TABLE DES MATIERES

RESUME *7*

ABSTRACT *8*

DÉDICACE *9*

REMERCIEMENTS *10*

LISTE DES TABLEAUX *16*

LISTE DES FIGURES *17*

INTRODUCTION *18*

CHAPITRE I : L'ENJEU SOCIOPOLITIQUE DE VALORISATION ET D'INTÉGRATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL ET DES SAVOIRS LOCAUX DANS L'ÉDUCATION. *27*

1.1. Qu'entend-on par patrimoine culturel immatériel et savoirs locaux ? **27**

1.2. Les politiques internationales de reconnaissance et de valorisation du patrimoine culturel immatériel et des savoirs endogènes. **32**

1.3. Les différentes politiques de promotion et de valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel au niveau du continent Africain. **41**

1.4. Etats des lieux des stratégies nationales de promotion et de valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel. **44**

1.4.1. Au niveau du Togo. 44

1.4.1.1. Présentation de quelques traits caractéristiques du Togo. 44

1.4.1.2. La politique culturelle du Togo. 48

1.4.1.3. Cadre juridique du système éducatif togolais : quelques textes reglementaires. 58

1.4.1.3.1. Le plan d'Action National de l'Éducation Pour Tous de 1991. 61

1.4.1.3.2. La Déclaration de la Politique Sectorielle de l'Éducation de 1993. 61

1.4.1.3.3. La Politique Nationale du Secteur de l'Éducation de 1998. 62

1.4.1.3.4. Le Plan Sectoriel de l'Éducation de 2010-2020. 62

1.4.1.3.5. Le Plan Sectoriel de l'Éducation de 2020-2030. 63

1.4.2. Au niveau du Maroc. 65

1.4.2.1. Présentation de quelques traits caractéristiques du Maroc. 65

1.4.2.2. Cadre juridique du système éducatif marocain : quelques textes réglementaires. 66

1.5. Transferts des modèles Nord/ Sud et tensions au sein des differents systemes éducatifs locaux. **71**

1.5.1. Différentes formes d'éducation : éduction formelle - éducation non formelle - éducation informelle. 72

1.5.2. Les tensions entre la diffusion des normes internationales de promotion et valorisation du patrimoine culturel immatériel et des savoirs endogènes et les conditions de leur mise en œuvre au niveau local. 75

1.5.3. Les tensions entre la demande sociale et politique d'intégration des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel à l'école et leur légitimité scientifique. 78

1.6. Questions et objectifs de la recherche. **85**

CHAPITRE II : DEMARCHES METHODOLOGIQUES. *88*

2.1. Reflexion sur la possibilite et la validité des transferts des modeles des pays du Nord vers les pays du Sud. **88**

2.1.1. Description du terrain de l'expérimentation : le Géoparc M'Goun. 89

2.1.2. Méthodologie de l'éducation à l'inter culturalité. 90

2.1.3. Les différentes phases de la méthodologie d'inventaire du patrimoine culturel immatériel. 96

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.1.4. Tentative de reproduction du modèle français dans le contexte marocain. 98
2.1.5. Application de la grille d'analyse du culturoscope sur les résultats obtenus. 99

2.2. Explication par l'analyse des représentations sociales des populations. 102
2.2.1. Définition de la notion de représentations sociales. 102
2.2.2. Méthode d'analyse des représentations sociales. 103

2.3. Analyse des postures enseignantes face à l'intégration du patrimoine culturel immateriel et des savoirs endogenes a l'ecole. 111
2.3.1. L'analyse des postures enseignantes face à l'intégration du patrimoine culturel immatériel à l'école par la méthode d'analyse des représentations sociales. 112
2.3.1.1. Le cas des enseignants togolais. 113
2.3.1.2. Le cas des enseignants marocains. 116
2.3.2. L'analyse des postures enseignantes face à l'intégration des savoirs locaux à l'école par la méthode des focus groups. 117
2.3.2.1. Ma posture épistémologique de la recherche. 118
2.3.2.2. Justification du choix des entretiens collectifs. 120
2.3.2.3. Les entretiens collectifs et leurs avantages. 124
2.3.2.4. La sélection des participants et les caractéristiques de l'échantillon. 126
2.3.2.4.1. La sélection des participants. 126
2.3.2.4.2. Les caractéristiques de l'échantillon. 128
2.3.2.5. Le guide d'entretien. 131
2.3.2.6. Le déroulement des entretiens collectifs. 133
2.3.2.6.1. L'environnement matériel et social. 133
2.3.2.6.2. Le cadre contractuel de la communication. 135
2.3.2.6.3. Les interventions du chercheur. 136
2.3.2.7. Les méthodes et techniques d'analyse. 138
2.3.2.7.1. La posture générale de l'analyse. 138
2.3.2.7.2. Les démarches d'analyse : l'analyse de contenu thématique. 139

CHAPITRE III : PRESENTATION DES DONNEES D'ANALYSE ET DES RESULTATS. 157

3.1. Présentation des données d'analyse. 157
3.1.1. Les savoirs locaux : de quoi s'agit-il ? 158
3.1.2. Synthèse de l'analyse. 169
3.1.3. L'intégration des savoirs locaux à l'école : Freins et Appuis. 171
3.1.3.1. Les raisons (Appuis) d'intégrer les savoirs locaux dans le système éducatif. 171
3.1.3.2. Les freins ou obstacles à l'intégration des savoirs locaux à l'école. 175
3.1.3.3. Synthèse. 180
3.1.3.4. Les enjeux de la scolarisation des savoirs locaux. 182

3.2. Présentation et Analyse des Résultats. 184
3.2.1. Les freins culturels au transfert des modèles UNESCO sous l'éclairage de la grille d'analyse du culturoscope. 185
3.2.1.1. Le cas du Maroc. 186
3.2.1.1.1. La prise en compte des différentes sources et conceptions du savoir et du paysage linguistique des différentes cultures dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/ Sud. 186
3.2.1.1.2. La prise en compte du rapport homme/femme dans le transfert des modèles et/ou valeurs des Nord/Sud. 187
3.2.1.1.3. La prise en compte de l'hiérarchie sociale et la prise de parole en public ou dans les réunions dans le transfert de modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 190
3.2.1.1.4. La prise en compte de l'expression du désaccord ou de la contradiction dans le transfert de modèles et/ ou valeurs Nord/ Sud. 191
3.2.1.1.5. La prise en compte des différentes conceptions de la notion du temps et la gestion du temps des réunions et le déroulement des réunions dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. .. 192
3.2.1.1.6. La prise en compte de la prégnance de la tradition sur la vie sociale des populations dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 193
3.2.1.2. Le cas du Togo. 194

3.2.1.2.1. La prise en compte des différentes sources et conceptions du savoir et la question du paysage linguistique des différentes cultures dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 194
3.2.1.2.2. La prise en compte du rapport homme/femme dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 195
3.2.1.2.3. La prise en compte de l'hiérarchie sociale et la prise de parole en public ou dans les réunions dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 196
3.2.1.2.4. La prise en compte de l'expression du désaccord ou de la contradiction dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 197
3.2.1.2.5. La prise en compte des différentes conceptions de la notion du temps, la gestion du temps des réunions et le déroulement des réunions dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 197
3.2.1.2.6. La prise en compte de la prégnance de la tradition sur la vie sociale des populations et le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud. 197
3.2.2. Apports des représentations sociales dans l'analyse des différentes phases. 200
3.2.3. Résultats de l'analyse des postures des enseignants face à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école. 206
3.2.3.1. Synthèse de l'analyse des données des focus groups enseignants. 206
3.2.3.1.1. A propos des caractéristiques et du statut épistémologique des savoirs locaux. 207
3.2.3.1.2. A propos de l'intégration des savoirs locaux à l'école : Les savoirs locaux peuvent-ils intégrer la sphère scolaire ? 209
3.2.3.2. Synthèse de l'analyse des données du questionnaire. 213
3.2.3.2.1. Concernant les enseignants togolais. 213
3.2.3.2.2. Concernant les enseignants marocains. 216

CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RESULTATS. 219

4.1. Eléments de discussion des freins culturels au transfert des modèles des pays du Nord vers les pays du Sud. 219

4.2. Eléments de discussion des postures des enseignants face à l'intégration des savoirs locaux à l'école. 222
4.2.1. Points de ressemblances et de différences entre les postures des enseignants togolais et celles d'autres enseignants. 222
4.2.2. Quelles légitimité et validité des savoirs locaux ? 230

4.3. La colonisation et le néocolonialisme : un frein à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans le système éducatif au Togo et au Maroc ? 233
4.3.1. Définition et méthodes de la pédagogie coloniale et du néocolonialisme. 233
4.3.2. L'institutionnalisation de l'école obligatoire en Afrique et la promotion des savoirs et valeurs exogènes aux dépens des savoirs endogènes. 237
4.3.2.1. Le processus de scolarisation pendant la période coloniale au Togo. 239
4.3.2.2. Le processus de scolarisation pendant la période coloniale au Maroc. 243
4.3.3. L'imposition des politiques néocoloniales dans les systèmes éducatifs locaux : un frein à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école. 245

4.4. La pédagogie postcoloniale : une approche critique de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les systèmes éducatifs des pays du Sud. 247

CHAPITRE V : CONCLUSION ET DISCUSSION GENERALE. 252

5.1. De simples questions de curiosité à un problème de recherche : le processus d'élaboration de la thèse. 252

5.2. Les principaux résultats de la thèse. 256
5.2.1. Les appuis à l'intégration du patrimoine culturel immatériel. 257
5.2.2. Les obstacles à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel. 259

5.3. Les principales conclusions et les limites de la thèse. 261

5.4. Les retombées pédagogiques et les pistes de recherches à venir. 264

Références bibliographiques. 266

Annexes.....*297*
Annexe 1 : Questionnaire pour les enseignants. **297**
Annexe 2 : Questionnaire pour les populations. **300**

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: EXEMPLE DE QUELQUES FETES TRADITIONNELLES AU TOGO. 56
TABLEAU 2: REPARTITION DES SUJETS AYANT REPONDU AU QUESTIONNAIRE AU MAROC. 106
TABLEAU 3: FREQUENCE D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES POPULATIONS AU MAROC. 106
TABLEAU 4: FREQUENCE D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES POPULATIONS EN FRANCE. 107
TABLEAU 5: LES MOYENS DE TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS AU MAROC. 108
TABLEAU 6: LES MOYENS DE TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS EN FRANCE. 108
TABLEAU 7: INTERET DE LA TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS AU MAROC. 109
TABLEAU 8: INTERET DE LA TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS EN FRANCE. 110
TABLEAU 9: LES MOYENS DE VALORISATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS AU MAROC. 110
TABLEAU 10: LES MOYENS DE VALORISATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS EN FRANCE. 111
TABLEAU 11: REPARTITION DETAILLEE DES ENSEIGNANTS AYANT REPONDU AU QUESTIONNAIRE. 112
TABLEAU 12: FREQUENCE D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES ENSEIGNANTS TOGOLAIS. 113
TABLEAU 13: INTEGRATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL A L'ECOLE SELON LES ENSEIGNANTS TOGOLAIS. 114
TABLEAU 14: LA PART DE RESPONSABILITE DES ACTEURS IMPLIQUES DANS LA TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES ENSEIGNANTS TOGOLAIS. 115
TABLEAU 15: FREQUENCE D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES ENSEIGNANTS MAROCAINS. 116
TABLEAU 16: INTEGRATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL A L'ECOLE SELON LES ENSEIGNANTS MAROCAINS. 117
TABLEAU 17: CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS AYANT PARTICIPE AU FOCUS GROUPS. 130
TABLEAU 18: GUIDE D'ENTRETIEN. 132
TABLEAU 19: PREMIERE CONVENTION DE TRANSCRIPTION. 141
TABLEAU 20: DEUXIEME CONVENTION DE TRANSCRIPTION. 142
TABLEAU 21: GRILLE D'ANALYSE. 143
TABLEAU 22: THEMATISATION D'UN DISCOURS DE HG4 PAR RAPPORT A L'INTEGRATION DES SAVOIRS LOCAUX DANS LEURS COURS. 148
TABLEAU 23: RECAPITULATIF DES THEMES EMERGENTS DANS LES DISCOURS DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT A LA DIMENSION LES SAVOIRS LOCAUX DE QUOI S'AGIT-IL? 150
TABLEAU 24: SYNTHESE DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE. 156
TABLEAU 25: ELEMENTS DE SYNTHESE DES DIFFERENCES CULTURELLES ENTRE LA FRANCE, LE MAROC ET LE TOGO EN TENANT COMPTE DE LA GRILLE D'ANALYSE DU CULTUROSCOPE 199

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: FETE RELIGIEUSE DES KABYE A KARA (NORD-TOGO). 52
FIGURE 2: FEMMES DANSANT DURANT LA FETE ADOSSA-KOSSO A SOKODE (CENTRE DU TOGO). 53
FIGURE 3: DANSE TRADITIONNELLE BOBOBO DANS LE KLOTO (SUD TOGO). 54
FIGURE 4: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES FREQUENCES D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES POPULATIONS AU MAROC. 200
FIGURE 5: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES FREQUENCES D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES POPULATIONS EN FRANCE. 201
FIGURE 6: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES MOYENS DE TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS AU MAROC. 203
FIGURE 7: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES MOYENS DE TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS EN FRANCE..... 203
FIGURE 8: INTERET DE LA TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS AU MAROC. 204
FIGURE 9: INTERET DE LA TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS EN FRANCE. 204
FIGURE 10: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES MOYENS DE VALORISATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS AU MAROC. 205
FIGURE 11: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES MOYENS DE VALORISATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES POPULATIONS EN FRANCE..... 205
FIGURE 12: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES FREQUENCES D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES ENSEIGNANTS TOGOLAIS. 214
FIGURE 13: INTEGRATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES ENSEIGNANTS TOGOLAIS. 215
FIGURE 14: PART DE RESPONSABILITE DES ACTEURS IMPLIQUES DANS LA TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES ENSEIGNANTS TOGOLAIS..... 216
FIGURE 15: REPRESENTATION GRAPHIQUE DES FREQUENCES D'OCCURRENCES DES MOTS ATTRIBUES AU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL PAR LES ENSEIGNANTS MAROCAINS. 217
FIGURE 16: INTEGRATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL SELON LES ENSEIGNANTS MAROCAINS. 218

INTRODUCTION

Au nombre des objectifs visés par 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.), figure en bonne place la valorisation et la prise en compte des spécificités territoriales, en d'autres termes les savoirs et savoirs faire locaux dans les systèmes éducatifs (formel et/ou non formel). 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 partout et 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 » (Akkari & Payet, 2010).

En Afrique, depuis plusieurs décennies, on assiste à une marginalisation des savoirs et savoirs faire locaux dans les systèmes éducatifs. 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'enseignements. Dans ces systèmes éducatifs, fruits de l'héritage du système colonial, les programmes scolaires sont centrés sur la transmission des valeurs et cultures étrangères au détriment des valeurs et cultures locales. Bref, on note une rupture entre l'école africaine et son contexte socioculturel local.

A partir des années 1960, années des indépendances de la plupart des pays africains, on voit apparaitre 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

Rapport-Gratuit.com

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.). En effet, suivant les préconisations internationales relatives à ces différentes conventions internationales, on voit surgir une émergence des « éducations à ». Ainsi, dans la mise en œuvre de ces préconisations internationales, plusieurs pays intègrent progressivement dans leurs systèmes éducatifs les « éducations à » telles que l'éducation au développement durable, l'éducation au patrimoine, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à l'environnement, l'éducation au territoire, l'éducation à la santé et à la sexualité, l'éducation à l'interculturalité etc. Ces pays mettent en place des politiques éducatives nationales et des réformes qui visent à prendre en compte les valeurs culturelles locales, les savoirs et savoirs faire locaux.

Par exemple, les Etats parties[1] à la convention de l'UNESCO pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, se sont engagés du moins dans les discours officiels à assurer par tous les moyens appropriés la reconnaissance, le respect et la mise en valeur du patrimoine culturel immatériel. Cette reconnaissance devrait se manifester à travers des programmes éducatifs et de diffusion d'informations ainsi que des activités de renforcement des capacités et des moyens non formels de transmission des savoirs. Cette posture pose la question de la reconnaissance internationale des savoirs locaux et ses fonctions politiques multiples.

Cependant, il convient de noter qu'aujourd'hui, la place des savoirs locaux dans les programmes scolaires reste encore marginale et surtout dans les pays africains dont les programmes scolaires sont construits suivant le modèle colonial français. Ceci malgré les engagements pris par les Etats parties lors des conférences internationales visant à promouvoir le patrimoine culturel local dans les systèmes éducatifs et les reformes engagées après les années 60 pour adapter l'école africaine aux réalités socioculturelles locales. C'est dans cette optique que cette thèse s'intéresse à identifier les appuis et obstacles à

1 Les États parties à la convention de l'UNESCO de 2003 sont les pays qui ont ratifié cette convention. Ils acceptent ainsi d'identifier et de proposer des biens et éléments du patrimoine culturel immatériel se trouvant sur leur territoire national et susceptibles d'être inscrits sur la liste

l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les systèmes éducatifs (tant formel que non formel) togolais et marocain.

Des recherches qui se sont intéressées à mieux comprendre ce phénomène de marginalisation font ressortir divers enjeux socioculturels et politiques en lien avec l'hégémonie épistémologique occidentale (Semali & Kincheloe, 1999) des savoirs dits scientifiques. 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. Les savoirs des peuples colonisés étaient considerés comme des savoirs vulgaires, des savoirs indigènes ou des savoirs inférieurs et sans valeur. Cette conception attribuée aux savoirs locaux, laissait apparaitre une certaine primauté de la culture coloniale et une hégémonie internationale « des savoirs occidentaux » sur celle des peuples colonisés.

De plus, même si le caractère omniprésent des politiques internationales sur les questions patrimoniales locales traduit une posture de reconnaissance et de valorisation internationales des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel, on note également une volonté implicite d'imposition/diffusion des normes et valeurs éducatives des partenaires financiers dans les systèmes éducatifs des pays du Sud (Vinokur, 1987 ; Debeauvais, 1997 ; Lange, 2001, 2003, 2013 ; Laval et Weber, 2002 ; Bourdon, 2002 ; Charlier, 2003 ; Lauwerier et Akkari, 2011). Car, on constate que parallèlement à cette bonne volonté, les préconisations/recommandations des conventions internationales ont tendance à imposer des normes et valeurs conçues suivant des modèles culturels prédéfinis par les instances internationales aux contextes locaux. Ces normes le plus souvent ne sont pas neutres et font abstraction aux réalités socioculturelles locales. Elles sont la plupart du temps initiées et adaptées aux différents dispositifs qui doivent ensuite se diffuser. Or, un label et des méthodes correspondent à des normes internationales, et, comme le soulignent Akkari & Payet (2010), « la diffusion vers les pays du Sud d'institutions et de concepts éducatifs initialement forgés dans les pays du Nord implique des adaptations, des traductions, des résistances et des interprétations ». Par exemple, la notion de patrimoine culturel immatériel peut-être diversement perçue d'une culture à l'autre. Même au plan national, les peuples de différentes ethnies et donc de milieux culturellement différents peuvent ne pas avoir les mêmes représentations sociales du patrimoine culturel immatériel,

ni même de la question de l'inventaire et de ces méthodes spécifiques. De la même manière, les systèmes politiques locaux et les organisations sociales et familiales peuvent ne pas obligatoirement se conformer aux modèles qui leur sont proposés. Ce constat nous a amené à nous intéresser particulièrement aux méthodologies d'inventaire du patrimoine culturel immatériel, initiées et expérimentées d'après les prescriptions de l'UNESCO dans le Géoparc de Haute Provence en France, premier Géoparc mondial. Ces méthodologies sont éventuellement destinées à être généralisées dans les Géoparcs mondiaux avec une transferabilité qu'il convient d'examiner, en particulier pour les pays du Sud. La réflexion porte ici sur les réalités d'une transferabilité dans le premier Géoparc d'Afrique, celui de M'goun au Maroc. A partir de l'expérimentation du transfert de cette methodologie d'inventaire, il s'agit d'examiner les modèles éducatifs initiés par les institutions internationales afin d'étudier la possibilité de leur transfert vers les pays du Sud. Il s'agit aussi d'analyser les problèmes ou les difficultés et les tensions que ces transferts des modèles genèrent au sein des systèmes éducatifs des pays du Sud.

De même, d'autres chercheurs (Aikenhead, 2006 par exemple), soulignent que pour parvenir à changer cette situation de marginalisation, l'un des enjeux majeurs reste la formation des enseignants et enseignantes à prendre en compte l'intégration des savoirs locaux dans leurs enseignements. Ce qui suppose que l'on connaisse et prenne en compte leurs postures et représentations à l'égard des savoirs locaux, et généralement du patrimoine culturel immatériel. Tenant compte de ces enjeux, nous nous sommes intéressés à analyser les postures des enseignants face aux savoirs locaux et au patrimoine culturel immatériel. C'est-à-dire comment conçoivent-ils, appréhendent-ils ou conceptualisent-ils les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel, et comment ils envisagent leur intégration dans l'enseignement ? Pour répondre à ces interrogations, nous avons d'une part mis en place des focus groupes enseignants qui ont permis d'explorer la façon dont ils conçoivent les savoirs locaux, de comprendre les rapports qu'ils entretiennent avec ces savoirs locaux et d'explorer les freins et appuis à la possibilité selon eux de leur intégration dans l'enseignement. D'autre part, nous avons à travers un questionnaire, analysé leurs représentations sociales du patrimoine culturel immatériel dans le but d'identifier leurs savoirs préalables du patrimoine culturel immatériel et leurs postures face à son intégration à l'école.

Nous réfléchissons donc au rapport au local et à la prise en compte des savoirs locaux et des spécificités locales dans les systèmes éducatifs togolais et marocains à travers leur histoire coloniale, post coloniale et leur insertion plus récente dans les dynamiques de dominations liées à la globalisation des systèmes éducatifs, puis plus spécifiquement face à l'émergence internationale récente des « éducations à ».

Les préoccupations soulevées dans cette thèse ont des origines à la fois lointaines et récentes. Certaines trouvent leur fondement à la lumière de quelques interrogations que nous nous sommes posées à certains moments de notre cursus scolaire et universitaire : Pourquoi devrons-nous apprendre et maitriser l'histoire et la culture des autres peuples en lieu et place de notre propre histoire et culture ? Comment comprendre que les enseignements qu'on nous donne à l'école sont déconnectés de nos réalités socioculturelles locales ? Quel est le rôle de l'école dans l'acquisition, l'affirmation et l'appropriation de notre identité culturelle ? Quel rôle joue l'école dans le processus de développement local ? Ces enseignements dispensés à l'école sans lien avec nos cultures locales avaient des influences et répercussions sur nos stratégies d'apprentissages. Face à ces enseignements déconnectés des réalités et contextes locaux, nos apprentissages se résumaient par exemple à bucher les cours sans chercher à les comprendre et à les réciter intégralement au moment des évaluations.

Les interrogations relatives à l'inadéquation des programmes scolaires aux réalités socioculturelles locales se sont poursuivies durant notre parcours universitaire notamment le parcours Licence en psychologie de l'éducation et de la formation à l'Université de Lomé (Togo). A la fin de ce parcours sanctionné par une Licence en 2013, nous avons bénéficié d'une bourse financée par l'Union Européenne en 2014 pour une formation en Master Pratique et Ingénierie de la Formation à l'Ecole Supérieure de Professorat et de l'Education (ESPE) d'Aix-en-Provence (Université d'Aix-Marseille) ; actuel Institut National Supérieur de Professorat et de l'Education (INSPE). C'est en 2016 lors d'une enquête de recherche (pour l'obtention du diplôme de Master recherche en Education et Formation) portant sur l'étude des représentations sociales des enseignants togolais du secondaire sur le développement durable, que ces interrogations se sont approfondies pour se constituer plus tard en un

problème de recherche. Les discussions avec les enseignants et enseignantes sur l'éducation au développement durable au moment de cette enquête ont été une occasion pour ces derniers de souligner les problèmes et les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre des programmes scolaires et leurs préoccupations sur les contenus d'enseignements. Ils ont aussi évoqué certaines critiques parmi lesquelles, on peut citer entre autre, l'absence de référentiels culturels propres au contexte socioculturel togolais dans les manuels scolaires, l'inadaptation des programmes et manuels scolaires aux réalités socioculturelles locales, le poids du passé colonial qui se traduit par la présence effective des référentiels culturels français dans les programmes et manuels scolaires, l'ancienneté de ces programmes et manuels scolaires qui pour la plupart datent de la réforme de l'éducation de 1975 etc. Il faut aussi ajouter le manque de formation des enseignants à adapter leurs enseignements aux réalités du moment. Par exemple deux enseignants qui étaient presqu'en fin de carrière au moment de notre enquête, nous ont partagé à travers des témoignages leurs impressions et analyses sur les programmes scolaires. Parmi ces deux enseignants, l'une ; enseignante des sciences de la vie et de la terre (SVT) avait une ancienneté de 28 ans dans l'enseignement et l'autre ; enseignant d'histoire et géographie (HG) avait une ancienneté de 25 ans. Ils font remarquer qu'en raison du manque de formation pédagogique et du manque d'adaptation des programmes scolaires par rapport aux évolutions contextuelles, ils ont été dans l'obligation de dispenser les mêmes enseignements sans lien avec les réalités culturelles et locales durant toute leur carrière ; ce qui n'a pas favorisé l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement. Ces discussions et témoignages nous ont conduits à prendre véritablement conscience de l'absence des savoirs locaux et des référentiels culturels dans les programmes et manuels scolaires. Cette prise de conscience nous a amené à s'intéresser sur la problématique de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école. Nos différentes lectures des travaux ayant abordé la problématique des savoirs locaux ont contribué progressivement à affiner nos questions de recherche. Par exemple certains travaux (Semali et Kincheloe, 1999 ; Battiste, 2004; Chatterjee, 2010; Tiffin, 2003) soulignent que le caractère marginal réservé aux savoirs locaux est dû au statut épistémologique qu'on leur attribue dans l'hiérarchie des savoirs par rapport aux savoirs scientifiques. Or Fourez (2003) dans une perspective socioconstructiviste soutient qu'il n'ya pas d'hiérarchie absolue des savoirs et que cette hiérarchie est relative en fonction des conditions de production des savoirs.

Notre intérêt porté sur la question des transferts des modèles UNESCO, a aussi un rapport avec les préoccupations ci-dessus évoquées. En effet, la volonté des institutions internationales influencées la plupart du temps par les pays développés (pays du Nord) ; volonté institutionnelle d'imposition/diffusion des normes et valeurs internationales dans les contextes locaux est synonyme des politiques néocoloniales des pays du Nord à l'égard des pays du Sud. De plus, comme évoqué précédemment, le caractère omniprésent des politiques internationales sur les questions patrimoniales locales dans les systèmes éducatifs formels ou non formels traduit aussi les formes de dominations néocoloniales des ex-pays colonisateurs sur leurs ex-colonies.

Ainsi, dans le cadre du projet « Rise H2020 Géoparc : Heritage, Education and Sustainable Development » financé par l'Union Européenne, nous avons eu l'occasion d'examiner les problèmes qui se posent dans les transferts des modèles des pays du Nord vers les pays du Sud. En effet, suite à un constat établi par le comité d'observation de l'UNESCO Géoparc de Haute-Provence au sujet de l'absence d'informations disponibles sur le patrimoine culturel immatériel du territoire concerné et des moyens d'y remédier, une collaboration a été établie entre ce comité et l'IUT de Digne-les-Bains. Ce qui a permis la mobilisation de ressources scientifiques importantes via l'implication dans le projet de doctorants, des chercheurs, et d'étudiants tuteurés par leurs professeurs. C'est dans ce contexte que des méthodologies d'inventaire du patrimoine culturel immatériel ont été experimentées dans ce Géoparc pour ensuite être diffusées dans les autres Géoparcs mondiaux. Nous étions amenés à tester la transferabilité de cette méthodologie d'inventaire dans le Géoparc M'Goun (au Maroc) dans l'objectif de l'expérimenter en vue d'examiner les possibilités et les conditions de sa transferabilité, d'en éprouver sa validité et de l'ajuster, le cas échéant. Nos différents voyages d'études au Maroc dans le cadre de ce projet et nos lectures nous ont permis de découvrir les populations et la culture marocaines, certaines de leurs habitudes, leur mode de vie, leurs traditions, le poids de la religion dans le vécu quotidien des populations etc.

Notons au passage, qu'un Géoparc est un espace territorial présentant un héritage géologique de portée internationale, ainsi qu'un patrimoine naturel, culturel et immatériel

remarquable. On compte actuellement 119 Géoparcs labellisés par l'UNESCO, répartis dans 33 pays (dont 11 en France) et organisés en réseau pour promouvoir des activités conjointes.

Après avoir présenté les raisons qui ont orienté les questionnements de cette recherche, les paragraphes suivants font l'objet de la présentation du plan de la thèse qui est constitué de cinq chapitres.

Afin de mieux problématiser les enjeux que soulèvent les questions de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école, nous nous sommes intéressés dans le premier chapitre à situer le contexte institutionnel de leur valorisation et de leur promotion. Ce premier regard sur les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel, a conduit à présenter l'enjeu sociopolitique de valorisation et d'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux dans l'éducation. Il s'agit de la présentation non seulement des différentes politiques internationales, mais aussi des conventions au niveau du continent africain et des stratégies nationales visant la valorisation et la promotion des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel par le biais de l'éducation. Ce chapitre a permis également de poser la problématique de cette recherche, à partir de l'analyse des transferts des modèles des pays du Nord vers les pays du Sud et les tensions ou conflits qui se posent au sein des systèmes éducatifs de ces derniers. Pour ce faire, dans un premier temps, un intérêt a été porté sur la question de diffusion des normes internationales et/ou valeurs éducatives forgées par les pays du Nord et les tensions que posent leurs conditions d'adaptation et/ou de mise en œuvre au contexte local des pays du Sud. Dans un second temps, l'analyse a porté sur l'épineuse relation conflictuelle entre la demande sociopolitique d'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école et leur légitimité scientifique. C'est à l'issue de cette analyse, que nous avons présenté un état des lieux de la question ; c'est-à-dire les travaux empiriques ayant abordé la question de l'intégration des savoirs locaux à l'école. Enfin, nous avons procédé pour terminer ce chapitre à la présentation des questions de recherche qui ont orienté le travail de terrain et les objectifs de cette recherche.

Le second chapitre expose et décrit les démarches méthodologiques adoptées pour répondre aux questions de la recherche. Ce chapitre a porté dans un premier temps sur

l'examen de la méthode d'inventaires du patrimoine culturel immatériel experimentée dans le Géoparc en France et les problèmes qui se posent dans sa transferabilité vers le Maroc. Pour ce faire, nous nous sommes servis de la grille d'analyse du culturoscope pour analyser et évaluer la reproductibilité des différentes phases de cette méthode.

Ensuite, il s'est intéressé aussi à analyser les représentations sociales des populations locales sur le patrimoine culturel immatériel dans le but d'identifier leurs savoirs préalables et de donner une explication aux problèmes qui se posent dans les différentes phases de la méthode d'inventaire.

Enfin, il s'est consacré à l'analyse des postures des enseignants face à l'intégration des savoirs locaux et au patrimoine culturel immatériel à l'école.

Le troisième chapitre s'est concentré sur la présentation des données d'analyse et des résultats, tandis que le quatrième chapitre a porté sur la discussion des résultats.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre a été dédié à la conclusion générale de la thèse. Ce chapitre, a fait l'objet de la discussion générale de la thèse en faisant ressortir non seulement les limites de la réflexion menée mais et surtout la portée scientifique de cette recherche, tout en suggérant de nouvelles pistes de réflexion.

CHAPITRE I : L'ENJEU SOCIOPOLITIQUE DE VALORISATION ET D'INTÉGRATION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATERIEL ET DES SAVOIRS LOCAUX DANS L'ÉDUCATION.

1.1. Qu'entend-on par patrimoine culturel immatériel et savoirs locaux ?

Pour comprendre la notion de patrimoine culturel immatériel, il est important de définir ce que c'est que le patrimoine.

La notion de patrimoine est polysémique. En effet, sur le plan juridique, le patrimoine désigne l'ensemble des biens, des droits et obligations d'une personne physique ou morale. (droit-finances.commentcamarche.com/faq/26565-patrim…).

Selon le dictionnaire Larousse, le patrimoine est un « bien qu'on tient par héritage de ses ascendants. C'est l'héritage commun d'un groupe (patrimoine culturel d'un pays). Ensemble des éléments aliénables et transmissibles qui sont la propriété, à un moment donné, d'une personne, d'une famille, d'une entreprise, ou d'une collectivité ».

Le patrimoine est donc considéré comme l'ensemble des biens hérités des ascendants ou réunis et conservés pour être transmis aux descendants. C'est ce qui est transmis à une personne, une collectivité, par les ancêtres, les générations précédentes et qui est considéré comme un héritage commun. Au sens général du terme, le patrimoine est l'héritage commun d'un groupe ou d'une collectivité qui est transmis de générations en générations. Il peut être de nature très variée. Par exemple, la culture, la langue, histoire, systèmes de valeurs etc.

On distingue en ce sens deux formes de patrimoine. Il s'agit du patrimoine culturel matériel et du patrimoine culturel immatériel.

En somme, le patrimoine sous-entend l'idée d'un héritage qui doit être transmis de générations en générations soit intact ou amélioré (adapté en fonction des besoins du moment). Il dépasse donc la seule propriété personnelle. C'est un bien public et commun.

On entend par patrimoine culturel, l'ensemble des biens, matériels ou immatériels, ayant une importance artistique et/ou historique certaine, et qui est transmis de générations en générations. Cet ensemble doit donc être préservé, restauré, sauvegardé et montré au public, soit de façon exceptionnelle (exemple des journées européennes du patrimoine qui se déroulent dans le mois de septembre, soit par la mise en place des dispositifs d'éducation formelle ou non formelle, etc.). La protection et la sauvegarde de ce patrimoine culturel matériel et immatériel sont respectivement régies par les conventions de l'UNESCO pour la protection du patrimoine mondial culturel et naturel (1972) et pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003).

Le patrimoine culturel est dit matériel lorsqu'il est constitué des éléments tangibles ou visibles comme par exemple :

Des monuments (œuvres architecturales, de sculpture ou peinture monumentales, éléments ou structures de caractère archéologique, inscriptions, grottes, et groupes d'éléments ayant une valeur universelle exceptionnelle, du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science) ;

Des ensembles (groupes de constructions isolées ou réunies qui en raison de leur architecture, de leur unité, ou de leur intégration dans le paysage, ayant une valeur universelle exceptionnelle, du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science) ;

Des sites (œuvres de l'homme ou œuvres conjuguées de l'homme et de la nature, et zones incluant des sites archéologiques ayant une valeur universelle exceptionnelle du point de vue historique, esthétique, ethnologique ou anthropologique). (Article 1 de la convention de l'UNESCO pour la protection du patrimoine mondial, 1972).

En ce qui concerne le patrimoine culturel immatériel, la convention de l'UNESCO pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003) le définit en son article 2 comme étant :

> *Les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire - ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés - que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme*

faisant partie de leur patrimoine culturel. Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de générations en générations, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine... (UNESCO, 2003).

La convention définit que : « *le patrimoine culturel ne s'arrête pas aux monuments et aux collections d'objets (dimension matérielle). Il comprend également les traditions ou les expressions vivantes héritées de nos ancêtres et transmises à nos descendants, comme les traditions orales, les arts du spectacle, les pratiques sociales, rituels et événements festifs, les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers ou les connaissances et le savoir-faire nécessaires à l'artisanat traditionnel (dimension immatérielle). Par exemple les fêtes, traditions agricoles ou artisanales, traditions liées au commerce ou à l'alimentation (Ibid)*.

Le patrimoine culturel immatériel peut revêtir différentes formes par exemple les chants, coutumes, danses, traditions gastronomiques, jeux, mythes, contes et légendes, petits métiers, témoignages, captation de techniques et de savoir-faire, documents écrits et d'archives (dont audio-visuelles), etc. Le patrimoine culturel immatériel dépend aussi de ceux dont les connaissances des traditions, des savoir faire et des coutumes sont transmises au reste de la communauté, de génération en génération ou à d'autres communautés. Le patrimoine immatériel peut donc être entendu, sur la base d'une identité commune partagée, comme un ensemble de « biens communs » à teneur symbolique, ainsi que de valeurs, d'idées, de connaissances, de croyances, de techniques, etc. à conserver, sauvegarder et valoriser en vue de leur transmission aux générations futures.

Il apparait au vu de la définition du patrimoine culturel immatériel, que la notion de patrimoine culturel immatériel et celle des savoirs locaux/endogènes relatent les mêmes réalités. En d'autres termes les savoirs endogènes sont des éléments constitutifs du patrimoine culturel immatériel.

En effet, 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. C'est 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.

Dans un document non scientifique destiné au public, l'UNESCO (2006) utilise le terme savoirs traditionnels qu'il définit comme suit :

> *Les savoirs traditionnels désignent un ensemble cumulatif et complexe de connaissances, savoir-faire, pratiques et représentations qui sont perpétués et développés par des peuples ayant une longue histoire d'interaction avec leur milieu naturel. Ils sont étroitement liés au langage, aux relations sociales, [...] et sont généralement détenus de manière collective. Trop souvent, [ils] sont simplement considérés comme de pâles reflets des savoirs dominants et ce, particulièrement dans le domaine des sciences* (UNESCO, 2006).

Mais, l'expression « traditionnel » pour qualifier les savoirs locaux est vivement critiquée par certains auteurs car le traditionnel s'oppose à la modernité. En effet, Hountodji (1994) souligne que « *l'adjectif traditionnel n'est innocent qu'en apparence. Spontanément utilisé par opposition à « moderne », il véhicule l'idée obscure d'une coupure radicale entre l'ancien et le nouveau. Il fige ainsi l'ancien en un tableau statique, uniforme, sans histoire et sans profondeur, où tous les points paraissent rigoureusement contemporains, en réservant à l'ordre nouveau le prestige – ou le malheur – du mouvement, du changement, bref, de l'historicité »* (p13).

Il préfère utiliser le terme de savoirs endogènes car cela évoque l'origine des savoirs en question en les désignant comme des produits internes tirés du fonds culturel propre, par opposition aux savoirs exogènes, importés d'ailleurs. Toutefois, il fait remarquer que cette « *distinction elle-même est toute relative et ne vaut qu'en première approximation, puisque ce qui paraît aujourd'hui endogène a pu être importé à une époque lointaine, puis assimilé par la société et parfaitement intégré, au point de faire oublier ses origines étrangères.* [...] ». Il définit donc le savoir endogène en mettant l'accent sur le culturel, *comme étant une connaissance vécue par la société comme partie intégrante de son héritage* par opposition

aux savoirs exogènes qui sont encore perçus, à ce stade au moins, comme des éléments d'un autre système de valeurs (*ibid* pp. 14-15).

Le savoir endogène représente *le reflet des facteurs agro-écologiques et socio-économiques emboités dans les préférences et traditions culturelles. Tout savoir local est donc relatif à une culture.*

Le terme de savoirs endogènes est plus utilisé aujourd'hui parce qu'il fait référence à ce qui est inclusif ou aux productions culturelles propres à un contexte socioculturel bien déterminé (Moussavou, 2012).

Pour Warren (1993), les savoirs locaux représentent l'ensemble des connaissances acquises par une population locale à travers l'accumulation d'expériences et l'interprétation de l'environnement dans une culture donnée. Il comprend les idées, les expériences, les pratiques et les informations qui ont été soit générées localement ou soit produites en dehors de la communauté, mais qui ont été transformées par la population locale et incorporées à travers le temps aux conditions culturelles, agro-écologiques et socio-économiques locales.

Selon la FAO (2005), les savoirs locaux sont un ensemble de faits liés au système de concepts, de croyances et de perceptions que les populations puisent dans le monde qui les entoure.

D'autres auteurs tels que Briggs et Sharp (2003), soulignent de leur côté l'aspect dynamique par nature des savoirs locaux à l'instar de tous les autres types de savoirs (scientifiques, techniques, etc.). Il s'agit donc d'une accumulation des connaissances qui a essentiellement pour objectif de réagir à la modification des conditions du milieu provoquées souvent par les changements des paramètres écologiques et humains. (Hountondji, *op.cit*).

En somme, on peut retenir fondamentalement que les savoirs locaux sont: fondés sur l'expérience ; sont souvent testés au cours de siècles d'utilisation ; sont adaptés à la culture et à l'environnement local ; sont gravés dans les pratiques de la communauté, les institutions, les relations et les rituels ; sont détenus par les particuliers ou les communautés ; dynamiques et en évolution permanente (Codjia, 2009). Ils sont construits de façon historico culturelle et de ce fait transmis de génération en génération. Ils sont aussi une adaptation aux conditions de vie matérielles. Ils revêtent donc l'idée du bien commun et public.

1.2. Les politiques internationales de reconnaissance et de valorisation du patrimoine culturel immatériel et des savoirs endogènes.

La reconnaissance et la valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel, dans le secteur de l'éducation et dans les programmes de développement sont récentes. Elles répondent à un double enjeu : Adapter les contenus d'enseignement /apprentissage aux réalités socioculturelles des pays par la reconnaissance et la valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel d'une part et sélectionner des savoirs valables (toutes les constructions de savoirs ne se valent pas) et légitimes d'autre part.

Au niveau international, cette reconnaissance se traduit par la signature de plusieurs conventions internationales. Au niveau du continent africain, la volonté des autorités des pays africains d'engager les réformes des politiques éducatives en prenant en compte les savoirs endogènes et le patrimoine culturel immatériel dans les programmes scolaires date des années des indépendances de 1960.
Sur ces questions relatives aux savoirs endogènes et au patrimoine culturel immatériel dans le secteur de l'éducation, l'UNESCO se place comme chef de file et développe des politiques et une nouvelle vision de penser les savoirs endogènes et le patrimoine culturel.

En effet, en 1992 s'est tenu à Rio de Janéro 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, article 8 j, p. 7).

Quelques années plus tard, un deuxième protocole de la convention sur la biodiversité est signé à Nagoya au Japon en 2010. Cette convention reconnait 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, p. 2).

Partant de là, les communautés détentrices de ces savoirs locaux sont invitées à participer activement à la préservation de leur biodiversité.

> *Les communautés autochtones et locales doivent donc, lorsque cela convient, participer activement à la gestion des terres et des eaux qu'elles occupent ou utilisent traditionnellement, y compris des sites sacrés et des aires protégées. Les communautés autochtones et locales peuvent également considérer certaines espèces de végétaux et d'animaux comme sacrées et, à titre d'intendantes de la diversité biologique, être responsables de leur bien-être et de leur viabilité. Cette réalité devrait être respectée et prise en considération dans toutes les activités/interactions* (Convention sur la diversité biologique, Nagoya, 2010, p. 7).

Tout comme ces deux précédentes conventions, celle de la protection du patrimoine culturel mondial de 1972 met également les populations locales à contribution. 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 effet, depuis la signature de la convention du patrimoine mondial de l'UNESCO en 1972, la notion de patrimoine fît son entrée progressive dans les systèmes éducatifs des pays. Cette convention posait déjà les jalons d'une éducation au patrimoine.

En 2003, la convention de l'UNESCO pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel a introduit une nouvelle dimension (dimension immatérielle) dans la définition de la notion du patrimoine. Son 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. Il faut noter que l'expression "patrimoine culturel immatériel" a été officialisée en 1993 lors de la conférence internationale sur les nouvelles perspectives du programme du patrimoine immatériel de l'UNESCO. Mais, l'idée de la protection du patrimoine culturel immatériel vient de l'initiative de la Bolivie, un pays qui regroupe plusieurs communautés indiennes qui ont chacune leur propre culture avec leurs traditions, leurs rites, leurs musiques et leur langue. En 1973, ce pays soulève la question du patrimoine culturel immatériel et propose l'ajout d'un protocole à la convention universelle sur le droit d'auteur pour la protection du folklore. Cette interpellation a amené la communauté internationale à prendre conscience des dangers qui menacent les cultures des communautés. En 1982, l'UNESCO crée un comité d'experts pour la sauvegarde du folklore et un autre pour la sauvegarde du patrimoine non matériel. Ces tentatives ont conduit en 1989 à une recommandation de l'UNESCO sur la culture traditionnelle et populaire. Plus tard, deux programmes sont lancés : le premier en 1994 porte sur les Trésors Humains Vivants et encourage les Etats membres à protéger les personnes détentrices d'un élément du patrimoine culturel immatériel du groupe auxquelles elles appartiennent. Le second entre 1997 et 1998, concerne la proclamation des chefs d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de l'humanité et est destiné à établir une liste sur le modèle de la liste représentative du patrimoine mondial. C'est dans ce contexte que les

réflexions ont abouti en 2003 à la convention de l'UNESCO pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel.

L'article 14 de cette convention souligne que les États doivent mettre en place un développement de l'éducation en faveur du patrimoine. Parlant d'éducation formelle et non formelle, 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 14.a de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, 2003).

La convention vise à encourager l'identification et la préservation du patrimoine des États signataires et à assurer le respect du patrimoine culturel immatériel des communautés, des groupes et des individus concernés. Elle vise également à faire davantage prendre conscience, en particulier parmi les jeunes générations, de l'importance du patrimoine culturel immatériel et de sa sauvegarde. Elle reconnait que les communautés, en particulier les communautés autochtones, les groupes et, le cas échéant, les individus, jouent un rôle important dans la protection, la sauvegarde, l'entretien et la recréation du patrimoine culturel immatériel, contribuant ainsi à l'enrichissement de la diversité culturelle et de la créativité humaine.

Pour assurer l'identification en vue de la sauvegarde, chaque État partie dresse, de façon adaptée à sa situation, un ou plusieurs inventaires du patrimoine culturel immatériel présent sur son territoire. Ces inventaires font l'objet d'une mise à jour régulière. Dans l'idée de la convention, On entend par « *sauvegarde, les mesures visant à assurer la viabilité du patrimoine culturel immatériel, y compris l'identification, la documentation, la recherche, la préservation, la protection, la promotion, la mise en valeur, la transmission, essentiellement par l'éducation formelle et non formelle, ainsi que la revitalisation des différents aspects de ce patrimoine* » (Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, 2003).

Dans le cadre de ses activités de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, chaque État partie s'efforce d'assurer la plus large participation possible des communautés, des groupes et, le cas échéant, des individus qui créent, entretiennent et transmettent ce patrimoine, et de les impliquer activement dans sa gestion. La Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel reconnaît l'importance du patrimoine culturel immatériel, comme creuset de la diversité culturelle et garant du développement durable.

Deux ans après la convention de 2003, l'UNESCO accorde un statut juridique valorisant les expressions culturelles des populations autochtones. Il s'agit de la convention de 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. En effet, l'article 10 de cette convention, indique que « les Etats parties favorisent et développent la compréhension de l'importance de la protection et de la promotion de la diversité des expressions culturelles, notamment par le biais de programmes d'éducation et de sensibilisation accrue du public ». D'une part, elle fait prendre conscience à toute l'humanité que la diversité culturelle constitue un patrimoine commun à tous et qu'il est donc nécessaire de la célébrer et de la préserver au profit de tous. D'autre part, elle souligne la nécessité d'intégrer la culture en tant qu'élément stratégique dans les politiques nationales et internationales de développement, ainsi que dans la coopération internationale pour le développement. Dans son préambule, on peut lire ce qui suit :

> *Reconnaissant l'importance des savoirs traditionnels en tant que source de richesse immatérielle et matérielle, et en particulier des systèmes de connaissance des peuples autochtones, et leur contribution positive au développement durable, ainsi que la nécessité d'assurer leur protection et promotion de façon adéquate,*
>
> *Reconnaissant la nécessité de prendre des mesures pour protéger la diversité des expressions culturelles, y compris de leurs contenus, en particulier dans des situations où les expressions culturelles peuvent être menacées d'extinction ou de graves altérations,*
>
> *Reconnaissant que la diversité des expressions culturelles, y compris des expressions culturelles traditionnelles, est un facteur important qui permet aux individus et aux peuples d'exprimer et de partager avec d'autres leurs idées et leurs valeurs,*

Considérant l'importance de la vitalité des cultures pour tous, y compris pour les personnes appartenant aux minorités et pour les peuples autochtones, telle qu'elle se manifeste par leur liberté de créer, diffuser et distribuer leurs expressions culturelles traditionnelles et d'y avoir accès de manière à favoriser leur propre développement,

Soulignant le rôle essentiel de l'interaction et de la créativité culturelles, qui nourrissent et renouvellent les expressions culturelles, et renforcent le rôle de ceux qui œuvrent au développement de la culture pour le progrès de la société dans son ensemble (préambule, convention sur la diversité des expressions culturelles, 2005).

A partir des principes généraux et grandes orientations du préambule, les États parties ont été invités à favoriser par l'intermédiaire de leurs législations nationales la diversité des expressions culturelles des populations et communautés locales.

Dans son document de « Stratégie à moyen terme 2002-2007 », l'UNESCO présente un ensemble de douze objectifs concernant l'éducation, les sciences, la culture et la communication. Les objectifs N°2 « Améliorer la qualité de l'éducation par la diversification des contenus et des méthodes et la promotion des valeurs universellement partagées », N°8 « Protéger la diversité culturelle et encourager le dialogue entre les cultures et les civilisations », et N°9 « Renforcer les liens entre culture et développement par le renforcement des capacités et le partage des connaissances » témoignent de l'intérêt qu'elle accorde aux savoirs locaux et au patrimoine culturel immatériel. Ces trois principaux objectifs mettent l'accent sur la protection de la diversité culturelle qui permet l'échange entre les civilisations, la promotion de l'éducation multilingue et multiculturelle formelle et non formelle. Elle contribue aux efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation et la promotion des valeurs universelles en diversifiant les contenus et les méthodes d'enseignement par le respect de la diversité culturelle et linguistique.

En 2002, l'UNESCO lance le projet *Local and Indigenous Knowledge System* « Systèmes de savoirs locaux et autochtones », dans une perspective transversale et trans-sectorielle pour défendre cette nouvelle vision d'interpréter les savoirs locaux. Ce projet est la résultante de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001) qui a abouti en 2005 à la reconnaissance du statut particulier des biens et des services culturels

(Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, 2005).

Dans le souci de conférer aux savoirs locaux leur légitimité épistémologique, l'UNESCO engage avec l'International Council for Science (ICSU), un vaste travail de recherche qui a abouti à la conférence mondiale sur la science (WCS) à Budapest en juin/juillet 1999.
La conférence reconnaît que les systèmes de connaissances traditionnels et locaux en tant qu'expressions dynamiques de la perception et de la compréhension du monde ont historiquement apporté et peuvent encore apporter une contribution précieuse à la science et à la technologie, et qu'il est nécessaire de rechercher à préserver, protéger et promouvoir ces connaissances empiriques et ce patrimoine culturel.

> *That traditional and local knowledge systems as dynamic expressions of perceiving and understanding the world, can make and historically have made, a valuable contribution to science and technology, and that there is a need to preserve, protect, research and promote this cultural heritage and empirical knowledge* (UNESCO, 1999, paragraphe 26).

Ainsi, les gouvernements sont invités à soutenir la coopération entre les détenteurs de savoirs traditionnels et les scientifiques pour explorer la relation entre les différents systèmes de connaissances afin de favoriser les liens d'intérêt mutuel.

> *Governments should support cooperation between holders of traditional knowledge and scientists to explore the relationship between different knowledge systems and to foster interlinkages of mutual benefit* (paragraphe 87).

En 2002, le groupe de travail « *Science and traditional knowledge »* mis en place à cet effet a publié son rapport portant sur la nature des connaissances traditionnelles, leurs

interactions avec la science, avec l'ethnoscience et les relations entre sciences, « pseudosciences » et connaissances traditionnelles (ISCU, 2002).

A travers les conventions internationales précitées, le patrimoine culturel immatériel et partant de là les savoirs endogènes sont reconnus comme une ressource, un héritage que les générations présentes doivent protéger, sauvegarder et promouvoir afin de le transmettre à leur tour aux générations futures. Par exemple, la convention du Faro (2005) considère le patrimoine comme « un ensemble de ressources héritées du passé que les personnes considèrent, par-delà le régime de la propriété des biens, comme un reflet et une expression de leurs valeurs, croyances, savoirs et traditions en continuelle évolution ».

Ainsi, l'éducation sous toutes ses formes (formelle, informelle, non formelle) est instrumentalisée pour l'atteinte des objectifs visés par les instances internationales ; objectifs qui sont pour la plupart politiques.

Barthes (2017), note trois conceptions de l'éducation à travers ces conventions internationales du patrimoine. Dans un premier temps, « l'éducation est conçue pour renforcer le respect et l'attachement des peuples au patrimoine culturel et naturel (convention du patrimoine mondial, 1972) » ; ensuite, « l'éducation est conçue comme un moyen de développer le patrimoine (convention du patrimoine immatériel, 2003) », et enfin « l'éducation au patrimoine est une obligation éthique et une nécessité politique comme moyen de développer les ressources économiques (convention du Faro, 2005) » (in Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017, p184).

En effet, l'éducation au patrimoine vise la conservation, la transmission de l'héritage culturel du passé, et la transmission des valeurs patrimoniales. D'une manière générale, l'éducation au patrimoine est une éducation qui vise à prendre en compte dans les systèmes éducatifs les valeurs culturelles locales. Elle cherche à amener les élèves à s'approprier leur identité culturelle, leur héritage culturel et vise à leur inculquer les valeurs culturelles traditionnelles, les savoir-faire locaux. Selon Musset (2012), « l'éducation au patrimoine s'intéresse aux connaissances sur les contenus patrimoniaux mais aussi à l'éducation par le patrimoine. Elle tente d'accompagner les élèves dans l'appropriation d'un patrimoine

commun. Elle va plus loin que la réflexion sur le patrimoine (définition, conservation) et repose sur des démarches transversales d'éducation à la tolérance, prévention des conflits, cohésion sociale ».

C'est une éducation qui s'inscrit dans une dynamique de la prise en compte des spécificités territoriales et de rapport au local et qui intègre la dimension territorialisée de l'éducation (Barthes et Champollion, 2012). L'éducation au patrimoine fait appel aux savoirs endogènes et fait recours à une approche transdisciplinaire (Diemer, 2014). Barthes (2013) explique que l'éducation au patrimoine se présente sous trois formes : Dans un premier temps, elle s'intéresse à l'éducation le plus souvent formelle, mais pas exclusivement et elle concerne les connaissances « sur » les contenus patrimoniaux. Elle est formelle dans la mesure où elle s'insère progressivement dans les manuels et programmes scolaires de la maternelle au lycée et dans les curriculums universitaires. Ensuite, l'éducation au patrimoine, est plus une éducation « par » qu'une éducation « sur ». Elle vise à susciter une communauté de valeurs et d'identification à des spécificités territoriales par le biais d'une culture commune émergente partagée, mais elle poursuit également, dans les écoles, les associations, ou les populations des objectifs éducatifs spécifiques. Elle vise la transmission des valeurs dites de « bien commun ». Enfin, la troisième forme, est une éducation « pour » le patrimoine.

Cependant, certains auteurs dénoncent l'instrumentalisation de l'éducation par les instances internationales (Sauvé, 2006 ; Jickling, 1998-1999 ; Jickling et Wals, 2012 ; Sauvé, Berryman et Brunelle, 2003). Jickling (Jickling, 1998-1999 ; Jickling et Wals, 2012) souligne que l'éducation pour une chose n'est pas une vraie éducation qui devrait préparer les individus à créer des nouvelles idées et non à suivre une doctrine.

Même si l'éducation est instrumentalisée, les discours officiels trouvent dans l'éducation au patrimoine une approche positiviste et interdisciplinaire. Selon les principes supranationaux énoncés dans les conventions internationales relatives au patrimoine, il revient à chaque État de les approprier pour une mise en œuvre adaptée aux contextes éducatifs et culturels spécifiques.

1.3. Les différentes politiques de promotion et de valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel au niveau du continent Africain.

Dans les années 1960, nombreux sont les pays africains qui acquièrent leurs indépendances. La période postcoloniale a été marquée par une volonté des nouvelles autorités de ces pays africains d'adapter les systèmes éducatifs de leurs pays aux réalités socioculturelles en vue de leur développement socio-économique. De même, le souci était d'intégrer l'école héritée de la colonisation à la vie communautaire en Afrique, de rendre les systèmes plus efficaces et efficients. Mais surtout il était question de renforcer des identités culturelles nationales, de légitimer les politiques étatiques qui veulent affirmer leurs indépendances intellectuelles et culturelles par rapport aux anciennes métropoles, de responsabiliser cette école dite moderne par rapport au futur que les africains souhaitent se donner à travers l'éducation des jeunes générations (N'diaye, 2015). Bref ces vastes réformes des politiques éducatives avaient comme objectifs principaux la démocratisation et l'adaptation de l'école africaine aux besoins des pays et aux réalités socioculturelles locales.

Dans ce contexte, l'un des défis des politiques publiques de développement étaient la promotion de l'intégration des savoirs locaux dans les curricula de l'éducation. Pour ce faire, en mai 1961, s'est tenue à Addis-Abeba en Ethiopie, la première conférence sur l'éducation. Cette conférence met l'accent sur la scolarisation universelle, gratuite et obligatoire à l'horizon des années 1980, la qualité de l'éducation, l'adaptation de l'école au milieu africain, mais n'exprime pas clairement le lien direct entre la qualité de l'éducation et les savoirs locaux. Pour l'instant, la conférence ne parvient pas à prendre de décision concernant le choix des langues d'enseignement mais donne des pistes d'orientation « *on enseignera en langue maternelle ou langue nationale plus une seconde langue* ». Toutefois, la conférence met le focal avec des exigences sur la prise en compte du « patrimoine culturel africain ».

> *Que les autorités chargées de l'éducation dans les pays africains révisent le contenu de l'enseignement en ce qui concerne les programmes, les manuels scolaires et les méthodes, en tenant compte du milieu africain, du développement de l'enfant, de son*

> *patrimoine culturel et des exigences du progrès technique et du développement économique, notamment de l'industrialisation. [Il est nécessaire] de réformer les programmes en réduisant la place faite aux études classiques et en mettant fin au traitement préférentiel donné à l'enseignement de l'histoire et de la géographie des pays non africains* (UNESCO, 1961).

En utilisant la notion de *patrimoine culturel africain*, la conférence exprime clairement ses intentions de rompre avec la période coloniale et ses manœuvres dans les systèmes éducatifs africains. L'idée sous-tendue est non seulement de mettre en valeur les savoirs et valeurs locales à l'école africaine, mais aussi de les requalifier de manière critique.

> *Les États africains doivent réaliser, dans leurs programmes, la synthèse de leurs propres valeurs et des valeurs universelles, en procédant à l'étude et aux modifications nécessaires des attitudes traditionnelles.*

Dans les années 1980 et 1990, une forme de néocolonialisme voit le jour avec les Plans d'Ajustement Structurels de la Banque Mondiale et déroute les ambitions de la conférence d'Addis-Abeba. Faisant face aux difficultés financières pour soutenir leurs réformes, ces pays se sont tournés vers les bailleurs de fonds et des partenaires financiers (Banque Mondiale, FMI) qui, guidés par une idéologie néocoloniale leur ont imposé des plans d'Ajustement structurel. La quantité dans les systèmes éducatifs (augmentation des taux de scolarisation) était devenue l'objectif primordial à atteindre aux dépens de la qualité des programmes scolaires et des contenus d'enseignements.

En Avril 2000, une décennie après les plans de la Banque Mondiale, se tient au Sénégal, le Forum de Dakar qui met en avant sur la table des discussions la question de la qualité de l'éducation. L'objectif est d'« *améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous, des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante* ».

Selon les principes fondateurs du Forum de Dakar, pour parvenir à la qualité de l'éducation escomptée, il est important de mettre en place des programmes d'actions efficaces qui nécessitent plusieurs conditions à savoir : « *des programmes adaptés susceptibles d'être enseignés dans une langue locale et qui partent du savoir et de l'expérience des enseignants et des apprenants et un respect des communautés et cultures locales et une volonté de partenariat avec elles* » (Éducation Pour Tous, 2000).

Même si pour la première fois la qualité est liée clairement à la prise en compte des savoirs endogènes (langues, cultures locales), ceux-ci semblent être ici instrumentalisés au service des compétences « de base » : lire, écrire, compter (Éducation Pour Tous, 2000, objectif 6).

C'est le cadre d'action régional pour l'Afrique de Johannesburg de 1999 qui met davantage l'accent sur l'importance des savoirs locaux. Son préambule reconnaît que :

> *Le développement des systèmes d'éducation sur le continent doit reposer sur les systèmes de connaissances, les langues et les valeurs locaux » et « qu'il convient de réformer les programmes d'enseignement pour donner aux enfants, aux jeunes et aux adultes une éducation de qualité qui leur permette d'apprécier la diversité, la richesse et le dynamisme de nos cultures, dans le but de nous libérer de la dépendance psychologique, économique et technologique* » (Éducation Pour Tous, 1999).

Ce cadre d'actions semble se démarquer des autres dans la promotion et la valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel africain dans les systèmes éducatifs africains. Il propose une politique d'actions concrètes à mettre en œuvre. Dans sa politique d'actions, il réaffirme que l'amélioration de la qualité de l'éducation et sa pertinence passe par l'adaptation des contenus des programmes mais aussi les méthodes d'enseignement à l'environnement culturel des apprenants. Pour cela, l'utilisation de la langue maternelle n'est plus focalisée sur l'alphabétisation ; c'est à dire sur l'enseignement des adultes ou pour la petite enfance, mais prônée également dans les premières années de

l'enseignement primaire. Enfin l'éducation non formelle est valorisée dans l'optique d'intégrer toutes les couches sociales à un système d'apprentissage tout au long de la vie.

1.4. Etats des lieux des stratégies nationales de promotion et de valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel.

Au niveau de chaque pays, les plans d'actions et les politiques stratégiques de promotion et de valorisation se sont formalisées de différentes manières en fonction des réalités de chaque pays. Car les mesures nationales prises dépendent non seulement des moyens financiers et humains disponibles mais aussi et surtout de l'idéologie développée par la puissance coloniale. Par exemple, l'idéologie coloniale française au Maroc ou dans les pays de l'Afrique du Nord n'était pas la même que celle mise en place dans les pays de l'Afrique occidentale francophone.

1.4.1. Au niveau du Togo.

1.4.1.1. Présentation de quelques traits caractéristiques du Togo.

Le Togo, pays francophone d'Afrique de l'Ouest est un Etat souverain dont la population est estimée en 2020 à environ 8,6 millions d'habitants pour une densité de 152 habitants/km². Il couvre une superficie de 56785 km² et s'étire sur environ 600 km du Nord au Sud avec une largeur n'excédant pas 150 km. Il est limité au Nord par le Burkina Faso, au Sud par le Golfe de Guinée, à l'Est par le Bénin et à l'Ouest par le Ghana. Le Togo, subdivisé en cinq régions administratives et découpées en trente et neuf préfectures a pour capitale Lomé. Il s'agit de la région maritime au Sud (chef-lieu Tsévié), la région des plateaux (chef-lieu Atakpamé), la région centrale (chef-lieu Sokodé), la région de la Kara (chef-lieu Kara) et de la région des savanes (chef-lieu Dapaong).

Avant la période coloniale au XIX^{e} siècle, le Togo a subi les effets du commerce négrier qui s'est manifesté par des liens commerciaux entre négriers occidentaux et rois tribaux à partir du XVI^{e} siècle. L'histoire du Togo est marquée par la présence des portugais sur la côte au XV^{e} siècle avec l'installation d'un comptoir à Saint-Georges-de-la-Mine (Elmina). Le Togo, colonie allemande dès 1884 fut partagé après la première guerre mondiale en deux parties. Une partie a été placée en 1922 sous mandat de la France, tandis que la deuxième partie est placée sous tutelle de la Grande-Bretagne et rattachée à l'ancienne colonie britannique de la Gold-Coast (1821-1957) ; actuel Ghana (Cornevin, 1962 ; Froelich, 1956).

En 1883, l'empire allemand par le biais de son chancelier Bismarck prit la décision d'imposer un protectorat sur le Togo afin de tirer profit de l'action des missionnaires protestants de la mission de Brême pour disposer d'un empire colonial comme la France, l'Angleterre ou le Portugal.

En 1884, l'explorateur allemand, Gustav Nachtigal signe un traité de protectorat le 5 juillet avec le Roi Mlapa III de Togoville (ville au Sud du Togo), représentant l'autorité religieuse du Togo. En 1885, lors de la conférence de Berlin qui a délimité les zones d'influences économiques européennes en Afrique, la côte togolaise est officiellement attribuée à l'Allemagne (Togoland). Comme les autres puissances coloniales de l'époque, l'Allemagne fait valoir rapidement ses droits. Elle fonde le port de Lomé et met en place une économie de plantation en particulier dans la région de Kpalimé, propice à la culture du cacao et du café. Cependant, les Allemands font face à une forte résistance de la part des Africains et signent des accords avec certains royaumes. Mais la révolte des populations du nord Togo en l'occurrence les Kabyè en 1890 et les Konkomba entre 1897-1898 furent matées violemment. Les révoltes s'intensifient au fuir et à mesure que les Allemands pénètrent l'intérieur du pays, mais l'Allemagne encourage ses citoyens à s'installer dans la colonie togolaise nommée Togoland en leur offrant des avantages. Elle fait construire des infrastructures nécessaires à l'exploitation du pays telles que les lignes de chemin de fer, en recourant massivement aux travaux forcés et fait du pays une « Musterkolonie » (colonie modèle) où doivent régner l'équilibre, la prospérité et la bonne gestion sans imposer la langue allemande aux populations locales. L'Allemagne fonde sa politique coloniale sur la conviction que les races sont différentes et que la race blanche est supérieure aux autres.

Sur le plan de la formation scolaire, le Togo allemand met en place des écoles gérées par des missions catholiques et protestantes. Vers 1910, le pays compte environ 163 établissements scolaires évangéliques et 196 catholiques. Les catholiques créent aussi un centre de formation pour les enseignants. L'enseignement est assuré en langue locale pour mieux convertir les « païens » à leur religion. Par exemple, la Mission de Brême assure l'enseignant primaire entièrement en Ewé tandis que la formation supérieure est surtout dispensée en anglais mais très rarement en allemand. Les allemands tentent d'organiser le partage de la nouvelle colonie entre les missions chrétiennes et n'autorisent que la présence de missionnaires allemands, mais se désintéressent vite de la question scolaire.

Après le début de la première guerre mondiale, une opération conjointe franco-britannique oblige les allemands, retranchés à Atakpamé à capituler dès Août 1914. Le Gouverneur allemand Adolphe Frédéric de Mecklembourg (1912-1914) quitte le Togo de même que le Vicaire apostolique Monseigneur Wolf.

Au lendemain de la défaite des allemands contre les français et les britanniques le 26 août 1914 à Kamina, le Togo fut partagé entre les deux puissances (la France et la Grande Bretagne) le 27 août 1914. Un second partage aura lieu le 10 juillet 1919 à Londres car la France considère que le premier partage n'était pas équitable. Le Togo fut placé alors sous mandat de la Société des Nations (SDN) et partagé entre la partie française (appelée Togo français à l'Est couvrant une superficie de 56600 km²) et la partie britannique (à l'Ouest appelée Togoland britannique couvrant 33800 km²). Il faut souligner qu'avant la première guerre mondiale, le Togo couvrait une superficie totale de 90500 km². Les Français craignant que les Togolais restent loyaux à l'Allemagne, firent supprimer toute trace de la colonisation allemande. La France réduit à néant l'influence des togolais instruits par les allemands et interdisent l'usage de la langue allemande, notamment aux missionnaires alsaciens et lorrains. Le français devient la seule langue officielle et la langue d'enseignement.

Après la seconde guerre mondiale, le pays est placé sous le contrôle du régime de Vichy. La frontière avec la Gold Coast (actuel Ghana) est fermée. L'Afrique Occidentale française entre en guerre et les frontières s'ouvrent petit à petit.

En 1945, la charte des nations Unies établit un régime de tutelle visant à « favoriser l'évolution des populations vers la capacité de s'administrer elles-mêmes, développer le

sentiment de l'indépendance, encourager les respects des droits de l'homme et des libertés fondamentales, sans distinction de race, de sexe ou de religion ». Le Togo est par la suite l'un des premiers pays à se doter d'institutions politiques et électorales. Les partis politiques togolais travaillent activement à l'évolution du statut du pays mais se divisent en deux camps opposés dans leurs objectifs. On retrouve d'un côté le *Comité de l'Unité Togolaise (CUT)*, partisan d'un Etat Ewé, dans un second temps, d'un Etat togolais réunifié et autonome. De l'autre côté, il y a le *Parti Togolais du Progrès (PTP)*, futur Mouvement Populaire Togolais (MPT), qui demande l'abolition de la tutelle et réclame une association plus étroite avec la France.

En 1956, le Premier Ministre, Chef du gouvernement est désormais élu par l'Assemblée Nationale et la République Autonome, est instituée le 30 août 1956 et dispose de pouvoirs de plus en plus larges. La même année, à l'issue d'un référendum le Togo britannique est incorporé à la Cold Coast (l'actuel Ghana). Les Ewés refusent ce choix qui consacre la partition de leur peuple, dont le territoire s'étendait avant la colonisation européenne de Notsè (région des plateaux) aux rives de la Volta (Ghana). Cet éclatement occasionne par la suite des tensions périodiques entre le Ghana et le Togo. Sous la pression de l'ONU, le Togo étant officiellement un territoire sous tutelle et non une colonie, le gouvernement français est contraint d'organiser des élections sous surveillance d'émissaires onusiens.

Le CUT remporte une écrasante victoire le 27 avril 1958 et Sylvanus Olympio, le Chef du parti est amnistié et est ainsi élu Premier Ministre de la République. En 1958, un nouveau référendum, organisé sous l'égide de l'ONU a permis au Togo français d'accéder à l'autonomie, en tant que République au sein de la communauté française. En février 1960, Sylvanus Olympio (1902-1960) refuse l'offre de Kwame N'krumah (Ancien Président du Ghana) d'unir les deux pays.

L'indépendance du Togo fut proclamée le 27 avril 1960, ce qui lui donna droit à un siège à l'ONU en septembre 1960. Lors des élections organisées sous la supervision de l'ONU, Sylvanus Olympio est élu Président de la République devant Nicolas Grunitzky, candidat soutenu par la France. Devenu Président de la République du Togo, Sylvanus

Olympio engage une politique autoritaire mettant fin au multipartisme en 1961 au profit d'un parti unique. Il modifie également la constitution le jour même de son élection pour s'octroyer des pouvoirs élargis en faisant passer le pays d'un régime parlementaire à un régime semi-présidentiel. Cette situation provoque des impatiences voire des mécontentements dans la région Nord du pays, qui se sent délaissée par un gouvernement dominé par les Ewé du Sud.

En 1963, un comité militaire insurrectionnel fait appel à Nicolas Grunitzky, et est élu Président. Il adopte une nouvelle constitution et signe des accords de coopération avec la France, permettant à celle-ci d'user à sa convenance des ressources stratégiques. Cependant, des difficultés persistent ; Nicolas Grunitzky, favorable à une administration sous assistance de la France, fait face à d'autres figures politiques togolaises plus nationalistes, au rang desquelles Antoine Meatchi, son Vice-Président majoritairement soutenu par les chefs et les populations du Nord. Les tensions atteignent leur paroxysme et les militaires reprennent le pouvoir le 13 janvier 1967. La constitution est suspendue et l'Assemblée Nationale dissoute. Kéber Dadjo occupe provisoirement le poste de Premier Ministre et le Lieutenant-colonel Etienne Gnassingbé Eyadema, originaire de la région de Kara (ethnie Kabyè) au Nord du Togo prend le pouvoir en mettant en place un nouveau gouvernement où les personnalités du Nord du pays sont majoritaires.

1.4.1.2. La politique culturelle du Togo.

La politique culturelle du Togo a été adoptée par décret n° 2011-46-PR du 30 mars 2011 et a pour objectif général « d'assurer les bases du développement culturel et artistique et de l'orienter de manière à maximiser durablement son impact sur une vaste gamme d'objectifs de développement ». De façon spécifique, elle se propose de :

- ✓ Sauvegarder et promouvoir le patrimoine culturel et immatériel ;
- ✓ Favoriser la créativité ;
- ✓ Créer les cadres et les conditions appropriés du développement culturel et artistique ;

- ✓ Œuvrer à la promotion des industries culturelles et créatives ;
- ✓ Promouvoir la dimension économique de la culture ;
- ✓ Promouvoir une culture de la paix et de la tolérance, l'identité culturelle ainsi que la diversité et le dialogue interculturel ;
- ✓ Démocratiser l'accès à la culture ;
- ✓ Décentraliser la politique et l'action culturelle ;
- ✓ Promouvoir la coopération culturelle et les échanges entre les Etats, car la mise en réseau et les partenariats deviennent une nécessité au Togo.

L'idée sous-tendue par cette politique culturelle, est de maximiser durablement l'impact de la culture sur le vécu quotidien de ses citoyens afin de construire une nation fondée sur un socle culturel partagé par tous. Ainsi, la politique culturelle prévoit consolider les bases du développement culturel par l'éducation artistique, l'adoption du statut de l'artiste, la législation et la réglementation du secteur, la promotion des droits et libertés culturelles, la mise en place des infrastructures culturelles et la formation des ressources humaines. Il s'avère indispensable de mener des actions visant à conserver et à revaloriser le capital culturel togolais aussi riche que varié. Pour ce faire, une attention toute particulière est accordée aux fêtes traditionnelles, les festivals, le théâtre, la musique, l'art plastique, l'artisanat et l'architecture, le cinéma, la littérature et les industries culturelles. La politique culturelle, se veut donc inclusive dans la mesure où toutes les couches socioprofessionnelles (jeunes, femmes, communautés de base, société civile, secteur privé et diaspora) sont considérées comme des leviers aux initiatives de développement culturel. De plus, elle vise la définition et la mise en œuvre des programmes qui articulent la culture aux autres secteurs d'activités et sa prise en compte dans des programmes intégrés de tous les secteurs.

Quelques caractéristiques culturelles du Togo.

La population togolaise est composée de différents groupes culturels et géographiques selon la repartition suivante (Gayibor, 1997) :

- Les populations "Ajatado" : 44 % (Ewé, Ouatchi, Guin, Aja...) au sud;

- Les populations du moyen-Mono : 3 % (Ifè, Fon, Mahi, Anyanga...) ;
- Les populations des Plateaux de l'Ouest : 4 % (Akposso, Akébou...) ;
- Les populations des chefferies du Nord : 10 % (Kotokoli, Tchamba, Tchokossi, Bassar...) ;
- Les populations des massifs et piémonts du Nord: 21 % (Kabiyè, Nawdéba, Lamba...) ;
- Les populations des plaines et plateaux de l'Extrême-Nord: 14 % (Moba, Gourma, Konkomba, Peul...);
- Enfin divers: 4 % (dont Haoussa, Yorouba, non-Togolais...), surtout citadins.

Il existe une cinquantaine de langues parlées au Togo, dont le mina (dialecte d'Ewé parlé à Lomé) qui sert principalement de langue véhiculaire dans le Sud du pays, mais aussi à travers tout le pays. On retrouve aussi le moba, le tem, l'Akposso et l'Akébou etc. Parmi les cinquante et trois (53) langues parlées au Togo, deux langues dont l'Ewé et le Kabyè ont été adoptées en 1975 comme langues nationales. Un sondage de 2012, montre qu'en majorité, l'Ewé se pratique au Sud de Lomé à Blitta (centrale) et le Kabyè au Nord. Même si les parlers locaux sont majoritairement oraux, les langues Ewé et Kabyè sont aussi écrites. Selon le rapport 2014 de l'OIF, la population togolaise compte 39% de francophones.

Au Togo, la musique traditionnelle et les danses traditionnelles sont intimement liées. Elles reflètent les valeurs, les vécus et les pratiques des différentes ethnies qui composent le pays. Ces danses et musiques traditionnelles sont exécutées soit pendant les rites initiatiques ou les cérémonies festives, soit pour célébrer la bravoure et régler des comptes.

Par exemple chez les peuples du Nord du Togo qui sont généralement considérés comme des guerriers, la musique traditionnelle puise ses origines des rites initiatiques qui marquent le passage d'un individu d'une classe à une autre au sein de la communauté. Elle est essentiellement dédiée à célébrer la bravoure, la grandeur et la force des nouveaux initiés, ou encore à honorer leur pureté dans le cas de la jeune fille. Chez les Kabyès, les chants lors des rites initiatiques « Evala », « Kondonna » (rite initiatique pour les jeunes garçons) ou « Akpema » (pour les jeunes filles) sont composés par des griots. Ce talent des griots peut être acquis naturellement ou appris. Il faut souligner que même si certaines chansons

traditionnelles peuvent être exécutées et dansées par toute la communauté lors des rites initiatiques, d'autres sont réservées exclusivement à une catégorie de personnes ou pour des occasions spéciales. C'est le cas de Tibol (T'Bol) appelé « danse du feu » chez les Bassar ; rite par lequel l'initié atteint la divination. L'initié danse pieds nus dans un foyer de bûcher en flamme devant les membres les plus importants de son clan. Pendant cette cérémonie, seul un chanteur initié peut fredonner les mélodies, accompagné par des musiciens qui sont eux aussi des initiés. Il arrive parfois que le chanteur devienne aphone s'il n'est pas spirituellement fort car, dans les chansons qu'il fredonne, il affirme sa puissance et défie ses ennemis de l'attaquer spirituellement s'ils peuvent.

De même chez les Kabyè, lors des cérémonies du « Habiês » (danse de démonstration de puissance spirituelle), seuls les initiés peuvent jouer. Parfois, le lien entre les danses et la musique est tel que certaines danses comme « Tchimou » (exécutée par la jeune fille en âge de se marier chez les Kabyè) et « Kamou » (danse exécutée après les récoltes en novembre) ont pu laisser leur nom à des styles de musiques traditionnelles.

Figure 1: Fête religieuse des Kabyè à Kara (Nord-Togo).

Source: Habye Togo www.togo-tourisme.com.

Figure 2: Femmes dansant durant la fête Adossa-Kosso à Sokodè (Centre du Togo).

Source : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Danseuses-Adossa.JPG.

Figure 3: Danse traditionnelle Bobobo dans le Kloto (Sud Togo).

Source :https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bobobo_Dance_(21529728870)_(2).jpg?uselang=fr).

Si dans le Nord du pays, la musique traditionnelle sert à célébrer la bravoure, dans le Sud, elle sert à expier les frustrations et à régler des comptes. Dans la pratique chez les Ewés et les Guins au Sud du Togo, il arrive souvent que deux familles ou deux clans règlent leurs différents par chansons interposées. Les griots des deux camps en conflits s'inspirent des défauts et erreurs du passé du camp adverse pour composer une chanson qui est exécutée lors d'une célébration, ce qui donnera lieu à une réplique de l'autre camp. Il en est de même chez les Ouatchis, où les griots s'inspirent de l'expérience personnelle d'un individu ou d'un fait divers marquant pour composer des chansons. La musique devient un moyen de transmettre l'histoire, les évènements et les vécus marquants d'une communauté à travers le temps. Les plus célèbres sont le groupe « des pleureuses de Klomayondi », un groupe de

chanteuses qui à travers leurs chansons retracent l'histoire de leur communauté depuis la période de l'esclavage, jusqu'à l'indépendance en passant par la période de la colonisation.

Les chansons traditionnelles au Sud du Togo, trouvent généralement leur place lors des célébrations pour remercier les ancêtres pour un heureux évènement, ou lors des funérailles. On compte plusieurs dizaines de danses traditionnelles dont les plus célèbres sont « Agbadja », « Gazo », « Gbekon », « Akpesse », « Bobobo » etc.

Chez les Ouatchis par exemple, le « Tawugan » est exclusivement exécuté par le fils aîné à la mort de son père. C'est une danse qui consiste pour le fils aîné, à transporter sur la tête un tam-tam d'environ 60 kg de la maison de son défunt père jusqu'à la place publique pendant qu'un batteur est en train de jouer ce même tam-tam dans son dos. Une fois sur la place publique, il exécute des pas de danse qui retracent les grands moments de la vie de son père.

Plusieurs instruments et accessoires sont utilisés dans la musique traditionnelle au Togo. Ces instruments varient d'une région à une autre et sont généralement fabriqués la plupart du temps en bois, en métal, en peaux de bêtes (antilope ou biche) ou de cornes d'animaux. Au Sud du Togo par exemple, les tam-tams (Evù), les castagnettes (Akayê) et le gong (Gàkongoé) sont indispensables pour faire de la musique traditionnelle, le tout accompagné de battements de mains. Ces instruments et accessoires sont plus diversifiés au Nord où en plus des tam-tams, on retrouve des flûtes (Fwisi), fabriqués à partir des cornes de bêtes ou de tiges de mil d'une longueur souvent comprise entre 15 et 30 cm (Olikpo), des olifants (Dégândrê), flûte d'ivoire d'éléphant dans laquelle on introduit la bouillie de mil afin de l'humidifier et de garantir sa tonalité, des cloches en métal faits à l'aide du bois ou de la dent de phacochère (Agbogbo).

Outre les fêtes ordinaires et nationales qui sont célébrées sur le plan national et international, le Togo regorge aussi plusieurs fêtes traditionnelles qui sont célébrées localement. Le tableau ci-dessous retrace quelques unes des grandes fêtes traditionnelles du Togo.

Tableau 1: Exemple de quelques fêtes traditionnelles au Togo.

Date	**Nom**	**Description**
Janvier	*Kamaka*	fête traditionnelle des Tem d'Assoli
Février	*Tislim-Lifoni Oboudam*	fête des moissons dans la Kéran
Mars	*Gadao*	fête des moissons des Tem de Tchaoudjo
Avril	*Kurubi*	fête religieuse des jeunes filles de l'Oti
Juillet	*Evala*	fête d'initiation : lutte en pays Kabyè (mi-juillet)
Août	*Akpema*	fête d'initiation de jeunes filles en pays Kabyè (fin août)
	Dzawuwu-Za	fête des moissons des Ewé
	Hogbeza	fête traditionnelle des Ewé de Yoto
	Sintou-Djandjaagou	fête historique des Nawdeba et Lamba de Doufelgou
	Ayiza	fête du haricot dans le Zio

	Odon-Tsu	fête des moissons dans l'Ogou
	Kilikpo	fête des moissons à Tchamba
Septembre	*Agbogbo-Za*	fête de la diaspora Ewé à Notsè
	D'pontr	fête des moissons à Bassar
	Adzinuku-za	fête des moissons à Vogan
	Epe-Ekpe	fête du nouvel an des Guen à Aného
Novembre	*Sinkaring*	fête d'initiation des Kabyè de la Binah
Décembre	*Habye*	fête religieuse des Kabyè de la Kozah (fête mobile : tous les trois ans et cinq ans)
	Ovazu	fête des moissons en pays Akposso-Akébou
	Tingban-Pab	fête des moissons des Moba de Tône

1.4.1.3. Cadre juridique du système éducatif togolais : quelques textes reglementaires.

Le système éducatif togolais doit sa forme actuelle de la réforme de l'enseignement de 1975 promulguée par ordonnance n° 16 du 06 mai 1975 instituant « l'Ecole Nouvelle ». Les cinq premiers articles de cette ordonnance stipulent que « les jardins d'enfants, les écoles primaires, les établissements secondaires et techniques, les écoles spécialisées, les grandes écoles et instituts d'enseignement supérieur ont pour fonction, la formation intégrale de l'Homme togolais ». Les objectifs poursuivis par le système éducatif postcolonial à travers cette réforme est de « former des citoyens togolais capables de développer un esprit critique, de s'adapter à toutes les situations nouvelles, de former des citoyens porteurs d'initiatives et aptes à agir sur leur milieu environnant afin de le transformer (Réforme de l'enseignement, 1975). En voici quelques principaux principes inscrits dans cette reforme :

- ✓ L'obligation et la gratuité de l'école pour tous les togolais âgés de 2-15 ans ;
- ✓ L'introduction des langues nationales dans les programmes scolaires ;
- ✓ La mixité de l'école dans les ordres et niveaux du système éducatif ;
- ✓ L'épanouissement intégral de la personne humaine ;
- ✓ L'enracinement de l'élève dans son milieu ;
- ✓ La participation active de l'élève au processus de développement de la communauté ;
- ✓ L'intégration sociale harmonieuse dans la vie de la communauté.

Cette réforme de l'enseignement avait plusieurs ambitions parmi lesquelles, on peut évoquer la promotion d'un ensemble de valeurs en rupture avec celles transmises par l'école coloniale afin de contrer le déracinement culturel dont est victime la plupart des citoyens togolais.

Pour cela, plusieurs valeurs étaient promues au nombre desquelles :

- ✓ Le renforcement de l'identité culturelle ;
- ✓ Le développement chez l'élève du sens de responsabilité individuelle et collective et du sens de la justice sociale et de la solidarité nationale ;
- ✓ L'initiation culturelle, au sens complet du terme, chez chaque citoyen togolais.

Après l'indépendance en 1960, le Togo à l'instar des autres pays africains, va progressivement prendre en charge son système éducatif. Ainsi, dans les discours officiels des nouvelles autorités du Togo indépendant, il était urgent de repenser le système éducatif togolais et de le réadapter aux besoins du pays et aux spécificités locales. L'intégration dans les programmes scolaires des éléments du patrimoine culturel national et des savoirs endogènes relatifs au Togo et aux milieux des apprenants d'une part et l'enseignement des langues nationales d'autre part se posaient avec acuité. Car, l'état des lieux du système éducatif togolais effectué pendant cette période révélait que l'école comportait l'empreinte des intérêts économiques et politiques coloniaux. Elle se caractérisait par une incompatibilité fondamentale de ses objectifs avec ceux du développement réel du pays; un sous-développement de ses structures et une inadéquation de ses contenus et de ses méthodes aux réalités et aux besoins nationaux (Assima-Kpatcha, 2007). Cette prise de conscience conduisit à la réforme de 1975 qui demeure jusqu'aujourd'hui le cadre général de référence qui organise et structure l'école togolaise. Elle définit les finalités, les méthodes, les moyens et l'organisation de l'école togolaise. Elle prévoyait d'adapter l'école au milieu en développement notamment par l'enseignement des langues nationales, des valeurs culturelles locales adaptées aux exigences modernes, l'expression orale, plastique, musicale, technologique, l'enseignement ménager (surtout pour les jeunes filles) etc.
Dans le document de la réforme, les langues nationales sont reconnues comme instrument de développement et de la promotion politico-économique du pays.

La langue est un outil de communication, de structuration et d'expression de la pensée. Aussi, en nous privant de nos langues, le système colonial entendait-il assurer à jamais sa mainmise sur nos esprits [...] Tout effort pour résoudre le problème du sous-développement passe d'abord par la conquête d'une langue nationale [...] Pour assurer la

promotion politico-économique de notre pays, il nous faut réhabiliter nos langues. (Éducation Nationale, 1973).

Afin de promouvoir et valoriser les langues nationales par l'éducation non formelle, le Ministère des Affaires Sociales d'alors avait initié l'éducation de masses à l'endroit des populations paysannes et des mères de famille. Cette éducation de masse avait pour objectif principal d'instruire les auditeurs aussi bien à la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans leurs langues maternelles que des notions d'hygiène sociale et de puériculture. Des écoles d'enseignement ménager ont été également initiées à l'endroit des filles (Awalé, 2004).
Sur le plan de l'éducation formelle, la reconnaissance des langues locales (l'Ewé et le Kabyè) devrait se faire en deux étapes selon le schéma suivant :
- zone 1, première langue, l'éwé ; seconde langue, le kabyè
- zone 2, première langue, le kabyè ; seconde langue, l'éwé.

La zone 1 s'étend de Lomé (Sud-Togo) à Blitta (centrale) où l'enseignement de l'éwé est prévu dès la première classe du primaire, puis celui du kabyè, à partir de la classe de 6^{e} (première année du collège). Dans la zone 2 qui s'étend de Blitta à Dapaong (Nord-Togo), le kabyè devient la première langue et l'éwé la seconde. La première étape maintient le français comme langue d'enseignement, tandis que les deux langues nationales sont introduites comme disciplines. Dans la seconde étape, l'enseignement sera donné en éwé et en kabyè, et le français prendra le statut de langue étrangère. Malheureusement, ces mesures contenues dans la réforme de 1975, n'ont pas pu être mises effectivement en œuvre jusqu'à nos jours et force est de constater que la place des langues nationales et des spécificités locales dans le système éducatif togolais reste marginale.

Dans la mise en œuvre de cette réforme de l'enseignement de 1975, certaines orientations ont été prises parmi lesquelles :

1.4.1.3.1. Le plan d'Action National de l'Éducation Pour Tous de 1991.

Au sortir de la Conférence mondiale de l'Éducation Pour Tous (EPT) qui a eu lieu en mars 1990 à Jomtien, le Togo a initié un séminaire de mobilisation des partenaires sociaux en Août 1991 pour débattre des thèmes et recommandations issues de cette conférence et élaborer une plate-forme d'actions prioritaires à entreprendre. Les objectifs d'Éducation Pour Tous élaborés à Jomtien et opérationnalisés en plans triennaux d'investissement publics et programmes d'actions à réaliser ont été intégrés dans le document de politique sectorielle élaboré en 1993 (Ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation, 2007 ; Gbikpi-Benissan, 2011).

1.4.1.3.2. La Déclaration de la Politique Sectorielle de l'Éducation de 1993.

Dans le souci de poursuivre une plus grande justice sociale et dans l'objectif de mise en œuvre des préconisations de la Conférence de Jomtien, le Togo élabore la politique sectorielle de l'éducation de 1993. En maintenant les objectifs prioritaires définis dans la réforme de 1975 et dans le souci de les atteindre, le Togo a entrepris des actions concrètes et se lance dans la recherche des financements auprès de ses partenaires financiers notamment la Banque Mondiale. Il soumet à cet effet, un projet dénommé « Projet d'Appui à la Gestion de l'Éducation (PAGED) » à la Banque Mondiale. En réalité, ce projet initialement conçu en 1990 sous forme d'assistance technique de la Banque Mondiale au redressement du secteur de l'éducation, comportait deux volets. Le premier volet concernait l'amélioration de la qualité de l'école et avait pour objectifs la formation des enseignants en cours d'emploi, et l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le sens du management de l'ensemble du personnel enseignant aux innovations pédagogiques dans les écoles (Ministère des Enseignements Primaires, Secondaires et de l'Alphabétisation, 2007).

1.4.1.3.3. La Politique Nationale du Secteur de l'Éducation de 1998.

Plus de vingt ans après la promulgation de la réforme de l'enseignement de 1975, le gouvernement togolais décide de mettre en œuvre une stratégie globale de l'éducation et de la formation en définissant une nouvelle politique nationale de l'éducation. Cette nouvelle politique du secteur de l'éducation est construite sur le concept de « l'école de demain » et se donne pour grands objectifs de :

- ✓ Concevoir un nouvel appareil administratif capable de favoriser un climat innovateur ;
- ✓ Impliquer les enseignants et les différents partenaires dans la mise en œuvre des programmes de « l'école du futur » ;
- ✓ Associer étroitement les différents partenaires (parents d'élèves) à toutes les étapes de prise de décision ;
- ✓ Faire des écoles d'initiatives locales, des cadres de relais pour la politique de décentralisation du secteur de l'éducation (Ministère des Enseignements Primaires, Secondaires, et de l'Alphabétisation (MEPSA), 2007).

1.4.1.3.4. Le Plan Sectoriel de l'Éducation de 2010-2020.

Le plan sectoriel de l'éducation est un document de référence pour la gouvernance du système éducatif au Togo pour la période de 2010-2020. C'est un document qui met l'accent sur la gouvernance et la gestion du système éducatif. Il aborde le système éducatif dans sa dimension holistique et s'est donné pour principes généraux la réduction des disparités, l'amélioration de l'équité, la libéralisation de l'offre éducative, l'instauration d'une gestion efficace et transparente, la promotion d'une culture de l'excellence et le développement d'une dynamique partenariale efficace et bien coordonnée etc. Il vise l'efficacité interne et externe et l'efficience du système éducatif togolais.

1.4.1.3.5. Le Plan Sectoriel de l'Éducation de 2020-2030.

Suite aux évolutions de la situation éducative au Togo durant ces dernières années notamment sur les réformes curriculaires, la politique des sous-cycles, la politique d'alimentation scolaire, la politique enseignante, la politique nationale de développement de la petite enfance, la décentralisation etc., le gouvernement togolais a souhaité réviser son Plan Sectoriel de l'Education (PSE) pour la période 2020-2030. L'actualisation du PSE s'explique aussi par la nécessité de prendre en considération les engagements pris par le gouvernement togolais aux niveaux communautaire, continental et international, notamment avec :

- ✓ Les réformes de L'UEMOA ;
- ✓ L'agenda 2063 de l'Union Africaine ;
- ✓ La stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 ;
- ✓ La Stratégie 2024 pour la Science, la Technologie et l'Innovation pour l'Afrique (Plan Sectoriel de l'Education, 2020-2030, p 10).

C'est aussi l'occasion de faire un nouveau point sur les avancées réalisées afin d'identifier les freins et les nouveaux défis qui restent à relever pour améliorer la performance du système éducatif en lien avec le Plan National de Développement (PND) et les Objectifs de Développement Durable (ODD).

Selon le document du PSE (2020-2030), les objectifs visés par ce PSE sont inspirés entre autre des objectifs de différents documents tant nationaux qu'internationaux tels que :

- Plan National de Développement du Togo (PND) qui vise à « *transformer structurellement l'économie togolaise, pour une croissance forte, durable, résiliente, inclusive, créatrice d'emplois décents et induisant l'amélioration du bien-être social* » ;

- Objectifs de Développement Durable (ODD) notamment l'ODD 4 qui vise à « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* » ;
- L'Agenda 2063 de l'Union Africaine pour une « révolution des compétences » à même de promouvoir une « Afrique pacifique et prospère, intégrée, dirigée par ses propres citoyens et occupant la place qui est la sienne dans la communauté mondiale et l'économie du savoir ».

Les objectifs spécifiques du PSE (2020-2030) sont déclinés sous formes d'axes prioritaires en fonction des cycles d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire I et II, supérieur).

Aujourd'hui, l'on constate que, même si le Togo a ratifié les conventions internationales de l'UNESCO, il n'y a pas encore de dispositifs officiels intégrant l'éducation au patrimoine culturel immatériel dans les politiques éducatives du pays. L'enseignement des langues nationales qui sont les supports de la culture togolaise, (l'éwé au Sud le kabyè au Nord) demeure toujours facultatif où seul le surplus des points est pris en compte pour le candidat. Sur le plan non formel, l'éducation au patrimoine culturel immatériel est assurée le plus souvent par les associations et les communautés locales à travers l'organisation des fêtes traditionnelles.

La politique linguistique du Togo n'est pas très élaborée et il existe très peu de textes juridiques sur ce sujet. Mais on peut citer parmi les textes existants, la loi n° 88-20 sur l'adaptation et la rénovation de l'apprentissage, la loi n° 88-16 modifiant la loi n° 88-20 du 20 juin 1993, le décret n° 90-68/PR sur le Fond National d'Apprentissage, de Formation et de Perfectionnement Professionnels et l'arrêté n° 89/014 portant création d'un comité de coordination des activités sur les langues nationales (CCALN) du Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Artisanat.

La constitution de 1992 qui déclare que « la langue officielle de la République Togolaise est le français », ne fait aucune mention des langues nationales. Les écoles expérimentales issues de la réforme de 1975 ont été abandonnées. Les langues nationales

sont confinées à l'oral et évoluent à la périphérie dans les espaces de communication du pays. La politique linguistique togolaise est avant tout une « politique d'accommodement » plutôt qu'une politique globale intégrant toutes les langues. Cette politique à l'égard du français consiste à perpétuer les pratiques utilisées par l'ancien colonisateur.

1.4.2. Au niveau du Maroc.

1.4.2.1. Présentation de quelques traits caractéristiques du Maroc.

Le Maroc, pays de l'Afrique du Nord dont la capitale est Rabat, est bordé par l'Océan Atlantique à l'Ouest, la Méditerranée au Nord et à l'Est par l'Algérie et la Mauritanie. Il est séparé de l'Espagne et de l'Europe par le détroit de Gibraltar. Il est subdivisé en 16 régions administratives où se côtoient montagnes et plateaux. Le Maroc est traversé de l'Ouest à l'Est par les Atlas (avec le Toubkal à 4165 m) et les plaines atlantiques, au Sud par les vallées et plateaux désertiques et la chaîne du RIF au Nord. Avec presque 99% de musulmans, la population marocaine qui est estimée à 35.481.848 d'habitants (selon les données de 2019) est composée d'Arabes et de Berbères. Le Maroc, monarchie constitutionnelle, est traditionnellement agricole avec environ 45% de sa population active qui travaille dans ce secteur. A côté de l'agriculture ancestrale qui est pratiquée à l'intérieur et dans les montagnes (céréales, élevage) on trouve aussi l'agriculture moderne qui se pratique dans les plaines du Nord de la façade atlantique (fruits, légumes etc.) et la pêche au Sud. Il couvre une superficie de 446550 km² avec une densité de 79,46 habitants/km² (710850 km² en incluant le Sahara Occidental).

Les deux langues officielles sont l'Arabe et le Berbère (l'Amazigh). La constitution marocaine définit l'Islam (comme religion d'Etat), l'arabité et l'amazighité comme « composantes fondamentales » de l'identité du peuple marocain. Anciennement appelé « Empire Chérifien », le Maroc a accédé à son indépendance le 02 mars 1956 et devient un Royaume indépendant.

Le Maroc dispose de beaucoup d'atouts tant sur le plan historique, ancestral, climatique, géographique, historique que culturel qui font de lui une destination touristique. Il est caractérisé par une véritable identité culturelle, la présence des villes ancestrales et ses médinas, la richesse et la diversité de sa culture traditionnelle.

1.4.2.2. Cadre juridique du système éducatif marocain : quelques textes réglementaires.

Après l'avènement de l'indépendance du Maroc en 1956, le royaume chérifien faisait face à plusieurs défis au nombre desquels se figure en bonne place la mise en place d'un système scolaire et universitaire national appropriés. Les grandes orientations des politiques éducatives nationales des autorités marocaines, se résument dans les quatre grands principes suivants :

- l'unification de l'ensemble des types d'écoles dans une école moderne, mixte, bilingue, symbole de l'indépendance ;
- la généralisation de l'enseignement à l'ensemble des enfants en âge de scolarité (le slogan « l'enseignement est un droit et non un privilège » était largement repris par le mouvement étudiant pendant les années soixante au Maroc) ;
- l'arabisation de l'enseignement avec toutes les conséquences sur l'administration et l'économie ;
- la nationalisation des cadres appelée « marocanisation » qui a consisté à remplacer le personnel étranger (essentiellement des coopérants français) par des enseignants et superviseurs de nationalité marocaine (Souali & Merrouni, 1981 cité par Chafiqi & Alagui, 2011).

Ainsi, plusieurs projets de réformes du système éducatif marocain se sont succédés depuis les années 1975 (1975, 1978, 1981, 1984 -1985, 1995). Tous ces projets de réformes

avaient pour intention, de réaliser l'objectif de l'amélioration substantielle des performances du système d'éducation et de formation postcolonial.

En mars 1999, la « Commission Spéciale d'Éducation et de Formation » a été instituée par le Roi Hassan II. Cette commission était chargée d'élaborer un projet de charte nationale devant définir les contours d'une réforme du système éducatif national et constituer un référentiel pour une école nouvelle. Ces missions importantes consistaient, notamment, à construire sur la base des orientations royales un ensemble de finalités précises et un dispositif d'ordre pédagogique, organisationnel et matériel qui soit à la fois cohérent, novateur et réaliste. Un ensemble destiné pour l'essentiel à apporter les réponses idoines aux dysfonctionnements diagnostiqués. Les travaux de cette commission ont abouti à l'adoption de « la Charte Nationale d'Éducation et de Formation ». La période 1999-2009 est proclamée « Décennie de l'Éducation » par le Roi Mohamed VI. L'objectif de cette charte est :

> *D'impulser une nouvelle vision : celle d'une école réhabilitée, revalorisée et réconciliée avec la société. Une école qui assume ses fonctions classiques de lieu d'acquisition de savoirs et de connaissances, mais aussi des missions nouvelles en tant qu'espace de responsabilisation, d'innovation, d'échanges et d'ouverture sur son environnement et sur la société dans son ensemble.*

La charte représente le cadre de référence en matière de politique éducative et de réforme et a permis de jeter les bases d'un véritable projet national de l'éducation et de la formation destiné à réconcilier la nation avec son école. Cette Charte définie les principes du système d'éducation et de formation dans ses fondements et ses finalités majeures, et précise les droits et devoirs des individus et des collectivités. Elle appelle à une mobilisation nationale pour la rénovation de l'école. Son article 1er stipule que :

> *Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise.*

Cette charte définit que le système marocain d'éducation et de formation a pour rôle de former un citoyen à la fois fidèle à ses traditions et ouvert sur le monde, sur les sciences et les technologies. Elle souligne que le système d'Éducation et de Formation est appelé à s'acquitter intégralement de ses missions envers les individus (« en leur offrant l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui les préparent à s'intégrer dans la vie active et leur offre l'occasion de poursuivre leur apprentissage … ») et envers la société (« en lui fournissant des travailleurs et des cadres qualifiés, compétents et aptes à contribuer efficacement à la construction continue de leur pays sur tous les plans »). La Charte établit « un nouveau contrat social et culturel entre la Nation et son École» qui s'articule autour de :

- ✓ l'attachement aux valeurs sacrées du pays ;
- ✓ la promotion du goût de l'effort et de l'esprit de tolérance ;
- ✓ l'adhésion aux principes universels de l'humanité et l'ouverture sur le monde moderne.

Après l'adoption de cette Charte, ses dispositions ont été traduites en actes législatifs par l'institution parlementaire. Une dynamique institutionnelle qui s'est enclenchée a aboutit à la promulgation des neufs premières lois adoptées par le Parlement lors de la session extraordinaire de mars 1999 consacrée à la réforme du système éducatif. Il s'agit des lois relatives à l'enseignement supérieur, à l'obligation scolaire, au statut de base de l'enseignement préscolaire, à l'enseignement privé, aux académies régionales d'éducation et de formation, à l'apprentissage, à la formation professionnelle privée etc.
Dans les cinq premières années de mise en œuvre de la réforme, un cadre réglementaire et organisationnel et d'importants outils d'application vont se mettre en place permettant d'assurer à la réforme une assise juridique et opérationnelle solide. Au total, plus de 20 lois, 50 décrets et un nombre important d'arrêtés et d'outils d'application ont été produits durant cette période.

En 2006, le Roi Mohammed VI décide la création du «Conseil Supérieur de l'Enseignement ». Le Maroc s'est doté en 2009, d' « un Programme d'Urgence pour l'Education » couvrant la période 2009-2012 en s'appuyant sur les leçons apprises au cours

de la décennie 1999 - 2009. Afin d'atteindre les objectifs fixés par ce programme de réforme, le gouvernement marocain fait appel aux partenaires financiers tels que l'Union Européenne, la Banque Africaine d'Investissement, l'Agence Française de Développement, la Banque Africaine de Développement et la Banque Mondiale.

Ensuite, le Maroc a adopté une vision stratégique de la réforme du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique couvrant la période 2015-2030. Cette vision stratégique, entend instaurer un pacte national consensuel autour d'une école nouvelle, basée sur l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et de la société, tout en favorisant l'employabilité des jeunes lauréats de l'école marocaine. Elle ambitionne de rompre avec la logique de la transmission linéaire du savoir et de la mémorisation pour passer à une pédagogie d'apprentissage et de développement de la pensée critique, de développement personnel, d'acquisition des langues vivantes, de connaissances, de valeurs civiques et de compétences en nouvelles technologies par le biais d'un enseignement de qualité. La formation professionnelle occupe également une place centrale dans cette vision.

En effet, l'on constate aujourd'hui que sur le plan formel, la prise en compte du patrimoine culturel immatériel dans le système éducatif marocain est beaucoup ressentie au niveau linguistique. En effet, l'enseignement dispensé en arabe ; première langue nationale constitue un indicateur majeur. L'officialisation de la langue berbère (deuxième langue nationale) par la nouvelle constitution de 2011 et son insertion progressive dans le cursus scolaire confirme l'importance accordée aux langues maternelles ; vecteurs du patrimoine culturel immatériel dans le système éducatif marocain. Ces langues locales et/ou nationales (berbère et arabe) perçues comme marqueurs d'identités locales et nationales (Abrous, 2017) occupent aujourd'hui une place importante dans le système éducatif marocain.

La création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) apporte un énorme soutien à la sauvegarde de la langue et de la culture berbères. L'éducation au patrimoine (immatériel) est beaucoup plus non formelle. En effet, l'Etat marocain, par le biais du Département de l'Artisanat, a mis en place des centres d'apprentissage aux métiers artisanaux (à Fès, à Tétouan et à Marrakech) dans le cadre de la « Vision » gouvernementale

ayant pour objectif, à long terme, de revitaliser et de sauvegarder les savoirs et les savoir-faire liés à l'artisanat et aux métiers traditionnels faisant partie intégrante et essentielle du patrimoine culturel immatériel du Maroc. L'Académie des Arts Traditionnels inaugurée à Casablanca en octobre 2012, a pour objectif de perpétuer chez les jeunes générations la pratique des métiers traditionnels à l'aide d'un enseignement académique conçu à cet effet. En outre, des sensibilisations sont souvent organisées annuellement par le Ministère de la culture à travers ses différents services dans chaque région administrative. Ces sensibilisations comprennent souvent des activités ciblant spécifiquement le milieu scolaire où les élèves sont appelés à découvrir, à mieux connaître et à se réapproprier des valeurs culturelles ancestrales menacées de disparition. Ils sont ainsi sensibilisés à contribuer, en leur qualité de jeune génération réceptrice de ces valeurs, à la perpétuation, à la viabilité et à la transmission de ces dernières à d'autres générations dans l'avenir.

Des ONG et Associations locales et nationales servent aussi de relais à travers diverses actions éducatives et des campagnes de sensibilisation au sein des communautés en les incitant à mieux s'attacher aux valeurs ancestrales notamment celles concernant les savoirs, les savoir-faire, les métiers artisanaux, la gestion des produits du terroir. Ces associations locales prennent également en charge une éducation non formelle ciblant notamment les femmes, véritables vecteurs des référentiels culturels au sein de la communauté.

Une autre forme d'éducation non formelle concerne les travaux d'inventaire organisés par les équipes de la Direction du patrimoine culturel sur l'ensemble du territoire national. Cet inventaire participe concrètement au renforcement des capacités à l'échelle locale permettant ainsi de contribuer à la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel.

Sur le plan informel, la transmission des savoirs, des savoir-faire et des compétences en matière du patrimoine culturel immatériel se fait à travers les festivals et les événements festifs et rituels. Ces occasions privilégiées permettent aux jeunes enfants d'apprendre de leurs parents, par imitation, les notions élémentaires d'un certain nombre d'activités relevant du patrimoine culturel immatériel de leurs communautés. Il s'agit par exemple, des arts de spectacle très prisés lors des festivals annuels et que les jeunes générations investissent de plus en plus en apprenant auprès des grands les règles du métier. L'éducation au respect d'espaces à connotation culturelle, historique, identitaire et mnémonique et à la protection de ces lieux particuliers est aussi prise en compte.

Notons que selon le document consensuel de référence au Maroc, sont considérées comme composantes du patrimoine culturel immatériel marocain, d'une part, les traditions ou expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel, la littérature, l'art culinaire, la musique, le chant, la danse, les fonds sonores, les jeux, la mythologie, les rites, les coutumes, les savoir-faire et les métiers ancestraux (ainsi que les instruments, objets, artefacts et les espaces culturels qui leur sont associés) permettant la perpétuation de l'identité culturelle marocaine orale ou populaire, témoin de l'appartenance à des courants de civilisation nationale ou universelle. D'autre part, « les trésors nationaux vivants », personnes reconnues pour l'excellence et la rareté de leur savoir-faire et les compétences et les techniques de certains aspects de la vie culturelle et artistique, qu'ils soient de représentativité locale ou nationale tels que les représentations théâtrales, la danse et la musique folkloriques, les métiers et le travail, l'habitat, l'alimentation et le vêtement.

1.5. Transferts des modeles Nord/ Sud et tensions au sein des differents systemes éducatifs locaux.

Cette thèse s'intéresse à analyser les appuis et obstacles à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs endogènes dans les systèmes éducatifs formels et/ou non formels marocains et togolais. Nous analysons ces appuis et obstacles à partir d'une expérimentation de transfert de modèles d'éducation formelle et/ou non formelle centrée sur les inventaires du patrimoine immatériel. Ces modèles d'inventaires sont initiés suivant les prescriptions de l'UNESCO et expérimentés dans les Géoparcs UNESCO en France. Ils sont destinés à être transférés dans tous les Géoparcs mondiaux. Nous considérons les inventaires qui constituent un moyen de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel d'après la convention de l'UNESCO pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003), comme étant une éducation non formelle.

Il sera question dans un premier temps de définir les notions d'éducation formelle, non formelle et informelle et d'expliquer en quoi les inventaires du patrimoine culturel

immatériel constituent une forme d'éducation non formelle au patrimoine. Ensuite, nous exposerons les différentes tensions qui se posent d'une part entre la diffusion des normes internationales dans les questions de promotions patrimoniales locales et les conditions de leur mise en œuvre au niveau local. D'autre part, entre la demande sociale et politique d'intégration des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel à l'école et leur légitimité scientifique.
Ces conflits et tensions une fois exposés, nous permettrons enfin de formuler les questions de cette recherche.

1.5.1. Différentes formes d'éducation : éduction formelle - éducation non formelle - éducation informelle.

Pour comprendre les notions d'éducation formelle ; non formelle et informelle, il est mieux avant tout de définir le concept d'éducation. En effet, l'éducation peut-être définie selon le dictionnaire Larousse comme « l'ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles et morales acquises dans un domaine par quelqu'un ou par un groupe ». Il est entendu selon l'organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) de manière générale comme « l'ensemble des méthodes de formations humaines, ou de manière plus étroite, en tant que processus d'acquisitions des connaissances dans des institutions spécialisées ».

Mettant l'accent sur les influences sociales, Durkheim (1911) considère l'éducation comme un fait social ; « c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (p.532).

Ainsi, Jickling et Wals (2008, 2013) distinguent deux conceptions de l'éducation : l'éducation transmissive et l'éducation transformatrice. Tandis que la première vise à transmettre de façon unilatérale des idées définies par un nombre réduit d'experts externes

pour atteindre l'efficience et la reproduction sociale, l'éducation transformatrice vise la co-construction du savoir dans un contexte donné avec la création de nouveaux savoirs influencés par des savoirs préalables et différentes perspectives culturelles. Il s'agit ici, d'éduquer des citoyens critiques capables de questionner le monde actuel et de créer leur propre monde.

Le concept d'éducation ainsi défini nous permet d'expliquer en quoi consistent les trois différentes formes d'éducation.

Sur la plateforme électronique pour « l'éducation et la formation des adultes en Europe » de l'union européenne dénommée EPALE[2], Thierry Ardouin a publié en 2019 un article dans lequel il présentait les caractéristiques et les différences entre ces trois notions (source :https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/formation-dis-moi-qui-tu-es-education-formelle-non-formelle-informelle).

Ces trois formes d'éducation se distinguent à travers quatre critères qui sont l'existence d'institution nationale (système scolaire et universitaire) ; l'existence de structures organisées (scolaires ou autres : ONG, associations, périscolaire, sanitaires, populaires, professionnelles, etc.) ; l'identification d'un public cible particulier (classe d'âge, population spécifique) et l'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible (connaissances attendues, programme, reconnaissance des acquis).

En effet, l'éducation formelle est généralement définie comme étant celle donnée dans des institutions d'enseignement par des enseignants permanents dans le cadre de programmes d'études. Elle se réfère au système éducatif hiérarchiquement structuré et est

2 C'est une communauté européenne ouverte et polyglotte de professionnels de la formation des adultes, notamment des éducateurs et des formateurs d'adultes, du personnel d'orientation et de soutien, des chercheurs et des universitaires, ainsi que des décideurs. Financé par le programme Erasmus+, EPALE s'inscrit dans la stratégie de l'Union européenne visant à promouvoir des possibilités de formation plus nombreuses et de meilleure qualité pour tous les adultes. Pour ce faire, EPALE soutient et renforce les métiers liés à la formation des adultes. EPALE permet aux membres d'être en contact avec des collègues de toute l'Europe et d'apprendre les uns des autres grâce à son blog, ses forums et son outil de recherche de partenaires, ainsi que dans le cadre de rencontres physiques. EPALE fournit une mine d'informations précises et de qualité destinées aux praticiens de la formation des adultes. Ce contenu devrait être étoffé au fil du temps grâce aux contributions des membres. La plateforme défend une politique éditoriale forte également centrée sur la communauté de la formation pour adultes.

caractérisée par l'unicité, une programmation et des structures organisées horizontales (classes d'âge homogènes, cycles standardisés) et verticales (programmation, cycles hiérarchisés). Dans ce type d'éducation, l'enseignement se veut universel avec une continuité dans l'objectif. Il est chronologiquement gradué, à temps complet et composé d'une variété de programmes et d'institutions de formation technique et professionnelle. Cette forme d'éducation suit un curriculum prescrit.

L'éducation non formelle quant à elle, est organisée, pour un public repéré avec des objectifs pédagogiques identifiables pour un public normalement volontaire. L'éducation non formelle peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresser à des personnes de tout âge. Elle peut concerner des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences sociales à la vie ordinaire, d'éducation à la santé, compétences professionnelles et de culture générale. C'est un processus organisé avec des objectifs éducatifs (on retrouve la notion d'intentionnalité). Il concerne l'apprentissage de compétences sociales ou professionnelles et la préparation à une citoyenneté active. Basée sur l'expérience et l'action et partant des besoins des participants, l'éducation non formelle est le plus souvent assurée par les associations, les organisations non gouvernementales (ONG) ou de groupes confessionnels. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système scolaire. Ils peuvent être de durées diverses et être ou ne pas être sanctionnés par un certificat des acquis de l'apprentissage. C'est dans cette forme d'éducation que s'inscrivent les inventaires du patrimoine. En effet, les inventaires font appel à des populations locales de tout âge en les mobilisant pour une implication citoyenne. Ici, l'objectif primordial visé par les inventaires (notion d'intentionnalité) est de contribuer à la sauvegarde du patrimoine identifié en vue de sa transmission de générations en générations. L'intentionnalité visée est de préparer les populations locales à une citoyenneté active à travers une prise de conscience sur leur rôle à jouer dans le processus de sauvegarde de leur patrimoine local et le bien fondé de cette sauvegarde. Il s'agit aussi de les amener à acquérir des compétences et savoir-faire dans l'identification du patrimoine culturel immatériel local en vue de le faire vivre et revivre pour une transmission générationnelle.

Par contre, l'éducation informelle est une éducation diffuse par laquelle chaque individu acquiert des attitudes, valeurs, compétences et connaissances à partir de l'expérience quotidienne et au hasard des influences et ressources éducatives de son environnement. L'éducation informelle est généralement assurée par la famille mais désigne aussi l'ensemble des aspects systématiques et cumulatifs de l'apprentissage liés à l'expérience quotidienne (travail, loisirs, déplacements, médias, etc.). Cet apprentissage n'est pas assujetti à une programmation stricte et se déroule hors institutions et structures organisées. Les publics et les savoirs ne sont pas posés *a priori* mais peuvent être identifiés le plus souvent a posteriori notamment par la validation des acquis.

1.5.2. Les tensions entre la diffusion des normes internationales de promotion et valorisation du patrimoine culturel immatériel et des savoirs endogènes et les conditions de leur mise en œuvre au niveau local.

La convention de l'UNESCO de 2003 a posé les jalons de la vulgarisation du patrimoine culturel immatériel par la communauté internationale et partant d'elle, supposément de tous les Etats parties, lesquels sont conviés de l'intégrer dans leurs politiques de promotions patrimoniales. D'un point de vue officiel, la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel est devenue l'une des priorités de la communauté internationale car c'est celui-ci qui reflète et exprime les expressions sensibles et le vécu des communautés locales.

L'UNESCO, institution initiatrice de cette convention a défini des normes et valeurs générales susceptibles de contribuer à sa sauvegarde parmi lesquelles se figure en bonne place l'inventaire. Mais, ces normes et valeurs conçues suivant des modèles culturels prédefinis par les instances internationales ne sont pas neutres et sont la plupart du temps initiées et adaptées aux différents dispositifs qui doivent ensuite se diffuser. De même, des concepts et notions culturellement élaborés par ces instances internationales peuvent ne pas avoir les mêmes significations au niveau local. Il se pose souvent le problème de leur adaptation et de leur conformité aux réalités socioculturelles locales (Akkari & Payet, 2010). Par exemple, le patrimoine culturel immatériel peut-être une construction notionnelle culturellement située et diversement perçue d'une culture à l'autre. Même au plan national, les peuples de différentes ethnies et donc de milieux culturellement différents peuvent ne

pas avoir les mêmes représentations sociales du patrimoine culturel immatériel, ni même de la question de l'inventaire et de ces méthodes spécifiques. De la même manière, les systèmes politiques locaux et les organisations sociales et familiales peuvent ne pas se conformer aux modèles qui leur sont proposés. La mise en œuvre de ces normes et/ou prescriptions internationales dans les systèmes politiques locaux est pour la plupart du temps confrontée aux systèmes de valeurs locaux, aux représentations culturelles, aux pratiques sociales et au mode de vie et de pensée des populations locales.

En effet, l'inventaire peut être compris comme étant une opération qui consiste à recenser l'actif et le passif d'une communauté, d'un commerce, etc. ; c'est un état descriptif. Le dictionnaire Larousse définit l'inventaire comme « état, description et estimation des biens appartenant à quelqu'un, à une collectivité, ou situé dans un lieu déterminé ».
En comptabilité, il s'agit d'un « recensement exhaustif des éléments patrimoniaux de l'entreprise à la date d'arrêté des comptes, avec l'estimation de leur valeur d'actif ou de passif ; document qui reprend ou récapitule cet état descriptif et estimatif ». L'inventaire peut être aussi entendu comme « une liste exhaustive d'entités considérées comme un patrimoine ou une somme de biens, matériels ou immatériels, afin d'en faciliter l'évaluation ou la gestion. Il consiste donc à dénombrer le contenu d'un stock et effectuer régulièrement (au moins annuellement) pour vérifier si la valeur du contenu des stocks est conforme à ce qui est comptabilisé lors du bilan ».

Concernant le patrimoine culturel, par exemple en France, le décret n°64-203 du 4 mars 1964, instituait l'inventaire du patrimoine français en définissant que cet inventaire a pour vocation de *« recenser et décrire l'ensemble des constructions présentant un intérêt culturel ou artistique ainsi que l'ensemble des œuvres et objets d'art créés ou conservés en France depuis les origines »*, pour permettre leur préservation et mise en valeur. De même, dans l'article 95 de la loi n°2004-809 du 13 août 2004, « *l'Inventaire général du patrimoine culturel recense, étudie et fait connaître les éléments du patrimoine qui présentent un intérêt culturel, historique ou scientifique ».*

Dans l'esprit de la convention de l'UNESCO (2003), les inventaires sont en première ligne parmi les mesures de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. Son article 12.1 stipule clairement que les inventaires ont pour but spécifique « d'assurer l'indentification du

patrimoine culturel immatériel en vue de sa sauvegarde ». Ils peuvent ainsi contribuer à encourager la créativité et l'estime de soi chez les communautés et les individus qui sont la source des expressions et des pratiques de ce patrimoine. La Convention prévoit aussi que les États parties sont tenus de dresser un ou plusieurs inventaires du patrimoine immatériel présent sur leur territoire et de les mettre à jour régulièrement.

Son article 11, stipule que « chaque État partie doit prendre les mesures nécessaires pour assurer la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel présent sur son territoire et associer les communautés, groupes et ONG pertinentes dans l'identification et la définition des éléments de ce patrimoine ».

Les inventaires sont donc entendus par cette convention comme étant les processus d'identification et de définition qui consistent à décrire un ou plusieurs éléments spécifiques du patrimoine culturel immatériel dans leur contexte et à les distinguer des autres.

Ainsi définit, on comprend dès lors, que les inventaires ne sont pas un simple phénomène de comptage ou de recensement, mais un exercice utile qu'il faut prendre au sérieux. Il nécessite par conséquent la mise en place d'une méthodologie rigoureuse permettant d'inventorier tous les éléments patrimoniaux présents sur le territoire concerné.

Le cas que nous traitons ici est celui des méthodologies d'inventaires du patrimoine culturel immatériel. Ces méthodologies initiées d'après les prescriptions de l'UNESCO et experimentées dans le Géoparc UNESCO de Haute Provence, 1er Géoparc mondial et destiné à être généralisé dans les autres Géoparcs mondiaux avec une transferabilité qu'il convient d'examiner, en particulier pour les pays du Sud.

Ces transferts des modèles d'inventaires s'effectuent dans un cadre « économiciste » comme souligne Bourdieu (2000) dans sa critique de « l'économie économique ». Il indique que les modèles normatifs correspondent à une interprétation des réalités à partir de la logique des intérêts issue du calcul utilitariste. Ce mode de fonctionnement et les valeurs qui les accompagnent sont loin de faire consensus. Se pose cependant en toile de fond le modèle économique sous tendu par les volontés internationales de transferts de modèles UNESCO vers les territoires locaux et la façon dont peuvent se poser à nouveau les questions de dominations internationales. La réflexion porte ici sur une transferabilité dans le premier Géoparc d'Afrique, celui de M'goun au Maroc.

1.5.3. Les tensions entre la demande sociale et politique d'intégration des savoirs endogènes et du patrimoine culturel immatériel à l'école et leur légitimité scientifique.

L'intégration des savoirs locaux (endogènes) et du patrimoine culturel immatériel à l'école constitue une réelle préoccupation, vu l'engouement que suscite leur prise en compte dans les processus de développement local. De même, on constate ces dernières décennies que des travaux scientifiques dans plusieurs domaines et en l'occurrence dans les sciences de l'éducation se sont intéressés à la problématique de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les élaborations curriculaires de l'éducation formelle ou non formelle.

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 (issues de la colonisation et utilisant le français comme langue d'enseignement) 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. D'autres 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 (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 (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 Aikenhead (2006), Shizha (2007), Ogunniyi et 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 dans 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 (Ogunniyi & Hewson, 2008, p.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 (Ogunniyi, 2007a, p. 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 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. (Shizha, 2007, p. 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., p. 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., p. 312, grade 6 teacher).

A partir de ces discours, 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 (cité par Moussavou, 2012).

Le philosophe Hountondji (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 (p.11).

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 (Moussavou, 2012, p238).

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 une vive tension entre la nécessité de leur intégration (la demande sociopolitique) et leur légitimité scientifique.

En effet, certains auteurs soulignent que les savoirs locaux se distinguent des savoirs scientifiques sur plusieurs aspects. Ainsi, Barthes et Lange, (2018) - qui citent 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. La notion de savoirs locaux ou savoirs endogènes, est généralement conçue par opposition aux savoirs dits modernes ou scientifiques. Cette opposition se justifie par le fait qu'ils sont souvent définis comme empiriquement constitués et anthropologiquement déterminés. Alors que les savoirs scientifiques se caractérisent par leur rationalité et sont fondés à partir d'une méthodologie dont la fiabilité se démontre (Afouda, 2013). La fiabilité de leur méthodologie conduit ainsi à leur universalité et à l'efficacité de leurs résultats qui en découlent.

Les savoirs locaux selon Hountondji (1994), désignent ceux dont on a l'expérience dans nos traditions orales et qui apparaissent sous la forme « *des corpus de* connaissances parfois très élaborés, fidèlement transmis d'une génération à l'autre et *s'enrichissant souvent au cours de cette transmission ».* De ce fait, il constate qu'ils éprouvent des difficultés non seulement à intégrer les exigences méthodologiques et les contraintes épistémologiques des savoirs exogènes (savoirs scientifiques), mais aussi à « *s'intégrer dans la dynamique des recherches contemporaines* ».

> *Ce sont des savoirs ancestraux sur les plantes, les animaux, la santé et la maladie*, *ces techniques agricoles et artisanales anciennes, au lieu de se développer, de gagner en exactitude et en rigueur au contact de la science et de la technique exogènes, ont plutôt tendance à se replier sur eux-mêmes. Au lieu de s'intégrer dans la dynamique*

des recherches contemporaines en s'articulant harmonieusement aux connaissances importées pour produire, avec elles, une synthèse vivante et originale, les savoirs « traditionnels » subsistent, dans les meilleurs des cas, à côté des savoirs nouveaux dans une relation de simple juxtaposition, exclusive de tout échange véritable et de toute valorisation réciproque. Il leur arrive même, dans le pire des cas, de disparaître complètement en s'effaçant de la mémoire collective (Hountondji, 1994, p11).

Les savoirs locaux ont pour référence les croyances, les pratiques sociales, les visions du monde des populations locales, telles qu'elles sont véhiculées par la langue que les membres d'une communauté utilisent pour se partager ces données anthropologiques.
Une autre distinction entre les savoirs savants (savoirs scientifiques) et savoirs locaux (savoirs endogènes) tel que révèle Ba (2019), réside du fait que les premiers sont élaborés dans un cadre scientifique et dépendent des expériences. Les savoirs savants sont discursifs et formalisés à travers des approches théoriques. Ils visent l'objectivité et la communicabilité. Ils sont uniques, grâce à leur principe d'objectivation et aspirent à une universalité. Tandis que les seconds ne reposent pas sur une démarche analytique. Même si des expériences sont nécessaires, il ne s'agira pas de chercher la véracité des éléments qui font leurs expériences. La vérification n'est pas systémique. Leur validité est appréciée sur la base de leur cohérence et leur efficacité et non sur l'exactitude de leurs unités d'informations qui seront mobilisées. La notion d'exactitude ne retrouve pas sa place dans l'élaboration des savoirs locaux, car ils incorporent dans leurs démarches des émotions ou des rêves. Il serait difficile de faire de la théorisation sur ces derniers. Ils sont subjectifs, contextualisés et pluriels et leurs contenus ne sont jamais les mêmes. Ils sont l'expression des cultures (*ibid.*).

Toutefois, Collignon (1996) qui cite les travaux en ethnoscience, montre que « *les savoirs vernaculaires* » sont une construction intellectuelle et ne se réduiraient pas uniquement à une praxis issue de l'expérience empirique. En effet, ils s'élaborent dans un mouvement de mobilisation conjointe d'unités d'informations de types très divers issues de l'expérience, de raisonnements abstraits relevant de la géométrie, de la physique, de la

biologie, de réflexions d'ordre philosophique, de la spiritualité individuelle et collective, de croyances, de rêves et d'émotions qui, ensemble, forment ces savoirs.

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 (Barthes et Alpe, 2016, p.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.

En somme, le contexte institutionnel et sociopolitique de valorisation et de promotion dans lequel s'insèrent les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel nous a permis de constater qu'il existe de vives tensions entre la demande sociale et politique de leur intégration à l'école et leur légitimité scientifique c'est-à-dire le statut épistémologique qu'on leur attribue. Deux positions se dégagent à propos du statut épistémologique des savoirs locaux face aux savoirs scientifiques. La première considère les savoirs locaux comme sans valeur, non pertinents et donc ne sont pas légitimes pour intégrer la sphère scolaire. Par contre, la seconde les considère comme valeureux, crédibles et méritent d'intégrer la sphère scolaire. Nous nous proposons d'examiner, la façon dont ces tensions sont prises en charge par les enseignants togolais et marocains du secondaire. De plus, au-delà de la reconnaissance internationale de valorisation et de promotion des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans l'éducation, on note une volonté des institutions internationales de diffuser (imposition implicite) des normes et valeurs éducatives dans les systèmes éducatifs locaux. Il serait donc hasardeux de réduire des modèles de diffusion à des schémas explicatifs et nous avons l'ambition ici d'ouvrir surtout une fenêtre de réflexion sur ce qui se passe dans le cas des transferts d'inventaires.

On constate que malgré la demande sociale et politique d' intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école et leur reconnaissance internationale, leur place à l'école reste encore marginale à cause du statut épistémologique qu'on leur attribue dans la prétendue hiérarchie des savoirs par rapport aux savoirs scientifiques d'une part (Semali et Kincheloe, 1999 ; Battiste, 2004; Chatterjee, 2010; Tiffin, 2003) et de

l'hégémonie et la primauté de la pensée ou de la culture occidentale sur celle des ex-colonies d'autre part. L'Association pour le Développement de l'ÉEducation 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).

En somme, la thèse porte sur une double question : celle du transfert des modèles Nord/Sud et celle de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les curricula. Elle prend en charge de ce fait la question politique des modèles éducatifs dans une perspective héritée de l'histoire coloniale et/ou d'un néocolonialisme contemporain persistant.

1.6. Questions et objectifs de la recherche.

La problématique de cette thèse se résume aux questions principales suivantes:

- Peut-on admettre une hiérarchie entre les savoirs locaux et les savoirs scientifiques ?
- Les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel peuvent-ils intégrer la sphère scolaire ?
- Quel statut épistémologique les enseignants togolais du secondaire accordent-ils aux savoirs locaux par rapport aux savoirs scientifiques.
- Comment les enseignants togolais du secondaire conceptualisent-ils les savoirs locaux et quelles caractéristiques leur accordent-ils ?

- Quels sont les appuis et obstacles à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux dans le secondaire au Togo et au Maroc ?
- Les modèles UNESCO d'inventaire du patrimoine culturel immatériel expérimentés en France peuvent-il être transférés de leur contexte d'élaboration vers le Maroc et le Togo ?

Cette recherche vise donc à :

- Faire un état des lieux des élaborations curriculaires d'éducation au patrimoine immatériel dans plusieurs contextes nationaux (Togo et Maroc) et évaluer le lien avec les savoirs locaux ;

- Évaluer localement ce lien avec des expérimentations par l'élaboration de méthodes d'inventaires du patrimoine immatériel confrontés aux curriculums d'éducation aux patrimoines immatériels locaux dans le but de les réinsérer dans les contextes nationaux ;

- Introduire les dimensions culturelles dans la question des transferts de modèles ;

- Réinsérer la complexité, et le respect des cultures locales et si possible proposer des élaborations curriculaires adaptées d'éducation au patrimoine immatériel dans la diversité culturelle ;

- Analyser et identifier en termes d'appuis et d'obstacles comment les enseignants togolais et marocains du secondaire conçoivent les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel et comment ils envisagent la possibilité de les intégrer dans leurs enseignements ;

Dans un premier temps, nous ferons une mise au point du modèle UNESCO d'inventaires du patrimoine culturel immatériel experimenté dans le Géoparc UNESCO de Haute Provence en France. Ensuite, nous expérimenterons certains aspects de ce modèle dans le Géoparc M'goun au Maroc pour en évaluer les reproductibilités - freins et obstacles - qui peuvent se poser.

Il s'agit d'intégrer là, une démarche de progression collective interculturelle peu habituelle dans les recommandations de l'UNESCO. Il ne s'agit pas de tomber dans le risque d'une dérive culturaliste, déconnectée d'une analyse plus globale, déconnectée des dynamiques économiques.

La recherche s'attachera enfin dans un second temps à analyser les postures des enseignants togolais et marocains du secondaire sur l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux à l'école. Ces postures seront discutées d'un point de vue critique au regard des freins et appuis.

Les chapitres III, IV et V sont consacrés à la présentation de la procédure méthodologique qui a permis de répondre aux questions de cette recherche.

CHAPITRE II : DEMARCHES METHODOLOGIQUES.

L'objet de ce chapitre est de présenter et de justifier les démarches méthodologiques choisies. Il est question aussi de préciser et d'expliquer le choix des outils de recueil de donnés et des méthodes d'analyse utilisés, de même que le déroulement du recueil des données.

2.1. Reflexion sur la possibilite et la validité des transferts des modeles des pays du Nord vers les pays du Sud.

Il s'agit d'examiner les méthodes d'inventaires du patrimoine culturel immatériel initiées suivant les prescriptions de l'UNESCO et experimentées dans les Géoparcs UNESCO en France et d'examiner les problèmes qui se posent dans leur transferabilité du Nord vers le Sud. La réflexion porte ici sur une transferabilité dans le premier Géoparc d'Afrique ; celui de M'goun au Maroc.

A partir des problèmes qui se posent dans leur transferabilité, nous en déduisons les appuis et obstacles à l'application des normes et valeurs internationales dans des contextes culturellement différents. Dans le cadre de cette thèse, il s'agit à partir des conclusions tirées des expérimentions de transfert du modèle UNESCO d'inventaires du patrimoine culturel immatériel, d'en déduire les appuis et obstacles à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs (formel et/ou non formel) des pays du Sud en particulier le Togo et le Maroc.

Pour ce faire, nous avons dans un premier temps tenté de reproduire le modèle français d'inventaires sur les terrains identifiés. Cette tentative a donné lieu à un inventaire dont nous tentons de dégager la validité. Ensuite, à travers ce processus d'inventaires, il s'est agi d'analyser les situations créées sur les différentes phases et d'en porter une analyse de faisabilité. Nous avons donc mobilisé les notions d'interculturalité et d'intelligence interculturelle empruntées du champ des éducations à l'interculturalité (Sauquet, 2017 dans

le dictionnaire des éducations à). Les grilles d'analyse sont aussi empruntées des champs de l'interculturalité et de l'éducation à l'interculturalité avec le culturoscope de Sauquet et Vielajus (2014).

2.1.1. Description du terrain de l'expérimentation : le Géoparc M'Goun.

La région Tadla-Azilal est une région qui regorge de nombreux atouts naturels et culturels. Elle tire ses atouts de la qualité de sa nature, la diversité de ses formations géologiques et la richesse de son héritage historique, culturel et architectural. Cette région couvre une partie du Moyen Atlas et du Haut Atlas et est couverte de plaines, de montagnes et de piémonts. Sa population est composée de deux communautés qui vivent en symbiose. Il s'agit des arabophones (arabes) et des amazighophones (berbères). Leurs coutumes et traditions sont le produit d'une culture millénaire qui a forgé l'imaginaire et l'identité de ses habitants. Leurs spécificités se manifestent dans leurs habits, l'art culinaire, leurs rites et surtout dans les chants et la poésie. Elle abrite depuis 2014, le premier Géoparc de l'Afrique et du monde arabe. Ce Géoparc appelé Géoparc M'goun est situé au milieu de la chaine du Haut Atlas central entre Béni Mellal au Nord et la ligne de la crête de l'Ighil M'goun au Sud.

Par définition, le Géoparc est un territoire labélisé par l'UNESCO, qui comprend un certain nombre de sites géologiques exceptionnels, qui doivent faire partie d'une action intégrée de protection, d'éducation et de valorisation (Moquay & Pediaditi, 2021 ; Girault, 2019 ; Barthes et Tebbaa, 2019 ; Aïtomar et al., 2019 ; Tranquard et Riffon, 2018 ; Taïbi et al, 2018 ; Bérubé, 2015 ; Boujrouf, 2014 ; Andrăşanu, 2010 ; Hoblea et al., 2010). C'est aussi un lieu d'association de valeurs écologiques, archéologiques, historiques et culturelles qui devront être exploitées pour servir au développement économique et social durable d'une région donnée (UNESCO, 2004).

Le Géoparc M'goun a pour but de contribuer à la préservation du riche patrimoine dont dispose la région, à la protection de ses spécificités naturelles et culturelles, et au développement socioéconomique et du tourisme durable. Ce Géoparc a également une vocation éducative. Il vise à proposer un programme pédagogique scientifique et

environnemental. C'est un territoire protégé qui comprend un certain nombre de géosites d'un intérêt exceptionnel et aussi des lieux de valeurs écologiques, archéologiques, historiques et culturelles. Il possède un riche patrimoine géologique, minéralogique et paléontologique exceptionnel qui intéresse beaucoup la communauté scientifique tant nationale qu'internationale. Il regorge de nombreux géosites, des sites géotouristiques et des sites archéologiques, à l'exemple des empreintes des dinosaures à Azilal, des gravures rupestres, des cascades d'Ouzoud, du pont naturel d'Iminifri, du rocher de mastfran, des sites architecturaux, et des sites à intérêts biologiques et écologiques.

Le Géoparc M'goun est géré par un ensemble d'acteurs parmi lesquels on note, le conseil régional de Tadlal-Azilal, les conseils provinciaux de Béni Mellal et d'Azilal, le groupement des communes pour la protection du Géoparc M'goun de Béni Mellal, le groupement des communes du grand et du moyen Atlas d'Azilal, et l'association pour la protection du patrimoine géologique du Maroc.

Le Géoparc couvre une superficie estimée à plus de 5700 km² et s'étend sur 15 communes. En 2009, un projet de construction d'un musée des sciences de la Terre a été lancé. Ce projet vise à créer un espace d'exposition du patrimoine géologique et culturel de la région afin de permettre la création d'une nouvelle dynamique de développement économique de la région et la promotion du tourisme montagnard.

2.1.2. Méthodologie de l'éducation à l'inter culturalité.

Il s'agit ici de remobiliser les notions d'interculturalité et d'intelligence interculturelle (Sauquet, 2017) afin de contrer les transferts de modèles simplistes qui ne prendraient pas en compte les réalités complexes des territoires. Nous nous sommes appuyés pour cela sur le culturoscope (Sauquet et Vielajus ; 2014) qui donne « un cadre d'analyse permettant d'éclairer et si possible de débrouiller les situations de confrontation socioculturelle de diverses natures » (p.9). Comme le soulignent ces auteurs, « nos évidences ne sont pas forcément celles de l'autre, nos références et notre situation sociale non plus, nos formatages initiaux et notre éducation encore moins ». Ainsi, le culturoscope offre la

possibilité de compréhension de l'invisible de nos cultures (aspect microscopique) et une vision globale de nos systèmes culturels (aspect macroscopique). Les auteurs fondent leur analyse sur trois métaphores à savoir : la métaphore de l'iceberg, la métaphore de l'oignon et celle de l'arbre.

La métaphore de l'iceberg postule que celui-ci est constitué de deux parties dont l'une aisément visible (comprenant les comportements, les codes sociaux, vestimentaires, alimentaires, la langue, etc.) et l'autre partie immergée où l'on trouve les valeurs, les modes de pensée, la spiritualité, etc. Ainsi, le plus souvent, les jugements de valeurs et nos préjugés sur les uns et les autres viennent du fait que tout n'est pas visible dans la culture de l'autre et que la partie émergée de l'iceberg de l'un est évaluée à partir de la partie immergée de l'autre, et vice versa.

> *C'est à partir de mes repères enfouis, de mes adhérences religieuses, traditionnelles, historiques, que j'observe et juge la partie visible (pour moi) de la culture de l'autre ; en retour, c'est à partir de ses attaches culturelles profondes qu'il observe et juge mon quotidien.*

La métaphore de l'oignon, part du principe que c'est au fuir et à mesure que l'oignon se laisse peler, qu'il fait apparaître le cœur profond d'une culture, ce que les couches superficielles empêchent de voir.

Enfin, la métaphore de l'arbre quant à elle stipule d'après Christoph Eberhard (2009), que l'arbre comporte un niveau morphologique, celui des branches (habitudes, comportements, technologies, objets) qui est le plus visible et aussi le plus changeant ; un niveau structurel, celui du tronc (organisation familiale, structures sociales éducatives, juridiques, politiques) ; et un niveau « mythique », celui des racines enfouies sous terre (religion, conceptions du monde, valeurs, structures mentales), qui est le moins apparent et aussi le moins changeant. Par ces trois métaphores, Sauquet et Vielajus (2014), parviennent à faire l'analogie entre la religion, les spiritualités, les traditions, l'histoire, sources de la diversité des visions culturelles et la partie peu visible de l'iceberg, le cœur de l'oignon et les racines de l'arbre. Et que ces sources influencent de manière plus ou moins intense les

représentations et les pratiques humaines dans la plupart des secteurs de la vie professionnelle et sociale (p.39 et P.40).

La démarche d'intelligence interculturelle est construite sur un modèle basé sur trois stades : la contextualisation ; l'exploration des différences de représentations et de pratiques ; la prise en compte de ces différences. C'est une démarche de vigilance et de curiosité, une tentative de compréhension des logiques pour les personnes travaillant dans des contextes dont la culture, les modes de pensée, les façons de fonctionner sont différents des leurs.

Par la contextualisation, il s'agit d'observer les contextes socio-économiques et de prendre connaissance des contextes linguistiques. C'est également prendre le temps pour observer et diagnostiquer le milieu en cherchant ce qui, dans les comportements des populations locales peut être directement lié à des éléments concrets de leur environnement, et peut constituer des obstacles ou au contraire des leviers d'action. Michel Sauquet et Martin Vielajus, donnent un répertoire d'éléments de contextes non exhaustifs à prendre en compte et qui jouent directement sur les pratiques et les perceptions des populations locales. Il s'agit par exemple, du niveau de précarité économique, du niveau d'ouverture du régime politique, des incertitudes sur l'espérance de vie, du fonctionnement (ou dysfonctionnement) des transports, de l'éducation, de la santé et de l'administration locale, etc.

L'exploration des différences de représentations sociales et de pratiques, consiste à interroger les différences de représentations, de systèmes de valeurs et de pratiques, l'influence des valeurs traditionnelles dans la culture de l'autre.

Et enfin la prise en compte de ces différences, vise à les considérer dans la gestion des relations et dans le regard sur ses propres pratiques. Il ne s'agit pas seulement de prendre en compte les similitudes et les différences culturelles, les pratiques et représentations de l'autre, de chercher à savoir plus sur les spécificités culturelles de l'autre, sur son langage, sur ses stratégies, mais d'arriver aussi à transformer ces connaissances en savoir-faire et en savoir-être dans la relation personnelle et professionnelle (pp. 17-18). Il est

donc nécessaire de prendre en compte tous ces paramètres dans l'analyse des transferts de modèles dans des contextes culturellement différents.

❖ Définition du culturoscope et de la notion de culture.

Par définition, le culturoscope est un outil d'interrogation et de décodage culturel destiné à tous ceux qui sont ou seront immergés dans un milieu culturel différent du leur. Sa grille d'analyse « vise à stimuler une attitude de curiosité et de doute, sans pour autant partir du principe que tout est différence, ou que toute différence a des sources culturelles. Il s'agit simplement de rester attentif à ce que l'ignorance des différences peut engendrer en termes de pertinence dans le travail, et aussi à ce que l'autre, dans sa différence, peut nous apporter » (Sauquet et Vielajus ; 2014, p.11). C'est une grille d'analyse des contextes, des représentations et des pratiques culturelles susceptibles d'expliquer les manières d'être et d'agir de l'autre. Il est structuré en 15 thèmes repartis en 70 questions.
Si le culturoscope est entendu comme un outil ou une grille d'analyse permettant de comprendre les différences culturelles, il convient de clarifier la notion de « culture » dont il est l'objet d'analyse.

En effet, la notion de culture est généralement comprise sous différents angles et est sujette à des controverses.

La culture désigne dans un premier sens le niveau d'éducation ou le niveau intellectuel d'une personne ; c'est la culture intellectuelle d'une personne. On parle donc de personne « civilisée » ou « cultivée » pour désigner cette personne détentrice d'un privilège, d'un niveau intellectuel élevé. Elle désigne le savoir transmis par des institutions (l'école par exemple) ou par le biais d'une formation et valorisé par un groupe spécifique. On parle par exemple de la culture scientifique. Cette façon de percevoir la culture rejoint la définition de Claude Canet, de Ward Goodenough ou celle de Lapantine.

Selon Claude Canet (1993), la culture est un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe, significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et

donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins. Ensemble de significations que tout individu est amené à assimiler, à recréer pour lui tout au long de sa vie. Ce sont les actualisations de ces interrelations entre les individus et les ensembles des significations détenues par la communauté ambiante qui constituent la culture dans son aspect dynamique. La culture c'est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme production de l'homme, mais c'est surtout et d'abord ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière.

Pour Ward Goodenough, (1964), la culture est « tout ce qu'il faut savoir pour être membre …la culture d'une société donnée consiste en tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se conduire d'une manière acceptable pour les membres de cette société, et ce dans tout rôle qu'ils accepteraient pour chacun des leurs ».

Laplantine (1987) de son côté définit, la culture comme « l'ensemble des comportements, savoirs et savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain ou d'une société donnée, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage et transmises à l'ensemble de ses membres ».

Par ailleurs, une autre façon de concevoir la notion de culture se rapporte à un processus de socialisation de l'individu. C'est dans ce registre que Hofstede Geert et Hofstede Gert Jan (1991), définissent la culture comme un « logiciel de l'esprit » qui nous guide dans nos interactions quotidiennes. Il souligne que chaque personne porte en lui-même des modes de pensée, des sentiments, et le potentiel d'agir qui ont été tirés tout au long de sa vie et une grande partie de ce potentiel est acquis dans la petite enfance car à cette période de la vie, une personne est plus sensible à l'apprentissage et à l'assimilation.

Dans ce même registre, Emile Benveniste (1970) considère la culture comme tout ce qui, par delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité humaine, forme, sens et contenu. La culture est un phénomène entièrement symbolique, elle se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela

dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité. De même, Edward T. Hall perçoit la culture comme « un ensemble de règles tacites de comportements inculqués dès la naissance lors du processus de socialisation précoce dans le cadre familial ». C'est ce que Pierre Bourdieu (1986) nomme par l'Habitus et qui désigne un « système de dispositions réglées » permettant à un individu de se mouvoir dans le monde social et de l'interpréter d'une manière qui d'une part lui est propre, qui d'autre part est commune aux membres des catégories sociales auxquelles il appartient.
Cette conception de la culture la diffère de la nature humaine qui elle autre est innée et instinctive.

Contrairement à Rousseau (1750) qui défend « l'état de nature » de l'homme par son postulat « l'Homme naît bon et heureux, c'est la société qui le corrompt et le rend malheureux », de nombreux auteurs tels que Lucien Malson, Claude Lévi-Strauss, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, soutiennent que l'Homme n'existe que par accumulation d'éléments culturels. Même les éléments biologiques comme le besoin de boire, de manger, de dormir, l'amour etc. portent la marque d'une culture particulière. C'est le groupe d'appartenance sociale qui façonne l'Être humain et en dehors du groupe social, l'Homme n'est rien et n'a rien d'humain (exemple « des enfants sauvages Amala et Kamala ». La culture est l'essence de l'homme et ce dernier devient véritablement un Être accompli par l'entremise de l'éducation le plus souvent informelle. Autrement dit, l'Homme à sa naissance n'a presque rien d'humain, son devenir dépendra du milieu où il grandit. La culture, contrairement à la nature varie d'une société à l'autre. C'est le milieu dans lequel il grandit qui lui dicte les codes sociaux, les habitudes, les comportements et les valeurs culturelles sociales.

C'est cette conception de la culture qui est consideréé dans cette thèse. La culture ainsi définie, les sociologues et anthropologues distinguent en effet deux grands types de cultures dont la culture sécularisée et la culture du sacré. Le premier type est caractéristique par exemple de la plus part des populations européennes qui considèrent que tous les phénomènes de la vie sont supposés avoir une cause logique, explicable, et où ne sont mêlés foi et vie publique, spiritualité et comportement professionnel. Par contre, dans les

sociétés africaines, on retrouve la culture du sacré, où l'on recherche spontanément une explication d'ordre spirituel aux phénomènes de la vie, en considérant l'univers dans une double dimension visible/invisible.

2.1.3. Les différentes phases de la méthodologie d'inventaire du patrimoine culturel immatériel.

La méthode d'inventaires que nous présentons ici a été initiée suivant les prescriptions de l'UNESCO et experiementée pour la première fois dans le cadre du projet d'inventaires réalisé dans le Géoparc UNESCO de Haute Provence ; projet auquel nous avons pris part. Ce projet est une demande du comité d'observation UNESCO-Géoparc de Haute-Provence, suite au constat établi par ce dernier au sujet de l'absence d'informations disponibles sur le patrimoine culturel immatériel du territoire concerné et des moyens d'y remédier. L'objectif recherché était de documenter un espace culturel afin d'identifier la richesse et la diversité du patrimoine immatériel local ; de le valoriser et de le faire vivre/revivre. Cet inventaire a été réalisé suivant plusieurs étapes décrites ci-dessous (Roxana Popescu, 2016).

Méthode et outils.

Le travail scientifique suppose une réflexion épistémologique approfondie en amont sur le renouvellement de l'approche ethnologique traditionnelle. La conduite du projet s'est déroulée en plusieurs étapes :

Phase préparatoire ou phase d'informations.

Il s'agit de prendre connaissance des définitions nécessaires et des différents critères de la convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO de 2003. Ensuite, la recherche en *back office* dans les archives locales et préfiguration de l'enquête de terrain à travers la constitution d'un réseau de contacts et la définition d'une liste de tâches systématiques à effectuer (comprenant lieux de récolte d'information,

questionnaires spécifiques…). Enfin, la définition de méthodes type « focus groups » d'implication citoyenne et de réappropriation locale dans la définition des patrimoines culturels immatériels applicable pour l'instant au cas européen (en cours d'adaptation pour les pays du Sud).

Phase de diagnostic territorial.

La maîtrise du territoire est essentielle pour appréhender de la meilleure des façons son histoire, sa culture, et toutes les autres caractéristiques le définissant. Cette phase permet de connaître au mieux les données sociodémographiques, économiques, culturelles ou encore environnementales du territoire utile à l'efficacité de l'inventaire.

Phase d'exécution.

Sous la forme d'un inventaire établi à partir d'une enquête de terrain et d'un questionnaire adressé aux acteurs et aux organismes locaux préalablement recensés (habitants, associations, collectivités territoriales, offices du tourisme, archives, lieux culturels, etc.).

Phase de restitution.

A finaliser, qui doit prendre la forme d'une présentation des résultats (dans le cadre d'expositions, de fêtes, de foires, etc.) en vue de faire redécouvrir et se réapproprier le patrimoine local.

Phase de valorisation.

L'exploitation du questionnaire est suivie de la création des fiches « inventaire » du patrimoine culturel immatériel selon une épistémologie des patrimoines et les normes l'UNESCO et de la création de fiches actions visant à réfléchir aux supports les plus adaptés à la promotion du patrimoine identifié. La fiche inventaire recense le patrimoine culturel immatériel. Sur cette fiche, il est judicieux de détailler quelque peu chacun de ces patrimoines en précisant notamment le type, l'identification, la description et la localisation. Après l'analyse des résultats et la création des fiches inventaires, il est nécessaire d'établir un plan d'actions afin de valoriser et donc de sauvegarder durablement le patrimoine

culturel immatériel inventorié. A partir de ce plan d'action, des fiches actions pourront être créées. Elles ont pour but de planifier et de définir au mieux des futures actions de valorisation de ce patrimoine.

Approche prospective.

Une réplication et une diffusion à l'ensemble des Géoparcs UNESCO de la méthodologie et des outils forgés sur le modèle de l'étude réalisée à Digne-les-Bains (France), appuyée sur un partenariat entre l'Université et l'UNESCO, est tout à fait envisageable. Une déclinaison en direction de différents types de publics (scolaires, usagers des Géoparcs, populations autochtones, etc.) est également possible. Elle pourrait prendre la forme de mallettes pédagogiques, d'un serious game ou encore d'une application de géocoaching.

Une exploitation et une automatisation grâce aux systèmes d'information géographique, en particulier via le logiciel libre QGIS, pourra permettre de cartographier le patrimoine immatériel dans un atlas.

2.1.4. Tentative de reproduction du modèle français dans le contexte marocain.

Dans l'objectif d'expérimenter quelques éléments de ce modèle d'inventaires afin d'étudier la possibilité de son transfert au Géoparc M'goun, et plus généralement d'introduire les dimensions culturelles dans la question des transferts de modèles, nous avons testé quelques aspects.

Il s'est agi dans un premier temps de définir une liste de tâches systématiques à effectuer (comprenant lieux de récolte d'information, questionnaires spécifiques) et de la recherche en *back office* dans les archives locales et préfiguration de l'enquête de terrain à travers la constitution d'un réseau de contacts.

Il s'agit également de la définition de méthodes types « focus groups » d'implication citoyenne et de réappropriation locale dans la définition des patrimoines culturels immatériels.

Nous avons donc tenté d'établir des approches similaires à celles effectuées en France et d'évaluer les résultats sous la forme d'un inventaire établi à partir d'une enquête de terrain et d'un questionnaire adressé aux acteurs et aux organismes locaux préalablement recensés (habitants, associations, archives, lieux culturels, autorités politiques locales etc.). Le travail a donné lieu à la reproduction d'un questionnaire, suivi de l'élaboration de fiches d'inventaires selon une méthodologie des patrimoines et les normes UNESCO et de la création de fiches actions visant à réfléchir aux supports les plus adaptés à la promotion du patrimoine identifié.

Des focus groupes ont été conduits à Béni Mellal et Azilal au Maroc dans le but d'expérimenter la méthode en vue d'en éprouver la validité et de l'ajuster, le cas échéant. Il s'agit, conformément à ce qui a été fait en France, de finaliser cette méthode d'inventaires qui doit prendre la forme d'une présentation des résultats (dans le cadre d'expositions, de fêtes, de foires, etc.) en vue de faire redécouvrir et se réapproprier le patrimoine local. Ces focus groupes ont été conduits sous forme d'entretien de groupe à partir d'un guide d'entretien conçu à partir des résultats de questionnaire. Ces phases donnent lieu à un inventaire dont nous tentons de dégager la validité.

2.1.5. Application de la grille d'analyse du culturoscope sur les résultats obtenus.

A travers ce processus d'inventaires, il s'agit d'analyser les situations créées sur les différentes phases et d'en porter une analyse de faisabilité tenant compte des éléments définis dans le culturoscope. En effet, selon les auteurs du culturoscope, il est important de tenir compte de quelques paramètres dans l'analyse des cultures. Nous avons tenu compte de certains de ces paramètres dans l'analyse de nos résultats. Il s'agit entre autre :

Les différentes sources et conceptions du savoir dans nos cultures respectives : quels sont les supports de savoir dans nos différentes cultures (écrit, oral, numérique), quelle est la place de l'oral et de l'écrit dans nos cultures respectives ?

Le paysage linguistique de nos cultures : Combien de langues nos interlocuteurs parlent-ils ou comprennent-ils ? Combien de langues et dialectes sont usuels dans leur pays ? Quelle est pour eux la place de leur langue maternelle ?

La prégnance de la tradition sur la vie sociale dans les différentes cultures : quelle est la place des valeurs traditionnelles dans la culture de l'autre ? Les différentes cultures qui entrent dans notre étude sont-elles toutes de la même famille (cultures du sacré ou cultures sécularisées) ?

En effet, les cultures sécularisées sont les cultures au sein desquelles tous les phénomènes de la vie sont supposés avoir une cause logique, explicable, et où ne sont mêlés foi et vie publique, spiritualité et comportement professionnel.

Par contre, les cultures du sacré, sont plus ancrées dans la spiritualité. L'on recherche spontanément une explication d'ordre spirituel aux phénomènes du monde, en considérant l'univers dans une double dimension (visible et invisible).

Quel est le poids de l'héritage historique, politique et de la mémoire collective sur ces différentes cultures ?

L'héritage historique et politique renvoie à un ensemble d'événements sociopolitiques du passé (par exemple l'histoire de la colonisation, dominations, guerres etc.) relatifs à un pays, à une région, à un peuple, et qui influent sur les conceptions actuelles des populations et sur leur relation avec les autres cultures ou avec le monde. Il s'agit de comprendre quel est l'héritage et le capital historique, quels sont les traumatismes et les répercussions qui peuvent déterminer les représentations et les pratiques spécifiques des populations étudiées. La mémoire collective quant à elle fait référence selon Pierre Nora (1978) à « l'ensemble des souvenirs, conscients ou inconscients, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante, de l'identité de laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante ». La mémoire collective et l'héritage historique et politique se nourrissent

largement d'une série de récits populaires et de mythes fondateurs, plus ou moins historiques, plus ou moins légendaires, légitimant un ordre social et donnant aux groupes leur cohésion et inspirent leurs conduites (Sauquet et Vielajus, 2014, p.54).

Les différentes conceptions de la notion de temps (le rapport au temps) ; la gestion du temps des réunions et le déroulement des réunions selon les cultures : Ces cultures sont-elles polychrones ou monochrones ? Les cultures polychrones d'après Edward T. Hall (1984), considèrent que l'on peut mener simultanément des activités multiples. Dans ce cas, il ya une incertitude sur la séquence temporelle précise d'une action. L'accent est mis sur l'engagement des individus et l'accomplissement du contrat, plutôt que sur l'adhésion à un horaire préétabli. Les rendez-vous ne sont pas pris au sérieux et par conséquent, ils sont souvent négligés ou annulés. Dans ces cultures, on perçoit rarement le temps comme perdu. Le lien social dans de telles cultures est tellement pris au sérieux que les individus ne sont jamais seuls ; ils sont en interaction avec plusieurs personnes à la fois et restent continuellement engagés les uns à l'égard des autres (exemple des cultures africaines). Les cultures monochrones par contre tendent à attribuer un caractère sacré à l'organisation, et à éviter autant que possible la dispersion des activités. Le caractère séquentiel du temps est au centre de l'organisation. On hiérarchise les activités en consacrant plus de temps aux priorités (cité par Sauquet et Vielajus, 2014, p.83). Comment s'effectue la gestion du temps lors des réunions et des rencontres dans telle ou telle société ?

Comment, dans nos cultures respectives, gérons-nous la durée du temps de travail, les réunions, les rencontres ?

Quelles sont les pratiques concernant les horaires de travail et leur régularité ? Quelles sont les habitudes d'organisation du temps au cours d'une réunion ? Commence-t-on une réunion en entrant dans le vif du sujet (pour éviter de « perdre du temps ») ou réserve-t-on le plus important pour la fin, après avoir cherché à établir un premier dialogue pour établir des relations de confiance ? Quelles sont les différences éventuelles dans les délais de réaction au cours d'une réunion (tac au tac ? nécessité d'en référer à des collègues, etc.) ? Avons-nous la même conception de la ponctualité et de l'urgence ?

Les différentes conceptions concernant l'hiérarchie sociale, le rapport homme/femme dans telle ou telle culture. Par exemple, la question du droit d'aînesse, le respect des

personnes âgées, le droit à la parole entre jeunes et aînés ou entre hommes et femmes, la place de la femme dans la société, bref toutes les spécificités des pratiques et manières de fonctionner dans les différentes cultures doivent être prises en compte pour comprendre les problèmes qui se posent dans la transferabilité des modèles d'un milieu à un autre culturellement différent.

Les différentes conceptions sur le désaccord : il s'agit de comprendre si culturellement, le désaccord peut-il être exprimé clairement, notamment en public ou si le style de communication en vigueur dans les différentes cultures favorise ou non l'expression des désaccords. S'agit-il d'une culture de la confrontation ou du non-affrontement ?
En effet, une culture est dite de confrontation ou de l'affrontement lorsque par exemple le fait de dire les choses telles qu'on les sent, ne pas cacher ses griefs, jouer à la transparence et à la franchise, provoquer s'il le faut, ne rien laisser passer, éviter surtout de refouler les conflits etc. sont considérés comme une forme de courage.
Par contre, la culture du non-affrontement considère le désaccord ou les critiques ou l'affrontement direct comme sources de tensions et de conflits.

2.2. Explication par l'analyse des représentations sociales des populations.

2.2.1. Définition de la notion de représentations sociales.

Avant de présenter la méthode des représentations sociales utilisée, il nous semble important de définir ce que c'est qu'une représentation sociale.

En effet, selon Jodelet (1999), une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Il s'agit donc d'une forme de connaissance élaborée dans une société à partir de ses réalités socioculturelles, des informations qui circulent dans ces milieux et les savoirs provenant de l'éducation scolaire. C'est donc un ensemble de comportements, d'attitudes, d'opinions et d'état d'esprit en rapport avec un objet social. Également désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir

naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. » (p. 53).

Abric (1987), lui définit la représentation sociale comme « le produit et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». Ces deux définitions montrent la manière dont les représentations sociales permettent de se réapproprier le monde.

Selon Rouquette (1997), la représentation sociale, c'est la « façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer de l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos ».

Pour Pierre Vergès (2001), la représentation sociale est sociocognitive : cognitive « ... en ce qu'elle suppose une tâche de connaissance pour traiter l'information reçue » (p. 538) et sociale car « … cet acte de connaissance est activé par une pratique et influencé par le discours circulant dans la société ».

Doise (1986) définit lui les représentations sociales comme « des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports ».

2.2.2. Méthode d'analyse des représentations sociales.

Nous avons complété l'information récoltée sur les différentes phases des inventaires par une analyse des représentations sociales. Cette analyse des représentations sociales vise d'une part à comprendre et à donner des éléments d'explication sur les freins culturels dans la transferabilité de la méthode et les limites qu'elle présente dans le contexte marocain. D'autre part, elle permet de donner si possible des pistes de reconstruction d'une méthode adaptée à des contextes culturellement différents. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons constitué un réseau de contacts avec deux associations (OCADD à Béni Mellal et l'Association pour la promotion de la langue et de la culture Amazigh à Azilal) et des

personnes ressources au Maroc. A travers ces réseaux de contacts, nous avons pu distribuer un questionnaire aux populations locales. Au total, cent quarante et sept (147) sujets dont soixante et cinq (65) à Azilal et quatre vingt et deux (82) à Béni Mellal ont répondu au questionnaire.

Dans le questionnaire, la première question (question d'évocation spontanée : quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez au patrimoine culturel immatériel ?), visait à identifier les représentations sociales (savoirs préalables) du patrimoine culturel immatériel de ces populations. Cette question précise le champ de représentation, donne une première approche des informations sélectionnées par les sujets interrogés et de leur structuration. Les autres questions nous permettent de pouvoir observer à quel type de patrimoine culturel immatériel les personnes interrogées s'identifient. Le questionnaire pose également des questions à propos des moyens de transmission du patrimoine immatériel et des moyens de sa valorisation.

Après dépouillement, pour faire plus simple, nous avons procédé manuellement au comptage des mots, groupes de mots ou expressions évoqués. Le comptage des évocations spontanées a ensuite permis de calculer les fréquences d'occurrences (ici, nous entendons par fréquence d'occurrences, le nombre de fois qu'un mot a été cité par l'ensemble des sujets) et de construire des graphiques (histogrammes) qui nous donnent les premières informations sur les savoirs préalables des sujets interrogés sur le patrimoine culturel immatériel.

Au total, 415 mots ont été cités par les populations interrogées. Ces mots ont été regroupés (codage) en fonction de leur rapprochement sémantique ou lexical, ou bien que le mot soit écrit au singulier ou pluriel. Ce codage a donné lieu à 16 catégories ou groupes de mots (modalités). Par exemple, les mots comme chants traditionnels, chants ou musique traditionnels, musique de chez nous, chants du terroir etc. ont été regroupés dans le groupe de mots « chant et musique ». Dialecte, langues maternelles, langue maternelle, langue locale etc. sont regroupés dans langue maternelle ainsi de suite.

L'analyse des représentations sociales nous permet de comparer les connaissances sur le patrimoine culturel immatériel des populations marocaines (Béni Mellal et Azilal) à celles de la France afin d'en déduire les similitudes et les différences ; lesquelles similitudes et différences permettent d'évoquer la prise en compte des spécificités culturelles dans la transferabilité du modèle français au contexte marocain (Barthes, Jesiorski et Legardez, 2012 ; Berrios, Barthes et Champollion, 2012 ; Jesiorski, 2013). Il s'agit donc de la méthode inter-groupale. Cette méthode consiste à analyser plusieurs corpus sur un même objet d'étude, afin de déterminer quelles sont les similitudes et les différences entre les groupes sociaux, culturels situationnels différents mais qui ne sont pas particulièrement amenés à être en contact. Elle peut être à la base des comparaisons interculturelles comme c'est le cas dans cette étude (Barthes et Alpe, 2016, P.82).

Pour que cette étude respecte les bonnes bases méthodologiques, nous nous sommes appuyés sur les analyses de Moliner (1993, 1996) concernant les modalités d'existence des représentations sociales telles que décrites par Barthes et Alpe (2016) dans leur ouvrage intitulé : « utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable » (p.89-91).

Tout d'abord, il faut noter que dans l'analyse des représentations sociales, le corpus doit comporter au minimum trente d'individus (30) pour que cette représentation soit considérée comme significative. Notre corpus respecte donc ce critère car nous avons un échantillon composé de 147 sujets.

D'autres critères considèrent d'une part que *la dispersion de l'information permet de sous-tendre qu'un objet social est complexe et difficile à appréhender entièrement. Ainsi, les connaissances qu'il est possible d'acquérir à son sujet sont inéluctablement soumises à des distorsions qui rendent dès lors réalisable le phénomène de représentation de l'objet… D'autre part, la condition de focalisation, ensuite implique le poids d'un objet social par rapport aux groupes dans la mesure où c'est en fonction de son importance qu'un groupe donné pourra développer un intérêt particulier pour certains de ses aspects et moins pour d'autres.*

L'objet étudié ici, le patrimoine culturel immatériel répond à ces critères de par son caractère polysémique et la complexité à le définir avec précision. Il donne lieu à des débats

sur le plan tant national qu'international et au sein de la société conduisant à des projets éducatifs ou de développement local.

Tableau 2: Répartition des sujets ayant répondu au questionnaire au Maroc.

Pays	Hommes	Femmes	Total
Maroc	61 pour Béni-Mellal	21 pour Béni-Mellal	147
	49 pour Azilal	16 pour Azilal	

Tableau 3: Fréquence d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les populations au Maroc.

Mots ou groupes de mots	Ni	Fréquence d'occurrences
Traditions	98	24%
Religion	63	15%
Chants/Musiques	56	13%
Langue maternelle	55	13%
Danses traditionnelles	47	11%
Culture	22	5%
Contes et légendes	14	3,24%
Moussem	12	3%
Savoir-faire	11	3%
Folklore	9	2,16%
Mémoire collective	7	2%
Espace culturel	5	1,20%
Habillement	5	1,20%
Identité	5	1,20%
Coutumes	3	1%
Civilisation	3	1%

ni= nombre de fois que le mot a été cité par l'ensemble de la population N.

Ni= nombre total de mots cités par l'ensemble de la population.

Calcul des fréquences d'occurrences %= (ni/Ni) * 100.

Par exemple : % Traditions = (98/415)*100=24%

Ce tableau nous présente les mots ou groupes de mots et leurs fréquences d'occurrences attribuées au patrimoine culturel immatériel par les populations marocaines ayant répondu au questionnaire. Il donne également une idée sur la connaissance de la définition de la notion du patrimoine culturel immatériel par ces populations.

Il ressort du calcul des fréquences des occurrences, que la majorité des populations marocaines interrogées considèrent le patrimoine culturel immatériel comme étant les traditions (24%) et la religion (15%). Ensuite, viennent les chants/musiques (13%), langue maternelle (13%) et danses traditionnelles (11%). On peut dire qu'elles ont une bonne connaissance de la définition du patrimoine culturel immatériel.

Tableau 4: Fréquence d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les populations en France.

Mots	**Ni**	**Fréquence d'occurrences**
Coutumes	69	19,49%
Savoir et Savoir-faire	61	17,23%
Chant et Musique	47	13,28%
Langue	41	11,58%
Danse	40	11,30%
Identité	37	10,45%
Gastronomie	24	6,78%
Contes et Légendes	18	5,08%
Culture	17	4,81%

Du côté des populations françaises interrogées, ce sont les coutumes (19,49%) et les savoirs/savoir-faire (17,23%) qui viennent en premier lieu dans la définition de la notion du patrimoine culturel immatériel. Elles ont aussi une bonne connaissance de la définition du patrimoine culturel immatériel.

Tableau 5: Les moyens de transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations au Maroc.

Moyens de transmission	**%**
Famille	30,73%
Ecole	22,96%
Medias	18,29%
Lieux Culturels	17,51%
Amis	10,51%

Concernant les moyens de transmission du patrimoine culturel immatériel, les populations marocaines interrogées, considèrent que la famille (30,73%) et l'école (22,96%) sont les moyens privilégiés de transmission. En outre, elles n'excluent pas que les médias (18,29%), les lieux culturels (17,51%) et enfin les amis (10,51%) contribuent également au processus de transmission de ce patrimoine.

Tableau 6: Les moyens de transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations en France.

Moyens de transmission	**%**
Lieux Culturels	41,8%
Famille	23,2%
Amis	16,3%
Medias	10,1%
Ecole	8,6%

En ce qui concerne les populations interrogées en France, celles-ci considèrent les lieux culturels et la famille comme étant les moyens privilégiés de la transmission du patrimoine culturel immatériel. Contrairement aux populations interrogées au Maroc, d'après les données du tableau 6, l'école (8,6%) occupe une place moins importante que les lieux culturels (41,8%), la famille (23,2%), les amis (16,3%) dans le processus de transmission du patrimoine culturel immatériel.

Tableau 7: Intérêt de la transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations au Maroc.

Intérêts	**%**
Pour qu'il ne tombe pas dans l'oubli	42,62%
Pour pérenniser l'histoire de la localité/pays	35,52%
Pour que la culture locale perdure	20,22%
Pas d'intérêt	1,64%

Ce tableau ci-dessus traduit l'intérêt selon les populations interrogées au Maroc de transmettre le patrimoine culturel immatériel. On constate que ces populations sont véritablement attachées à leur patrimoine culturel immatériel et représente pour elles, un réel intérêt. Pour cela, elles considèrent qu'il est nécessaire de le transmettre de générations en générations pour diverses raisons. Il s'agit entre autre, de permettre aux générations présentes et futures de ne pas oublier leur patrimoine. Autrement dit de le vivre et le faire revivre, de pérenniser l'histoire de leur localité ou leur pays et enfin de faire perdurer leur culture.

Tableau 8: Intérêt de la transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations en France.

Intérêts	**%**
Pour que la culture locale perdure	43,3%
Pour pérenniser l'histoire de la ville	30,2
Pour qu'il ne tombe pas dans l'oubli	25,3%
Pas d'intérêt	1,2%

Tout comme les populations interrogées au Maroc, celles de la France trouvent nécessaire la transmission de leur patrimoine culturel immatériel de générations en générations pour les mêmes raisons. Ceci traduit leur réel intérêt et leur attachement à leur patrimoine culturel immatériel.

Tableau 9: Les moyens de valorisation du patrimoine culturel immatériel selon les populations au Maroc.

Moyens de valorisation	**%**
Foires/Festivals/Moussems	56,32%
Création d'Associations	15,51%
Expositions	14,29%
Cours et Formations	13,88%

Pour valoriser ce patrimoine immatériel, les populations marocaines interrogées estiment que le meilleur moyen est l'organisation des foires, des festivals et des moussems (56,32%) (Fêtes régionales annuelles avec des célébrations coutumières religieuses associées à des activités festives et commerciales).

Tableau 10: Les moyens de valorisation du patrimoine culturel immatériel selon les populations en France.

Moyens de valorisation	%
Festivals/Foires	40,3%
Expositions	30,7%
Cours/Formation	17,3%
Création d'Associations	11,7%

L'organisation des festivals et foires (40,3%) et des expositions (30,7%) constituent les moyens privilégiés de valorisation du patrimoine culturel immatériel chez les populations interrogées en France.

2.3. Analyse des postures enseignantes face à l'intégration du patrimoine culturel immateriel et des savoirs endogenes a l'ecole.

Ici, nous avons procédé par une démarche méthodologique en deux étapes :

Premièrement, un questionnaire portant sur le patrimoine culturel immatériel a été administré aux enseignants marocains et togolais du secondaire.

Deuxièmement, la démarche a consisté à mettre en place des focus groups d'enseignants afin de faire émerger un débat sur la question de l'intégration des savoirs locaux à l'école.

Il faut noter que ces focus groups d'enseignants n'ont pas pu être organisés au Maroc à cause des contraintes liées à la crise sanitaire (COVID-19). Nos tentatives de les organiser même en distanciel ont été vaines.

2.3.1. L'analyse des postures enseignantes face à l'intégration du patrimoine culturel immatériel à l'école par la méthode d'analyse des représentations sociales.

Le questionnaire administré aux enseignants tout comme le précédent qui a concerné les populations, commence par une question d'évocation (quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez au patrimoine culturel immatériel ?). L'objectif de cette question est d'identifier leurs savoirs préalables sur le patrimoine culturel immatériel autrement dit de savoir si cette notion est bien connue et comment ils la définissent. Le questionnaire comporte aussi des questions permettant de savoir si d'après les enseignants le patrimoine culturel immatériel est-il un objet d'enseignement à l'école. S'il est effectivement intégré dans les programmes scolaires. Comment se positionnent-ils face à son intégration à l'école ? Peut-il intégrer la sphère scolaire ?

Le tableau 11 montre la répartition des enseignants qui ont répondu au questionnaire.

Tableau 11: Repartition detaillée des enseignants ayant répondu au questionnaire.

Pays	Disciplines	Lycée	Collège	Femmes	Hommes	Total
Togo	HG	36	44	08	72	80
	SVT	34	26	05	61	66
	FRA	23	38	07	54	61
	Total	**93**	**108**	**20**	**187**	**207**
Maroc	HG	33	19	09	43	52
	SVT	18	24	06	36	42
	FR	08	11	03	16	19
	ARABE	06	09	06	09	15
	Total	**65**	**63**	**24**	**104**	**128**

Légende :

HG= Histoire Géographie

SVT= Sciences de la Vie et de la Terre

FRA= Français

Après dépouillement des questionnaires, les mots évoqués par les enseignants sont regroupés pour former des catégories ou groupes de mots en fonction de leur rapprochement sémantique ou lexical.

2.3.1.1. Le cas des enseignants togolais.

Du côté des enseignants togolais, on dénombre au total 775 évocations regroupées en 7 catégories ou groupes de mots. Ce regroupement a permis de calculer les fréquences des occurrences (le nombre de fois où un mot ou groupe de mots a été évoqué par les enseignants).

Par exemple, le groupe de mots « pratiques sociales et savoir faire » a été évoqué 182 fois sur un total de 775 mots évoqués par les enseignants togolais. Sa fréquence d'occurrence est donc :

%= (182/775) x100=23,48%.

Le tableau n°12, montre la répartition détaillée des fréquences des occurrences des mots ou groupes de mots attribués au patrimoine culturel par les enseignants togolais.

Tableau 12: Fréquence d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les enseignants togolais.

Mots ou groupes de mots	**Ni**	**Fréquences des occurrences**
Pratiques sociales et Savoir-faire	182	23,48%
Traditions et Rites	179	23%
Langues maternelles	151	19,48%
Culture	82	10,56%
Us et Coutumes	76	10%
Danses traditionnelles	57	7,33%
Musiques traditionnelles	48	6,15%

Ce tableau détaille les fréquences des occurrences des mots ou groupes de mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les enseignants togolais. Elles donnent une idée sur la connaissance et la définition du patrimoine culturel immatériel par les enseignants togolais interrogés. Au regard de ces fréquences des occurrences, on constate que les enseignants interrogés ont une bonne connaissance de la définition du patrimoine culturel immatériel.
En effet, ils le définissent comme étant principalement « les pratiques sociales et savoir-faire (23,48%) », « Traditions et Rites (23%») et langues maternelles (19,48%).

Il est demandé aux enseignants de répondre par **OUI** ou par **NON** s'ils parlent ou discutent du patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves. Cette question a pour objectif de savoir si le patrimoine culturel immatériel est intégré dans les programmes scolaires. Le tableau 13 indique que seulement 24% des enseignants parlent ou discutent du patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves.

Tableau 13: Intégration du patrimoine culturel immatériel à l'école selon les enseignants togolais.

N=207	**ni**	**%**
OUI	49	24%
NON	158	76%
Total	207	100%

Légende :

N= Nombre total des enseignants.

ni= Nombre de réponses.

Au regard des données du tableau 13, on constate que 76% des enseignants togolais interrogés ne parlent pas du patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs

élèves. Ce qui montre qu'il n'est pas explicitement intégré dans les programmes scolaires togolais et donc n'est pas pour le moment un objet d'enseignement.

Il est également demandé aux enseignants de savoir selon eux, à qui incombe la prise en charge de la sauvegarde autrement dit la transmission du patrimoine culturel immatériel (l'école, famille, associations, communautés ou le gouvernement) ? L'objectif est de savoir si la transmission du patrimoine culturel immatériel passe par l'éducation formelle, non formelle ou informelle.

Les données collectées sont consignées dans le tableau 14.

Tableau 14: La part de responsabilité des acteurs impliqués dans la transmission du patrimoine culturel immatériel selon les enseignants togolais.

Acteurs impliqués	**ni**	**%**
Familles	97	30%
Ecole	82	25%
Gouvernement	55	17%
Communautés	46	14%
Associations/ONG	44	14%
Total	**324**	**100%**

Les données du tableau 14 montrent que les enseignants togolais interrogés estiment que les familles (30%) et l'école (25%) doivent jouer un rôle de premier plan dans ce processus de sauvegarde.

2.3.1.2. Le cas des enseignants marocains.

Rappelons que 128 enseignants marocains ont répondu au questionnaire. On dénombre au total 450 évocations. Le regroupement des mots évoqués du point de vue sémantique et/ou lexical a donné 09 catégories ou groupes de mots.

Le tableau 15 donne la répartition des fréquences des occurrences des catégories ou groupes de mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les enseignants marocains.

Tableau 15: Fréquence d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les enseignants marocains.

Catégories ou groupes de mots	**Ni**	**Fréquences des occurrences**
Religion	97	21,56%
Traditions	73	16,22%
Langues maternelles	63	14%
Pratiques sociales et savoir- faire	59	13,11%
Chants et Musiques traditionnels	45	10%
Danses traditionnelles	37	8,22%
Contes et légendes	30	6,67%
Us et coutumes	25	5,55%
Poésie	21	4,67%
Total	450	100%

On constate aussi que les enseignants marocains ont une bonne connaissance de la définition du patrimoine culturel immatériel. Ils se focalisent dans la définition du patrimoine culturel immatériel sur la religion (21,56%) suivies des traditions (16,22%), des langues maternelles (14%) et des pratiques sociales et savoir - faire (13,11%).

Concernant la question de savoir s'ils parlent du patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves, 73% des enseignants marocains affirment parler du patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves.

Tableau 16: Intégration du patrimoine culturel immatériel à l'école selon les enseignants marocains.

N=128	ni	%
OUI	93	73%
NON	27	27%
Total	128	100%

Seuls 27% des enseignants interrogés au Maroc affirment qu'ils ne parlent pas du patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves. Ce taux concerne surtout les enseignants des sciences de la vie et de la terre interrogés.

Si 73% des enseignants interrogés affirment qu'ils abordent le patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves, on peut donc dire qu'il est intégré dans les programmes scolaires au Maroc.

2.3.2. L'analyse des postures enseignantes face à l'intégration des savoirs locaux à l'école par la méthode des focus groups.

Ces focus groups sont organisés de telle sorte qu'un débat émerge entre les enseignants. Les données sont alors collectées dans l'objectif de les faire réfléchir sur trois points de la grille d'analyse (tableau n°21). Ces entretiens collectifs à visée exploratoire ont concerné les enseignants togolais du secondaire dont nous présenterons les caractéristiques de même que le déroulement de ces focus groups.

Dans l'analyse des discours recueillis, l'attention a été plus focalisée sur le groupe considéré comme un tout cohérent. Se basant sur les travaux de Moussavou (2012) qui s'est inspirée elle-même des travaux de Bardin (2003) en psychologie, Blanchet et Gotman (2007) en

sciences sociales, Duchesne et Haegel (2008), Paillé et Mucchielli (2003) et Maingueneau (2007), dans le champ de l'analyse qualitative, la perspective analytique interprétative a été adoptée en utilisant la grille d'analyse que nous venons d'évoquer. Cette perspective analytique a permis de clarifier la thématisation du contenu des discours recueillis pendant l'entretien. C'est essentiellement ce qui est dit dans les discours qui a été recherché.
L'analyse a consisté à rechercher de quoi ont parlé les enseignants ; ceci en lien avec la question de la grille d'analyse ; les savoirs locaux de quoi s'agit-il ?

2.3.2.1. Ma posture épistémologique de la recherche.

La posture épistémologique adoptée est nécessaire dans la conduite d'une recherche. En effet, Savoie-Zajc (2009) qui s'inspire de ses expériences de recherches souligne trois aspects de cette posture épistémologique à prendre en compte. Il s'agit : du positionnement à l'égard de l'objet de recherche, à l'égard des données produites et à l'égard des acteurs. C'est en s'inspirant de ces aspects que nous avons adoptés dans l'analyse, la perspective analytique interprétative et socioconstructiviste de la cognition.

En effet, le socioconstructivisme met l'accent sur le rôle des interactions dans la construction d'un savoir (Vygotsy, 1932). Mais selon Doise et Mugny, (1981), l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque sujet est confronté à des points de vue divergents (ce que Vygotsy appelle le conflit sociocognitif). Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle ; le sujet est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

Le positionnement du chercheur par rapport à l'objet de recherche et aux choix qu'il opère dans l'analyse des données de même que son positionnement à l'égard des sujets ayant participé à la recherche est difficile à gérer du moment où celui-ci est appelé comme le souligne Paillé (2006) à prendre une distanciation à l'égard d'un terrain qui lui semble

familier et la responsabilité qui lui incombe. Il souligne que le chercheur incarne plus ou moins consciemment des manières d'être au monde, tributaires de la société et de la culture dont elle est partie prenante, qui vont influencer la conceptualisation et l'analyse du phénomène à l'étude. C'est ce que Bourdieu (1979) appelle « un capital culturel », « c'est-à-dire un savoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la « personne », un habitus » (p. 4).

En ce qui nous concerne, ce capital personnel est la résultante des connaissances implicites acquises, les expériences vécues au sein de ma culture et leur valeur symbolique. Sur ce, il nous est difficile d'être neutre sur les situations sollicitant notre attention. Dans cette perspective qui rompt avec une rationalité de neutralité transcendante, les sujets et nous, sommes considérés comme des acteurs compétents pour parler de l'objet de l'étude (Giddens, 1987 ; Gohier, Anadon et Chevrier, 2007).
Par exemple les enseignants sont compétents pour discuter de l'intégration des savoirs locaux à l'école par rapport à leur expérience et aux connaissances acquises dans l'enseignement. Les enseignants, en utilisant leurs connaissances à propos du contexte scolaire et du fonctionnement de leurs classes, mais également à partir de leurs expériences vécues au sein de leurs cultures, occupent une certaine place et sont capables de s'exprimer sur leurs conceptions des savoirs endogènes et de discuter de leur éventuelle intégration dans leurs cours, comme en témoignent d'ailleurs leurs discours lors des focus groups que nous avons organisés (Giddens, 1987).

Ce que nous recherchons dans les discours des enseignants, ce sont les représentations discursives qu'ils ont mobilisées pour traiter le thème soumis à leur discussion.

Les représentations discursives constituent, selon Markova (2004), un construit dialogique ayant une fonction de mise en relation. La conceptualisation des représentations discursives prend tout son sens dans des situations de communication, telles les discussions de groupes. Selon cet auteur, dans cette conception du langage, l'être humain est un être de relations dialogiques à la source de tensions, qui dans le contexte de discussions, amènent des sujets en interaction à transformer leurs points de vue (Markova, 2004, p.233). Nous

tenterons d'expliquer en détails les raisons qui ont motivé le choix des entretiens collectifs dans cette recherche dans les paragraphes qui vont suivre.

2.3.2.2. Justification du choix des entretiens collectifs.

Comme l'expliquent Duchesne et Haegel (2004), toute méthode doit être rapportée à la « stratégie de recherche » dans laquelle on l'utilise. La « stratégie de recherche » étant entendue non comme un thème, mais bien un objet de recherche construit comme tel, autrement dit une question inscrite dans un débat scientifique et associée à un terrain à partir duquel sera constitué un matériau empirique (p4).
Même si les entretiens collectifs sont de plus en plus utilisés dans les recherches en éduction (Bogdan & Biklen, 2007; Karsenti & Savoie-Zajc, 2000 ; Van der Maren, 2009), ils sont utilisés en fonction d'une diversité de visées (exploratoire, intervention, etc.), d'ancrages théoriques (phénoménologie, dynamique des groupes, psychobiologie, etc.) ou épistémologiques (but de la recherche, rôle des personnes, etc.). Par conséquent, cette diversité d'usages nous demande de prendre position.

En effet, Poupart (1997), évoque une variété d'arguments (épistémologiques, éthiques, politiques) qui permettent de justifier le choix des entretiens de recherche et, plus particulièrement, des entretiens collectifs.

Même si les enseignants sont considérés comme acteurs compétents (Giddens, 1987), cela ne suffit pas pour que l'on affirme la capacité à justifier les tenants et aboutissants de leurs actions. Comme nous l'avons souligné plus haut, ils sont bien placés pour jauger de la possibilité d'intégrer les savoirs endogènes à l'école de part leur connaissance des contraintes inhérentes au milieu scolaire (Anadon, Gohier & Chevrier, 2007). Mais, pour qu'ils puissent s'exprimer et débattre d'une telle thématique, il était nécessaire de créer un espace de discussion adéquat d'où le choix des entretiens collectifs. Le choix des entretiens collectifs découle également des objectifs et des questions autour desquels s'inscrit cette recherche.

Le choix de la méthode utilisée dans une recherche, le choix du terrain de recherche, la sélection des sujets et la formation des groupes dans le cas des entretiens collectifs influencent considérablement la production des données et par conséquent les résultats produits. Pour justifier nos choix méthodologiques, nous nous sommes beaucoup plus appuyés sur les travaux de Sophie Duchesne et de Florence Haegel ; lesquels travaux ont porté sur les différents types d'usage, les avantages, la spécificité et les différents enjeux de réalisation des entretiens collectifs etc.

Les entretiens collectifs selon Duchesne et Haegel (2008), permettent, mieux que les entretiens individuels, l'expression spontanée et les processus sociaux à l'œuvre.

> *Il s'agit d'abord d'entretiens de recherche, autrement dit de données discursives destinées à l'analyse, provoquées et recueillies par un chercheur sur des thèmes qu'il a déterminés et qui peuvent bien évidemment aussi concerner les enquêtés* (Duchesne & Haegel, 2008, p. 42-43).

Pour Blanchet et Gotman (1992; 2007), « l'entretien est d'abord un processus interlocutoire risqué, car il comporte une dose d'inconnu en ce qui concerne l'évolution des interactions entre les participants. Mais il constitue par ailleurs un lieu pertinent pour observer la dynamique des représentations discursives mobilisées dans une discussion autour d'un thème ou d'un problème donné. En ce sens, la faible directivité qui marque leur déroulement encourage l'émergence de témoignages et d'interprétations en respectant les cadres de référence propres aux acteurs inhérents à leur langage et à leurs visions du monde » (cité par Moussavou, 2012).

Selon ces auteurs, dans le cadre des recherches impliquant des questions complexes à tendance vive en société ou comme les nomme Legardez (2006) « questions socialement vives », les entretiens collectifs sont pertinents si l'on souhaite analyser en profondeur les représentations de telles questions chez les sujets qui s'engagent librement à partager leurs expériences pour mettre en évidence les enjeux sociaux, politiques et culturels liés à cette

question, ainsi que, comme l'expliquent Blanchet et Gotman (2007), mettre en évidence les « systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (p. 24). De plus, comme le souligne Moussavou (2012), les entretiens de groupes permettent à chaque personne de dire des choses qu'elle n'aurait jamais dites toute seule, un peu comme lors des conversations quotidiennes où il est donné de saisir les propos des personnes dans le feu de l'action discursive. Ce point de vue est partagé par d'autres auteurs tel que Salazar-Orvig (2003) qui souligne l'enrichissement potentiel des discours dès lors que chaque personne qui est porteuse d'un bagage social, idéologique, culturel et discursif, le confronte aux paroles des autres sujets, de façon à le retravailler, à le reconstruire et à le négocier. Albarello (2007), évoque également la richesse du contenu des conversations, comme le témoignage d'une construction conjuguée des significations par le groupe. Duchesne & Haegel (2004), quand à elles soutiennent que les entretiens collectifs peuvent être utilisés dans des cadres épistémologiques différents.

Toutefois, tout en sachant que certains chercheurs utilisent les entretiens collectifs pour étudier des dispositions, des attitudes, voire des raisonnements individuels (Balme & alii, 2003), cette méthode semble plus particulièrement intéressante pour tous ceux qui mettent au premier plan de leur système théorique le fait que la pensée n'est pas déjà donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire. L'intérêt des entretiens collectifs paraît alors évident : il est de saisir les prises de positions en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée. Ils permettent à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion. En choisissant de recueillir du discours dans le cadre d'un groupe, qui plus est dans le cadre d'un groupe partageant une expérience ou une identité commune, on peut, en toute logique, privilégier l'analyse de ce qui est partagé (ou de ce qui ne peut pas l'être) dans le groupe. Les entretiens collectifs permettent d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes (p37-38). Même si en sciences sociales, les entretiens collectifs ont été le plus souvent utilisés comme une méthode d'appoint, c'est-à-dire utilisée en complément d'autres méthodes qualitatives (enquête ethnographique ou entretiens individuels) ou quantitatives (questionnaires), Morgan (1996) après avoir montré que presque deux tiers des publications combinaient l'entretien collectif avec d'autres

méthodes, il a également observé que de plus en plus de travaux les mobilisent comme l'unique méthode de recueil des données. Certains auteurs préconisent la combinaison des deux méthodes. Par exemple, Mitchell (Barbour, Kitzinger, 1999) plaide pour la combinaison des deux méthodes au motif que dans tout entretien collectif, certaines personnes sont silencieuses et que le silence concerne le plus souvent les personnes minoritaires ou déviantes au regard des normes du groupe. Ainsi, dans les entretiens collectifs qu'elle a réalisés, les collégiennes les moins « populaires » auprès de leurs camarades, les plus mal « classées », ne s'exprimaient pas et leur expérience n'a pu être recueillie qu'en procédant à des entretiens de face-à-face. Mais le principal problème que pose alors ce type de combinaison est la lourdeur générée par la multiplication des types d'entretiens et la longueur et la complexité de l'analyse. Sur ce, rares sont les études qui ont employé les deux méthodes sur les mêmes personnes et qui permettent effectivement de comparer le discours tenu en groupe des propos livrés en individuel.

Généralement, quand les deux méthodes sont combinées, c'est plutôt en les appliquant à des populations différentes. L'entretien collectif est parfois réalisé après une campagne d'entretiens individuels quand il s'agit de vérifier des hypothèses. Dans un autre registre, la combinaison d'entretiens collectifs et d'une enquête quantitative est une configuration relativement fréquente mais dont la mise en œuvre peut se faire dans un ordre variable. De manière assez classique, on peut choisir de conduire des entretiens dans la phase exploratoire de la recherche, préalablement à l'élaboration d'un questionnaire. L'intérêt de l'entretien collectif est, comme pour n'importe quelle méthode qualitative utilisée dans ces conditions, d'affiner les hypothèses de recherche. Mais, s'agissant plus spécifiquement des entretiens collectifs, l'avantage est également de fournir des éléments utiles dans le choix de la formulation des questions. En effet, l'entretien collectif permet bien mieux que l'entretien individuel, du fait de la maîtrise possible des termes mêmes de la discussion par le groupe, de connaître les mots, les expressions, les significations employés, admis et collectivement partagés par les personnes concernées par l'enquête, et donc d'aider à la rédaction du questionnaire (Duchesne et Haegel, 2004, p45).

En somme, le choix des entretiens collectifs est judicieux, approprié et justifié en rapport avec non seulement leurs avantages pour cette recherche mais et surtout en rapport aux objectifs et aux questions de la recherche.

2.3.2.3. Les entretiens collectifs et leurs avantages.

Encore appelés « focus groups », entretiens de groupes, discussions de groupes, les entretiens collectifs sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse (Kitzinger, 1994a). Les entretiens collectifs peuvent encore, être utilisés pour analyser la façon dont les participants parlent de certains problèmes comme la « collaboration » (Orfali, Markova, 2003) ou d'événements historiques. C'est une technique de recherche qualitative développée aux USA par Merton et Lazarsfeld en rapport au courant lewinien de la dynamique des groupes (Lazarsfeld, 1969 ; Merton, 1956). Elle est plus utilisée dans les sciences sociales (Barbour, Kitzinger, 1999 ; Lunt, Livingstone, 1996) et, plus particulièrement, la psychologie sociale (Gervais, Jovchelovitch, 1998 ; Flick, 1998) ainsi que la sociologie (Morgan, Spanish, 1984 ; Hamel 1999). Farr et Tafoya (1992) considèrent les focus groups comme « une société pensante en miniature ».

L'un des avantages du focus group est la taille et l'homogénéité des groupes. Les focus groups se composent, en général, de 4 à 8 participants ; au-delà, il devient difficile de suivre les échanges. Les participants peuvent ne pas se connaître, cependant, la plupart du temps, les groupes sont formés d'individus qui, d'une façon ou d'une autre, se connaissent déjà – voisins, famille, amis, collègues-. D'un autre côté, certains groupes peuvent être composés de personnes ayant déjà un savoir commun sur le sujet de l'étude (Bulletin de psychologie, 2004, Tome 57, p471). A ce propos Angers (1997) indique que « *le chercheur interroge telle personne parce que cette personne possède telle caractéristique, parce qu'elle appartient à telle couche sociale, parce qu'elle a connu tel type d'expérience* ».

Les entretiens collectifs ont également pour avantage de faciliter le recueil de la parole individuelle. Ils permettent de multiplier le nombre d'enquêtés et d'élargir l'éventail des réponses recueillies ; en bref de gagner du temps. Cette méthode contribue à réduire les inhibitions individuelles par un effet d'entraînement (il suffit qu'un participant, plus bavard, commence à divulguer ses impressions personnelles pour que les autres y soient entraînés) et qu'elle facilite le travail de remémoration (l'échange des souvenirs et des perceptions opère comme un déclencheur) (Merton et al, 1990).

Par ailleurs, cette méthode ne contient pas seulement que des avantages mais aussi des inconvénients. La dynamique du groupe et les interactions entre participants sont considérées comme des éléments risquant potentiellement de détourner l'entretien du thème discuté. Dès lors, la tâche de l'animateur consiste principalement, selon Merton, Kendall et Fiske (1990), à réduire les interactions parasites.

Cette méthode initialement beaucoup plus développée dans des travaux anglo-américains, s'adapte progressivement dans les travaux scientifiques francophones ; mais son usage varie d'un contexte à un autre. Cette variation est décrite par Duchesne et Haegel (2004) suivant ce qui suit. Selon ces deux auteures, les traditions scientifiques anglo-américaine et francophone d'utilisation de l'entretien collectif donnent un aperçu de la diversité de leurs pratiques. De façon très schématique, il semble que cette diversité s'organise en fait autour de deux critères. Le premier renvoie à l'objet même de l'analyse et oppose ceux qui s'intéressent au groupe en tant que tel, autrement dit comme objet même de la recherche, à ceux qui considèrent l'entretien comme un outil de production de discours et le groupe essentiellement comme le cadre de recueil de ces discours. La deuxième ligne de diversification porte sur la posture de recherche qui préside à l'usage de l'entretien collectif ; selon que ce dernier est conçu comme une méthode au service de l'observation, de l'expérimentation ou de l'analyse clinique. L'usage des entretiens collectifs dépend de tel ou tel objectif que poursuit une recherche donnée. En effet, tandis que certains travaux s'intéressent au groupe comme une particule élémentaire de la société ou plutôt comme une figure métonymique de celle-ci (Maisonneuve, 2002, Kaës, 1999) en cherchant à expliquer ce qui se passe au sein du groupe, d'autres travaux visent plutôt à comprendre ce que le groupe produit.

L'intérêt de l'entretien collectif ne réside pas seulement dans le gain de temps que permettrait le fait d'interviewer simultanément plusieurs personnes (Morgan, 1997, p 6), mais aussi dans le fait qu'il permet de saisir ce qui est dit dans le cadre d'une discussion : le corpus qu'il permet de constituer est le produit d'interactions sociales (Duchesne et Haegel, 2004, p20).

2.3.2.4. La sélection des participants et les caractéristiques de l'échantillon.

La réalisation des entretiens collectifs implique une série de choix, concernant les procédures de sélection des participants, de formation des groupes et d'organisation de la discussion. En effet, plusieurs possibilités s'offrent au chercheur et celui-ci doit respecter quelques règles qui assurent la qualité et la fiabilité des données recueillies.

2.3.2.4.1. La sélection des participants.

L'accès au terrain de recherche et la sélection des participants visés par l'enquête sont deux aspects problématiques, aussi essentiels que difficiles des recherches qualitatives orientées par une visée compréhensive (Boutin, 1997; Deslauriers & Kérisit, 1997).
D'une façon générale, qu'il s'agisse des données quantitatives ou qualitatives, la qualité de la sélection des participants est un problème général dans la mesure où elle constitue un élément décisif de la fiabilité de l'enquête. Concernant les entretiens collectifs, l'enjeu est double car en sélectionnant les participants, le chercheur construit à la fois un échantillon, selon des critères et un groupe. Le chercheur doit donc accorder beaucoup d'attention à un certain nombre de paramètres notamment le degré d'interconnaissance, l'homogénéité, le nombre et la taille des groupes ainsi que les modalités de la mise en relation (Duchesne et Haegel, 2004, p. 48). La réalisation des entretiens collectifs peut concerner aussi bien les groupes de participants étrangers les uns les autres que des groupes d'interconnaissance (Billig, 1992 ; Dubet, 1995 ; Frazer, 1988, 1989 ; Gamson, 1992 ; Willis, 1978).

Néanmoins, Morgan (1998), évoque le risque que court le chercheur lorsque les entretiens collectifs sont réalisés avec des personnes se connaissant bien. Dans ce cas, la

discussion se déroule dans le registre de l'implicite. Les personnes appartenant au même milieu social et partageant les mêmes codes de communication, voire les mêmes opinions et les mêmes croyances, n'ont pas besoin d'exprimer ce qu'elles ont en commun. Cet avis est partagé par Bourdieu (1993) qui souligne qu'une trop grande familiarité risque de conduire les enquêtés à considérer que leurs propos vont de soi et qu'ils n'ont pas besoin de les expliciter. De même, l'interconnaissance peut influencer sur la liberté de parole. Si les participants, non seulement se connaissaient avant, mais surtout vont être amenés à se fréquenter après la discussion, les risques d'autocensure sont plus forts car la divulgation d'expériences et d'opinions intimes, sensibles ou conflictuelles peut peser sur les relations interpersonnelles après l'entretien.

Concrètement en ce qui concerne cette recherche, le groupe est constitué d'enseignants qui pour la plupart partagent certaines affinités (appartenant à la même catégorie socioprofessionnelle (enseignant) et de plus pour certains appartenant à un même établissement scolaire, au même groupe ethnique etc.).

Cette situation est plus ou moins similaire à certains travaux (cités par Duchesne et Haegel, 2004, p. 48) qui ont eu recours aux entretiens collectifs. Par exemple, Billig a interrogé les membres d'une même famille ; Gamson et Willis ont travaillé sur des groupes d'amis ; les travaux de Dubet ont porté sur les habitants d'un même quartier mais qui n'entretenaient pas toujours de relations entre eux ; ceux de Frazer ont concerné des élèves d'un même établissement scolaire, sans qu'elles soient nécessairement amies.

En outre, quatre principes énumérés par Savoie-Zajc (2009) ont guidé la sélection des sujets ayant répondu aux entretiens collectifs. Il s'agit du respect du bien-être des personnes impliquées dans la recherche, l'obtention de leur consentement éclairé, l'évaluation des risques pour ces personnes et l'assurance de la confidentialité des données produites. Ainsi, pour avoir leur total consentement, il était nécessaire de leur expliquer l'objet de la recherche, sa pertinence scientifique et sociale, l'importance accordée à leur implication et l'avantage qu'ils avaient de débattre librement d'une question inhabituelle, et ce, sans contraintes. Dans le but de comprendre comment en groupe, les sujets sollicités donnent sens aux savoirs endogènes et à leur éventuelle intégration dans leur

enseignement, c'est la qualité de leurs points de vue et non leur quantité qui a été recherchée.

2.3.2.4.2. Les caractéristiques de l'échantillon.

L'un des critères de constitution des groupes dans le cadre des entretiens collectifs est l'homogénéité du groupe. Cette homogénéité, même si elle est parfois relative, permet d'éviter des situations où l'aisance et la maîtrise des uns inhibent les autres et les empêchent de prendre la parole (Duchesne et Haegel, 2004, p 52). La constitution des groupes et donc de l'échantillon doit prendre en compte les caractéristiques sociales des participants, (c'est-à-dire classiquement des critères socioprofessionnels, ethniques, d'âge, de genre) et des critères saisissant la position à l'égard du thème discuté (généralement, ces derniers renvoient au type d'expérience et non aux types d'opinion) (*ibid.*).

Ici, la technique de l'échantillonnage aléatoire ou échantillonnage au hasard a été utilisée pour construire les groupes de participants. Le seul critère d'inclusion était d'être enseignant du secondaire sans distinction de sexe, d'âge, de disciplines. De prime abord, aucune discipline spécifique n'a été ciblée car nous avons considéré que la question des savoirs endogènes concerne toutes les disciplines. L'échantillon est composé des enseignants et enseignantes ayant manifesté leur consentement et leur disponibilité à débattre librement de cette thématique. Ces enseignants ont comme caractéristique commune, le fait d'être déjà en fonction ; en d'autres termes, ils sont tous en exercice et non en formation et ont donc déjà acquis une expérience dans le domaine de l'enseignement. La plupart d'entre eux avait reçu une formation initiale à l'Ecole Nationale Supérieure (ENS). Cependant, compte tenue des contraintes liées à l'analyse et surtout au bon déroulement des entretiens de groupes d'une part, et aux conditions de faisabilité sur le terrain ainsi qu'au temps imparti d'autre part (Morgan, 1997), mais surtout de la disponibilité des enseignants, 22 ont participé aux focus groups.

Comme l'expliquent Blanchet et Gotman (1992), une enquête par entretien exige un échantillon plus réduit qu'une enquête par questionnaire au sens où ce qui compte, c'est moins la probabilité de l'occurrence des informations qui importe que leur validation par le

contexte. En d'autres termes, une seule information produite une seule fois par une personne peut avoir la même importance que dans le cadre d'un questionnaire. De plus, ce choix s'effectue selon les impératifs de la recherche, à savoir le nombre de dimensions que l'on souhaite explorer dans un thème, la visée de la recherche et comment on envisage exploiter les données produites.

> *La détermination du nombre d'entretiens nécessaires à une enquête particulière (la taille de l'échantillon) dépend, en premier lieu, du thème de l'enquête (faiblement ou fortement multidimensionnel) et de la diversité des attitudes supposées par rapport au thème, du type de l'enquête (exploratoire, principale ou complémentaire), du type d'analyse projeté (recensement de thèmes ou analyse de contenu plus exhaustive), et enfin des moyens dont on dispose (en temps et en argent)* (Blanchet & Gotman, 1992, p. 54).

De façon concrète, au Togo, l'échantillon est composé de deux groupes de 11 enseignants chacun issus de différents établissements scolaires publics dont dix sept (17) hommes et cinq (05) femmes. Sur les vingt et deux enseignants, (15) en plus de leur formation universitaire, ont été formés à l'Ecole Nationale Supérieure (ENS) d'Atakpamé ; une structure étatique qui forme les enseignants du collège et du lycée avant leur déploiement sur le terrain. Les sept autres enseignants, après leur formation universitaire ont été recrutés sur la base d'un concours national de recrutement des enseignants auxiliaires (CREA) pour le secondaire en fonction de leurs disciplines de formation universitaire. Tous ces enseignants sont togolais mais d'origine ethnique et linguistique variées. Ce qui illustre la diversité culturelle.

Tableau 17: Caractéristiques des enseignants ayant participé au focus groups.

Disciplines	Hommes	Femmes	Ancienneté	Age
SVT1	×		11 ans	38 ans
SVT2	×		10 ans	41 ans
SVT3	×		06 ans	31 ans
SVT4	×		07 ans	28 ans
SVT5	×		8 ans	30 ans
SVT6	×		3 ans	32 ans
SVT7	×		5 ans	31 ans
SVT8	×		6 ans	36 ans
HG1	×		04 ans	28 ans
HG2	×		06 ans	34 ans
HG3		×	04 ans	29 ans
HG4	×		14 ans	45 ans
HG5		×	09 ans	37 ans
HG6	×		07 ans	34 ans
HG7	×		03 ans	33 ans
HG8	×		15 ans	45 ans
HG9		×	10 ans	39 ans
FR1		×	03 ans	30 ans
FR2	×		08 ans	39 ans
FR3		×	7 ans	30 ans
FR4	×		04 ans	32 ans
FR5	×		05 ans	37 ans
Total	**17**	**05**		

Légende

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre.

HG : Histoire et Géographie.

FR : Français.

2.3.2.5. Le guide d'entretien.

Les spécialistes des entretiens collectifs notamment Duchesne et Haegel (2004), s'accordent sur le fait que le guide d'entretien utilisé par l'animateur/ le chercheur dans un entretien de groupe ne doit pas être conçu comme une version orale d'un questionnaire ou comme une liste de questions dont on attend une série de réponses. Car, l'objectif n'est pas de recueillir le maximum de réponses mais de saisir la manière dont un thème est traité et discuté. Le guide d'entretien a pour fonction de recentrer de temps à autres les propos sur le thème de recherche. Il vise aussi à introduire une dynamique et une progression dans la discussion. Il sert à structurer les questions et les dimensions abordées au cours de l'entretien d'une part et à reformuler les questions de relance lors des interactions entre les sujets. Pour ce faire, l'élaboration du guide d'entretien exige donc de s'interroger au préalable sur le fil directeur que l'on veut donner à la discussion et d'en prévoir les ressorts et les étapes. Ainsi, ces auteurs conseillent la prise en compte de deux principes élémentaires dans l'élaboration du guide d'entretien :

Premièrement, on ne pose pas aux enquêtés les questions que l'on se pose en tant que chercheur. Il faut trouver les questions qui livreront dans les réponses les indicateurs dont on a besoin pour valider ou non les hypothèses.

Deuxièmement, il faut aborder au début les questions les plus générales et les plus ouvertes pour n'aborder les thèmes plus précis que progressivement, et finir en mettant à l'épreuve les hypothèses les plus spécifiques de la recherche.

En somme, tenant compte de ces principes, nous avons pu élaborer le guide d'entretien ci-dessous (tableau n°18) qui a permis la réalisation des entretiens collectifs qui feront l'objet d'une analyse dans la suite de ce travail de recherche.

Tableau 18: Guide d'entretien.

Dimensions à explorer	**Questions de relance**
Les savoirs locaux, de quoi s'agit-il ?	Tout d'abord, j'aimerais qu'on parle des savoirs locaux. Que pouvez-vous me dire sur les savoirs locaux ? En tant qu'enseignant, qu'évoque pour vous les savoirs locaux ? De quoi s'agit-il ?
Les rapports des enseignants à ces savoirs locaux.	Selon vous en tant qu'enseignant, trouvez-vous utile de parler des savoirs locaux à l'école ? Pourquoi ? Est-ce qu'il vous arrive t-il de parler des savoirs locaux dans vos cours ? Si oui pourquoi et comment parlez-vous de ces savoirs locaux dans vos cours ? Si non pourquoi ? Quelle place accordez-vous aux savoirs locaux ?
L'intégration des savoirs locaux dans leurs cours.	Selon vous en tant qu'enseignant, y a-t-il des obstacles, des risques ou difficultés à parler des savoirs locaux dans vos cours ? Si oui lesquels ? Si non pourquoi ? Trouvez-vous légitime d'enseigner les savoirs locaux à l'école ? Pourquoi ? Etes-vous prêts à s'engager à parler/enseigner les savoirs locaux dans vos cours ? Si oui, pourquoi et comment ? Si non pourquoi ?

2.3.2.6. Le déroulement des entretiens collectifs.

La réalisation des entretiens collectifs exige la prise en compte de certains aspects pratiques et une préparation psychologique, technique et matérielle. Pour ce faire, dans ce processus de préparation, Blanchet (1991) ; Blanchet et Gotman (1992) ont préconisé le respect de trois aspects fondamentaux qui agissent sur la production des données par les participants. Il s'agit de: l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions du chercheur pour expliciter les niveaux de préparation.

2.3.2.6.1. L'environnement matériel et social.

En ce qui concerne ce premier aspect, l''environnement matériel et social fait référence, entre autres, aux différents paramètres associés au lieu et au temps (Duchesne& Haegel, 2008). Il s'agit de planifier les rencontres de façon à respecter le cours normal des activités quotidiennes des sujets, de façon à ne pas trop perturber leur mode de fonctionnement. Le choix du lieu où se déroulent les entretiens collectifs constitue un aspect important que le chercheur ne doit pas de négliger. Il est conseillé de trouver une salle agréable, spacieuse et calme, dans un endroit neutre et relativement facile d'accès (ibid.). Certains travaux (cités par Stewart et Shamdasani, 1990, p. 47) font remarquer néanmoins que les petites salles faciliteraient les interactions et entraîneraient des processus de polarisation. L'endroit doit être d'accès rapide et facile pour éviter de faire dépenser les participants. La neutralité du lieu doit aussi être prise en compte. Parlant de la neutralité du lieu, l'influence du contexte de la discussion dans lequel se déroulent les entretiens collectifs sur la production des données, a été mise en relief par Green et Hart (1999) dont les travaux ont porté sur la perception par les enfants des risques d'accidents. Après avoir organisé des entretiens collectifs avec des enfants dans des lieux officiels, comme l'école, et dans des lieux plus informels, comme dans des clubs de loisirs, ces chercheuses ont pu constater de nettes différences entre les discussions obtenues dans ces contextes différents. Dans le cadre de l'école, l'animateur est assimilé à un professeur, il détient sans contestation le monopole sur l'établissement des règles de la conversation, la langue utilisée par les

enfants est très formelle. Dans le cadre du club de loisirs, la relation avec l'animateur est plus incertaine, les règles de la conversation plus floues et, dans tous les cas, davantage contrôlées par le groupe de pairs ; enfin le niveau de langage est plus naturel. De même, les chercheuses Sophie Duchesne et Florence Haegel ont elles aussi ressenti l'impact du cadre contextuel sur la production des données. Lorsqu'elles ont organisé des entretiens de groupes sur la délinquance dans une salle spacieuse et confortable, les participants ont manifesté combien ce lieu avait toutes les caractéristiques d'un lieu de pouvoir.

La disposition spatiale des participants et de l'animateur est aussi non négligeable. Il est souvent plutôt conseillé que les participants et l'animateur prennent place autour d'une table et de façon circulaire ; ce qui signifierait l'absence d'ordre et d' hiérarchisation, la table constituerait un élément de protection (Stewart et Shamdasani, 1990, p 48 ; Morgan 1997, p 55).

En effet, nous avons avant la descente sur le terrain, pris connaissance et conscience de l'impact que ces paramètres pourraient avoir sur la production des données de cette recherche. Considérant les préoccupations liées aux emplois du temps chargés des enseignants surtout que l'organisation de ces entretiens collectifs a eu lieu en fin d'année scolaire au Togo (précisément en juillet 2019, pendant la semaine des corrections des épreuves du baccalauréat deuxième partie -BAC2- ; session de juin 2019), nous avons de commun accord avec les enseignants participants choisi le lieu, le jour et l'heure du déroulement de ces entretiens de groupes. La discussion a eu lieu dans une salle de classe. Même si elle n'était pas équipée en appareils audio-vidéos, elle était adaptée car elle garantissait le calme dont on avait besoin pour le bon déroulement de la discussion de groupe. Avant les discussions, nous avons adopté la disposition spatiale circulaire des tables bancs, ce qui a permis aux participants et au chercheur que nous sommes d'être assis face à face pour préserver un climat de confiance et de respect mutuels.

2.3.2.6.2. Le cadre contractuel de la communication.

Concernant ce second volet, le cadre contractuel de la communication qui se négocie généralement par voie verbale, fait référence au partage et au respect de certains codes culturels communs comme l'usage d'une langue commune et des consignes à respecter lors de la discussion de groupe. Ces consignes sont entre autres, le respect du droit de parole, le respect de certaines règles sociales comme le droit de contredire, commenter, argumenter, appuyer un point de vue mais dans le respect mutuel. Ce contrat fait appel aussi à l'attitude du chercheur avant, pendant et après la discussion, c'est-à-dire comment le chercheur donne des explications et précisions aux participants de façon à susciter chez ces derniers un intérêt sur la thématique de la discussion et une motivation à débattre et à donner leurs points de vues sans contraintes ni crainte.

Dans le cadre de cette recherche, ce contrat s'est traduit sur plusieurs points : Il s'est manifesté concrètement à travers nos explications données aux participants avant la discussion de façon à établir la confiance et le respect mutuels, la façon de relancer ou de recadrer la discussion et la manière dont le tour de table a été effectué pendant la discussion. Au début, tout comme à la fin de chaque discussion, nous n'avons pas manqué de remercier les participants pour avoir accepté nonobstant leurs emplois du temps très chargés de participer de façon très active à la discussion et donner leurs points de vues sur cette thématique. Il a été question également de revenir sur les explications portant sur la pertinence et l'intérêt scientifique de cette recherche, et de les inviter à prendre la parole et à donner leurs points de vues librement, sans crainte ni contraintes. Ensuite, les participants ont eu droit à quelques minutes de questions d'éclaircissements. Par exemple un participant, a posé la question de savoir : « j'aimerais avant toute chose savoir ce que vous (moi le chercheur) allez faire concrètement avec nos (eux en tant que participants) propos et qu'attendons-nous de cette rencontre ? ». Un autre participant du groupe a voulu savoir si « mes travaux peuvent apporter un plus en termes de changements aux programmes scolaires actuels et si je dispose de moyens pour se faire entendre par les autorités de l'éducation ? C'est après nos tentatives de réponses que la discussion proprement dite sur la thématique de cette recherche a débuté. Les interventions des uns et des autres

démontrent à suffisance l'intérêt accordé par les participants à cette thématique portant sur les savoirs endogènes.

Par ailleurs, il faut souligner que dès les premières minutes, les discussions ont été relativement timides avec des hésitations des participants à prendre la parole. Mais une dynamique s'est installée dès le premier tour de table. Il est intéressant de noter que tous les participants ont eu droit à la parole et ont pu donner leurs points de vues librement et sans contraintes dans le respect des uns et des autres et surtout dans le respect des principes et consignes donnés en début de discussion. Les séances ont été riches en interactions soit pour étayer ou contredire un point de vue.

2.3.2.6.3. Les interventions du chercheur.

Dans ce troisième et dernier volet, il est essentiellement demandé au chercheur de respecter certains principes et indications et de développer certaines habiletés et capacités pour montrer qu'il accorde de l'importance à ce que disent les participants aux discussions de groupes. Ces indications doivent lui permettre de bien préparer ses interventions et de bien jouer son rôle d'animateur (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). C'est dans cet ordre d'idées que Boutin (1997), souligne que « tout entretien de recherche exige de la part de l'interviewer (chercheur) des qualités humaines essentielles : facilité de contact, empathie, acceptation de l'autre comme personne et non seulement comme source d'information » (p. 110). Cette préparation vise aussi une adaptation du chercheur aux particularités et aux surprises du terrain. La plupart des écrits portant sur l'attention à porter aux phénomènes porteurs de sens, évoquent le développement d'une écoute attentive, l'observation d'un silence, l'identification des moments propices aux questions de relance ou des reformulations, la gestion adéquate de la réciprocité, et le recoupement d'idées évoquées par les sujets. C'est ainsi que Baribeau (2009), en s'inspirant des idées de Blanchet (1982) à propos du rôle de l'animateur des entretiens de recherche, a identifié trois principales fonctions illustrant son implication dans les entretiens :

Premièrement, la fonction de production : on y assigne les interventions de type ouverture, relance, tour de parole, demande de précisions.
Deuxièmement, la fonction de confirmation : on y associe la confrontation, la corroboration, la reformulation.
Troisièmement, la fonction d'orientation : on y associe la recentration des propos, la relance thématique, les déductions, les mises en parallèle. (Baribeau, 2009, p. 136).

En gros, en même temps que le chercheur-animateur observe la dynamique de la discussion et prend des notes, il est attentif à la communication interpersonnelle (assurer une ambiance détendue du climat socio affectif) et se préoccupe de faire avancer le débat sur le plan cognitif, en faisant en sorte que la discussion « prenne », c'est-à-dire qu'elle implique tous les sujets, et ce, de façon courtoise, sans mettre les mots dans la bouche des sujets et sans porter de jugement, ce qui constitue un exercice difficile. Ainsi, le chercheur est attentif à la pertinence des interventions des sujets dans le cadre du contrat de communication. Il doit en d'autres termes « savoir se taire : écouter plus, parler moins » (Boutin, 1997, p. 113).

Au cours de ces entretiens de groupes dont nous avons abordé trois dimensions comme l'indique notre guide d'entretien, nos interventions ont essentiellement été marquées par les questions de relance, les moments de reformulation et de synthèse. Les trois dimensions abordées ont concerné : Les savoirs locaux, de quoi s'agit-il ? ; Les rapports des enseignants à ces savoirs locaux ; la possibilité de leur intégration dans leurs cours. Ces trois dimensions ont été abordées l'une après l'autre. Avant de passer d'une dimension à une autre, nous prenons tout d'abord le soin de faire une petite synthèse permettant aux participants de s'assurer que nous prêtons non seulement une oreille attentive à ce qu'ils disent, mais aussi que nous accordons beaucoup d'importance à leurs propos.

2.3.2.7. Les méthodes et techniques d'analyse.

Au cours des discussions, les enseignants se sont appuyés sur leurs connaissances de l'objet de discussion et leurs expériences de terrain pour construire des représentations discursives des savoirs endogènes. Il est alors nécessaire de tenter de comprendre ces représentations. Pour ce faire, comme le suggèrent Savoie-Zajc (2000), ou Van der Maren (1996), qui adoptent des approches interprétatives ou compréhensives dans leurs recherches, nous tentons d'expliciter le cadre analytique préconisé.

2.3.2.7.1. La posture générale de l'analyse.

Au regard de nos lectures, il apparait que l'analyse des entretiens collectifs peut se focaliser soit sur le groupe pris dans sa globalité, soit sur les interactions entre les participants. Concrètement, cela revient, en fait, à choisir entre centrer l'analyse sur le contenu des opinions collectivement exprimées ou au contraire, sur la manière dont elles sont élaborées (Duchesne et Haegel, 2004, p. 93). D'un côté, considérer le groupe dans son unité, incite donc à porter l'attention sur ce qu'il y a de commun, à homogénéiser les différences individuelles et donc à construire de la cohérence (Willis, 1977 ; 1978 ; Gamson, 1992). De l'autre côté, s'attacher plus spécifiquement à l'enchaînement des prises de positions individuelles, va de paire avec l'attention portée aux contradictions, aux tensions et au bout du compte, aux ambivalences (Frazer, 1989 ; Billig, 1992).

Concernant cette recherche, il a été question tout d'abord dans cette partie, de donner du sens au discours produit par les sujets interrogés ; c'est-à-dire tenter de comprendre comment ces sujets ont interprété le thème de discussion. En d'autres termes, il s'est agit de mettre en œuvre comme le stipule Paillé (2009) « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitations ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (p. 203). Pour ce faire, une première lecture flottante a permis la transcription des paroles des sujets en textes en prenant en compte les interactions (dialogue) des sujets dans leurs discours (Markova, 2004; Salazar Orvig, 2003).

Dans l'analyse proprement dite, l'attention a été plus focalisée sur le groupe considéré comme un tout cohérent tout en prenant le soin de considérer les interactions langagières.

2.3.2.7.2. Les démarches d'analyse : l'analyse de contenu thématique.

Comme modèle d'analyse, en s'inspirant des auteurs tels que Bardin (2003) en psychologie, Blanchet et Gotman (2007) en sciences sociales, Duchesne et Haegel (2008), Paillé et Mucchielli (2003) et Maingueneau (2007), et aussi en tenant compte des objectifs de cette recherche, l'analyse thématique de contenu a été privilégiée. Les données sont constituées des propos des sujets recueillis à travers les deux groupes d'entretiens qui ont été transcrits et analysés et qui ont permis d'expliciter les significations que ces sujets ont attribués à l'objet de discussion.

En effet, l'analyse thématique de contenu consiste à repérer et à regrouper les thèmes émergents abordés par les sujets dans leurs discours. Cette analyse a deux fonctions : une fonction de repérage (saisie de tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche) et une fonction de documentation (importance des récurrences de certains thèmes) (Paillé et Mucchielli, 2003). La première fonction semble être pertinente dans le cadre de cette thèse car elle a permis entre autre dans l'analyse, de repérer les thèmes émergents pertinents attribués par les sujets à l'objet de discussion à travers leurs discours.

Se basant sur les travaux de thèse de Moussavou (2012) qui s'est inspirée elle-même des travaux des auteurs comme Bardin (1977 ; 2003), Duchesne et Haegel (2008), Blanchet et Gotman (2007), une démarche analytique basée sur trois étapes a été adoptée :

Primo, comme indiqué précédemment, les discours oraux des sujets recueillis par entretien ont fait l'objet d'une transcription et d'une mise en forme en texte ; une étape très délicate et sensible dont dépend la pertinence des résultats. Cette étape demande beaucoup de précision et de dextérité de la part du chercheur. Il s'est agit ici concrètement, de transformer ou de convertir les enregistrements audio-visuels en texte écrit. Elle parait être

particulièrement complexe et difficile quand on se réfère aux interrogations suivantes soulevées par Ghiglione et Matalon (1998) en ces termes :

> *Comment mettre chaque discours sous une forme plus maniable, de manière à en conserver tout ce qui est pertinent, et rien que cela? Qu'a dit chacun à propos de tel point particulier? Quelles différences et ressemblances y a-t-il entre les discours des personnes interrogées ? (...) on souhaite mettre en forme chaque discours sous une forme qui le rende plus intelligible avec tout ce que ce terme peut avoir de subjectif, d'ambigu, de flou. On veut obtenir un résumé qui se présente sous une forme plus commode, par exemple pour pouvoir comparer plusieurs entretiens, (p. 162).*

En général, l'essentiel de la transcription est de restituer comme le souligne Rioufreyt (2016) « les propos de l'interviewé de manière fidèle (ne pas trahir son propos, ne pas commettre de contre-sens, ne pas confondre transcription et analyse) ; compréhensible pour le lecteur et, a fortiori, pour l'analyste ; respectueuse pour l'interviewé (respecter ses droits, parfois ne pas transcrire certains passages comme il l'a demandé) etc (p3).
Tous les détails doivent être pris en compte tels que les prises de paroles, les hésitations, les tâtonnements…

D'après Markova (2003), dans le cadre des focus groups, une transcription visant une analyse thématique ne se concentre pas uniquement sur le contenu des discours. Elle exige aussi de s'intéresser à la façon dont les discours sont exprimés, c'est-à-dire avec hésitation ou assurance, sur un ton de plaisanterie ou avec sérieux.

Deux conventions ont été adoptées afin de mener à bien la transcription et de respecter les normes scientifiques des transcriptions des entretiens de recherche. La première convention permet de garder l'anonymat des sujets. Pour ce faire, les sujets ont été nommés en fonction de leur discipline et du chiffre correspondant à la prise de parole au premier tour de parole comme l'indique le tableau 19. Par exemple pour les enseignants

d'Histoire et Géographie, ils sont nommés HG1, 2… ; pour ceux des Sciences de la Vie et de la Terre, ils sont nommés SVT1, 2 ; et Français FR1, 2, 3 etc.

Tableau 19: Première convention de transcription.

Disciplines	**Position de prise de parole**	**Nomenclature des sujets**
Histoire-Géographie	1	HG1
Histoire-Géographie	2	HG2
Histoire-Géographie	3	HG3
Histoire-Géographie	4	HG4
Histoire-Géographie	5	HG5
Histoire-Géographie	6	HG6
Histoire-Géographie	7	HG7
Histoire-Géographie	8	HG8
Sciences de la Vie et de la Terre	1	SVT1
Sciences de la Vie et de la Terre	2	SVT2
Sciences de la Vie et de la Terre	3	SVT3
Sciences de la Vie et de la Terre	4	SVT4
Sciences de la Vie et de la Terre	5	SVT5
Sciences de la Vie et de la Terre	6	SVT6
Sciences de la Vie et de la Terre	7	SVT7
Sciences de la Vie et de la Terre	8	SVT8
Sciences de la Vie et de la Terre	9	SVT9
Français	1	FRA1
Français	2	FRA2
Français	3	FR3
Français	4	FR4
Français	5	FR5

La deuxième convention permet de tenir compte des moments de silence, des hésitations, des passages inaudibles, des répétitions, des rires, des incorrections et des ponctuations etc. (Albarello, 2007; Blanchet & Gotman, 2007; Duchesne & Haegel, 2008).

Tableau 20: Deuxième convention de transcription.

Symboles	**Sens donné aux symboles**
…	Silence de plus de 3s
(…)	Passage inaudible
Italique	Commentaire ou observation au cours de la discussion
[mot]	Correction apportée par le chercheur
[…]	Coupure pour raccourcir l'illustration
!	Exclamation ou ton impératif
=	Fin de la prise de parole d'un des participants et début de celle d'un autre pour indiquer que le second reprend la parole sans laisser d'interruption, voire l'interrompt, et que le premier lui laisse la place.
[	Deux personnes parlent en même temps
(.)	Courte pause.

Secundo, les textes transcrits ont fait l'objet d'une analyse qualitative thématique en misant sur ce dont parlent les sujets. C'est l'analyse de premier niveau.

Enfin tertio, un second niveau d'analyse a consisté sous l'éclairage de la problématique et des objectifs de la recherche à répondre aux questions de la recherche.

- **Le premier niveau d'analyse.**

Ce premier niveau d'analyse a consisté à la thématisation du contenu des discours des sujets recueillis lors des entretiens. En tenant compte de la grille d'analyse ci-après, cette analyse de premier niveau vise à répondre à la question « les savoirs locaux de quoi s'agit-il ? » Cette analyse porte sur deux dimensions à savoir : d'un côté, ce que disent les sujets interrogés et de l'autre côté, comment ils le disent ? Il s'agit ici de faire ressortir les thèmes émergents attribués aux savoirs locaux tout en mettant le focal sur comment les sujets interrogés conçoivent-ils ces savoirs locaux ? Que disent-ils des savoirs locaux ? Comment les nomment-ils et à quoi les assimilent-ils ? Pour savoir ce qui est pertinent pour les sujets interrogés à prendre à compte, il est important de tenir compte en même temps de ce qu'ils disent et comment ils le disent dans le contexte de discussion de groupes, car cela est susceptible de renseigner sur leur engagement et leur rapport à l'objet de discussion (Markova, 2003). Les points communs émergents dans les discours des sujets lors des entretiens de même que les différences font ensuite l'objet de discussion dans le second niveau d'analyse.

Tableau 21: 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 ? Quels enjeux soulève leur intégration à 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.**

Concrètement, comment avons-nous procéder à l'analyse de premier niveau ? Selon Fourez (2006), pour accéder aux connaissances représentatives sur un phénomène étudié, l'analyste fait des choix raisonnés en fonction de ses préoccupations de recherche. Par exemple, dans le cadre des entretiens collectifs, il s'intéresse d'abord à ce qui préoccupe les sujets de façon collective, en concevant chaque groupe dans sa globalité. À travers leurs discours, il est possible d'identifier ce qu'ils ont en commun et de différent (Duchesne & Haegel, 2008, cité par Moussavou, 2012). Ce qui signifie que dans l'analyse, ce ne sont pas forcément les sujets qui prononcent les termes désignant les catégories ou les thèmes retenus, mais bien l'analyste, en fonction de sa compréhension des tendances des discours, car une thématisation est d'abord un mouvement de conceptualisation.

Cette analyse de premier niveau a été réalisée en deux phases : la phase de codage et la phase de catégorisation. En s'inspirant de l'hypothèse de Paillé et Mucchielli (2003) selon laquelle, les sujets interrogés utilisent tels ou tels descripteurs de façon plus fréquente parce qu'ils sont importants à leurs yeux, nous avons passé en revue les textes transcrits en les lisant plusieurs fois et en mettant en gras et avec une même couleur dans chaque énoncé les concepts et mots-clés qui traduisent les préoccupations récurrentes et similaires et qui semblent importants pour eux.

A titre illustratif, prenons l'énoncé du sujet **HG4** dans l'exploitation de la troisième dimension que nous avons intitulée « l'intégration des savoirs locaux dans leurs cours ». Nous avons surligné en rouge et en gras les mots et/ou expressions « mais il ya beaucoup de difficultés à les enseigner » ; « on ne nous a pas enseigné les savoirs locaux » ; « le problème » ; « les détenteurs traditionnels ou nos devanciers » ; « aiment la conservation » ; « travail supplémentaire » ; « des recherches pour pouvoir les connaitre » ; « le problème » ; « plusieurs langues » ; « difficultés de l'enseignement des savoirs locaux » ; « légitimité ».

Ces mots ou expressions illustrent une préoccupation soulevée par ce sujet relativement aux difficultés et/ou problèmes pour intégrer ces savoirs locaux dans l'enseignement. Ces difficultés sont liées entre autres à leurs formations universitaire et professionnelle qui n'ont pas de lien avec l'enseignement des savoirs locaux, à la méconnaissance des ces savoirs locaux due à leur conservation et non divulgation par les détenteurs, au travail supplémentaire que ça leur demande de fournir pour les enseigner, à la pluralité et diversité

de ces savoirs locaux (ici les langues locales) et enfin à la légitimé (ici il parle d'une légitimité politique) de ces savoirs locaux.

Il est bon d'intégrer et d'enseigner ces savoirs locaux (.) **Mais il ya beaucoup de difficultés à les enseigner** … parce que l'enseignant n'est pas censé connaitre tous les savoirs locaux de son milieu … dès fois même nous-mêmes nous méconnaissons ces savoirs locaux. **On ne nous a pas enseigné les savoirs locaux** et **le problème** en Afrique souvent et dans nos milieux c'est la conservation ; **les détenteurs traditionnels ou nos devanciers** et grands parents **aiment la conservation** de ces savoirs locaux et de leurs connaissances ; donc pour les enseigner l'enseignant même doit **faire un travail supplémentaire , des recherches pour pouvoir les connaître** ; donc pour les enseigner il nous faut *beaucoup de formations sur ces savoirs locaux* afin que l'enseignant lui-même soit en mesure de transmettre ces savoirs locaux aux élèves qu'il est entrain d'enseigner… au cas contraire nous risquons de traiter les mêmes choses différemment. *Il faut donc lister tous les savoirs locaux* et *les confronter entre eux* pour *sélectionner* ceux qui vont contribuer au développement de nos milieux. Si je peux donner un exemple, en France il y avait plusieurs langues régionales mais après la révolution française, toutes les autres langues régionales ont été ''bannies'' et on a adopté une seule langue nationale qui est le français. Donc **le problème** ici chez nous au Togo, c'est qu'il ya **plusieurs langues** ; chaque ethnie a sa dialecte et c'est ce qui fait la **difficulté de l'enseignement des savoirs locaux** en général et les langues maternelles en particulier. L'autre chose aussi est que **la légitimité** qu'il faut donner à ces savoirs locaux revient au gouvernement. Nous enseignants, on est formé pour s'adapter à toutes les situations, donc *si on nous forme dans ce domaine* on est prêt à enseigner les savoirs locaux aux élèves ; nous on exécute seulement les décisions des politiques. On ne peut pas refuser d'exécuter les réformes apportées par le gouvernement.

Nous avons ensuite surligné en bleu et en italique les mots et/ou expressions : « beaucoup de formations sur ces savoirs locaux » ; « il faut donc lister tous les savoirs locaux » ; « les confronter entre eux » ; « sélectionner » ; « si on nous forme dans ce domaine » qui illustrent une autre préoccupation du même sujet qui elle autre fait allusion aux stratégies d'intégration de ces savoirs locaux dans l'enseignement ou bien aux solutions pour surmonter les obstacles à l'intégration de ces savoirs locaux.

Prenons un autre exemple ; l'énoncé de **HG2** :

> *Nous l'avons tous dit qu'il est nécessaire d'intégrer les savoirs locaux dans les programmes.* ***Mais il faut savoir faire*** *car les programmes actuels que nous avons* ***c'est trop lourd*** *;* ***il nous faut des programmes allégés*** *et s'il faut intégrer les savoirs locaux encore aux* ***programmes déjà lourds*** *que nous avons* ***c'est trop*** *(.)* ***on n'arrive même pas à terminer les programmes actuels*** *avant la fin d'année. S'il faut intégrer les savoirs locaux, c'est seulement le gouvernement qui sait quel citoyen il veut former, ce qu'il veut que le citoyen devienne donc c'est à eux de savoir quels savoirs locaux intégrer ; mais avant ça il faut soustraire certains chapitres par exemple et intégrer les savoirs locaux qu'il veut pour que les programmes ne soient pas trop surchargés.*

Nous avons également surligné en rouge et en gras les mots et/ou expressions *« Mais il faut savoir faire » ; « c'est trop lourd » ; « il nous faut des programmes allégés » ; « programmes déjà lourds » ; « c'est trop » ; « on n'arrive même pas à terminer les programmes actuels »* qui illustrent la même préoccupation de difficultés d'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement dues au travail supplémentaire que ça leur demanderait de fournir pour les enseigner. De même, nous avons surligné en bleu et en italique les mots et/ou expressions « il faut soustraire certains chapitres » ; *« et intégrer les savoirs locaux » ; « pour que les programmes ne soient pas trop surchargés »* illustrant quand à eux la préoccupation du sujet relative aux stratégies de leur intégration ou aux solutions.
Cette étape est appelée phase de codage selon Bardin (2003). Il s'agit selon Mucchielli (2009), d'une « opération intellectuelle du chercheur qui consiste à transformer des données brutes (faits observés, paroles recueillies, etc.) en une première formulation signifiante » (p. 20).

Après avoir codé tous les énoncés des sujets, nous avons en les relisant, mentionné à droite de chaque énoncé et en face des mots surlignés avec une même couleur, l'idée dégagée que nous pouvons nommer comme étant le thème (tableau n°22).

Concrètement en relisant les énoncés et surtout les mots et/ou expressions surlignés, nous nous sommes posés la question de savoir à quoi font allusion les sujets dans leurs propos, leurs préoccupations et quel phénomène important pour eux. C'est ainsi que, nous avons déduit par exemple dans les discours des sujets **HG2 et HG4**, que ces sujets font allusion d'une part aux difficultés, problèmes et/ou obstacles liés à l'intégration des savoirs locaux dans leurs cours et d'autre part aux stratégies et/ou solutions pour surmonter ces difficultés et obstacles. La même méthode a été appliquée sur tous les propos des sujets et pour toutes les trois dimensions indiquées dans la grille d'analyse (les savoirs locaux, de quoi s'agit-il ; les rapports des enseignants à ces savoirs locaux ; l'intégration des savoirs locaux dans leurs cours). Nous avons par la suite, en relisant les textes codés et en les comparant les uns aux autres, fait ressortir les ressemblances et les singularités contenues dans les discours des sujets du point de vue sémantique ; ce qui a permis de former différentes catégories de points de vues. Les thèmes présentant des ressemblances ou familiarités du point de vue sémantique ont été fusionnés pour former un même thème. Il s'agit ici de la phase de catégorisation.

Tableau 22: Thématisation d'un discours de HG4 par rapport à l'intégration des savoirs locaux dans leurs cours.

Discours	Idée/ thème	Catégorie	Dimension
Il est bon d'intégrer et d'enseigner ces savoirs locaux. **Mais il ya beaucoup de difficultés à les enseigner.** Parce que l'enseignant n'est pas censé connaitre tous les savoirs locaux de son milieu ; dès fois même nous-mêmes nous méconnaissons ces Savoirs locaux. **On ne nous a pas enseigné les savoirs locaux** et **le problème** en Afrique souvent et dans nos milieux c'est la conservation ; **les détenteurs traditionnels ou nos devanciers** et grands parents **aiment la conservation** de ces savoirs locaux et de leurs connaissances ; donc pour les enseigner l'enseignant même doit **faire un travail supplémentaire , des recherches pour pouvoir les connaître** ; donc pour les enseigner il nous faut *beaucoup de formations sur ces savoirs locaux* afin que l'enseignant lui-même soit en mesure de transmettre ces savoirs locaux aux élèves qu'il est entrain d'enseigner… au cas contraire nous risquons de traiter les mêmes choses différemment. *Il faut donc lister tous les savoirs locaux* et *les confronter entre eux* pour *sélectionner* ceux qui vont contribuer au développement de nos milieux. Si je peux donner un exemple, en France il y avait plusieurs langues régionales mais après la révolution française, toutes les autres langues régionales ont été bannies et on a adopté une seule langue nationale qui est le français. Donc **le problème** ici chez nous au Togo, c'est qu'il ya **plusieurs langues** ; chaque	Le sujet trouve qu'il est bon d'intégrer les savoirs locaux dans l'enseignement mais, il souligne aussi les difficultés liées à cette intégration (rouge gras). Il envisage des solutions pour faciliter l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement (bleu italique).	Le sujet perçoit l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement à la fois comme une bonne chose et aussi comme un problème. (importance des savoirs locaux et difficultés de leur intégration). Solutions/stratégies d'intégration.	L'intégration des savoirs locaux dans leurs cours.

ethnie a sa dialecte et c'est ce qui fait la **difficulté de l'enseignement des Savoirs locaux** en général et les langues maternelles en particulier. L'autre chose aussi est que **la légitimité** qu'il faut donner à ces savoirs locaux revient au gouvernement. Nous enseignants, on est formé pour s'adapter à toutes les situations, donc *si on nous forme dans ce domaine* on est prêt à enseigner les savoirs locaux aux élèves ; nous on exécute seulement les décisions des politiques. On ne peut pas refuser d'exécuter les réformes apportées par le gouvernement.			

Tableau 23: Récapitulatif des thèmes émergents dans les discours des enseignants par rapport à la dimension les savoirs locaux de quoi s'agit-il?

Dimension	Thèmes émergents	Catégories	Discours	Sujets
Les savoirs locaux de quoi s'agit-il ?	Savoirs ancestraux et non connus de tout le monde.	Croyances et savoirs ancestraux	Les savoirs détenus par nos anciens, nos devanciers (savoirs ancestraux) mais qui ne sont pas des savoirs forcément enseignés et divulgués ou connus de tous.	SVT1
			Savoirs vulgaires, non divulgués, non importés, non valorisés, non vulgarisés.	HG1
			C'est ce savoir qui n'est pas connu de tous, qui n'est pas universel, conservé par nos ancêtres et donc non connu par les jeunes ; ce sont nos croyances.	FRA2
	Sciences traditionnelles.	Connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers.	Ces savoirs peuvent être scientifiques mais pas 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 qui sont aussi nos savoirs locaux tels que la médecine traditionnelle.	SVT1
	Connaissances ou savoirs traditionnels.		Ces savoirs peuvent être scientifiques ou non.	FRA2

			Toutes connaissances scientifiques ou tout savoir traditionnel propre à une communauté ou une collectivité.	FRA1
			C'est l'ensemble des connaissances et richesses que nous avons dans notre milieu ici par exemple les ressources naturelles, Il ya aussi les cultures agricoles tels que café cacao, coton, bananes, ignames, manioc etc. La géographie du milieu et notre civilisation aussi. Tout ça fait parti de nos savoirs locaux mais souvent c'est ce que les fils du milieu ignorent, ils ne connaissent pas la richesse qu'ils ont dans leur milieu et ils croient que cela n'est pas vraiment intéressant. Et si on pouvait intégrer les savoirs locaux dans les curricula, cela pourrait mieux motiver les élèves et donc mieux comprendre les enseignements et du coup mieux réussir.	HG2
	Rituels et pratiques spirituelles	Rituels et pratiques spirituelles	La façon d'adorer nos ancêtres, nos manières culturales tout ça font parti de nos savoirs locaux ; nos manières de faire les libations, d'invoquer nos dieux, nos fêtes traditionnelles, nos forêts sacrées	HG2

			etc.	
			Nos traditions ; nos coutumes etc.	FRA2
	Expressions orales		. Nos langues locales	SVT2
			Les langues maternelles	FRA1
			Les langues propres à nos milieux c'est-à-dire nos langues locales font parti des savoirs locaux à enseigner.	FRA2
	Savoir-faire et Savoir vivre	Savoir-faire et Savoir vivre	C'est tout savoir tels que savoir vivre, savoir faire, savoir-être etc	FRA1
			Nos manières de faire l'agriculture et nos cultures agricoles telles que café, cacao, coton, ignames, bananes etc.	HG2

Dimensions	Thèmes émergents	Catégories	Discours	Sujets
	Sciences traditionnelles	Connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers	La plupart des produits pharmaceutiques sont faits à base des plantes or c'est ici chez nous qu'on trouve ces plantes et on utilise ces plantes aussi chez nous pour traiter certaines maladies. Et 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.	SVT3
	Connaissances		C'est aussi l'ensemble des connaissances morales et physiques	HG3

Les savoirs locaux, de quoi s'agit-il ?			d'une localité donnée ou d'un pays.	
			toute connaissance qui est propre à une ethnie ou une collectivité.	HG4
			Ce sont ces connaissances propres à nos cultures et à nos communautés.	FR3
	Traditions	Traditions et expressions orales	A mon avis on reconnait un peuple ou une communauté à travers sa culture, ses traditions, sa langue, ses coutumes et autres donc tout ça sont des exemples des savoirs locaux…	HG4
	Expressions orales.		Les langues locales	HG4
			moi je commence par cet exemple pour rire un peu : la dernière fois à l'examen du CEPD (examen de fin du primaire pour l'entrée au collège) pour l'épreuve de dessin on dit « papa dit à son enfant si tu réussis à ton examen, je vais t'acheter un vélo. Dessine-le. » Comme ce n'est pas notre langue là, l'élève du CM2 a dessiné « le » et puis il a bien mis les couleurs. Vous voyez c'est un des exemples de difficultés d'étudier dans les langues importées et les exigences que ça nous demande nous en tant qu'enseignant. Donc je peux dire les langues locales font parti de nos savoirs locaux	FR3

A la fin de cet exercice, en comparant les thèmes retenus et l'idée véhiculée dans les discours des enseignants, nous avons pu finalement retenir trois thèmes caractéristiques des savoirs locaux. Il s'agit des savoirs empiriques incontestables/connaissances utiles ; des langues locales ; les croyances et savoirs ancestraux.

En somme, en analysant les discours des enseignants, nous avons tenté d'analyser comment ils conçoivent les savoirs locaux (leurs représentations discursives des savoirs locaux) et leurs façons d'envisager leur intégration dans l'enseignement. Cette analyse présente certes des limites du moment où elle ne prend pas en compte l'influence du contexte de production des discours des enseignants et des interventions du chercheur que nous sommes. Or, ces interventions peuvent influencer d'une part la production de ces discours. Tenant compte de ces limites, nous avons envisagé une seconde analyse de second niveau permettant d'examiner comment les thèmes retenus peuvent contribuer sous l'éclairage de la problématique et des approches théoriques envisagées à répondre aux questions de recherche.

- **Le second niveau d'analyse.**

Le second niveau d'analyse consiste sous l'éclairage de la problématique de cette thèse, à ressortir des réponses concrètes aux questions de cette recherche. Il s'agit de la phase de traitement des résultats obtenus et de leur interprétation. Il s'agit alors d'interpréter les données produites en fonction des résultats des travaux antérieurs présentés dans l'état de la question. Il s'agira de répondre par exemple aux questions en quoi les représentations des enseignants togolais sur les savoirs locaux diffèrent-elles de celles de leurs collègues d'autres pays et vice versa ; comment ces enseignants se positionnent-ils par rapport à l'intégration des savoirs locaux etc. On verra par exemple que ces enseignants même s'ils sont favorables à l'idée d'intégrer les savoirs locaux dans leurs enseignements, ils adoptent aussi une posture critique leur permettant d'évoquer des contraintes et/ou obstacles. Des obstacles qui les amènent à avoir des réserves inhérentes à leur engagement d'une part et à proposer certaines stratégies d'intégration pour surmonter ces obstacles d'autre part. Cette analyse se fera en deux temps :

Dans un premier temps, nous essayerons selon un modèle de synthèse à partir des thèmes émergents, de faire ressortir les points communs des entretiens.

Dans un second temps, il sera question de présenter les singularités de chaque entretien, ce qui permettra ensuite au regard des discours produits par les enseignants de suggérer une typologie des procédés de prise en compte des savoirs locaux dans l'enseignement.

Tableau 24: Synthèse de la démarche méthodologique.

Pays / Démarche	Maroc	Togo
Expérimentation du modèle d'inventaire français	Méthodologie de l'éducation à l'interculturalité avec usage de la grille d'analyse du culturoscope (6 critères d'analyse)	Méthodologie de l'éducation à l'interculturalité avec usage de la grille d'analyse du culturoscope (6 critères d'analyse)
Analyse des représentations sociales des populations sur le patrimoine culturel immatériel	Outils : Questionnaire Échantillon : 147 personnes	
Analyse des postures des enseignants face aux savoirs locaux		Outils : Entretiens de groupes Échantillon : 22 enseignants
Analyse des postures des enseignants face au patrimoine culturel immatériel	Outils : Questionnaire Échantillon : 128 enseignants	Outils : Questionnaire Échantillon : 207 enseignants

CHAPITRE III : PRESENTATION DES DONNEES D'ANALYSE ET DES RESULTATS.

3.1. Présentation des données d'analyse.

Il sera essentiellement question de présenter les données de l'analyse de premier niveau des propos des enseignants recueillis lors des entretiens de groupes. Il s'agira d'explorer ce dont parlent les sujets, leurs manières spécifiques de parler et de nommer les savoirs locaux ; comment ils parlent de leur intégration en classe.
Cette présentation se fera en deux volets.

Le premier volet portera grosso modo sur les caractéristiques des savoirs locaux à travers l'exploration des différents thèmes émergents.

Le second volet quant à lui portera d'une part sur les raisons d'intégrer les savoirs locaux en classe, mais également sur les freins/ou obstacles liés à leur intégration. D'autre part, il sera aussi question, de présenter les stratégies pédagogiques et/ou didactiques et institutionnelles que les enseignants jugent nécessaires pour favoriser l'intégration de ces savoirs locaux.

Dans un second temps,

Les enseignants ayant participé aux discussions se sont appropriés la problématique relative à la question de l'intégration des savoirs locaux à l'école et l'ont exploré sous divers aspects (politique, épistémologique, pédagogique et/ou didactique et pragmatique).
Abondant dans la même logique, SVT1 souligne la nécessité d'intégrer ces savoirs locaux à l'école. Toutefois, il reconnait que cette initiative ne va pas de soi et propose deux solutions. Premièrement, il préconise une étude sérieuse permettant de bien sélectionner les savoirs locaux à enseigner en tenant compte des réalités du pays pour une telle réforme. Deuxièmement, il souhaite la mise en place d'une formation adéquate destinée aux enseignants afin de les outiller dans l'enseignement de tels savoirs.

C'est bien d'intégrer les savoirs locaux dans notre enseignement ou bien à l'école. Mais le problème ici au Togo, quand il faut faire une réforme, on aime faire le copier-coller ; quand on voit que quelque chose marche ailleurs, sans étudier les réalités de nos milieux pour voir si ça va marcher ou pas, ils prennent ça pour venir nous imposer ; donc je pense qu'il faut une étude vraiment sérieuse et savoir ce qu'il faut adopter avant de les intégrer aux programmes […]. *Deuxième chose, il faut ensuite bien former ou bien outiller les enseignants que nous sommes, il faut bien nous préparer à enseigner ces savoirs locaux aux élèves. Parlant de la légitimité des savoirs locaux, moi je trouve qu'il revient aux politiques de légitimer tel ou tel savoir à enseigner et les consigner dans un document officiel, mais il faut à part la volonté politique, savoir bien choisir les acteurs à qui confier la gestion de ces réformes* […].

Tout comme d'autres sujets, SVT1 utilise de façon réflexive les ressources et informations dont il dispose pour justifier son propos dans le contexte de discussion de groupe. Dans la partie suivante, il sera question de voir comment les enseignants conceptualisent les savoirs locaux et quels sont leurs rapports aux savoirs locaux c'est-à-dire quelles valeurs leur accordent-ils en fonction de leurs connaissances de cette thématique.

3.1.1. Les savoirs locaux : de quoi s'agit-il ?

Afin de caractériser les représentations discursives des savoirs locaux, il nous parait important de rappeler quelques questions spécifiques indicatives contenues dans la grille d'analyse qui nous servent de repère : comment les sujets interrogés nomment-ils les savoirs locaux ? Quelles caractéristiques leur trouvent-ils? À quoi les assimilent-ils ? Quelle valeur ces savoirs locaux ont à leurs yeux ?

Ainsi, en explorant les discours des sujets, nous avons pu distinguer trois types/groupes d'énoncés qui sont revenus le plus souvent constituant donc les thèmes émergents. Il s'agit : Les savoirs empiriques incontestables ou connaissances utiles ; les langues locales ; les croyances et savoirs ancestraux.

Dans l'analyse suivante, nous nous sommes inspirés particulièrement des travaux de Moussavou (2012). En effet, tout comme cette auteure, nous commençons généralement par situer le propos à analyser dans la trame discursive, en faisant des liens entre les énoncés pour comprendre la dynamique à l'œuvre de la construction et des reconstructions des discours et tenant toujours compte du fait que le sens n'est pas donné. Ensuite, nous recherchons les arguments supportant la posture (réfutation, adhésion, etc.) et, si possible, nous identifions leurs sources (sphère professionnelle, personnelle, familiale, affective, etc.) à la suite de quoi nous formulons le positionnement de chaque enseignant (consensus, divergence).

- **Les savoirs empiriques incontestables ou connaissances utiles.**

A plusieurs reprises, les enseignants ont vanté les mérites des savoirs locaux en les considérant comme des savoirs empiriques dont la valeur est incontestable et ayant la même valeur que les savoirs scientifiques. Ce thème rassemble les discours des enseignants qui évoquent le rôle et la valeur des savoirs locaux en rapport avec certaines pratiques sociales, connaissances et savoir-faire. C'est par exemple ce que les enseignants SVT1, SVT2, HG2 et FRA2 etc. traduisent dans leurs discours en définissant les savoirs locaux et au moment de parler de leurs rapports aux savoirs locaux. Il en est de même quand ils avancent les arguments en faveur de leur intégration à l'école. On peut déduire également du discours de SVT3, HG3 et HG4 que les savoirs locaux sont considérés comme étant des connaissances utilisées dans une communauté donnée pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Car à plusieurs reprises, ces enseignants évoquent le terme de connaissances pour parler des savoirs locaux.

En effet, SVT1 considère les savoirs locaux comme des savoirs empiriques dont l'importance est reconnue dans le domaine de la médicine traditionnelle ou la pharmacopée. Ces savoirs interviennent dans le traitement des maladies comme gale, hypertension, paludisme, fièvre jaune pour ne citer que celles-ci. A cet titre, leur valeur est indéniable et ils constituent dès lors des sciences traditionnelles. Il soutient que du moment

où ces savoirs ont fait leurs preuves et permettent de traiter les maladies, alors ils doivent être considérés au même titre que les savoirs dits scientifiques.

[…] *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.*

Dans la suite de la discussion, il maintient sa position concernant la valeur des savoirs locaux en dénonçant leur marginalisation dans les programmes scolaires et le fait qu'ils ne sont pas divulgués et valorisés. Selon lui, l'éducation scolaire jusqu'à nos jours ne prend pas en compte les réalités locales mais véhicule plutôt des savoirs exogènes.

[…] *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. Or nous avons les savoirs locaux au niveau des quartiers, villages, villes, préfecture, régions et au niveau de tout un pays voire continent. Chaque quartier, village, préfecture, région, pays a des réalités qui sont des savoirs mais qui ne sont pas pris en compte à l'école.*

SVT2 a lui aussi un regard positif à l'égard des savoirs locaux. Reconnaissant la valeur des savoirs locaux, il affirme qu'ils participent au développement socioéconomique des populations détentrices. Il soutient son discours à partir des exemples de savoir-faire des populations locales tels que la fabrication artisanale des habits et chaussures traditionnels,

le tissage traditionnel des pagnes, la poterie traditionnelle et le traitement de certaines maladies à base des plantes médicinales.

Dans la même perspective, HG2 souligne l'importance des savoirs locaux en faisant référence à des pratiques locales relevant du domaine de l'agriculture. Il s'agit par exemple des pratiques agricoles permettant de lutter d'une part contre la pollution et l'appauvrissement des sols et par conséquent participent à la protection de l'environnement. D'autre part, ces pratiques contribuent à la fertilité des sols et à l'abondance des récoltes en lieu et place de l'usage des engrais chimiques et des pesticides. Il compare à partir des exemples concrets les pratiques de l'agriculture traditionnelle et celles de l'agriculture moderne. C'est ainsi qu'il dénonce les pratiques de l'agriculture moderne c'est-à-dire celles issues de la science moderne comme destructrices de l'environnement et sources de nombreuses maladies de nos jours.

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 culturales 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 la pauvreté 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.

Parlant de leur valeur, FRA2 aussi considère les savoirs locaux comme des savoirs qui peuvent être scientifiques. Tout comme SVT1, elle dénonce la marginalisation de ces savoirs locaux dans les programmes scolaires car ces programmes ne sont pas en adéquation avec

les réalités locales. Elle établit un lien entre cette marginalisation et le sous-développement en Afrique.

> […] *autrement dit ce savoir n'est pas pris en compte par les curricula et les programmes qu'on enseigne d'habitude. Et moi je pense que cet état de fait est à l'origine du sous-développement en Afrique si je n'exagère pas parce que ce que nous enseignons n'as pas forcément de rapport avec nos réalités. Par exemple moi en tant que prof, je n'ai jamais vu ou touché de mes mains le raisin ; c'est à la télé ou dans les livres je vois ça ; c'est un fruit qui est chez les blancs mais on me demande de parler de ça à l'école avec mes élèves ; alors qu'il ya beaucoup de fruits aussi dans nos milieux, beaucoup de fruits locaux qu'on peut toucher et qu'on peut voir.*

SVT3, soutient avec assurance les propos de SVT1 en évoquant d'entrée de jeu les connaissances des communautés villageoises sur les vertus médicinales des plantes dans le traitement des maladies. En effet, il énonce que dans le domaine de la médecine moderne, la plupart des produits pharmaceutiques sont fabriqués à base des plantes. Et que les vertus de ces plantes sont aussi connues et utilisées par les communautés rurales dans le traitement des maladies.

> *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.*

Selon HG1, les savoirs locaux sont un ensemble de connaissances ou richesses disponibles dans une localité donnée.

Les savoirs locaux, c'est l'ensemble des connaissances morales et physiques d'une localité donnée ou d'un pays. C'est aussi l'ensemble des richesses territoriales de son milieu de vie.

Tout comme son collègue HG3, HG4 qualifie les savoirs locaux de connaissances dont dispose une collectivité donnée. Il s'agit par contre des coutumes, traditions, de langue etc. Ce sont des connaissances ayant une dimension symbolique.

Selon moi j'entends par savoirs locaux, toute connaissance qui est propre à une ethnie ou une collectivité par exemple les cultures, les traditions, la langue, les coutumes, en quelque sorte la civilisation propre à une localité et qui n'est pas connu de tous en référence au mot local, donc un savoir non général et non maitrisé par tout le monde.

Il faut noter que la valeur des savoirs locaux ne se limite pas uniquement dans les domaines de la médecine traditionnelle et de l'agriculture. Selon les enseignants, ces savoirs interviennent également dans le processus enseignement/apprentissage notamment à travers les langues locales.

- **Les langues locales.**

La plupart des enseignants ont exprimé leur attachement aux langues locales. Elles sont au centre même des savoirs locaux. Considérées comme moyen de communication, d'expression et d'affirmation de l'identité culturelle, les langues locales sont aussi selon ces enseignants un moyen primordial de vulgarisation et de valorisation des savoirs locaux.

En effet, SVT1 qui a évoqué la valeur des savoirs locaux par le biais de la médecine traditionnelle, souligne que toutes les plantes ont leurs noms en langue locale et qu'il est

important de maîtriser ces langues pour pouvoir reconnaitre ces plantes selon leurs appellations. C'est en ce sens qu'il voit l'importance de valoriser et d'enseigner les langues locales à l'école.

[…] *Il est bon de valoriser nos langues maternelles parce que par exemple concernant les plantes médicinales il ya leurs noms en langues locales mais si tu ne connais pas le nom en langue locale, quelqu'un qui connait le nom va appeler ça et tu vas rien comprendre alors que cette plante peut t'aider à guérir telle ou telle maladie.*

Contrairement à SVT1, les enseignants SVT2, FRA2 et HG1 abordent quant à eux la valeur des langues locales en faisant référence au processus enseignement/ apprentissage. Dans leurs discours respectifs, ils affirment que les savoirs locaux c'est-à-dire les langues locales facilitent d'un côté la transmission des enseignements aux élèves par les enseignants et de l'autre permettent aux élèves de vite assimiler les apprentissages.

Selon moi j'entends par savoirs locaux (…) l'élève est content quand on enseigne et dès fois on utilise sa langue locale. Surtout en mathématiques quand on enseigne et l'élève est en difficulté et on utilise sa langue locale et après on complète en français ils sont très fiers et ils maîtrisent. Donc je pourrais dire que les savoirs locaux aident l'enfant à ne pas oublier les savoirs que les blancs nous ont laissé. Surtout en mathématiques ça les aide beaucoup [les savoirs locaux facilitent les apprentissages chez les élèves] (SVT2).

FRA2 ajoute que l'enseignement en langue étrangère est l'une des causes des échecs scolaires.

[…] *Si je rentre dans mon domaine par exemple la langue, nous avons nos langues propres à nous et nos réalités propres à nous. Ce que le blanc a désigné par tel mot ou telle unité linguistique, ce n'est pas forcément ce que nous nous désignons* […]*. C'est*

l'exemple aussi dans les autres matières on enseigne les maths, on désigne les figures que nous n'avons pas chez nous. Or ces figures on pouvait les rapprocher avec les réalités de chez nous mais ce qui n'a pas été fait. On enseigne seulement théoriquement et l'enfant voit les choses dans l'air, mais il n'a jamais touché du doigt alors que peut-être c'est des choses qu'on pouvait rapprocher avec les objets qu'on a chez nous et qui peuvent permettre à l'enfant de vite assimiler les choses. 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.

A la suite du discours de FRA2, HG1 aborde cet aspect de la valeur des langues locales en se plaçant dans le contexte politique de la colonisation qui était hostile à la valorisation et à l'enseignement des langues locales à l'école. Il note qu'il ya un manque de volonté politique de la part des autorités politiques à appliquer les réformes éducatives (il parle de la réforme de l'éducation de 1975 qui prévoyait l'enseignement des savoirs locaux en général et des langues locales à l'école en particulier).

Mais déjà le problème pendant la colonisation le colon a fait comprendre que c'est sa langue qui est la meilleure et a voulu qu'on transmette les savoirs aux élèves à travers sa langue et quand les élèves parlent le vernaculaire en classe ils sont sanctionnés or ils ont des difficultés à s'exprimer en français et à reproduire leurs connaissances.[…] *Or les savoirs locaux permettent aux élèves de vite assimiler les apprentissages ; c'est facile pour nous aussi de faire comprendre les enseignements aux élèves.*

A l'issue du discours de HG1, j'ai posé la question de savoir quelles langues peut-on enseigner à l'école ? Quels seront les critères de choix et à quelles conditions ce choix peut-

être validé compte tenue de la pluralité des langues locales et vu que chaque ethnie s'identifie à une langue locale ?

Répondant à cette question, HG1 souligne que le choix des langues locales à enseigner à l'école répond à des enjeux politiques et pragmatiques. Il pense que dès lors qu'il ya une volonté politique, tout est possible.

Je pense qu'il ya un manque de volonté politique pour faire appliquer les réformes et enseigner les savoirs locaux à l'école ; on ne veut pas mettre beaucoup de moyens dans le secteur de l'éducation ; les priorités sont ailleurs. Moi je trouve que par exemple pour les langues locales, on a déjà les bases sur lesquelles s'appuyer car depuis la réforme en 1975 on a institué le kabyè (langue parlée au Nord du Togo) et l'éwé (langue parlée au Sud du Togo et par la majorité des togolais) comme langues à enseigner à l'école mais cela n'a pas été appliqué comme il le faut. Or cela a bien marché dans d'autres pays comme par exemple au Congo avec le Lingala, en Afrique du Sud aussi ils ont leur dialecte qui est enseignée. Au Togo je pense que partout on parle l'éwé et au nord on parle le kabyè donc on peut s'appuyer sur ces deux langues locales […].

FRA2 abondant dans le même sens que HG1, pense qu'aucun problème ne se pose dans le choix des langues à enseigner. Car selon elle, il y a déjà des bases établies depuis l'avènement des missionnaires au Togo et que seul l'intérêt national doit guider ce choix.

Si on veut parler du choix de langue locale qu'il faut adopter pour l'enseignement, moi je pense qu'on a déjà un avantage. Par exemple quand les missionnaires étaient arrivés, la bible était traduite tout d'abord en éwé, donc l'éwé a déjà son alphabet et donc on peut utiliser l'éwé qui est parlé dans toutes les régions du pays et surtout qu'il a l'alphabet déjà. On peut s'appuyer sur ça pour enseigner aux élèves au lieu de retourner en arrière et créer d'autres problèmes. Je pense qu'on doit primer l'intérêt commun, c'est une question d'intérêt commun, un intérêt national.

En somme, l'ensemble des enseignants ont exprimé des rapports favorables à l'égard des savoirs locaux et de leur intégration à l'école. Ils dénoncent leur marginalisation dans les programmes scolaires. Toutefois, ils reconnaissent que certains savoirs locaux sont restés à l'état embryonnaire parce qu'ils sont conservés par leurs détenteurs et donc ne sont pas connus par tout le monde.

- **Les croyances et savoirs ancestraux.**

L'évocation des savoirs locaux fait également référence aux croyances et savoirs ancestraux. C'est l'un des trois thèmes ayant émergé dans les discours des enseignants. En effet, en définissant les savoirs locaux, ces enseignants font aussi référence aux croyances et savoirs ancestraux détenus par les anciens et qui ne sont pas connus de tout le monde. Ceci laisse croire que ce savoir est réservé à une catégorie de personnes, aux spécialistes c'est-à-dire aux initiés.

Ainsi, SVT1 amorce la discussion par une citation qui illustre ce point de vue. Il considère les savoirs locaux comme étant une connaissance, une richesse ou une sagesse détenue par les personnes âgées et qui n'est pas partagée aux jeunes ou à tout le monde. C'est dans cet ordre d'idées qu'il considère comme l'historien Amadou Hampaté BA, les personnes âgées comme des bibliothèques en l'Afrique.

> *Je vais commencer par cette citation de l'historien Amadou Hampaté BA qui dit « en Afrique quand un vieillard meurt, c'est toute une bibliothèque qui [brûle]. J'entends par savoirs locaux, les savoirs détenus par nos anciens, nos devanciers (savoirs ancestraux) mais qui ne sont pas des savoirs forcément enseignés ou forcément connus de tous.*

Dans cette perspective qui considère les savoirs locaux comme des secrets détenus par un groupe de personnes (notamment les personnes âgées), HG1 pense que les savoirs locaux

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ne sont pas valorisés et enseignés à l'école parce qu'ils sont conservés et non divulgués par les grands-parents.

Les savoirs locaux sont des savoirs vulgaires, non divulgués, non importés mais qui ne sont pas souvent enseignés à l'école parce que ces savoirs ne sont pas connus par tout le monde et aussi parce qu'ils sont conservés par les anciens c'est-à-dire nos grands parents. Ce sont des savoirs non valorisés.

A la suite de HG1, FRA2 dénonce le fait que ces savoirs ne sont pas enseignés à l'école. Selon elle, contrairement à ce que son collègue HG1 avance, si les savoirs locaux ne sont pas connus par tous et ne sont pas enseignés à l'école, c'est plutôt parce qu'ils sont restés à l'état embryonnaire depuis la colonisation qui faisait croire que ce sont des savoirs vulgaires qu'on ne peut pas enseigner.

Moi je pense que le savoir local c'est ce savoir qui n'est pas connu de tous. Ce savoir local peut être scientifique mais n'est pas intégré aux programmes scolaires. Autrement dit il n'est pas enseigné car contrairement à ce que dit mon collègue (HG1), le savoir local est resté à l'état embryonnaire car depuis la colonisation on nous a fait croire que c'est un savoir vulgaire qu'on ne peut pas enseigner. On peut le trouver dans les coutumes, les traditions, les croyances.

HG2 voit autrement la cause de la conservation des savoirs locaux par leurs détenteurs. Il fait plutôt le lien entre le fait que ces savoirs locaux sont conservés et détenus par les anciens et leurs aspects mystique, spirituel et sacré. Toutefois, il affirme que ces savoirs doivent être valorisés, divulgués et transmis de générations en générations afin que les communautés détentrices ne perdent pas leur patrimoine culturel.

[…] *Les savoirs locaux c'est aussi notre façon d'adorer nos ancêtres. Tout ça fait parti de nos savoirs locaux. La géographie du milieu c'est à dire les forêts sacrées, nos manières de faire les libations, d'invoquer nos défunts, de faire les funérailles, nos fêtes traditionnelles. On peut utiliser tout ça dans le bon côté et aussi dans le mauvais côté. Et souvent c'est ce que les fils du milieu ignorent, ils ne connaissent pas la richesse qu'ils ont dans leur milieu et ils croient que cela n'est pas vraiment intéressant. C'est dans ce sens que moi je vois la raison pour laquelle nos grands-parents ne veulent pas divulguer les secrets de nos traditions. Il ya beaucoup de richesses et c'est notre patrimoine culturel. Mais je trouve qu'il est bon de transmettre ce patrimoine culturel de générations en générations pour que cela ne disparaisse pas.*

3.1.2. Synthèse de l'analyse.

De part les discours des enseignants, trois constats se dégagent :

Primo, dans la définition conceptuelle, nous avons noté quelques définitions des savoirs locaux tels que vus par certains auteurs et organismes internationaux montrant ainsi le caractère polysémique des savoirs locaux. Les enseignants interrogés se sont inscrits dans la même logique au moment de nommer ou de définir les savoirs locaux en évoquant les savoirs empiriques, les langues locales et les croyances et savoirs ancestraux. On note qu'ils ont une bonne connaissance de la définition des savoirs locaux.

Secundo, de l'analyse de leurs discours, on peut déduire que trois dimensions des savoirs locaux ont été évoquées notamment la dimension épistémologique, la dimension économique, la dimension symbolique ou spirituelle.

En effet, en ce qui concerne la dimension épistémologique, les enseignants ont considéré les savoirs locaux comme étant des savoirs empiriques dont la valeur est indéniable et sont au même titre que les savoirs scientifiques. Ce sont donc des sciences dites traditionnelles. Ces savoirs sont dits empiriques car, après plusieurs essais et expériences sanctionnés par des résultats encourageants, ils se stabilisent par des pratiques

régulières et finissent par être adoptés soit collectivement soit individuellement dans les communautés. Il devient un *savoir partagé* (détenu par un bon nombre de membres de la communauté mais pas par tous). C'est surtout à partir des exemples tirés de la médecine traditionnelle/pharmacopée et des pratiques sociales relevant du domaine de l'agriculture que cette dimension est mise au point.

La dimension symbolique abordée par les enseignants fait référence au mysticisme, aux pratiques spirituelles, aux croyances et traditions etc. qui caractérisent certains aspects des savoirs locaux. Ces aspects mystique et spirituel, font que ces savoirs sont souvent conservés et non dévoilés par les personnes âgées et certains initiés qui en détiennent leurs secrets. C'est un *savoir spécialisé* qui est détenu par quelques personnes qui ont reçu une formation spéciale ; un apprentissage ou une initiation (Codjia, 2009).

Certains enseignants ont évoqué également la dimension économique des savoirs locaux et soutiennent qu'ils contribuent au développement socioéconomique des communautés détentrices.

Le regard des enseignants à l'égard des savoirs locaux émane tantôt de leurs connaissances des situations de classe ou du système éducatif, tantôt de leurs expériences vécues sur le terrain ou de leurs connaissances des bienfaits de ces savoirs locaux.

Tertio, les enseignants ont une posture d'ouverture à l'égard des savoirs locaux et de leur intégration à l'école. Ils dénoncent leur caractère marginal et discriminatoire dans les programmes scolaires (SVT1, SVT2, HG1, HG2, FRA2) et affirment que ces savoirs méritent d'être valorisés et vulgarisés à l'école au même titre que les savoirs dits scientifiques ».

Cependant, il est important de se demander si les savoirs locaux sont-ils des objets d'enseignement ? Sont-ils enseignables ?
Le prochain volet aborde ces questions. Que disent les enseignants de l'intégration de ces savoirs à l'école et comment le disent-ils ?

3.1.3. L'intégration des savoirs locaux à l'école : Freins et Appuis.

L'ensemble des enseignants ayant participé à la discussion se sentent interpellés par l'idée d'intégrer les savoirs locaux à l'école. C'est ainsi qu'ils ont affiché à la fois une posture d'ouverture ou d'adhésion et une posture critique à cette initiative :

Une posture d'ouverture ou d'adhésion car, ces enseignants ont exposé à travers des exemples concrets la valeur des savoirs locaux et la nécessité de les intégrer à l'école.

La posture critique se traduit par le fait que non seulement ils sont favorables mais et surtout ils évoquent les freins et les enjeux liés à cette intégration.

Dans les sous-sections qui vont suivre, il sera question d'exposer les raisons, les freins et les stratégies possibles (appuis) à l'intégration de ces savoirs locaux à l'école.

3.1.3.1. Les raisons (Appuis) d'intégrer les savoirs locaux dans le système éducatif.

Ces raisons se justifient par des considérations politiques et économiques ; didactiques et socioculturelles.

- **Les considérations politiques et économiques.**

Au moment de nommer et de caractériser les savoirs locaux, les enseignants SVT1, SVT2, SVT3, HG2 et FRA2 etc. ont exposé la valeur des savoirs locaux en dénonçant leur marginalisation dans les programmes scolaires. Ils soulignent que ce phénomène de marginalisation date depuis la période coloniale.

SVT1 considérant les savoirs locaux comme des savoirs avérés c'est-à-dire dont l'efficacité est prouvée, dénonce le fait qu'ils sont sous-estimés par l'éducation scolaire au profit des savoirs exogènes.

SVT3 évoquait déjà la sous-estimation des savoirs africains par les occidentaux ; ce qu'il qualifiait de suprématie de savoirs et de conflit d'intérêt. Cela traduit indirectement sa préoccupation en faveur de l'intégration des savoirs locaux à l'école. Cette intégration est pour lui une manière de reconnaissance et de valorisation des savoirs endogènes.
Sur le plan économique, FRA2 affirme que cet état de fait est à l'origine du sous-développement en Afrique. SVT2 soutient que ces savoirs sont source de revenus économiques aux communautés détentrices et peuvent permettre aux élèves de s'insérer professionnellement en s'appuyant sur l'exemple des pays de l'Afrique anglophone.

> *A 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. C'est par exemple le cas des pays anglophones. Au Ghana par exemple, on apprend aux élèves dans l'enseignement les activités manuelles, ce qui leur permet de se développer et de développer des activités économiques ce qui fait que le ghanéen n'a pas besoin de grandes études pour gagner sa vie. Or chez nous au Togo ici, après les études il faut forcément attendre un concours de la fonction publique avant de s'insérer professionnellement, ce qui fait que le taux de chômage est élevé.*

Ces considérations à la fois politique et économique justifient leur adhésion à l'intégration des savoirs locaux dans le système éducatif.

- **Les considérations didactiques et socioculturelles**.

Des considérations d'ordre didactiques et socioculturelles justifient également selon SVT2, SVT1, HG1, FRA2 et HG2 leur posture.

En effet, sur le plan didactique, ils (SVT2, HG1, et FRA2) considèrent que l'enseignement des savoirs locaux a un impact positif sur le processus enseignement/apprentissage par le biais de l'enseignement des langues locales et l'enseignement en langue locale. Ces savoirs facilitent la transmission des enseignements par les enseignants et l'assimilation de ces enseignements et des apprentissages par les élèves. FRA2 fait le lien entre l'enseignement en langue étrangère et l'échec scolaire des élèves.

Sur le plan socioculturel, la valorisation des savoirs locaux à l'école est un puisant moyen de sauvegarde du patrimoine culturel local et national et sa transmission de génération en génération (HG2). La valeur des savoirs locaux considérés comme des savoirs empiriques a été évoquée avec des exemples tirés de la médecine traditionnelle (SVT1, SVT3) et de l'agriculture traditionnelle (HG2). Ces pratiques thérapeutiques et agricoles constituent un riche patrimoine qui mérite d'être sauvegardé et transmis aux générations futures tel que recommandé par les politiques internationales de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003) ou de développement durable. SVT1 en considérant les personnes âgées en Afrique comme des bibliothèques, souligne également le fait que certaines connaissances détenues et conservées par ces personnes âgées disparaissent après leur mort.

En outre, certains enseignants sans pour autant désapprouver la nécessité d'intégrer les savoirs locaux à l'école, se montrent plutôt favorables à l'enseignement des savoirs métissés. Le savoir métissé est ce savoir qui prend en compte savoirs endogènes et savoirs exogènes car selon eux, aucun savoir n'est au dessus de l'autre.

Contrairement à l'argument de SVT3, son collègue HG4 même s'il semble manifester son intérêt à l'idée de l'intégration des savoirs locaux à l'école, trouve que la cause de la marginalisation de ces savoirs est interne. Il s'agit d'une perte d'identité locale c'est-à-dire d'un manque de patriotisme. Donc prendre en compte ces savoirs à l'école est un moyen de réappropriation de l'identité nationale et du développement du sens du patriotisme.

Moi je trouve que si nous accusons le blanc, il faut que nous-mêmes on fasse une [autocritique]. Moi je trouve que nous-mêmes on sous-estime ce que nous avons. On ne

considère pas les richesses ou bien les valeurs que nous avons. On apprécie toujours ce qui vient d'ailleurs, nous considérons ce qui vient d'ailleurs comme c'est ça qui est bien. On ne veut pas consommer ce qui est local. Il ya aussi une méconnaissance de soi, de nos valeurs ou bien de nos savoirs locaux en général.

A la suite de ce propos, SVT3 revient à nouveau pour réexpliquer son propos.

Je pense que mon collègue a raisonné en tant que géographe (SVT3 montre avec sa main droite HG4). Je crois qu'il prend les choses de manière générale parce qu'il est géographe. Je peux dire qu'il n'ya pas une opposition entre nos savoirs locaux et les savoirs importés. Chacun dépend de l'autre. Nous tirons profit des savoirs importés et le blanc aussi tire profit de nos savoirs locaux. Chacun a besoin de l'autre mais le mal c'est que pour nous n'est pas vulgarisé et 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.

Ce sont les enseignants FR3 et HG3 qui expriment clairement leur position en faveur d'un savoir métissé.

FR3 reconnait qu'il y a des difficultés pour les élèves d'étudier et des exigences pour les enseignants d'enseigner en langue importée. Toutefois, il souligne qu'il n'y a pas de rivalités entre les savoirs endogènes et les savoirs exogènes et se montre favorable à l'enseignant des savoirs métissés à l'école.

Je reconnais qu'il y a des difficultés pour les élèves d'étudier dans les langues importées et les exigences que ça nous demande nous en tant qu'enseignant. À mon avis il est utile d'enseigner nos savoirs locaux mais, on ne dit pas que tel savoir est supérieur à tel autre. Nous prônons un savoir métissé universel ; il n'y a pas de rivalités entre les deux types de savoirs ; ce n'est pas forcément ce qui est chez le

blanc qui est meilleur ; nous voulons qu'il ya un lien étroit entre ce que nous enseignons et ce qui est chez nous ; il faut qu'on tienne compte de nos réalités. Il faut une complémentarité de savoirs dans les programmes.

HG3 soutient la position de FR3 et énonce que l'enseignement exclusif des savoirs locaux est un frein au développement social et intellectuel des élèves.

Quand on prend le programme de géographie par exemple en classe de 3^{e}, on voit que le Togo est largement étudié mais vers la fin du programme ; et aussi quand on prend le texte de la réforme de l'éducation de 1975, on dit que l'élève doit être un être épanoui, ouvert. Ce qui veut dire qu'on ne peut pas enseigner seulement les savoirs locaux. Par exemple un petit « Akebou » qui est chez moi ne peut pas apprendre seulement ses savoirs locaux et ça s'arrête là. Il n'aura pas dans ce cas des connaissances universelles. C'est un enfant du monde, il doit donc savoir ce qui se passe dans le monde ; en Europe ou aux USA par exemple et là il peut faire des comparaisons lui-même et s'il trouve que dans son milieu ça ne va pas, il peut tirer des leçons ailleurs. Donc moi je trouve qu'il est utile d'intégrer les savoirs locaux mais on ne peut pas seulement se limiter à enseigner les savoirs locaux aux élèves parce que ça risque d'être un frein au développement social et intellectuel des élèves.

Même si les enseignants se sont montrés favorables à l'intégration des savoirs locaux à l'école et à l'enseignement des savoirs métissés, ils n'ont pas manqué d'émettre des réserves (freins).

3.1.3.2. Les freins ou obstacles à l'intégration des savoirs locaux à l'école.

Au-delà des raisons précitées, les enseignants se sont positionnés aussi de manière critique en relevant les freins à cette intégration. Face à ces freins ou obstacles, ils ont également préconisé des stratégies pour surmonter ces obstacles. Ces obstacles peuvent

être classés à trois niveaux : au niveau institutionnel, au niveau politique et au niveau socioculturel.

Sur le plan institutionnel, il s'agit du manque de formation des enseignants à prendre en compte les savoirs locaux dans leurs enseignements. En effet, à plusieurs reprises, certains enseignants (SVT1, SVT2, SVT3, HG2 et HG1) ont évoqué le manque de formation des enseignants comme le principal frein à l'intégration des savoirs locaux. Cet aspect est abordé par HG1 quand il s'interroge sur comment enseigner ou intégrer les savoirs locaux ?

> *On sait que comme nous l'avons déjà dit les savoirs locaux permettent aux élèves de vite assimiler les apprentissages ; c'est facile pour nous aussi de faire comprendre les enseignements aux élèves. Mais la difficulté c'est comment les enseigner et comment intégrer ces savoirs locaux étant donné que notre formation ne prend pas en compte l'enseignement de ces savoirs?*

C'est dans ce sens que SVT1 préconise la mise en place d'une formation adéquate permettant aux enseignants d'aborder ces savoirs dans leurs enseignements.

> *Il faut bien former et bien outiller les enseignants que nous sommes, il faut bien nous préparer à enseigner ces savoirs locaux aux élèves*.

A la suite de SVT1, son collègue SVT2 propose en dehors de la formation des enseignants la création de nouvelles filières pour former les étudiants capables d'aborder ces enseignements.

> *Il faut aussi former les enseignants dans ce domaine. Je trouve aussi qu'il serait mieux de créer de nouvelles filières dans ce domaine au campus, car qui dit intégration des*

savoirs locaux dans les programmes dit aussi formation des enseignants ou des étudiants dans ce domaine ; il faut donc créer de nouvelles filières et former les étudiants dans ce domaine pour créer aussi de nouveaux emplois.

L'autre aspect évoqué est la surcharge des programmes scolaires et donc un travail supplémentaire de la part de l'enseignant. C'est HG2 qui évoque cet aspect et propose de réactualiser les programmes scolaires existants.

Nous l'avons tous dit qu'il est nécessaire d'intégrer les savoirs locaux dans les programmes. Mais il faut savoir faire car les programmes actuels que nous avons c'est trop lourd ; il nous faut des programmes allégés et s'il faut intégrer les savoirs locaux encore aux programmes déjà lourds que nous avons c'est trop ; on arrive même pas à terminer les programmes actuels avant la fin d'année ; s'il faut intégrer les savoirs locaux, c'est seulement le gouvernement qui sait quel citoyen il veut former, ce qu'il veut que le citoyen devienne donc c'est à eux de savoir quels savoirs locaux intégrer ; mais avant ça il faut soustraire certains chapitres par exemple et intégrer les savoirs locaux qu'il veut pour que les programmes ne soient pas trop surchargés.

Sur le plan politique, le manque de volonté politique à engager les réformes et à les appliquer et la faiblesse des budgets annuels accordés au secteur de l'éducation freinent aussi d'après les enseignants SVT1, HG1, HG3 et SVT2 l'initiative d'intégrer ces savoirs à l'école.

De même, SVT4 aborde l'idée d'intégration avec beaucoup de doutes et de réserves et soulève un enjeu important à la fois institutionnel et politique. Selon lui, l'intégration des savoirs locaux à l'école est une grande réforme qui va du choix des savoirs locaux à la formation des enseignants en passant par la réadaptation des supports pédagogiques et/ou

didactiques et la confection de nouveaux manuels scolaires. Et cela nécessite beaucoup de moyens tant financier que humains (spécialistes) et une bonne volonté politique.

> *Pour moi je trouve qu'il est bien d'intégrer les savoirs locaux à l'école mais j'ai beaucoup de doute car qui dit intégrer les savoirs locaux dit aussi réadapter les supports pédagogiques. Il faut les réactualiser, il faut confectionner de nouveaux livres bien choisir les savoirs locaux à intégrer. C'est donc une grande réforme et ça nécessite beaucoup de moyens techniques et financiers et les ressources humaines aussi. Aujourd'hui on continue d'utiliser les programmes qui datent depuis des années. Quand on va en formation, on ne nous (…) au lieu de nous montrer de nouvelles techniques d'enseignement ou par exemple comment enseigner nos savoirs locaux ou bien comment il faut les intégrer dans les cours (…) mais on nous montre toujours comment enseigner ce que nous savons déjà. Mais si la volonté politique y est, tout va marcher.*

Sur le plan socioculturel, on note une diversité des savoirs locaux dans un pays considéré comme multiculturel (un pays constitué de plusieurs ethnies et donc de plusieurs cultures). Loin d'être simplement une richesse, cela constitue aussi un frein à leur intégration à l'école. Face à cet obstacle, SVT1 suggère aux autorités politiques, une étude sérieuse approfondie permettant de faire un inventaire des savoirs locaux sur le plan national et une sélection rigoureuse de ceux qui peuvent être enseignés. Ensuite, ces savoirs sélectionnés doivent être légitimés par ces politiques et être consignés dans un document officiel.

> […] *Je pense qu'il faut une étude vraiment sérieuse et savoir ce qu'il faut adopter avant de les intégrer aux programmes. Cette étude doit permettre de faire un inventaire national des savoirs locaux et sélectionner ceux qui doivent être enseignés.* […] *Parlant de la légitimité des savoirs locaux, moi je trouve qu'il revient aux politiques de légitimer tel ou tel savoir à enseigner et les consigner dans un document officiel, mais il faut à part la volonté politique, savoir bien choisir les acteurs à qui*

confier la gestion de ces réformes. Nous en tant qu'enseignant, on suit seulement les politiques éducatives du gouvernement.

HG3 partage le point de vue de son collègue SVT1 et trouve aussi que l'une des solutions pour parvenir à surmonter tous les obstacles à l'intégration des savoirs locaux à l'école est la volonté politique des autorités. Selon lui, le problème est relatif à la diversité des savoirs locaux existants au plan national. Il reconnait par ailleurs que tous ne sont pas enseignables. Vu que les programmes scolaires sont confectionnés au plan national, il préconise une sélection rationnelle des savoirs locaux pouvant contribuer à un changement c'est-à-dire au développement du pays pour en faire un programme national.

Il faut reconnaitre que le problème au Togo, il ya beaucoup de savoirs locaux et on ne peut pas étudier tous ces savoirs locaux. Il faut donc recenser tous les savoirs dans tout le pays et sélectionner ceux qui peuvent contribuer au développement du pays. On ne peut pas confectionner les programmes au niveau régional parce que les examens sont nationaux. Donc on doit sélectionner les savoirs qui peuvent apporter de bonnes choses, un changement pour le pays et les fusionner pour confectionner un programme national. Par exemple le problème des langues il y a plusieurs langues, chaque ethnie a sa langue locale et c'est ce qui fait la difficulté de l'enseignement des savoirs locaux en général et des langues maternelles en particulier. Il faut donc lister tous les savoirs locaux et les confronter entre eux pour sélectionner ceux qui vont contribuer au développement de nos milieux. Mais effectivement je suis d'accord avec mon collègue c'est une question de volonté politique. Si les autorités ont la volonté de le faire tout est possible.

HG4 reconnait aussi la nécessité de cette réforme et les obstacles y afférents. Pour sa part, les difficultés sont relatives à la fois à la conservation des savoirs par les détenteurs traditionnels et au manque de formation des enseignants. Afin d'éviter de transmettre des

savoirs erronés aux élèves et/ou d'aborder différemment ces savoirs locaux à l'école, il propose d'uniformiser l'enseignement de ces savoirs à travers la formation des enseignants.

> *Il est bon d'intégrer et d'enseigner ces savoirs locaux. Mais il ya beaucoup de difficultés à les enseigner. Parce que l'enseignant n'est pas censé connaitre tous les savoirs locaux de son milieu (…) dès fois même nous-mêmes nous méconnaissons ces savoirs locaux. On ne nous a pas enseigné les savoirs locaux et le problème en Afrique souvent et dans nos milieux c'est la conservation ; les détenteurs traditionnels ou nos devanciers et grands parents aiment la conservation de ces savoirs locaux et de leurs connaissances ; donc pour les enseigner l'enseignant même doit faire un travail supplémentaire , des recherches pour pouvoir les connaître ; donc pour les enseigner il nous faut beaucoup de formations sur ces savoirs locaux afin que l'enseignant lui-même soit en mesure de transmettre ces savoirs locaux aux élèves qu'il est entrain d'enseigner (…) au cas contraire nous risquons de traiter les mêmes choses différemment. Nous enseignants, on est formé pour s'adapter à toutes les situations, donc si on nous forme dans ce domaine on est prêt à enseigner les savoirs locaux aux élèves ; nous on exécute seulement les décisions des politiques. On ne peut pas refuser d'exécuter les réformes apportées par le gouvernement.*

3.1.3.3. Synthèse.

Les enseignants interrogés de part leurs discours, se montrent favorables à l'intégration des savoirs locaux à l'école. Cette intégration revêt donc pour eux un intérêt particulier. Ils justifient leur posture (d'ouverture ou d'adhésion) avec des raisons émanant des considérations politiques et économiques d'une part et didactiques et socioculturelles d'autre part. C'est dans l'optique de contribuer au développement tant politique, économique, social que culturel qu'ils jugent nécessaire cette intégration. Il s'agit alors de contribuer entre autre à valoriser les savoirs empiriques avérés jadis marginalisés, de pérenniser les richesses culturelles locales et nationales ou de sauvegarder le patrimoine culturel national. Elle constitue donc une occasion de reconnaissance et de valorisation des

savoirs endogènes (SVT3). Ensuite, cette intégration permet la réappropriation de l'identité locale/nationale et le développement du sens de patriotisme chez les togolais (HG4).

Cependant, ils reconnaissent que cette intégration n'est pas sans obstacles. Elle ne va pas de soi car elle se heurte à des obstacles d'ordre institutionnel, politique et socioculturel qui méritent d'être pris en compte. De manière critique, ils évoquent des freins d'ordre institutionnel, politique et socioculturel.

L'ensemble des enseignants ont pointé du doigt l'absence de formation en lien avec l'enseignement des savoirs locaux, comme principal frein. Parmi d'autres obstacles, on note le manque de volonté politique concernant les réformes sur les politiques éducatives, l'absence de supports pédagogiques et/ou de documents pédagogiques officiels prenant en compte les savoirs endogènes et le problème de conservation de ces savoirs locaux par les détenteurs traditionnels. De plus, il faut souligner aussi la surcharge des programmes scolaires existants, la faiblesse des budgets alloués au secteur de l'éducation, et enfin de la diversité des savoirs locaux car chaque ethnie dispose de ses propres savoirs locaux.

Pour faire face à ces obstacles, ils suggèrent la mise en place d'une formation adéquate permettant d'outiller les enseignants à enseigner les savoirs locaux à l'école. De plus, pour l'un d'eux, il sera primordial avant tout et sous la responsabilité des autorités gouvernementales qu'une étude sérieuse et approfondie soit faite. Cette étude aura comme objectif d'inventorier au niveau national les savoirs locaux et sélectionner ceux qui sont fiables à être enseignés. Ce qui fera au final l'objet d'un document officiel écrit.

En somme, les enseignants invitent de ce fait, les autorités politiques à engager une vaste réforme des politiques éducatives. Cette réforme consiste à procéder en premier lieu à partir des critères bien définis à la sélection des savoirs locaux qui peuvent contribuer au changement et au développement du pays. Cette étape une fois terminée, il est nécessaire au plan didactique de produire des documents officiels écrits et à la fin procéder à la formation des enseignants afin d'uniformiser les enseignements des savoirs locaux sur le plan national.

Toutefois, il est important de souligner que ces savoirs locaux ne peuvent être valides et crédibles sans respecter les conditions habituelles d'intégration du curriculum officiel.

3.1.3.4. Les enjeux de la scolarisation des savoirs locaux.

A travers les stratégies évoquées, les enseignants se sont montrés engager à voir cette intégration des savoirs locaux prendre effectivement forme à l'école. Leurs stratégies vont de la sélection rigoureuse des savoirs locaux crédibles à l'enseignement, à leur formalisation dans un document officiel écrit et enfin à une formation adéquate des enseignants.

Mais sélectionner les savoirs locaux fiables à être enseignés, revient à dire que tous les savoirs locaux ne sont pas fiables et donc tous ne sont pas crédibles à l'enseignement. Ce qui soulève le problème de choix et de la légitimité des savoirs à enseigner. Quels savoirs locaux faut-il choisir devant une multitude de savoirs existants ? Et sous quels critères et à quelles conditions ? Comment rendre formel et pragmatique l'enseignement de ces savoirs locaux ?

En effet, comme préconise l'enseignant SVT1 de sélectionner les savoirs crédibles à enseigner pour en faire l'objet d'un document officiel écrit, cela signifie que cette intégration sous la forme scolaire doit tenir compte des contraintes institutionnelles notamment des programmes existants et des modèles pédagogiques en vigueur. En d'autres termes, les savoirs locaux ne sauraient échapper une critique épistémologique pour qu'ils jouissent d'un statut respectable au sein de l'école (Moussavou, 2012). Ils doivent faire l'objet d'une validation scientifique.

La sélection rigoureuse des savoirs enseignables et leur formalisation dans un document officiel écrit, supposent de faire appel à une expertise c'est-à-dire à des spécialistes comme l'a suggéré SVT1 « *savoir bien choisir les acteurs à qui confier ces réformes* ».

Cette étape est donc perçue comme un maillon du processus de légitimité des savoirs locaux enseignables. Le recours à une expertise ou à des spécialistes peut susciter une collaboration entre l'école et la sphère associative par exemple les associations des tradithérapeutes ou les personnes détentrices de ces savoirs.

Dans l'un de ses discours précédents, FRA2 faisait le lien entre la marginalisation des savoirs locaux et le sous-développement des pays africains. Tenant compte de son raisonnement, on peut supposer également que cette sélection voudrait dire questionner la valeur des savoirs locaux existants en tenant compte de leur impact sur le développement du pays. On se rappelle qu'en définissant les savoirs locaux, les enseignants ont distingué trois domaines notamment les savoirs empiriques incontestables, les langues locales et les croyances et savoirs ancestraux. Par exemple, on pourra supposer que les savoirs empiriques associés aux pratiques médicinales c'est-à-dire les pratiques thérapeutiques à base des plantes pourront faire l'objet d'enseignement dans les disciplines scolaires telles que les sciences de la vie et de la terre, la biologie ou encore l'écologie. Ceux associés aux pratiques agricoles traditionnelles qui sont vues par HG1 comme contribuant à lutter contre l'appauvrissement des sols cultivables, pourront intégrer l'enseignement de la géographie. Par contre, les savoirs associés aux croyances c'est-à-dire qui relèvent de la dimension symbolique pourront être pris en compte dans l'enseignement de la philosophie au lycée. C'est par exemple le témoignage de SVT1 qui dit qu'il lui arrive parfois dans ses cours en écologie d'utiliser certaines plantes locales pour faire passer le message à ses élèves.

> […] *Par exemple en écologie en classe de seconde, quand nous étudions les plantes, il m'arrive parfois de faire une analogie ou une comparaison (…) de leur montrer les plantes du milieu pour faire passer le message pour que les élèves puissent mieux comprendre.*

Concernant les langues locales, déjà les enseignants HG1 et FRA2 proposaient de privilégier l'intérêt national en s'appuyant sur les bases existantes c'est-à-dire l'*Ewé*. Car, non seulement l'*Ewé* est une langue locale qui est parlée un peu partout sur l'étendue du

territoir national mais et surtout a l'avantage de disposer d'un alphabet depuis l'arrivée des missionnaires au Togo.

Mais pour qu'ils acquièrent une légitimité scientifique, ces savoirs locaux doivent faire l'objet d'une validation scientifique comme cela se fait dans le cadre du choix des contenus d'enseignements des disciplines ordinaires. Cette validation scientifique peut concerner par exemple à déterminer les molécules ou les principes actifs contenus dans les plantes capables de produire la guérison ou le traitement de telle ou telle autre maladie.
En somme, pour être enseignables, les savoirs locaux doivent respecter un certain nombre de conditions d'intégration au curriculum officiel. Ce processus consiste à une sélection rigoureuse parmi les savoirs locaux existants, ceux jugés fiables et crédibles à l'enseignement. Ces derniers doivent ensuite être validés scientifiquement pour acquérir une légitimité scientifique et enfin au plan didactique il nécessite une production de documents officiels écrits.
La dernière étape consiste à étudier les méthodes et processus de leur transmission pour aboutir au final à la mise en place d'une formation adéquate des enseignants.

3.2. Présentation et Analyse des Résultats.

Il est ici essentiellement question de présenter les résultats de l'analyse des données au regard des questions et objectifs formulés dans le premier chapitre. Cette présentation se fera en deux volets :

Le premier volet sera consacré à la présentation des résultats de l'analyse sur la possibilité ou non du transfert de modèle d'inventaires du patrimoine immatériel expérimenté dans le Géoparc de Haute Provence vers celui de M'Goun au Maroc.

L'application de la grille d'analyse du culturoscope sur la phase du questionnaire et des focus groups a permis d'identifier des indicateurs culturels en termes de freins et d'obstacles au transfert du modèle français vers le terrain marocain. Les résultats montrent l'existence des problèmes, conflits de valeurs et difficultés dans les transferts de ce modèle, en dépit des

injonctions onusiennes qui promeuvent la plupart du temps des transferts de valeurs sans discuter ni les fondements, ni la légitimité, ni les faisabilités. Il est donc désormais recommandé de prendre en compte les réalités complexes des territoires (culturelles, sociales, représentations etc.) et d'intégrer une démarche de progression collective interculturelle peu habituelle dans les recommandations de l'UNESCO dans les processus des transferts des modèles.

Dans le second volet, nous partons des conclusions issues de l'analyse des transferts des modèles Nord/Sud et de l'analyse des postures enseignantes face au patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux pour déduire les appuis et obstacles à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux à l'école. Les résultats des focus groups enseignants montrent que les enseignants togolais du secondaire sont favorables à l'idée d'intégration des savoirs locaux à l'école en respectant les critères habituels d'intégration au curriculum officiel prescrit.

Cependant, ils reconnaissent que tous les savoirs locaux ne sont pas crédibles et fiables à cause du caractère spirituel et ésotérique qui entoure certaines croyances. Par conséquent, ils suggèrent une sélection rigoureuse de ceux qui peuvent être utiles pour contribuer au développement du pays.

3.2.1. Les freins culturels au transfert des modèles UNESCO sous l'éclairage de la grille d'analyse du culturoscope.

Le protocole méthodologique mis en place pour répondre à la question de transfert de modèles des pays du Nord vers ceux du Sud a permis de tester quelques aspects du modèle méthodologique d'inventaires du patrimoine culturel immatériel mis au point d'après les prescriptions de l'UNESCO et expérimenté en France dans les contextes marocain et togolais.

Dans ce premier volet consacré à la question de transfert de modèles, nous présentons dans un premier temps les résultats issus de cette expérimentation en termes de freins culturels ou d'obstacles à la transferabilité de ce modèle sous l'éclairage de la grille d'analyse du culturoscope. Dans un second temps, les résultats seront présentés en termes

d'appuis et/ou d'obstacles au regard de l'apport des représentations sociales des populations sur le patrimoine culturel immatériel.

3.2.1.1. Le cas du Maroc.

3.2.1.1.1. La prise en compte des différentes sources et conceptions du savoir et du paysage linguistique des différentes cultures dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/ Sud.

Il s'agit ici de l'impact de la place de l'oral, de l'écrit, des langues et dialectes usuels de même que la place de la langue maternelle sur les populations marocaines interrogées.

Le constat reste les difficultés rencontrées par les personnes interrogées à remplir le questionnaire. Sur un total de quatre cents cinquante (450) questionnaires distribués à Béni Mellal et Azilal, seuls 147 questionnaires ont été rendus.

La phase de collecte des questionnaires a permis de relever des difficultés liées à l'usage du questionnaire dans le processus d'inventaire du patrimoine culturel immatériel dans le contexte marocain. En se référant à la grille d'analyse du culturoscope, nous pouvons dire que le rapport à l'écrit des populations marocaines n'est pas le même que celui des populations françaises. Les populations marocaines auraient donc un rapport plus facile à l'oral qu'à l'écrit. De plus, elles accordent une place primordiale à leur langue maternelle. Il existe au Maroc deux langues nationales qui sont l'Arabe dialectal et l'Amazigh. Dans le contexte marocain et plus généralement en Afrique, les modes de communication ne sont pas les mêmes qu'en France. Les cultures sont considérées comme des « cultures à dominante de l'oral ».

L'oralité occupe une place importante dans les modes de communication des populations africaines. La place de l'oralité et le crédit accordé à la parole sont au centre des modes de communication ; la parole est sacrée d'où l'importance de la tradition orale en Afrique. Dans ces contextes, l'information donnée par voie orale peut avoir plus

d'importance et de valeur qu'a l'écrit car, ces populations considèrent que la parole a un caractère sacré; et l'on peut récolter plus d'informations à l'oral qu'à l'écrit. C'est dans cette optique qu'on peut comprendre des expressions telles que : « je te donne ma parole » pour sceller par exemple une décision, dans l'intention de donner du poids à la parole qu'à l'écrit.

Par contre, Sauquet et vielajus (2014) soulignent que les français ont une culture marquée de l'écrit et l'écrit prend le pas sur l'oral. Pour les français, la tradition littéraire (l'écrit) constitue un outil de protection et fait foi (p.367). Dans la plupart des cultures occidentales, l'écrit prend le pas sur l'oral.

En Afrique, l'oralité est un moyen adéquat de discussion car l'usage de certains codes non verbaux (la gestuelle, le langage corporel, le son de la voix, l'intonation, les expressions du visage etc ;) expriment une signification ou un sens au message véhiculé.

Par conséquent si les questionnaires n'ont pas pu être renseignés et rendus par les populations, nous pouvons postuler que soit le questionnaire n'est pas la méthode appropriée au contexte marocain. Suivant la grille d'analyse du culturoscope, on peut dire que le support de savoir de ces populations est l'oral ; soit les questions posées ne sont pas adaptées aux réalités contextuelles et culturelles.

3.2.1.1.2. La prise en compte du rapport homme/femme dans le transfert des modèles et/ou valeurs des Nord/Sud.

La question du genre dans le transfert des modèles fait référence à la différenciation des représentations culturelles et sociales du rapport homme/femme dans les différentes cultures.

Les focus groups organisés dans ce cadre ont pour objectif d'approfondir certains aspects des données recueillies par questionnaire et d'aborder ceux qui n'ont pas été pris en compte. Ils ont permis d'un côté de confirmer et de l'autre d'infirmer certains éléments du patrimoine immatériel local recensés à partir du questionnaire. Les focus groups ont

également permis d'approfondir certains aspects non évoqués par le questionnaire. Par exemple, ils ont permis de savoir à quelle occasion (mariage, naissance, circoncision, deuil etc…) certains chants traditionnels, musiques et danses traditionnelles sont exécutés de même que les valeurs morales et les messages qu'ils véhiculent (partage, solidarité, fraternité, respect des personnes âgées etc.). Il ressort des entretiens avec des personnes ressources et surtout les membres des associations précitées, que les aspects du patrimoine immatériel local inventoriés répondent aux quatre critères de la convention de l'Unesco pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel à savoir :

La survivance : ce patrimoine est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire.

La transmission générationnelle: il est transmis de génération en génération avec des moyens naturels par l'éducation non formelle et/ou informelle. (Il se transmet en famille, par amis, par les associations et groupes folkloriques etc.). L'intérêt de sa transmission résulte selon eux de trois raisons fondamentales : l'ancrage des valeurs positives qu'il véhicule, forger une identité forte, en faire un levier de développement économique.

L'identité : il procure un sentiment d'identité et de continuité aux communautés détentrices.

La reconnaissance par les communautés : les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus le reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel.

Le focus group ou discussion de groupe suppose de faire émerger un débat ou comme le nom l'indique, une discussion autour d'un thème. Pour ce faire, la validité d'un focus group peut être parfois considérée en tenant compte de l'émergence des points de vue contradictoires. Son organisation fait référence entre autre à la formation des groupes. Pour récolter une diversité d'opinions, il est conseillé d'avoir des groupes hétérogènes sans distinction de sexe, d'âge ou de catégories sociales.

Dans le contexte marocain, nous nous sommes confrontés aux difficultés relatives aux réalités culturelles complexes du territoire. Il s'agit des habitudes culturelles, des

conduites et certains interdits qui régissent les comportements des populations locales. Par exemple au Maroc et généralement en Afrique, le rapport homme/femme n'est pas le même qu'en France. Dans ces cultures, la femme a des obligations de soumission et d'obéissance à l'homme. Dans les discussions ou dans les réunions, qu'elles soient en public ou en privé, la femme n'a pas le droit de contredire les propos de l'homme. On dit souvent que l'homme a le dernier mot. Le contraire peut être considéré comme signe d'impolitesse, de non soumission ou de non respect.

De même, dans des situations où il faut choisir entre deux points de vue, sans définir des critères objectifs, le point de vue de l'homme prend le pas sur celui de la femme, comme si c'était l'homme qui a toujours raison. Toutes ces représentations culturelles sont le fruit du poids de la tradition et dans une certaine mesure de la religion. C'est la resultante de la prégnance des traditions sur les comportements des populations.

Dans ces cultures, les rôles sociaux entre la femme et l'homme sont clairement établis. Pour reprendre les mots de Hofstede et al. (2010), on pourrait parler d'une « société masculine » contrairement à la culture française. Selon ces auteurs qui distinguent une société masculine d'une société féminine, « une société est dite masculine quand les rôles sexués affectifs sont clairement distincts : les hommes sont censés être sûrs d'eux, robustes et concentrés sur la réussite matérielle, alors que les femmes sont censées être plus modestes, tendres, et préoccupées de la qualité de la vie.

Par contre, une société est dite féminine quand les rôles sexués affectifs se confondent : les hommes et les femmes sont censés être modestes, tendres et préoccupés de la qualité de la vie ». Exemple des sociétés occidentales.

Les représentations culturelles et sociales du rapport homme/femme dans les sociétés dites masculines influencent considérablement les comportements, les pratiques et les conduites des femmes en public ou dans les réunions de groupes. L'enjeu de ces différentes représentations dans ces sociétés est la stricte répartition des rôles sociaux entre homme et femme : la femme s'occupe généralement de la maison, gère les relations et les sentiments, s'occupe de la socialisation ou de l'éducation des enfants. L'homme est considéré comme le chef de la famille et est par conséquent investi de pouvoir et de toute autorité.

Sauquet et Vielajus (2014), identifient des marqueurs de différence qui opposent l'homme et la femme dans certaines cultures. Parmi ces marqueurs, nous retenons celui lié à l'espace. Ils soulignent que la distinction entre homme et femme dans certaines cultures peut être visible dans l'espace assigné à chacun, à travers la détermination plus ou moins nette des lieux masculins et féminins (p.222).

Suivant les normes culturelles en Afrique, il est traditionnellement assigné à la femme, « l'espace intérieur et domestique » et à l'homme « l'espace extérieur ». Ces normes, affirment Turner et Fouracre (1995) « conditionnent largement pour chacun (homme et femme) les activités à réaliser et les espaces fréquentables. Elles se traduisent d'abord par des situations d'absence de sortie du domicile plus fréquentes chez les femmes ».

Il existe dans ces sociétés où la tradition et la religion occupent une place importante dans la vie des populations, des inégalités sociales et des formes de domination de l'homme sur la femme. De ce fait, il existe une forte corrélation entre les perceptions et les considérations culturelles et sociales que ces populations ont de la femme et le poids des représentations religieuses et traditionnelles qui la placent au second plan dans la hiérarchie humaine. Dans la majorité des pays à dominance musulmane, la religion est souvent instrumentalisée pour légitimer les inégalités sociales entre homme et femme (exemple du Sénégal, du Maroc etc. où le code de la famille est directement inspiré du droit musulman).

3.2.1.1.3. La prise en compte de l'hiérarchie sociale et la prise de parole en public ou dans les réunions dans le transfert de modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

En Afrique, il existe des normes sociales qui, intentionnellement ou non mais ancrées dans les conduites des populations régissent les discussions dans un groupe donné.
En effet, comme nous l'avons évoqué concernant le rapport homme/femme, ce rapport influence aussi la prise de parole des femmes lors des discussions de groupes en présence

des hommes. On constate généralement que la femme est condamnée à se taire lorsque l'homme a la parole et on a tendance à accorder à l'homme le dernier mot.
Dans le cas de la prise de parole en public, on note aussi l'influence du rapport jeune/aîné.

En Afrique, la question du « droit d'aînesse » autrement dit le respect dû aux personnes plus âgées que soi est hautement considérée dans la vie courante et influence par conséquent les discussions en groupes. Parfois le plus jeune n'a pas droit à la parole après l'intervention de l'aîné ; d'où l'expression « le dernier mot revient à l'aîné/personne âgée/doyen ou dans le cas du rapport homme/femme, le dernier mot revient à l'homme ».
De plus, lors des discussions, il est interdit au jeune de fixer le regard de son interlocuteur plus âgé que lui au risque d'être considéré comme impoli. Ne pas regarder dans les yeux de son interlocuteur lors d'une discussion est considéré dans les sociétés africaines comme un signe de respect, de politesse ; le contraire est perçu comme de l'agressivité, de l'insoumission ou d'insolence. Par contre, dans la société française ou occidentale en général, regarder droit dans les yeux de son interlocuteur sans détourner de regard est considéré comme un signe de franchise et d'écoute ou d'attention. Le contraire est considéré comme un manque d'attention ou de considération à son interlocuteur.

En résumé, on retient que la prise de parole dans les discussions de groupe est hiérarchisée en fonction du sexe et de l'âge dans les sociétés africaines en général et en particulier au Maroc.

3.2.1.1.4. La prise en compte de l'expression du désaccord ou de la contradiction dans le transfert de modèles et/ ou valeurs Nord/ Sud.

Les sociétés africaines sont considérées comme des cultures de non-affrontement. Dans des situations de discussions de groupes, le désaccord et la contradiction peuvent être perçus comme offensant surtout lorsqu'ils viennent d'une femme ou d'un jeune à l'égard d'un homme ou d'une personne plus âgée/ l'ainé(e).

Le style de communication en vigueur dans ces cultures ne favorise pas l'expression des désaccords et des contradictions dans des discussions de groupes. Ces sociétés sont

caractéristiques pour utiliser l'expression d'Edward T. Hall d'une « communication implicite à forte charge contextuelle ». Cet auteur distingue dans l'expression du désaccord, deux modes de communications en fonction des cultures. D'un côté, il ya la communication implicite à forte charge contextuelle et de l'autre la communication explicite à faible charge contextuelle. Dans le premier cas, on note une compréhension plus implicite de ce qui est communiqué ; la contradiction est moins formalisée et le recours à une diversité d'éléments non verbaux. Par contre, dans le second cas, les phrases exprimées transmettent la plus grande partie des informations ; l'expression du désaccord et de la contradiction est directe et frontale. Elle est caractéristique des sociétés françaises ou occidentales.

En France par exemple, note Philippe d'Iribarne « l'expression véhémente des opinions et des critiques fait partie d'une manière normale de manifester les différences de points de vues. Elle révèle d'une sorte de rituel d'affrontement destiné à départager celui qui a raison et celui qui a tort. Il n'est pas choquant d'élever la voix ou d'affirmer que le point de vue de celui avec qui on est en désaccord ne mérite pas la moindre considération ».
Par contre, en Afrique, faire des reproches à une personne ouvertement, exprimer son désaccord envers son interlocuteur et surtout plus âgé que soi, critiquer une personne etc. peut être considéré comme malsain ou un manque de respect et peut générer des conflits et des malentendus durables.

3.2.1.1.5. La prise en compte des différentes conceptions de la notion du temps et la gestion du temps des réunions et le déroulement des réunions dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Par rapport à la notion du temps, les sociétés africaines sont dites polychrones ; ce qui rend difficile la prise des rendez-vous. Autrement dit, il est compliqué d'établir un rendez-vous et de programmer des discussions de groupes suivant un ordre ou un temps préétabli et bien déterminé. Il nous est arrivé à plusieurs reprises d'annuler à la dernière minute et de reprogrammer des rendez-vous à la demande des populations locales au moment de la distribution ou de la collecte des questionnaires et surtout dans l'organisation des focus groups.

De plus, dans les habitudes marocaines, l'organisation et le déroulement des réunions/rencontres commencent par des sujets d'intérêt général (salutations, prendre les nouvelles de la famille, des présentations etc.). Il ne s'agit pas pour les populations marocaines d'une perte de temps comme peuvent le considérer les français (commencer la réunion en allant tout droit à l'essentiel sans perdre de temps). Mais il s'agit plutôt d'un temps dédié à mieux se connaître, à établir une relation de confiance mutuelle ou même le temps pour permettre aux retardataires de rejoindre les discussions sur les vrais sujets de la rencontre. Sauquet et Vielajus (2014) parlent « de la nécessité d'un temps d'approche mutuel, d'un mécanisme indispensable de communication » (p. 91).

Pour les marocains, le point important du débat n'est pas à aborder au début mais vers la fin. Le temps de réactivité pendant le déroulement des focus groups varie en fonction des cultures. Par exemple en France, la réaction des personnes interrogées est spontanée, ce qui diffère des marocains qui mettent le temps avant de réagir à la question posée. S'agit-il d'une peur de prise de parole ? Il faut aussi souligner que les français et marocains n'ont pas la même vision sur la notion de temps et donc de ponctualité.

En conclusion, il est donc conseillé de prendre en compte les dimensions culturelles, les spécificités des pratiques culturelles et des manières de fonctionner des populations locales, les logiques sociales et culturelles qui sous tendent leurs rapports au monde dans les transferts de modèles dans des contextes culturellement différents.

3.2.1.1.6. La prise en compte de la prégnance de la tradition sur la vie sociale des populations dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Au Maroc, la tradition et la religion occupent une place importante dans la vie des populations. Cette prégnance de la tradition influence leurs relations humaines et conditionnent leurs comportements, attitudes, habitudes et leurs représentations du monde. Il s'agit d'une société à culture du sacré.

3.2.1.2. Le cas du Togo.

3.2.1.2.1. La prise en compte des différentes sources et conceptions du savoir et la question du paysage linguistique des différentes cultures dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Contrairement au Maroc qui a pour langues officielles et langues d'enseignement l'Arabe et l'Amazigh (qui sont leurs langues maternelles), la langue officielle au Togo est le français. Par ailleurs, en dehors du français qui est la langue d'enseignement et donc la langue de d'administration, il existe plus d'une cinquantaine de langues parlées au Togo et chaque ethnie a sa langue. Notons que les populations togolaises sont intimement liées et attachées à leurs langues maternelles. Elles s'identifient aux langues du terroir. Bien que le français demeure la langue officielle, les langues maternelles demeurent le moyen de communication privilégié des populations. Le taux d'analphabétisme élevé au sein des populations peut-être l'une des causes de cette situation. En effet, une enquête réalisée en 2011 (enquête MICS 2011), a montré que l'analphabétisme touche environ 43,3% de la population togolaise de 15-44 ans. Ce taux varie d'une région à une autre et se traduit par des écarts allant de 18,5% pour Lomé la capitale à 67,2% pour la région des savanes au Nord du pays (Données de l'enquête MICS, 2011). Ce fort taux d'analphabétisme est lié à l'extrême pauvreté des populations. Face à une telle situation, il nous a été difficile voir impossible de pouvoir collecter au près des populations rurales les informations concernant le patrimoine culturel immatériel par questionnaire. Nous pouvons donc affirmer que la méthode d'inventaire du patrimoine culturel immatériel par questionnaire n'est pas adaptée aux populations rurales togolaises ciblées.

En somme, parlant des différentes sources et conceptions du savoir et la question du paysage linguistique des différentes cultures, nous pouvons affirmer que les populations togolaises ont les mêmes caractéristiques que celles du Maroc. L'oralité occupe aussi une place importante dans les modes de communication des populations togolaises. Elles ont un rapport plus facile à l'oral qu'à l'écrit. La parole est sacrée.

3.2.1.2.2. La prise en compte du rapport homme/femme dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Tout comme au Maroc, les populations togolaises vivent sous l'influence de la tradition. Dans ces sociétés traditionnelles, les rôles sociaux entre la femme et l'homme sont bien identifiés et on note un déséquilibre dans ces rôles sociaux. L'homme s'occupe de la protection et de la prise en charge tant matérielle que financière de la famille (sa femme, ses enfants etc.). Pour permettre à l'homme d'assurer son rôle protecteur de la famille, certaines ethnies ont instauré des cérémonies d'initiations à l'endroit des jeunes afin d'assurer leur passage de l'adolescence à l'âge adulte. Par exemple chez les Kabyè (une ethnie du Nord-Togo), il est instauré une cérémonie de luttes traditionnelles appelées « EVALA » dans le but de préparer le passage des jeunes lutteurs de l'adolescence à l'âge adulte. En effet, au cours de cette cérémonie qui a lieu chaque année au mois de juillet, les jeunes lutteurs doivent démontrer à leurs communautés leur force, maturité et capacité à affronter toutes les difficultés de la vie et donc à assurer pleinement leur rôle protecteur et de chef de famille.

Au Togo, l'homme est consideré comme le responsable de la survie, des besoins et du bien-être du foyer. Tandis que la femme est la gérante de la maison. Elle est responsable de l'éducation des enfants et s'occupe des activités ménagères. Dans ces conditions, elle doit obéissance et soumission à son mari. L'homme ordonne et la femme exécute. La réussite d'une femme dans ces sociétés traditionnelles est évaluée par rapport à la situation socioprofessionnelle et financière de son mari. C'est une société dite masculine (Hofstede et al., 2010).

Il faut souligner que ces dernières années, on note la mise en place et le développement des politiques et stratégies nationales visant l'autonomisation de la femme par le Ministère de la l'action sociale et de la promotion de la femme. A cela, s'ajoutent les sensibilisations à l'endroit des populations notamment les activités menées lors de la célébration de la journée mondiale de la femme instituée le 8 mars de chaque année.

Cependant, même si une prise de conscience s'installe progressivement au sein des populations en ce qui concerne le rapport homme/femme et l'attribution des rôles sociaux entre l'homme et la femme, ce changement de mentalités et d'attitudes ne concerne qu'une faible minorité de la population urbaine notamment celle de la capitale. La situation demeure préoccupante et prend toujours de l'ampleur au sein des populations rurales dont les comportements, attitudes, représentations et modes de vie sont influencées par les traditions et les croyances ancestrales.

3.2.1.2.3. La prise en compte de l'hiérarchie sociale et la prise de parole en public ou dans les réunions dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Au Togo, à l'instar des pays africains, on note l'existence des normes sociales qui sont ancrées dans les comportements, habitudes et les modes de pensées et de vie des populations notamment en ce qui concerne l'hiérarchie sociale. Ces normes sont transmises de générations en générations par l'éducation informelle. Les enfants apprennent dès le bas âge au sein de leurs familles, le respect du droit d'aînesse, le respect des personnes âgées, le respect dû à son supérieur hiérarchique, à ses parents et de l'autorité.

Le droit d'aînesse est caractéristique des sociétés africaines et particulièrement des populations togolaises. La culture togolaise est caractérisée par une hiérarchie sociale qui influence le rapport homme/femme, jeunes/adultes, adultes/vieux etc. et conditionne les comportements et habitudes des uns envers les autres. Les personnes âgées et les aînés sont considérés comme plus matures et plus sages de par l'accumulation des expériences vécues. C'est dans cette optique qu'un adage dit : « un vieux assis voit plus loin qu'un jeune debout… ». Ces marqueurs culturels influencent les discussions de groupes et les rapports entre les membres d'un groupe ou d'une équipe de même que les relations humaines.

Tout comme au Maroc, dans la culture togolaise par exemple, fixer le regard de son interlocuteur plus âgé que soi lors d'une discussion, causerie ou débat est considéré comme signe d'impolitesse, de manque de respect, d'agressivité, de l'insoumission ou d'insolence.

3.2.1.2.4. La prise en compte de l'expression du désaccord ou de la contradiction dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Les populations togolaises ont une culture de non-affrontement. Le désaccord et la contradiction ne sont pas explicitement et clairement exprimés. Elles sont caractéristiques d'une « communication implicite à forte charge contextuelle ».
Dans leurs relations humaines, la contradiction est moins formalisée et on note le recours à une diversité d'éléments non verbaux. L'expression du désaccord et de la contradiction sont indirecte et non frontale.

3.2.1.2.5. La prise en compte des différentes conceptions de la notion du temps, la gestion du temps des réunions et le déroulement des réunions dans le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Concernant la notion et la gestion du temps, tout comme au Maroc, les populations togolaises ont une culture dite polychrones du temps. Elles considèrent que l'on peut mener simultanément des activités multiples. Pour la plus part du temps, elles n'ont pas une séquence temporelle précise d'une action. L'accent est mis sur leur engagement à accomplir un contrat ou une activité, plutôt que sur l'adhésion à un horaire préétabli. Les heures des rendez-vous ne sont pas prises au sérieux ; ce qui explique l'expression « heure africaine » généralement utilisée pour dire que l'heure du rendez-vous n'est pas fixe et qu'elle peut varier à tout moment. Ces populations perçoivent rarement le temps comme perdu. Le lien social est tellement pris au sérieux que les individus ne sont jamais seuls ; ils sont en interaction avec plusieurs personnes à la fois et restent continuellement engagés les uns à l'égard des autres (Edward T. Hall ; 1984).

3.2.1.2.6. La prise en compte de la prégnance de la tradition sur la vie sociale des populations et le transfert des modèles et/ou valeurs Nord/Sud.

Tout comme la société marocaine, la tradition et la religion occupent une place importante dans la vie des populations togolaises. Les populations togolaises sont caractéristiques de la culture du sacré. Tout phénomène de la vie a une explication d'ordre

spirituel. En effet, il existe trois grands types de religion au Togo qui sont l'animisme (+50% de la population, le christianisme (30%) et l'islam (20% et majoritairement au Nord du Togo).

Dans la culture togolaise, plus de la moitié des populations sont animistes. Les animistes ont une croyance qui reconnait l'existence « d'une force vitale dans les êtres naturels que ce soit l'Homme, l'animal, une montagne, un arbre ou une rivière ». Pendant leurs cérémonies traditionnelles, rites ou rituel, ils cherchent à capter ces forces vitales qui habitent l'univers et peuvent assurer la sécurité et l'amélioration de leurs conditions de vie. Ils invoquent et honorent des divinités qui sont généralement les forces de la nature personnifiées et les esprits parmi lesquels ceux des ancêtres. Dans les grands moments de la vie tels que les naissances, les mariages traditionnels, les funérailles, les fêtes traditionnelles, les initiations etc., ils consultent ces divinités en leur offrant comme sacrifices des animaux. Leurs consultations et prières visent essentiellement à assurer la force, la richesse, l'abondance des récoltes, la protection des dieux, la fécondité des groupes, la santé etc. Dans ces conditions, la transgression des interdits est sanctionnée par ces divinités. Par exemple, la maladie, la sécheresse, les épidémies et pandémies etc., sont toujours considérées et ressenties dans l'esprit comme les conséquences d'une faute grave. Dans cette société traditionnelle, on n'admet pas d'explications scientifiques aux phénomènes de la vie. L'attachement aux croyances quelque soit la religion (qu'on soit chrétiens, animistes ou musulmans) est très prégnant dans la majorité des populations togolaises.

Tableau 25: Eléments de synthèse des différences culturelles entre la France, le Maroc et le Togo en tenant compte de la grille d'analyse du culturoscope.

Pays / Critères	France	Maroc	Togo
Les différences sources et conceptions du savoir	Rapport à l'écrit facile, ainsi que le rapport à l'oral	-Rapport facile à l'oral qu'à l'écrit. -Attachement aux langues maternelles	-Rapport plus facile à l'oral ; - L'oralité comme source de savoir ; - Attachement aux langues maternelles
Le Genre	Société féminine (les rôles sociaux entre homme et femme ne sont pas identifiés.	Société masculine (rôles sociaux entre homme et femme sont clairement définis.	Société masculine (rôles sociaux entre homme et femme clairement définis et bien identifiés
L'hiérarchie sociale	L'hiérarchie sociale n'est pas respectée.	Respect de l'hiérarchie sociale entre homme/ femme, jeunes/adultes, adultes/personnes âgées	- Respect strict de l'hiérarchie sociale entre homme/femme, jeunes/adultes, adultes/personnes âgées ; -Respect du droit d'ainesse ; -Respect absolu de l'autorité et du supérieur hiérarchique
L'expression du désaccord et de la contradiction	Culture d'affrontement ou de confrontation	Culture du non affrontement ou du non confrontation	Culture du non affrontement ou du non confrontation
Les différentes conceptions de la notion du temps	Culture monochrones du temps	Culture polychrones du temps	Culture polychrones du temps
La prégnance des traditions dans la vie sociale	Culture sécularisée	- Culture du sacré ; - Présence et influence de la tradition dans la vie sociale	- Culture du sacré ; - Forte prégnance de la tradition dans la vie sociale ; - Tout phénomène de la vie a une explication d'ordre spirituel

3.2.2. Apports des représentations sociales dans l'analyse des différentes phases.

En comparant les savoirs préalables des populations marocaines du patrimoine culturel immatériel aux savoirs préalables des populations françaises, les résultats montrent que les deux populations ont une bonne connaissance de la notion du patrimoine culturel immatériel.

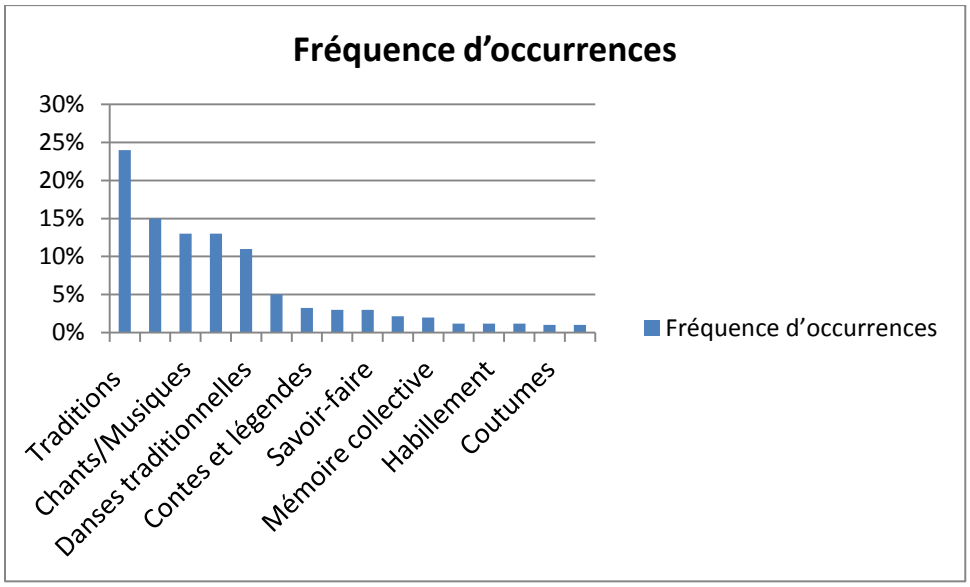

Figure 4: Représentation graphique des fréquences d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les populations au Maroc.

Cet histogramme (Figure 4) indique la représentation graphique des fréquences d'occurrences des mots ou groupes de mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les populations au Maroc.

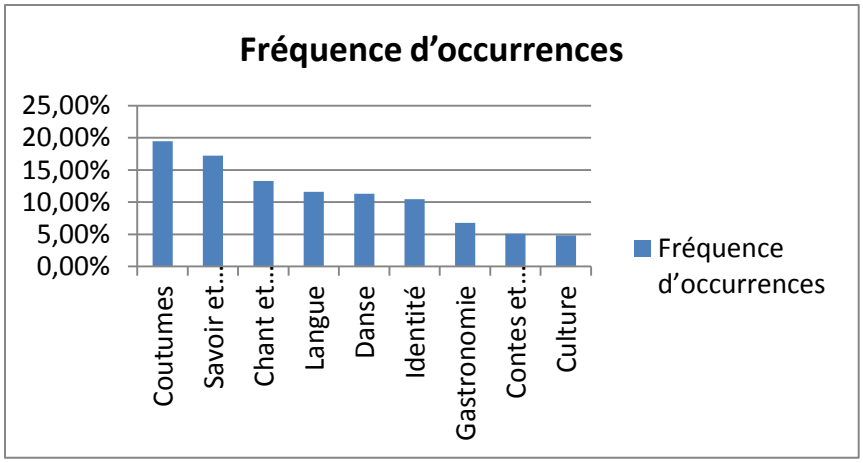

Figure 5: Représentation graphique des fréquences d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les populations en France.

L'histogramme ci-dessus (Fig 5) montre la représentation graphique des fréquences d'occurrences des mots ou groupes de mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les populations en France.

Cependant, on constate que les focalisations varient d'une culture à une autre. La façon de se représenter le patrimoine culturel immatériel diffère d'une culture à une autre. Dans la définition du patrimoine culturel immatériel donnée par ces deux populations, on constate que les marocains se focalisent sur les traditions (24%), la religion (15%), chants/musiques (13%) et langues maternelle (13%). Alors que les français se focalisent sur « les coutumes » (19,49%), savoirs et savoir-faire (17,23%) ensuite viennent les chants/musiques (13,28%) et les langues (11,58%). Au regard de ces focalisations, on constate que les coutumes et les savoirs et savoir-faire qui occupent une première place dans les focalisations du côté français ne viennent qu'en dernière position du côté marocain (savoir et savoir-faire 3% ; coutumes 1%). De même, les traditions et la religion qui occupent une place importante dans la définition du patrimoine culturel immatériel du côté marocain sont totalement inexistantes dans les focalisations des populations françaises.

En effet, si les marocains se focalisent sur les traditions, religions, chants/musiques, langues maternelles, cela s'explique par :

Le poids de la tradition et de la religion sur les habitudes, attitudes, représentations et les conduites des populations marocaines et qui influencent leur rapport au monde. Il y'a une forte prégnance de la tradition et de la religion sur les relations humaines et la vie sociale des marocains. Au Maroc, la tradition et la religion sont intimement liées.

L'aspect « chant et musique » du patrimoine culturel immatériel occupe également une place privilégiée dans l'oralité au Maroc. Cet aspect du patrimoine joue un rôle important dans les sociétés marocaines. Il est présent dans la vie quotidienne des communautés traditionnelles et les accompagne dans les différentes activités et manifestations. C'est un patrimoine dont se servent les populations locales pour surmonter par exemple la solitude, pour se galvaniser, pour se raconter, exalter ou honorer. C'est aussi une forme de communication avec les forces occultes dont elles implorent la bénédiction et la protection. Pratiqué souvent lors des rituels, ce patrimoine oral acquiert une dimension spirituelle ou symbolique. Le chant/musique constitue aussi pour ces communautés traditionnelles, l'une des formes artistiques sur laquelle, il est possible de s'appuyer pour appréhender leur mode de vie, leurs valeurs, leurs croyances, leur imaginaire ou leur histoire. Il témoigne de leur identité culturelle.

Les marocains sont intimement attachés à leurs deux langues maternelles (l'arabe dialectal et l'amazigh). Ces langues représentent un réel intérêt et l'identité culturelle pour les populations marocaines.

Les figures **6, 7, 8, 9, 10 et 11** ci-dessous montrent les représentations graphiques des moyens de transmission et de valorisation du patrimoine culturel immatériel et l'intérêt de le transmettre au Maroc et en France selon les populations interrogées.

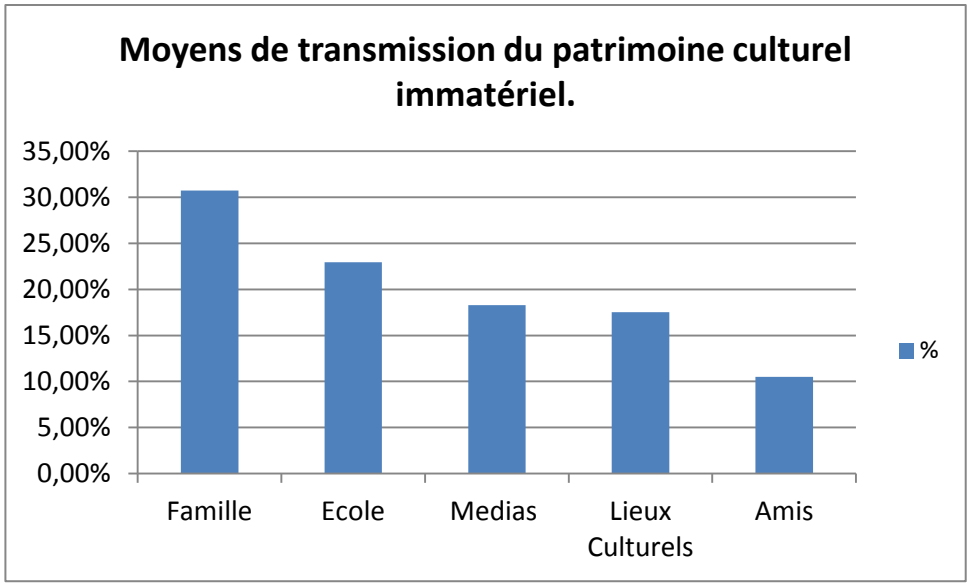

Figure 6: Représentation graphique des moyens de transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations au Maroc.

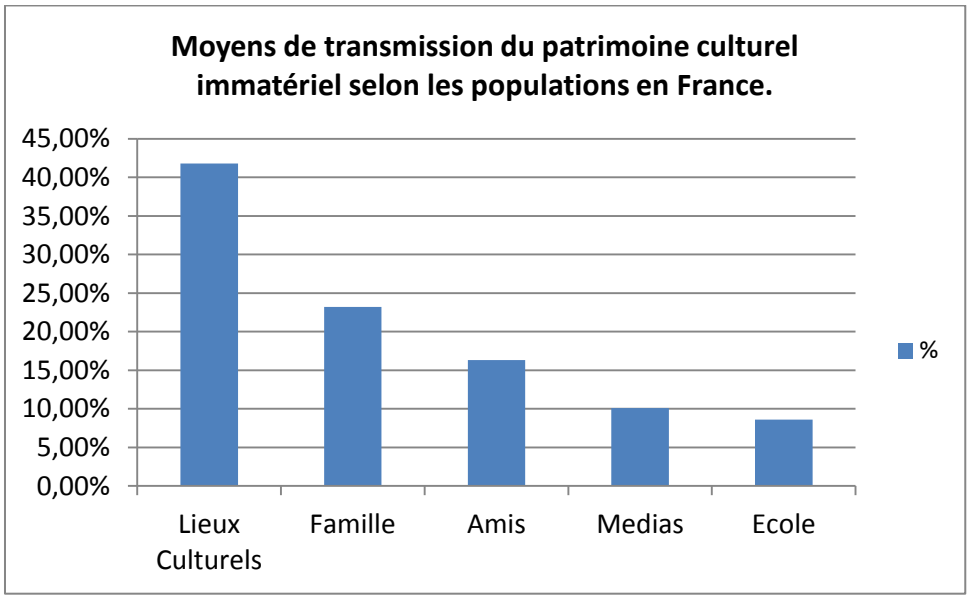

Figure 7: Représentation graphique des moyens de transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations en France.

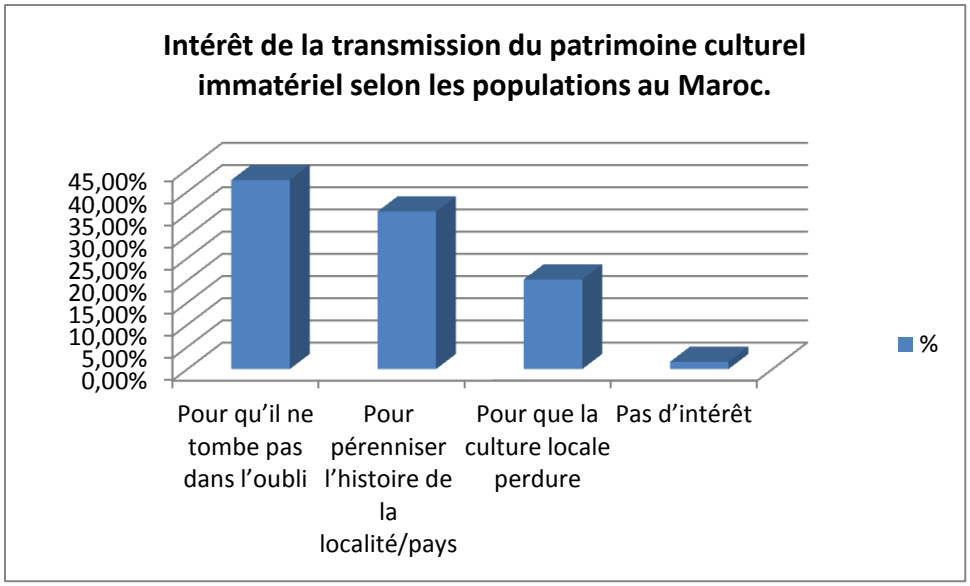

Figure 8: Intérêt de la transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations au Maroc.

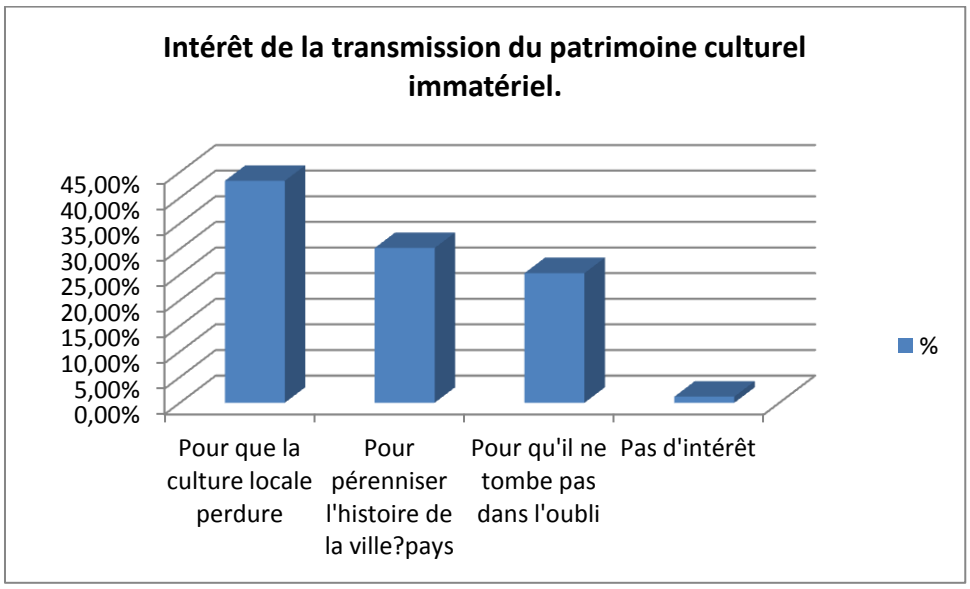

Figure 9: Interêt de la transmission du patrimoine culturel immatériel selon les populations en France.

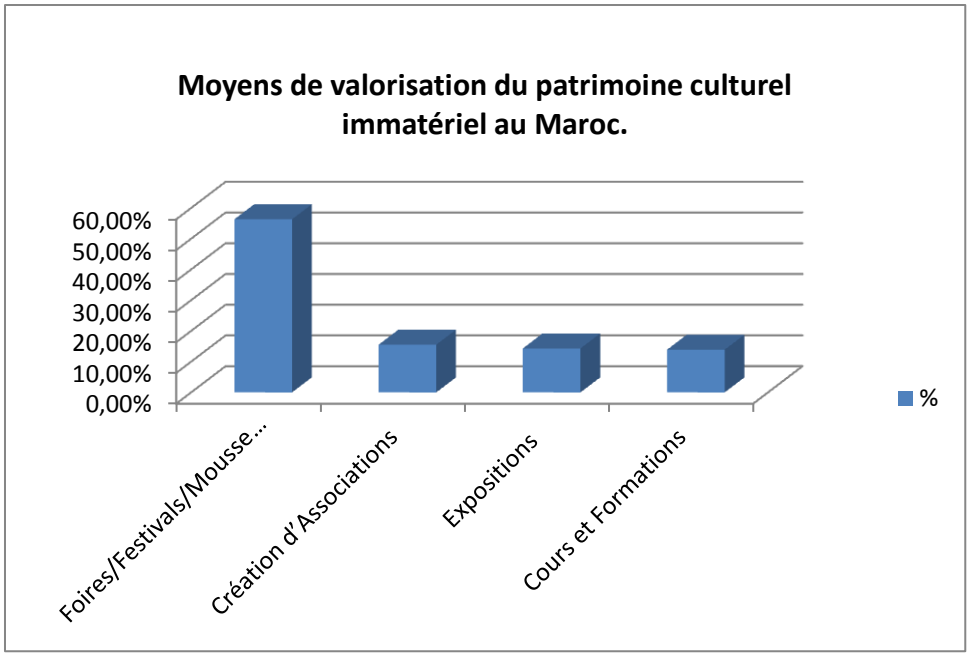

Figure 10: Représentation graphique des moyens de valorisation du patrimoine culturel immatériel selon les populations au Maroc.

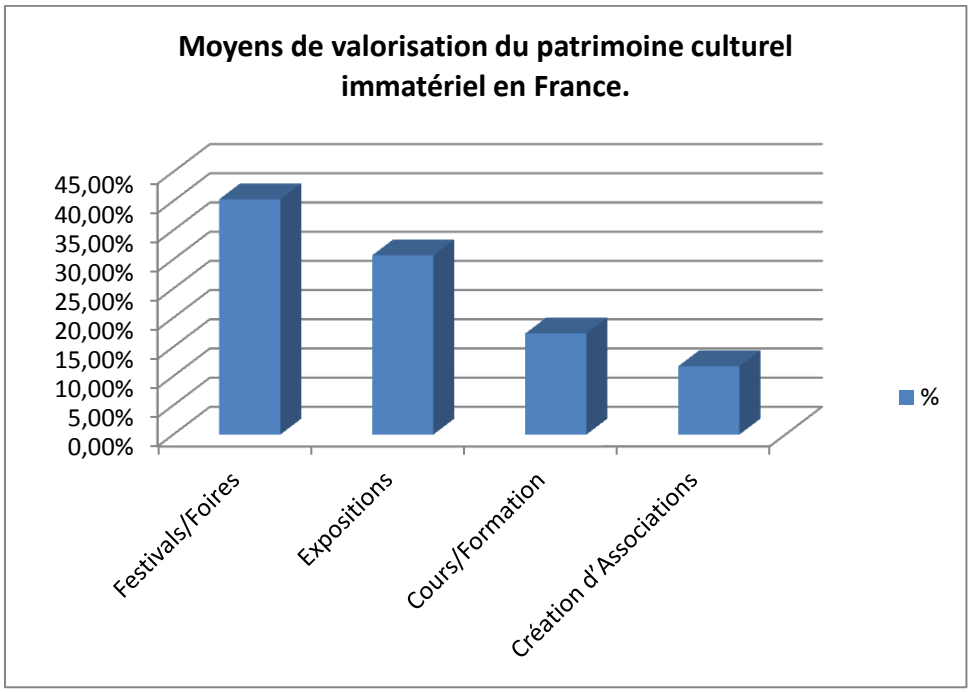

Figure 11: Représentation graphique des moyens de valorisation du patrimoine culturel immatériel selon les populations en France.

Eu égard à tout ce qui précède, le caractère subjectif de l'objet étudié (patrimoine culturel immatériel) demande donc d'apporter une attention particulière à l'approche ethnologique. La notion de patrimoine culturel immatériel fait, en effet, appel aux sensations, aux émotions et à des représentations intériorisées de l'espace vécu. Elle a une dimension à la fois culturelle, spirituelle, « sacrée », esthétique, sensible et symbolique. Elle renvoie à l'interrelation entre facteurs naturels et humains, et donc à l'identification d'un individu ou d'une communauté à un environnement, à un sentiment d'appartenance à un territoire et à un paysage. Le caractère polysémique de la notion du patrimoine culturel immatériel doit donc être reconvoqué afin de comprendre les difficultés de transfert des modèles.

3.2.3. Résultats de l'analyse des postures des enseignants face à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école.

3.2.3.1. Synthèse de l'analyse des données des focus groups enseignants.

Dans cette partie, nous proposons de revenir sur les résultats de conceptualisation afin de voir sous l'éclairage de la problématique, comment il est possible de répondre aux questions posées. Les préoccupations ont porté d'une part sur les conceptualisations et le statut épistémologique des savoirs locaux et d'autre part sur la possibilité de leur intégration à l'école. Ces préoccupations se sont traduites par les questions suivantes : Peut-on admettre une hiérarchie entre les savoirs locaux et les savoirs scientifiques ? Les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel peuvent-ils intégrer la sphère scolaire ? Quel statut épistémologique les enseignants togolais du secondaire accordent-ils aux savoirs locaux par rapport aux savoirs scientifiques ? Comment les enseignants togolais du secondaire conceptualisent-ils les savoirs locaux et quelles caractéristiques leur accordent-ils ? Quels sont les appuis et obstacles à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux dans le secondaire au Togo et au Maroc ?

Afin de répondre aux questions, nous procédons tout d'abord à une synthèse de l'analyse de premier niveau.

La synthèse de l'analyse des données portera 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'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.

3.2.3.1.1. 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 y a 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* (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 culturales et la façon de faire de l'agriculture. Par exemple dans les villages, il y a des pratiques et des techniques que nos parents utilisent pour lutter contre la pollution ou la pauvreté 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 (HG2).

Pour commencer, moi je peux dire que les savoirs locaux s'entremêlent. Dans certains domaines, il y a 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 (SVT3).

Ils considèrent que ce sont des savoirs ou 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 et donc tous ne peuvent pas être intégrés dans les programmes scolaires (SVT1, HG2 et HG2).

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.

3.2.3.1.2. 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.

En se montrant favorable à l'intégration des savoirs locaux à l'école, on note une remise en cause des contenus d'enseignements actuels conçus sous les modèles pédagogiques exogènes et par conséquent qui véhiculent les cultures exogènes au détriment de la culture endogène. 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 pour nous n'est pas vulgarisé et 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).

L'enseignant HG4 fait remarquer que l'africain en général et le togolais en particulier a toujours tendance de dévaloriser ses savoirs locaux au profit des savoirs exogènes. Raison pour laquelle, il se positionne favorablement à l'intégration des savoirs locaux à l'école. Cette intégration constitue pour lui un moyen de réappropriation ou de valorisation de l'identité nationale et d'éducation au patriotisme.

Cependant, ils reconnaissent que cette intégration n'est pas sans obstacles. De manière critique, ils évoquent des freins d'ordre institutionnel, politique et socioculturel.
Les enseignants ont pointé du doigt le manque de formation des enseignants dans ce domaine comme principal frein à l'intégration des savoirs locaux à l'école. On note aussi l'inexistence de supports pédagogiques officiels prenant en compte les savoirs locaux et le manque de volonté politique.

Ils ont enfin préconisé des stratégies ou des pistes en vue d'assurer une bonne intégration des savoirs locaux à l'école. Il s'agit par exemple de sélectionner les savoirs locaux en les consignant dans un document officiel écrit et enfin, mettre en place la formation des enseignants pour une prise en compte des savoirs locaux dans leurs enseignements.

Sélectionner les savoirs locaux, signifie que tous les savoirs disponibles ne sont pas crédibles et fiables à l'enseignement. Il est alors nécessaire pour éviter d'intégrer des savoirs erronés à l'école, de procéder comme le préconise l'enseignant SVT1 à une étude sérieuse permettant de sélectionner les savoirs locaux qui peuvent contribuer au développement socioéconomique du pays. Les enseignants affirment qu'il revient aux autorités politiques c'est-à-dire au gouvernement de légitimer de tels savoirs locaux à enseigner. Une fois sélectionnés, ces savoirs doivent être consignés dans un document officiel afin de produire

au plan didactique des supports pédagogiques pour les enseignants. On peut comprendre la production de supports ou de documents pédagogiques tel que souligné par SVT4 comme un moyen de standardisation ou de formalisation des savoirs locaux à enseigner ; ce qui permettra aux enseignants d'avoir un canevas ou un répertoire de savoirs locaux à aborder en classe. C'est aussi une façon de respecter les conditions institutionnelles habituelles d'intégration des savoirs au curriculum officiel.

Il faut souligner aussi 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. 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 les travaux cités dans la problématique (Arnold, Bartlett, Gowani & Merali, 2006 ; Robert, 2009 ; Benamar, 2014). Ces travaux 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 ce qui précède, on peut affirmer que les enseignants interrogés sont conscients des enjeux liés à l'intégration des savoirs locaux à l'école.

Même si la majorité des enseignants sont favorables à l'intégration des savoirs locaux à l'école, certains se sont montrés plus modérés face à cette question. Ils sont plutôt plus favorables à l'enseignement des savoirs métissés car disent-ils « *enseigner seulement les*

savoirs locaux, peut constituer un frein au développement social et intellectuel des élèves… L'école a pour vocation de former des citoyens épanouis et ouverts au monde » (HG4).

Les discours des enseignants togolais à l'égard des savoirs locaux et de leur intégration à l'école, peuvent être classés en trois catégories en se basant sur les trois postures épistémologiques identifiées par Simonneaux (2011a).

Premièrement, il y a ceux qui sont pour le relativisme (Simonneaux, 2011a ; Tutiaux-Guillon, 2012 ; 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 dont l'un des tenants est Feyerabend (1989) 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 (Simonneaux, 2011). Elle s'oppose à la posture scientiste inspirée par le positivisme d'Auguste Comte.

Ensuite, il y a 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 » (Simonneaux, 2011a ; Habermas, 1987 ; Beck, 1986). 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. Elle 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.

3.2.3.2. Synthèse de l'analyse des données du questionnaire.

Le questionnaire administré aux enseignants togolais et marocains a permis d'identifier leurs savoirs préalables sur le patrimoine culturel immatériel et leurs postures face à son intégration à l'école.

Parlant des savoirs préalables, il s'agit de voir si les enseignants togolais et marocains ont une bonne connaissance de la définition du patrimoine culturel immatériel et à quoi l'identifient-ils. Car, nous sommes partis de l'hypothèse que la représentation que les enseignants ont du patrimoine culturel immatériel influencerait leurs positionnements et/ou postures face à son intégration à l'école de même que leurs pratiques enseignantes et leur façon de l'aborder dans leurs cours avec les élèves. Les représentations sociales influencent l'action, car elles permettent d'interpréter la réalité, de statuer sur ses différents aspects et, le cas échéant, de prendre une décision à leur égard (Jodelet, 1989, cité par Barthes et Lange, 2018).

3.2.3.2.1. Concernant les enseignants togolais.

En effet, si l'on se réfère à la définition donnée par l'UNESCO, on constate que les enseignants togolais et marocains ont de manière générale une bonne connaissance de la définition du patrimoine culturel immatériel. Cependant, cette définition varie d'une culture à une autre, autrement dit elle est influencée par les valeurs et représentations culturelles qui sont véhiculées au sein d'une société donnée.

En définissant le patrimoine culturel immatériel, les enseignants togolais interrogés se focalisent sur les pratiques sociales et savoir-faire (23,48%), traditions et rites (23%) et langues maternelles (19,48%) (Tableau n°12). Nous pouvons faire un lien entre cette définition et les différentes caractéristiques attribuées aux savoirs locaux par les enseignants

togolais participants aux entretiens de groupes. Pour rappel, c'est à travers des exemples tirés des pratiques sociales et savoir-faire (médecine traditionnelle, pratiques agricoles traditionnelles), des langues maternelles et des savoirs ancestraux que les enseignants togolais ont caractérisé les savoirs locaux comme des savoirs empiriques, fiables et crédibles à l'enseignement.

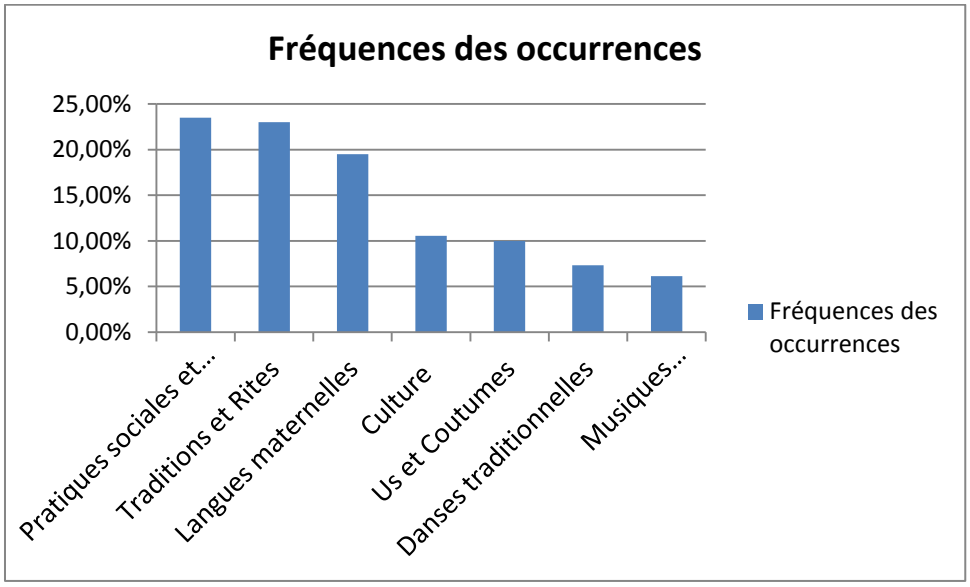

Figure 12: Représentation graphique des fréquences d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les enseignants togolais.

On constate que 76% des enseignants togolais interrogés ne parlent pas du patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves (Figure 13). Ce qui montre qu'il n'est pas explicitement intégré dans les programmes scolaires togolais et donc n'est pas pour le moment un objet d'enseignement.

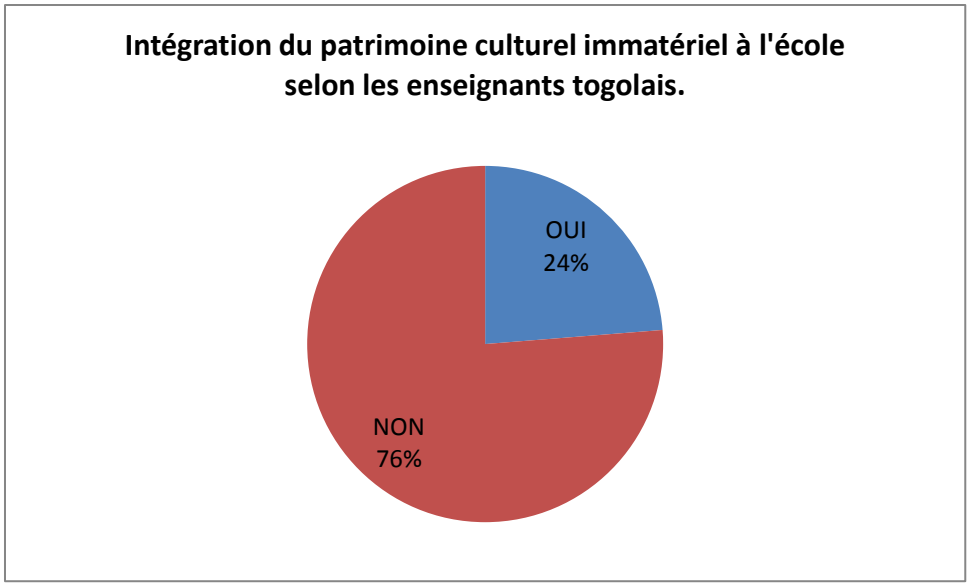

Figure 13: Intégration du patrimoine culturel immatériel selon les enseignants togolais.

Les enseignants togolais interrogés, estiment que l'école a un rôle majeur à jouer dans le processus de transmission de générations en générations. D'où la nécessité de d'intégrer l'éducation au patrimoine dans le système éducatif togolais. Toutefois, ils reconnaissent que la famille (30%) doit jouer un rôle de premier plan car les enfants apprennent par observation, imitation et par expérience dès leur bas âge au sein de leurs familles (parents, grands-parents etc.) (**Figure n°14**). Autrement dit, la transmission du patrimoine culturel immatériel passe en premier lieu par l'éducation informelle et l'éducation formelle.

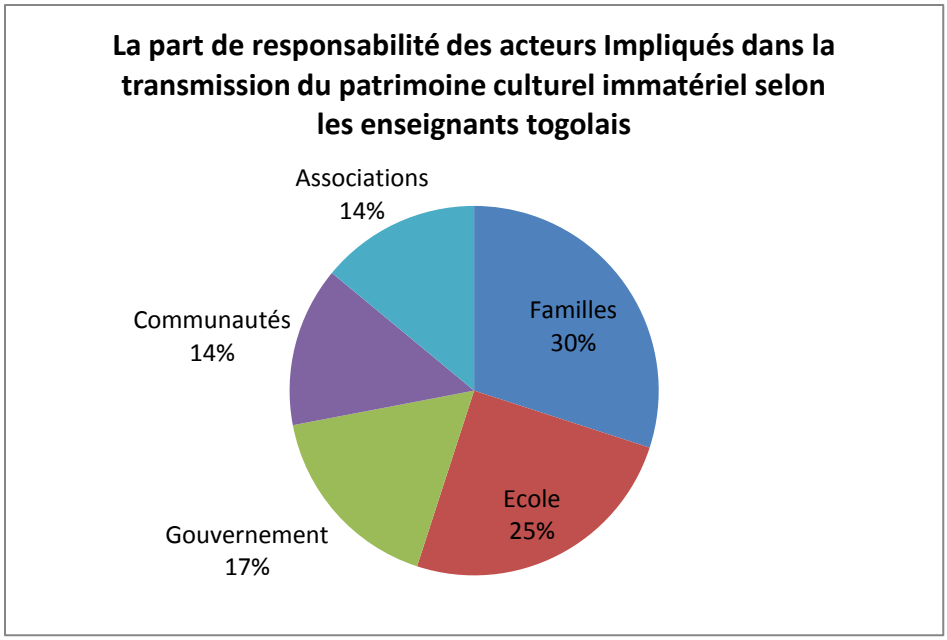

Figure 14: Part de responsabilité des acteurs impliqués dans la transmission du patrimoine culturel immatériel selon les enseignants togolais.

3.2.3.2.2. Concernant les enseignants marocains.

Pour définir le patrimoine culturel immatériel, les enseignants marocains se focalisent de leur côté sur la religion (21%), les traditions (16%), langues maternelles (14%) dans leur représentation du patrimoine culturel immatériel (**Figure 15**). En effet, au Maroc, on note une réelle influence et une prégnance de la religion musulmane dans le quotidien des populations. De même, la religion occupe une place importante dans le système d'enseignement marocain.

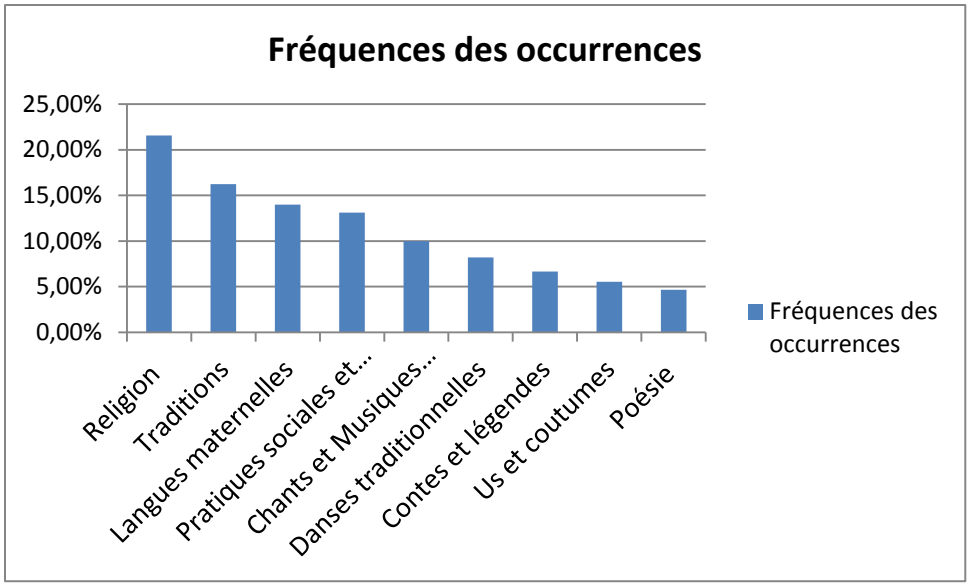

Figure 15: Représentation graphique des fréquences d'occurrences des mots attribués au patrimoine culturel immatériel par les enseignants marocains.

Comparativement au Togo, nous pouvons dire que le Maroc a su mettre en place une politique en matière d'intégration du patrimoine culturel immatériel dans l'enseignement. La mise en place de la politique linguistique dans le système éducatif marocain constitue l'un des marqueurs de l'intégration du patrimoine culturel immatériel dans l'enseignement. De plus, en se référant aux données du questionnaire, on constate que 76% des enseignants togolais n'abordent pas le patrimoine culturel immatériel dans leurs cours avec leurs élèves alors que 73% des enseignants marocains affirment l'aborder dans leurs cours avec leurs élèves (Figure 16).

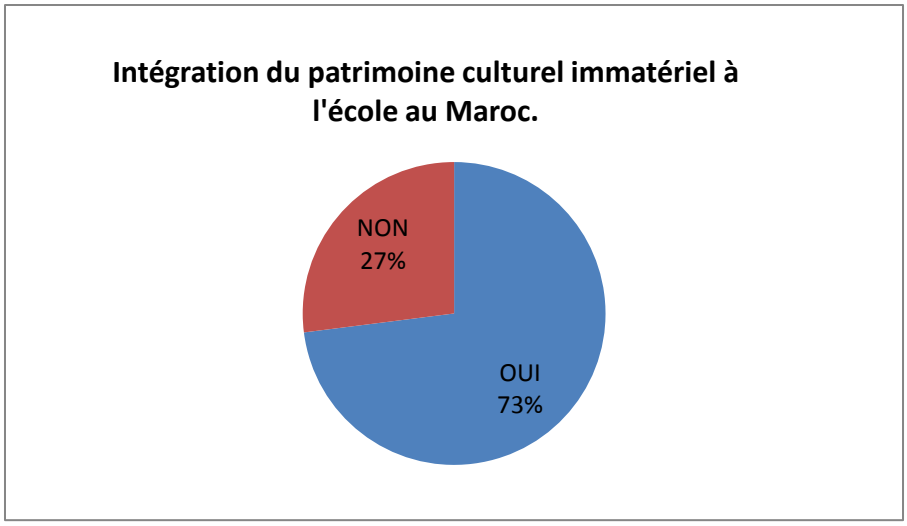

Figure 16: Intégration du patrimoine culturel immatériel selon les enseignants marocains.

S'agissant des acteurs impliqués dans la prise en charge de la transmission du patrimoine culturel immatériel, les enseignants marocains interrogés considèrent que tout le monde doit jouer sa partition notamment les familles, l'école, les communautés locales, les associations et enfin le gouvernement.

CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RESULTATS.

4.1. Eléments de discussion des freins culturels au transfert des modèles des pays du Nord vers les pays du Sud.

L'analyse des résultats montre une divergence de perceptions dans la définition du patrimoine culturel immatériel et un conflit entre deux logiques d'appropriation :

D'une part, celle des institutions, sous-tendue par des enjeux politiques et économiques en vue de la valorisation du patrimoine immatériel identifié, envisagé comme une source de créations d'emplois au niveau local (labellisation de lieux « classés » ; renforcement de leur attractivité ; accroissement de leur notoriété et de leur prestige ; développement du tourisme vert. Exemple du musée des dinosaures à Azilal).

D'autre part, celle des habitants et usagers, avec une distinction entre autochtones et néo-ruraux, les premiers vivant souvent l'appropriation publique du patrimoine tant matériel qu'immatériel comme une dépossession d'un espace leur appartenant.

Les résultats de la question d'évocation nous confirment une divergence sur la façon de se représenter le patrimoine culturel immatériel. Cela est lié aux influences culturelles sur les représentations et pratiques sociales.
Les traditions, les pratiques sociales et culturelles, les logiques sociales et culturelles, bref les différenciations culturelles influencent considérablement la façon de voir localement le monde. La métaphore de Edward T. Hall, nous permet d'expliquer le poids des traditions sur les représentations sociales et culturelles, les manières de penser et de faire des uns et des autres. Il s'agit de la métaphore de « l'iceberg » : « Celui-ci comporte une partie aisément visible (comprenant les comportements, les codes sociaux, vestimentaires, alimentaires, la langue etc.) et une partie immergée où l'on trouve les valeurs, les modes de pensée, la spiritualité, etc. ».

De manière générale, la culture marocaine est dominée par la tradition liée à la religion musulmane. Les pratiques sociales, les modes de pensée, les valeurs culturelles etc. sont marquées par le respect et l'attachement à leur religion. De même, les modes de pensées, les comportements, les habitudes et attitudes des populations togolaises sont influencés par les traditions. Ces marqueurs socioculturels, impactent le transfert des modèles simplistes qui ne prennent pas en compte les réalités complexes des territoires. C'est dans ce sens que l'universalisme culturel trouve ses limites. En effet, l'universalisme postule qu'il existe des principes indiscutables et des valeurs absolues, valables pour tous, car inhérents à la nature humaine (Sauquet et Vielajus, 2014, p.27). Il part du principe selon lequel une croyance, une opinion ou une idée ont une vocation universelle et qui doit être appliquée à tous. C'est dans cette logique que le philosophe Tzvetan Todorov (1989), l'un des détracteurs de cette doctrine établit un lien entre l'universalisme et l'ethnocentrisme, qu'il définit comme « ce qui consiste à ériger, de manière indue, les valeurs propres à la société à laquelle on appartient en valeurs universelles **»**. De plus, il souligne qu' « il ne s'agit pas forcément d'une stratégie, d'une logique de domination consciente ; il s'agit bien plutôt de la conviction profonde, indéracinable qu'il n'y a pas de meilleure façon de penser que la nôtre ». C'est cette posture qu'on retrouve généralement au niveau des instances internationales ou des organismes internationaux influencés par les pays du Nord qui définissent des règles et normes internationales, des valeurs absolues, susceptibles d'être generalisées dans des contextes culturellement différents.

Cependant, il ne s'agit pas non plus de prôner un relativisme culturel qui tient les différences entre les cultures pour irréductibles, et qui présente celles-ci comme des entités séparées, impossibles à comparer, et dont les décalages sont incommensurables. Le relativisme culturel est souvent entendu également comme la position suivant laquelle « toutes les cultures se valent », position qui interdit le jugement et l'hiérarchisation des cultures, et que l'on assimile souvent à tort à la tolérance (*ibid.,* p.28).

Il s'agit plutôt ici, de prendre du recul et de questionner les différences et les freins culturels qui justifient les difficultés ou les problèmes qui se posent dans les questions de transferts de modèles internationaux.

En effet, dans des situations d'interculturalité comme celle des transferts de modèles, l'on est souvent confronté à deux options contradictoires telles que décrites par Michel Sauquet et Martin Vielajus :

–– *La stratégie ou le réflexe inconscient ou du bulldozer* : cette stratégie consiste à imposer à l'autre ses propres vues et ses propres méthodes, à dénier la pertinence de l'adaptation de ces méthodes aux caractéristiques humaines et culturelles locales ; à imposer des cultures d'entreprise monolithiques ; à promouvoir des approches uniques de mise en œuvre de la justice ou du pouvoir politique. Une telle posture mène souvent à résumer l'autre à un problème à résoudre. Il aborde le dialogue interculturel avant tout en termes de chocs, de coût de transaction, ou éventuellement de stratégies de persuasion, mais jamais d'adaptation des pratiques et d'hybridation.

––*La stratégie de l'abdication*, par laquelle, immergé dans la culture de l'autre, on met entre parenthèses sa propre identité et ses propres valeurs, au motif de ne pas heurter, et en espérant gagner en efficacité par un effort pour se fondre au moins dans les aspects les plus visibles de la culture de l'autre.

Eu égard à tout ce qui précède, nous concluons à l'existence des freins culturels qui influencent les transferts des modèles internationaux vers des pays culturellement différents. Cependant, notre objectif final n'est pas seulement de montrer l'existence ou non des freins culturels liés aux différences culturelles qui se posent dans les questions de transfert des modèles UNESCO. Il s'agit d'aller plus loin et de parvenir à contrer ces difficultés/problèmes en les transformant à un savoir-faire utile à prendre en compte dans les processus des transferts des modèles. Comme le souligne Saint-Exupéry, « nos différences loin de léser, nous enrichissent ».

Pour ce faire, dans ces processus de transfert des modèles, nous convenons avec Sauquet et Vielajus (2014) à une posture ni universaliste, ni relativiste. Il est donc conseillé de prendre en compte les différences culturelles, de prendre des distances par rapport à ses propres savoirs, ses propres convictions, en cherchant à comprendre, la culture de l'autre. Ces prises de recul et questionnements conduisent à « la négociation socioculturelle» qui

consiste à adopter une posture qui se trouve à la croisée des extrêmes du binôme universalisme culturel/relativisme culturel.

4.2. Eléments de discussion des postures des enseignants face à l'intégration des savoirs locaux à l'école.

4.2.1. Points de ressemblances et de différences entre les postures des enseignants togolais et celles d'autres enseignants.

Tout d'abord, il est question ici de discuter les résultats obtenus avec les résultats d'autres travaux notamment ceux de Moussavou (2012) ; Lewandowski (2007) ; Hountodji (1994) ; Aikenhead (2006) ; Shizha (2007) ; Ogunniyi et Hewzon (2008) etc. en faisant ressortir les ressemblances mais aussi les différences. Ensuite, nous porterons un regard critique sur ces résultats surtout en ce qui concerne la validité scientifique des savoirs locaux et les conditions de leur intégration à l'école. Cela nous permettra au final d'adopter une position par rapport à leur intégration à l'école.

En effet, les résultats obtenus ont à certains niveaux des ressemblances mais aussi des singularités avec les résultats des travaux de Moussavou (2012) 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 (p237). 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 (p239).

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.

C'est surtout en référence à une variété de pratiques (médecine traditionnelle, agriculture et surtout aux plantes médicinales) que les enseignants gabonais des sciences ont exprimé leur confiance en la valeur de ces savoirs qui sont mis à l'épreuve dans le cadre de pratiques sociales, et ce, depuis la nuit des temps soulignent-ils. Certains ont fait référence aux pratiques efficaces villageoises pour illustrer ou soutenir leur point de vues comme indiqué dans les extraits de discours suivants (Moussavou, 2012, p. 235).

> *Nous savons bien que nous avons des ingénieurs-agronomes, mais nos pères et nos mères n'en ont jamais eu, ils n'ont jamais bénéficié des mêmes formations. Mais par rapport à leur sagesse, leur conception de la nature, ils arrivent à cultiver, à élever et à faire tout un tas de choses. [...] Et ces connaissances, je disais tantôt qu'elles sont empiriques essentiellement. Elles émanent, elles relèvent de croyances ou des choses qui ont fait leurs preuves dans le temps!*
>
> *Nos connaissances traditionnelles sont de bonnes connaissances! [...] Ces connaissances-là sont très importantes pour nous! Il n'y aura pas de discussion là-dessus parce que, tous ceux qui ont grandi au village, on peut grandir avec cette*

médecine-là ou bien ces connaissances-là. Ce n'est qu'après, lorsqu'on vient en ville qu'on découvre autre chose!

De la même manière, certains enseignants togolais (SVT1, SVT4, HG2) ont appuyé leurs arguments en faveur des savoirs locaux et de leur intégration à l'école en tirant des exemples sur des pratiques médicinales traditionnelles ; c'est-à-dire le traitement des maladies à base des plantes et sur des pratiques agricoles traditionnelles. Ainsi, HG2 a mis en valeur ces pratiques agricoles traditionnelles comme étant plus respectueuses de la protection de l'environnement, de la biodiversité et de la couche d'ozone par rapport aux pratiques agricoles modernes qu'il juge comme responsables de beaucoup de maladies aujourd'hui. De même, les enseignants SVT1 et SVT4 ont ensuite qualifié ces pratiques médicinales comme étant des sciences traditionnelles qu'il faut valoriser.
Les Anglo-saxons en dénommant les savoirs locaux « *The Traditional Ecological Knowledge* », c'est-à-dire les savoirs écologiques traditionnels et non « the *Indigenous Knowledge* » (savoirs indigènes), c'est justement compte tenu du fait qu'ils ont pour fonction d'adapter l'homme à son environnement en lui permettant d'en tirer les ressources nécessaires à sa survie sans piller, saccager ni polluer la nature.

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 (p.246).

Les enseignants togolais à l'instar de leurs collègues gabonais des sciences ont souligné la nécessité sur le 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 qu'Aikenhead (2006), Shizha (2007), Ogunniyi et 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 et obstacles à l'intégration des savoirs locaux ont aussi pointé du doigt le manque de formation 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 établit 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 (Arnold, Bartlett, Gowani et Merali, 2006 ; Robert, 2009 et Benamar, 2014) 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 (Sanogo, 2004 qui cite Diallo, 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 Lewandoski, 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 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* (Canut, 2010, p. 141 cité par Moussavou, 2012).

En somme, les enseignants interrogés ont un regard appréciatif des savoirs locaux et de leur intégration à l'école.

Mais contrairement aux enseignants togolais, certains enseignants interrogés dans les travaux cités plus haut (Shizha, 2007 ; Ogunniyi et Hewzon, 2008), semblent avoir un regard dévalorisant des savoirs locaux ce qui constitue un obstacle à leur intégration. En effet, les travaux de Ogunniyi (2007a ; 2007b); Ogunniyi et Hewson (2008) sur l'intégration des savoirs locaux en Afrique du sud ont montré que certains enseignants ont au départ 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 (Ogunniyi & Hewson, 2008, p. 166). Un autre 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 (Ogunniyi, 2007a, p. 978). Ces deux enseignants ont adopté une position d'adhésion à une science décrite comme un processus de découverte de la vérité, comme un cadre de référence pour tous les domaines de la vie (cité par Moussavou, 2012).

Les auteurs soulignent tout de même que ces deux enseignants ont fini par changer de position après une formation pédagogique. 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 Shizha (2007) sur l'intégration des savoirs locaux au cours primaire qui ont porté sur les enseignants du primaire au Zimbabwe ont montré que certains enseignants ont un point de vue dépréciatif à l'égard des savoirs endogènes. Ce point de vue est traduit dans les extraits des discours suivants de certains enseignants :

> *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. (Shizha, 2007, p. 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., p. 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., p. 312, grade 6 teacher).*

Eu égard à ces discours, Shizha (2007) avait tiré la conclusion que les attitudes dépréciatives des enseignants à l'égard des savoirs locaux contribuaient à maintenir l'hégémonie d'un enseignement des sciences hérité de la colonisation, sans oublier les institutions et le rôle que jouent aussi les systèmes politiques dans cette situation.

Même si certaines études montrent que certains enseignants dévalorisent les savoirs endogènes, les enseignants togolais à l'instar d'autres enseignants ont des postures d'ouverture et/ou d'adhésion face aux savoirs endogènes et leur intégration à l'école.

Toutefois, un regard critique des discours des enseignants, nous amène à questionner les conditions d'intégration des savoirs locaux au curriculum officiel. Bref à quelles conditions peuvent-ils intégrer la sphère scolaire ?

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 total, 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 (p.11).

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 (Moussavou, 2012, p238).

Du côté des enseignants togolais, en aucun moment, ceux-ci n'ont fait mention d'une expérimentation ou d'un test scientifique pouvant permettre d'apprécier par une norme scientifique la validité des savoirs locaux. Ils considèrent par contre que les savoirs locaux ont la même valeur épistémologique que les savoirs scientifiques. Ainsi, selon leurs conceptions, les sciences en d'autres termes les savoirs scientifiques, sont vues comme issues des traditions socioculturelles propres au contexte occidental (Aikenhead et Otsuji, 2000). Ils dénoncent la marginalisation des savoirs locaux dans les programmes scolaires.

4.2.2. Quelles légitimité et validité des savoirs locaux ?

Si on se réfère à Hountodji (1994) qui invoque la nécessité de valider les savoirs endogènes, et certains enseignants gabonais des sciences qui signalent la nécessité 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, on peut dire que l'intégration des savoirs locaux à l'école doit tenir compte des contraintes institutionnelles notamment des programmes existants et des modèles pédagogiques en vigueur. En d'autres termes, les savoirs locaux ne sauraient échapper une critique épistémologique pour qu'ils jouissent d'un statut respectable au sein de l'école (Moussavou, 2012). Or ces modèles pédagogiques sont d'origine occidentale et sont définis par des critères exogènes. Il convient donc de définir des critères endogènes de sélection et de validation des savoirs locaux. Comme souligne Forquin (2008) qui cite Lawton (1977), la construction du curriculum est un processus de sélection d'un ensemble de savoirs, de représentations, d'informations ou de croyances, de savoir-faire ou de manières de vivre disponibles dans une société (répertoire culturel selon Forquin, 2008) capables d'être transmis d'une génération à une autre. Lawton (1977) écrit ce qui suit à propos du curriculum :

> *Certains aspects de notre vie, certains types de connaissances, certaines attitudes et certaines valeurs sont considérés en effet comme revêtant assez d'importance pour que leur transmission à la génération suivante ne soit pas laissée au hasard dans notre société mais soit confiée à des professionnels spécialement formés (les enseignants) dans le cadre d'institutions complexes et coûteuses (les écoles). Tout ce qui constitue une culture n'est pas considéré comme ayant une telle importance, et, de toute façon, on dispose d'un temps limité : aussi une sélection est-elle nécessaire. Différentes écoles peuvent faire différentes sortes de sélections au sein de la culture. Les enseignants peuvent avoir des hiérarchies de priorités divergentes, mais tous les enseignants et toutes les écoles font des sélections d'un type ou d'un autre au sein de la culture. Je propose d'utiliser le terme de curriculum pour désigner de telles sélections* (cité par Forquin, 2008, p. 123).

Alpe et Barthes (2013) font remarquer que dans les systèmes éducatifs, depuis le début du XX° siècle, tout contenu d'enseignement est censé renvoyer à des connaissances scientifiques approuvées qui sont le garant de son objectivité, et donc de son acceptabilité. Il s'agit donc d'un processus de sélection (tous les savoirs savants ne sont pas réputés être enseignables) et de didactisation (ceux qui le sont ne sont pas enseignables tels quels). De plus, les savoirs en jeu subissent une profonde transformation à partir d'un processus de légitimation. Il s'agit de la légitimité institutionnelle qui concerne donc les contenus, les méthodes et l'organisation de l'offre scolaire, et la légitimité scientifique concerne essentiellement les savoirs abstraits, qui sont dans le système les plus valorisés. Pour les savoirs faire, ou les savoirs instrumentaux, c'est la référence à des pratiques sociales. Et au final, il faut que les savoirs proposés fassent l'objet de projets d'usage de la part des apprenants (ou de leur entourage). C'est le signe qu'ils répondent à une demande sociale, qui leur confère une légitimité sociale. Ces auteurs soulignent la nécessité de la « ré-problématisation » comme une étape centrale et cruciale de la construction des savoirs scolaires (objets d'enseignement socialement légitimes) en relation forte avec des questions ou des pratiques sociales. Ils notent ensuite que ces questions ne peuvent prendre place dans l'enseignement sans que soient définis des cadres théoriques, des grilles d'analyse, qui donneront les moyens conceptuels de les traiter.

La posture scientiste qui consiste à considérer les normes scientifiques occidentales comme seul référent épistémologique de validation des savoirs scolaires soulève l'enjeu des rapports de pouvoirs lié à une prétendue hiérarchisation des savoirs. Ce qui conduit à qualifier les savoirs endogènes toujours d'empiriques et de rudimentaires comparativement aux savoirs scientifiques. Or Collignon (1996) en citant les travaux en ethnoscience, a montré que « *les savoirs vernaculaires* » sont une construction intellectuelle et ne peuvent pas se réduire uniquement à une praxis issue de l'expérience empirique. Il souligne que les savoirs locaux s'élaborent dans un mouvement de mobilisation conjointe d'unités d'informations de types très divers issues de l'expérience, de raisonnements abstraits relevant de la géométrie, de la physique, de la biologie, de réflexions d'ordre philosophique, de la spiritualité individuelle et collective, de croyances, de rêves et d'émotions qui, ensemble, forment ces savoirs.

Le statut des savoirs scientifiques dans leur méthodologie sont aussi orientés culturellement. Les paradigmes scientifiques sont subjectifs et dépendent d'une histoire et d'une certaine vision des réalités.

En conclusion, nous pouvons noter que 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 (Barthes et Alpe, 2016, p.26). Par conséquent, il est donc illusoire de prétendre à une hiérarchisation absolue entre les savoirs scientifiques et les savoirs locaux. Car comme le souligne Simmoneaux (2011), en référence à l'utilitarisme de John Stuart Mill ou au pragmatisme de Dewey, le savoir prend son sens par les actions qu'il permet de réaliser; la dimension opérationnelle est primordiale ; la valeur des savoirs repose sur le pouvoir d'agir sur le réel. Le savoir est alors considéré comme une ressource dans une perspective productive. Les savoirs scientifiques ne peuvent pas se prévaloir d'une supériorité hiérarchique par rapport aux savoirs locaux et vice versa. Rabelais dans son œuvre Pantagruel écrivait que « science sans conscience, n'est que ruine de l'âme ». Ceci dit, les savoirs scientifiques et les savoirs locaux doivent être complémentaires et interdépendants.

S'il faut admettre une hiérarchie des savoirs, elle ne peut être établie qu'au sein même des deux types de savoirs car tout comme les savoirs locaux, tous les savoirs scientifiques ne sont pas utiles et enseignables. C'est dans cette optique que Yves Chevallard soulignait par rapport à la sélection des savoirs à enseigner, qu'il existe, à un moment donné au sein d'une société donnée, une hiérarchie des savoirs, tout à la fois intellectuelle et culturelle, qui va des savoirs les plus nobles, les plus savants, jusqu'aux pseudo-savoirs, aux (mauvais) petits savoirs, en passant par la masse profuse des savoirs moyens et autres savoirs demi-savants. Ces hiérarchies ne sont pas immuables. L'astrologie, que le monde savant contemporain regarde ordinairement avec irritation, peut se prévaloir d'un fort ancien passé savant. À l'inverse, les mathématiques, que nous tenons encore pour le savoir savant par excellence, furent durant des siècles un savoir déprécié, méprisé : il fallut un très

long combat intellectuel, institutionnel, culturel, amorcé par Pierre de la Ramée dans la deuxième moitié du XVI^{e} siècle, pour en changer le statut (cité par Artaud, 1989).

4.3. La colonisation et le néocolonialisme : un frein à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans le système éducatif au Togo et au Maroc ?

4.3.1. Définition et méthodes de la pédagogie coloniale et du néocolonialisme.

Dans sa collection d'ouvrages intitulée « les études postcoloniales du développement durable » publiée dans « L'Harmattan », Elamé (2016) définit la pédagogie coloniale comme étant la science de l'éducation dans le contexte colonial ; une science qui porte sur l'éducation ou sur l'action éducative coloniale. C'est la science de l'éducation coloniale utilisant des méthodes d'enseignement finalisées à modeler l'esprit des apprenants sur le fait colonial. Selon cet auteur, la pédagogie coloniale n'est en fait rien d'autre qu'une utilisation des méthodes d'enseignement pour faire passer des mensonges institutionnels, officiels sur le fait colonial (p.76). C'est une pédagogie engagée sur la cause coloniale qui ne transmet pas paradoxalement l'esprit critique pourtant cher à « la civilisation occidentale ». Elle focalise son action éducative sur les normes, directives, civilités qui servent pour légitimer le colonialisme. La pédagogie coloniale s'est servie à tort de toutes les informations atroces relatives à la soi-disant hiérarchisation humaine pour aliéner les mentalités des élèves des pays colonisés et leur faire adhérer au triomphe de la société matérialiste occidentale. Elle a été le vecteur de transmission des jugements aliénants aux colonisés, à travers une corruption mentale générale, systémique et généralisée afin que « la société occidentale » soit considérée comme leur référence principale.

En somme la pédagogie coloniale, peut être comprise comme l'ensemble des méthodes et pratiques aliénantes utilisées par les puissances coloniales pour imposer « la culture occidentale » dans leurs colonies au détriment des cultures locales.

Les méthodes utilisées par la pédagogie coloniale trouvent leurs fondements dans la « mission civilisatrice » qui sous-tendait la colonisation. Cette mission civilisatrice, laissait apparaître une certaine hégémonie de la culture européenne sur les autres cultures. La mission civilisatrice est partie de l'idée selon laquelle la civilisation européenne en général et celle de la France en particulier est la meilleure civilisation et le modèle à suivre et que les autres peuples devraient être façonnés et assimilés suivant ce modèle. C'est dans cette optique que Jules Ferry considéré comme père fondateur de l'école publique laïque française déclarait en 1885 que « *la colonisation avait un coté humanitaire car les peuples colonisés étaient de races inférieures, sans civilisation et de cultures barbare »s*. Selon lui, il était du devoir et de la responsabilité de l'Etat français d'apporter la civilisation à ces peuples en leur inculquant les valeurs culturelles françaises. Dans la même année, il prononça un autre discours à l'Assemblée Nationale française dans lequel il déclarait :

> *Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures* (cité par Etienne, 2008, p.48).

Cette idée d'hiérarchisation des peuples et de leurs cultures s'est traduite dans les conduites des politiques éducatives développées par la France dans ces colonies en Afrique. Pendant cette période coloniale, la France a su imposer dans ses colonies ses façons de sentir et de penser et ses modes de vie. Elle est parvenue dans une large mesure à modeler les africains, à les amener à concevoir et à épouser un système de pensée et d'actions différent des cultures locales. Pour traduire dans les faits et parvenir à leurs objectifs de mission civilisatrice, les colons français trouvèrent pour moyen l'imposition dans leurs colonies de la scolarisation obligatoire. L'école devrait jouer un rôle important dans la transmission des savoirs et culture « des peuples civilisés » en façonnant les peuples colonisés depuis leur enfance. Ils ont mis en place dans ces écoles des méthodes pédagogiques dont la seule finalité est d'amener les peuples africains à renier leurs propres cultures et à se considérer comme peuples sans civilisation. Cette nouvelle école a mis une rupture entre l'école et la culture locale en déconstruisant l'éducation traditionnelle

africaine. Elle était investie d'un pouvoir ; celui de transformer l'africain à un citoyen français. Pour y arriver, l'enseignement primaire et secondaire devraient transmettre aux élèves indigènes les langues, les croyances religieuses, philosophiques, les habitudes de vie, mœurs, traditions et la connaissance des biens culturels français ; bref la civilisation française. Les contenus d'enseignement et les démarches pédagogiques dévalorisaient les savoirs locaux dans le but de détourner les africains de leurs cultures et de formater leurs mentalités.

L'une des stratégies développées par la pédagogie coloniale d'après Elamé (2016), est le mimétisme. En effet, le mimétisme est une stratégie évolutive de survie qui, par extension chez l'homme, est un moyen inné d'appropriation et d'assimilation du savoir de l'autre. Le mimétisme sur le plan pratique, assure la transmission des savoirs, des valeurs, de la culture ; ce qui a conduit à la domination invasive des esprits des colonisés par les savoirs occidentaux en créant une situation de passivité, jusqu'au point de limiter, voire annihiler la liberté de penser (p.81).

En ce qui concerne le néocolonialisme, selon le dictionnaire Larousse, c'est « la politique menée par certains pays développés visant à instituer, sous des formes nouvelles, leur domination sur les Etats indépendants sous-développés autrefois colonisés ».
En effet, cette politique se manifeste le plus souvent sur le plan économique, éducatif et socioculturel sous l'impulsion des institutions internationales (exemple de l'UNESCO, Banque Mondiale, FMI etc.) dont les politiques sont dictées par ces pays développés.

Se référant à de Bosschère (1961), le néocolonialisme est également définit comme :

> *Un travestissement de l'attitude traditionnelle du colonisateur, l'évolution superficielle de son comportement à l'égard du colonisé ou de l'ex-colonisé, dictée par le souci de l'assujettir par d'autres moyens, non moins efficaces, mais plus souples, de le retenir captif dans d'autres liens généralement plus subtils »* (p 61).

De plus, avec Ardant Philippe (1965), on entend aussi par néocolonialisme « *une politique poursuivie par les anciennes puissances coloniales dans leurs rapports avec leurs anciennes*

possessions devenues souveraines tendant à maintenir ou rétablir ces territoires dans une certaine dépendance généralement par intermédiaire de liens économiques » (P. 838).

Nous convenons enfin avec Elamé (2016) que le néocolonialisme « se fonde sur des liens subtils qui se sont mis graduellement en place après les indépendances permettant de continuer d'une autre manière la mission civilisatrice en établissant de nouveaux rapports entre l'ex-colonisateur et l'ex-colonisé ».

Sur le plan économique, le néocolonialisme se manifeste à travers les financements octroyés par les institutions financières ou les pays développés le plus souvent les ex-puissances coloniales occidentales aux pays en voie de développement (ex-colonies) en vue de l'imposition implicite des normes et valeurs occidentales ou des manières de penser et de vivre à ces ex-colonies. Ces financements des ex-puissances coloniales se manifestent sous forme d'aides au développement des ex-colonies.

Sur le plan éducatif, ces financements influencent considérablement les politiques éducatives menées dans les pays en voie de développement notamment les pays africains. Ces influences se manifestent à travers les liens qu'établissent les systèmes éducatifs africains avec ceux des ex-puissances coloniales surtout en ce qui concerne les pratiques pédagogiques et les contenus d'enseignement qui tendent à accorder une grande importance aux savoirs et cultures exogènes au mépris des savoirs et cultures endogènes. Qu'il s'agisse de l'éducation formelle, non formelle, les programmes et méthodes des pays africains ont toujours recouru de manière permanente aux référentiels culturels occidentaux qui sont très éloignés des valeurs et fondements éthiques et culturels africains pour résoudre les problèmes dans un environnement qui ne l'est pas. Les conséquences d'une telle situation conduisent la plus part des pays africains, à développer au sein de leurs populations un sentiment de soumission, de dépendance, d'impuissance, d'indifférence, et de résignation en dévalorisant les systèmes de valeurs culturelles locales au profit des valeurs culturelles occidentales. Ce qui conduit à considérer les connaissances, et les savoirs occidentaux comme le modèle ou la référence internationale.

Partant de ces définitions du néocolonialisme, Esoh Elamé définit ce qu'il appelle *la pédagogie néocoloniale* « comme une démarche éducative ultralibérale formelle, non formelle ou informelle finalisée à l'asservissement des apprenants, citoyens des pays qui étaient hier colonisés afin de faciliter leur domination économique et culturelle. Cette démarche pédagogique passe inaperçue par faute de preuve quant à sa réelle existence. Pourtant dans les faits, elle mobilise les moyens immatériels pour faire la propagande de l'occident, et favoriser l'adhésion des peuples qui étaient colonisés au style de vie occidental en visant l'occidentalisation des mœurs et des valeurs ».

4.3.2. L'institutionnalisation de l'école obligatoire en Afrique et la promotion des savoirs et valeurs exogènes aux dépens des savoirs endogènes.

Dans la plupart des pays africains, le processus de la scolarisation est marqué par l'histoire coloniale qui a profondément influencé les écoles africaines. Dans les débuts, l'éducation était essentiellement informelle, orale et diversiforme et se faisait par observation au sein des familles, des clans, des couvents et des groupes de pairs. L'enfant apprenait par l'expérience de ses pairs. C'est en s'imprégnant du milieu dans lequel il vit qu'il devenait un être accompli.

Mais avec la colonisation, cette vision de l'éducation traditionnelle va progressivement disparaître et perdre son prestige au profit d'une éducation coloniale. Cette vision initiale de l'éducation a été modifiée par les deux principales puissances colonisatrices, dont la France et la Grande Bretagne. Chacune des deux puissances, de son côté cherchait à imposer son idéologie coloniale. Ces deux puissances avaient des idéologies politiques divergentes qui ont orienté les politiques éducatives développées dans leurs colonies respectives.

La Grande Bretagne en adoptant une stratégie commerciale, s'est beaucoup plus intéressée à des pays africains économiquement stables et forts. Les colonies anglaises, plus influentes que celles de la France, étaient donc, au départ, beaucoup plus réceptives vis-à-vis

de l'enseignement. La France quant à elle, cherchait à satisfaire son désir de conquête militaire, et s'est donc accaparée des pays plus pauvres.

Le système anglais de l'administration indirecte « indirect rule », préconisait un système éducatif décentralisé et flexible. L'administration coloniale n'avait donc pas l'intention de modifier les structures éducatives traditionnelles installées à un moment donné par les missionnaires chrétiens. Au contraire, elle s'appuyait sur les écoles de missionnaires, déjà bien implantées, pour diffuser les bases de l'enseignement aux populations. Au niveau du contenu éducatif, les colonisateurs autorisent l'utilisation de la langue locale mais les programmes scolaires ainsi que les examens sont calqués sur ceux dispensés dans la métropole.

Du côté de l'administration coloniale française, c'est la politique de l'assimilation**.** Les populations locales devraient devenir des citoyens français. L'école sous le contrôle de l'Etat, inculquait les valeurs françaises et des savoirs exogènes au détriment des savoirs locaux. Les écoles missionnaires, sans le soutien de l'Etat français, disparaissaient en grand nombre. Contrairement à la politique anglaise, les chefs locaux sont désinvestis de leurs fonctions, pour être remplacés par une nouvelle élite formée sur les bancs de l'école française. Un système très élitiste et sélectif est mis en place où la récompense de l'éducation est l'accès à des postes dans l'administration. Les cours sont dispensés intégralement en français et suivent un curriculum imposé par l'Etat français. Ce système éducatif n'était pas accessible aux populations locales.

En outre, le processus de scolarisation pendant cette période se faisait suivant plusieurs modalités en fonction de la stratégie coloniale mise en place dans telle ou telle colonie. Dans les paragraphes qui suivent, nous montrons comment la pédagogie coloniale a contribué à marginaliser les savoirs locaux. Mais cette pédagogie coloniale n'a pas été appliquée de la même manière dans toutes les colonies. C'est en fonction des intérêts recherchés dans telle ou telle colonie qu'ils définissaient les orientations, la gestion et les moyens à mettre en œuvre. Ainsi, nous verrons que les stratégies développées par exemple au Togo n'ont pas été les mêmes que celles mises en place au Maroc.

4.3.2.1. Le processus de scolarisation pendant la période coloniale au Togo.

Dans la plupart des pays africains en général et en particulier ceux de l'Afrique de l'ouest, les premières écoles ont été implantées sur la côte car ce fut le lieu des échanges commerciaux avec les occidentaux. Nous pouvons noter à titre d'exemple les côtes des esclaves et de l'or (actuel Ghana, Togo, Bénin). L'implantation des Européens à cette période (XVème au XIXème siècle) était très différente du processus de colonisation. Il s'agissait d'établir des lieux - forts ou comptoirs - où les transactions commerciales pouvaient se dérouler en toute sécurité. L'implantation - à l'opposé de la colonisation - ne visait ni la mise en valeur du pays, ni la domination culturelle d'un peuple et donc les relations avec les populations autochtones étaient respectueuses des cultures locales.

Au Togo, jusqu'à la moitié du XIX^{e} siècle, l'éducation était essentiellement comme partout en Afrique, informelle, orale et diversiforme et se faisait au sein des familles, des clans, des couvents, des groupes de pairs. C'est vers 1842 sous l'initiative d'un nommé Akuété Zankli Lawson[3] que la première école va voir le jour à Petit-Popo (actuelle ville d'Aného). Dans cette école rudimentaire, l'enseignement était dispensé en langue locale (le Guin) et en Anglais (Lange, 1999). L'arrivée plus tard des missionnaires va renforcer le processus par la mise en place de structures d'accueil permettant ainsi aux parents d'exprimer leurs demandes de scolarisation pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Mais faut-il le rappeler, l'objectif des missionnaires était d'évangéliser et de christianiser les populations locales à travers l'école. La déclaration suivante de Schmidlin (1913) traduit bien cet objectif missionnaire :

> *L'école de la mission catholique sert comme moteur essentiel de l'éducation ; une école sur laquelle il faut porter une attention et un soin particuliers . . . C'est à travers elle qu'on peut gagner la génération montante et par là même l'avenir; elle peut changer et régénérer la jeunesse sur des bases chrétiennes, ceci d'autant que les adultes sont plus généralement ancrés dans leurs habitudes païennes.*

3 Un commerçant influent de la ville de Petit-Popo actuelle ville d'Aného. Il fut former en Angleterre et fit son retour à Petit Popo en 1809.

A l'époque des missionnaires, l'évangélisation et la scolarisation étaient intimement liées. On ne pouvait pas parler de l'une sans l'autre (Komlan, 1981). En effet, les premiers missionnaires venus d'Allemagne, se sont installés sur la côte entre 1737-1770. Après la création de la première église en 1843, ils étaient poussés par l'ambition d'agrandir les communautés religieuses en recrutant un grand nombre de fidèles afin de s'installer à l'intérieur du pays. Faisant face à l'analphabétisme des populations locales qui pour mieux comprendre et appliquer les Saintes Ecritures, avaient besoin de les lire. Ainsi, ils s'engageaient à la création de nouvelles écoles. Mais dans ces écoles, l'enseignement était donné en langue locale. A en croire Assima-Kpatcha et al. (2005), « par conviction religieuse et par souci pédagogique, les missionnaires avaient compris très tôt que le message qu'ils délivraient ne pouvait être bien reçu que s'il prenait corps dans la langue des auditeurs » (p.116). Ainsi, les missionnaires catholiques, protestants et méthodistes ont développé une politique linguistique qui consistait à « publier plusieurs travaux portant sur les langues locales, à traduire en Ewé et en Mina les Evangiles et les Epîtres et des cantiques, enfin à éditer des dictionnaires et des livres de grammaire ainsi que des syllabaires et des livres de lecture destinés aux écoles et à l'instruction de masse » (Napala, 2007, cité par Tsigbé, 2013).

Les objectifs visés par ces écoles missionnaires étaient donc d'apprendre à lire pour faciliter l'accès à la Bible et aux Saintes Ecritures, de procurer des connaissances qui permettraient aux élèves de rester au service des missions, de rassembler les enfants non encore évangélisés et de les convertir (Lange, 1998).

Cependant, c'est la colonisation allemande qui organisa pour la première fois les écoles togolaises en un système éducatif. En Effet, le gouverneur allemand Julius von Zech redéfinit en 1903 les objectifs de cette éducation à dominance confessionnelle, et contribue à l'amélioration des structures pour mieux répondre aux nouveaux objectifs. En 1891, l'Administration allemande a ouvert son premier cours en langue allemande. L'enseignement primaire était essentiellement donné en langue *Ewé* (langue nationale), partiellement en allemand à partir de 1905 (Lawrance, 2001). Mais les avis étaient partagés sur le choix de la langue d'enseignement. D'un côté, certains responsables allemands ne souhaitaient pas répandre la langue et la culture allemandes, car ils considéraient que les

Noirs n'étaient ni dignes ni capables de recevoir une instruction européenne, et qu'une telle instruction ne fait que susciter d'inadmissibles espoirs d'égalité entre Blancs et Noirs. Assimiler les populations locales, c'est donc les rendre semblables à la communauté allemande, et à moyen terme, les rendre égaux. Pour d'autres, réaliser une éducation séparée revient à permettre une autonomie culturelle qui peut engendrer des velléités d'indépendance politique (Lange, 1999). Les inquiétudes soulevées par le gouverneur Zech dans une lettre adressée à l'administration centrale le 26 mai 1906 démontrent bien cette position :

> *Je suis loin de nier le droit à l'existence des missions ou d'avoir la réputation d'être contre les missions [...] Je ne peux pas admettre que l'enseignement chrétien en langue locale soit dans l'intérêt de la colonie [...] Avec l'étude de la langue et son élévation au rang de langue écrite, le sentiment national des indigènes va sans doute s'éveiller, mais en aucun cas un sentiment allemand ou de sympathie pour l'Allemagne, seulement l'opinion illégitime, reposant sur une illusion et jusqu'alors inconnue, du sens de leur propre nation, de leur communauté. Au Togo, ont été unifiés artificiellement des peuples divers, divisés par la langue auxquels on donne une langue écrite unique. Le stade de développement suivant sera la création d'une église locale qui finalement se désolidarisera de ses initiateurs allemands [...] Ceci deviendra le passage à un mouvement « éthiopien » - mouvement africain - qui sera une grande menace pour toute administration coloniale. Ce n'est pas une langue locale qui doit être le trait d'union entre les indigènes et leurs responsables allemands, ni entre les peuples de langues différentes: c'est l'allemand. »* (Sebald, 1988).

En 1894, Puttkammer déclarait que : « La langue éwé est, et reste un dialecte nègre sauvage, extrêmement primitif, qu'il est utile d'apprendre [...] pour pouvoir se comprendre avec ses travailleurs. Toutefois, la langue d'un peuple civilisé est bien supérieure aux balbutiements de tous ces Nègres, à mi-chemin entre la langue des hommes et celle des singes » (*ibid.).*

Ces déclarations montrent combien les savoirs locaux en général et particulièrement les langues locales étaient marginalisés par les puissances coloniales. Toute fois, il faut noter que l'implication des allemands dans la scolarisation au Togo s'est manifestée en deux temps. La première étape de 1884-1904 était caractérisée par une quasi-absence du pouvoir colonial dans le domaine scolaire. L'enseignement était dispensé en Ewé et en Anglais. La deuxième phase qui s'étendait de 1904-1914 a été marquée par l'implication effective du pouvoir colonial dans l'enseignement qui décida de prendre le contrôle du secteur éducatif mais avec la collaboration des missionnaires. L'Allemand fut imposé comme seule langue européenne d'enseignement en 1905 en dehors de la langue locale.

L'arrivée des français après la première guerre mondiale en 1914 a occasionné beaucoup de changements dans les écoles togolaises. Avec une philosophie coloniale totalement différente, ils vont chercher à assimiler les populations autochtones. Contrairement aux allemands, les français ont rapidement imposé une politique linguistique et la culture française dans les écoles. Le français devient la langue d'enseignement en 1923. Deux arguments sous-tendent l'arrêté de 1922 imposant le français comme seule langue d'enseignement à l'école. Le premier argument soutient qu'il existe un grand nombre de « dialectes » au Togo et qu'aucun d'entre eux ne peut s'imposer comme langue de communication. En choisir un au détriment des autres serait un acte de discrimination, générateur de conflits. Le second argument considère les langues africaines comme « primitives », inaptes à l'enseignement, à l'opposé de la langue française décrite comme « supérieure ».

A cet effet, le gouverneur Bonnecarrère déclara :

> *Notre génie national, que des juges impartiaux à l'étranger ont reconnu plus particulièrement apte à guider les peuples arriérés vers un mieux être social, matériel et intellectuel, ne saurait jeter tout son éclat si la langue nationale n'était pas généralisée »* (cité par Agbobly-Atayi, 1980).

Les langues locales étaient marginalisées et considérées comme « dialectes » ou « idiomes » et non comme langues. La période de la colonisation française a été marquée

essentiellement par la réforme opérée par le gouverneur Bonnecarrère à travers l'arrêté du 4 septembre 1922 qui organisait les cycles d'enseignement, les contenus, les modalités de sélection et la langue d'enseignement. Ce nouveau système donnait naissance à une répartition des cycles d'enseignement. Le système éducatif comportait trois niveaux. Le premier niveau était l'enseignement primaire élémentaire destiné à familiariser les indigènes avec la langue française et à les préparer à devenir de bons travailleurs dans leurs milieux. Le second niveau qui est l'enseignement primaire supérieur était destiné à préparer les élèves nantis du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE)[4], aux carrières de l'enseignement, de la santé et du commerce. Enfin, le troisième niveau ; celui de l'enseignement primaire professionnel se préparait en quatre ans à un enseignement général complété par une formation pratique en menuiserie, maçonnerie, ajustage et fonderie. Les contenus d'enseignement étaient identiques à ceux de la métropole. Le système éducatif se caractérisait par l'alignement au modèle métropolitain (Assima-Kpatcha, 1995 ; 2007).

L'administration coloniale française n'avait pas l'intention de former de grands intellectuels. Cela se traduit par cette déclaration du gouverneur Bourguine en 1935 : « Nous avons le devoir de pousser l'instruction des enfants particulièrement doués, mais sous peine de créer un prolétariat intellectuel, nous ne pouvons, pour l'instant souhaiter que la plus grande partie de la population scolaire dépasse le niveau du cours élémentaire » (Gayibor, 1997 ; cité par Tsigbé, 2013).

4.3.2.2. Le processus de scolarisation pendant la période coloniale au Maroc.

La colonisation au Maroc a été très particulière comparativement aux autres pays colonisés surtout ceux de l'Afrique de l'ouest francophone (AOF). Le Maroc intéressait beaucoup plusieurs puissances européennes parmi lesquelles l'Angleterre, l'Espagne, l'Italie et, plus récemment l'Allemagne. Cet intérêt occasionnait plusieurs crises internationales à propos du Maroc qui retardèrent longtemps la mise en place du protectorat français. Il faut

4 A l'issue de six années d'école primaire, on sortait nanti du certificat d'études primaires Elémentaires (CEPE), actuel CEPD (Certificat d'Etudes du Premier Degré).

aussi noter que la résistance marocaine avec d'une part les montagnards berbères et d'autre part les arabes face aux colons a été vive. Deux puissances colonisatrices se partageaient le Maroc : le Nord était occupé par l'Espagne et le reste par la France.

Le 30 mars 1912, la France signe avec l'Empire Chérifien le traité franco-marocain de Fès appelé traité de protectorat de la France dans l'Empire chérifien (1912-1956), mais la France promet de vivre selon les traditions et la culture marocaines. L'article 1er du traité signé entre le gouvernement français et le Sultan du Maroc Mouley Abdel Hafid stipule que :

> *Le gouvernement de la République française et sa Majesté le Sultan sont d'accord pour instituer au Maroc un nouveau régime comportant les réformes administratives, judiciaires, scolaires, économiques, financières et militaires que le gouvernement français jugera utile d'introduire sur le territoire marocain […]. Ce régime sauvegardera la situation religieuse, le respect et le prestige traditionnel du Sultan, l'exercice de la religion musulmane et des institutions religieuses…*

Contrairement à la politique d'assimilation développée par les français dans les autres pays comme le Togo par exemple, au Maroc, la discrimination sociale était respectueuse des mœurs et des traditions locales. Ce qui conduisit à la création de différentes écoles destinées aux élèves en fonction de leurs races, classes sociales et sexe. On peut citer par exemple les écoles pour les européens quasiment fermées aux marocains, les écoles pour les musulmans diversifiées: écoles de fils de notables dans les grandes cités où existait une grande bourgeoisie ; écoles de seconde zone pour le peuple[5]. La scolarisation des marocains juifs fut presque totalement laissée aux soins de l'Alliance israélite universelle qui l'avait entreprise dès 1864. Dans les écoles de seconde zone pour le peuple, il s'agissait d'une éducation religieuse de base, c'est-à-dire l'enseignement coranique qui avait pour objectif d'amener les élèves à acquérir et à s'approprier la culture musulmane et surtout à maitriser les préceptes de l'Islam. La langue d'enseignement était l'arabe classique, qui est

5 Écoles urbaines et écoles rurales parmi lesquelles les écoles berbères conçues, elles, comme de petits bastions contre l'expansion de la langue arabe et de l'islam contrairement aux autres écoles où une place assez importante était réservée à l'arabe.

différent de l'arabe dialectal marocain appelé « le daridja marocain » parlé par les populations locales.

L'école européenne était réservée aux citoyens français qui y recevaient un enseignement de qualité identique à celui dispensé en France et dont on voulait, préserver l'unité et la qualité. L'enseignement des filles consista longtemps en un simple apprentissage des techniques traditionnelles, broderie, dentelle, tissage et surtout en une éducation à l'hygiène et à l'enseignement ménager. L'idée derrière la création de ces différents types d'écoles était de faire évoluer la classe sociale bénéficiaire sans bousculer l'ordre établi (Al-Jabri, 1972).

Le système scolaire développé par la France au Maroc a été inégalitaire. Les politiques scolaires françaises au Maroc ont été différentes en fonction des populations auxquelles elles étaient destinées. Elles ont tenté d'assimiler les populations berbères alors qu'elles destinaient aux «arabes» une éducation principalement élémentaire et professionnelle. Mais, le but était tout de même l'accomplissement d'«une conquête morale » et la formation des travailleurs subalternes afin d'occuper des postes dans l'administration coloniale (Chevauer-Caron, 2016). Pendant la période de protectorat, on notait la prédominance de la langue française au détriment des langues nationale et locale telles que l'arabe classique, l'arabe dialectal (darija) et la langue berbère (amazigh). Le français était la langue officielle ; langue des institutions et donc de l'administration.

4.3.3. L'imposition des politiques néocoloniales dans les systèmes éducatifs locaux : un frein à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école.

Pour atteindre les objectifs visés par les pays africains au lendemain des indépendances des années 1960, l'un des défis était non seulement de mobiliser les moyens humains, matériels, techniques mais et surtout financiers pour parvenir à mettre en œuvre les différents plans d'actions stratégiques. Malheureusement, la crise pétrolière de 1973 a enfoncé encore les pays africains déjà fragilisés économiquement par la colonisation (N'diaye, 2015). Dans cette situation, dans les années 80 et 90, les politiques dites

d'Ajustements Structurels de la Banque mondiale et ses corolaires imposaient des réformes dans les politiques éducatives en privilégiant notamment l'éducation de base et la privatisation avec pour objectif l'augmentation des taux de scolarisation. En mars 1990, la politique de l'Éducation Pour Tous (EPT) est lancée à la Conférence de Jomtien. Cette politique de l'Éducation Pour Tous, prime l'objectif de la scolarisation universelle et met l'accent sur l'aspect quantitatif au détriment des questions qualitatives qui n'apparaissent pratiquement pas dans le texte. La conférence reconnaît du moins que « *le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propre et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement* ».

Mais cette valorisation reconnue à ce savoir semble se limiter seulement sur la langue d'alphabétisation : « *l'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité culturelle et la prise de conscience du patrimoine culturel* » (EPT, 1990). Les savoirs locaux se voient encore marginalisés et la notion de « patrimoine culturel » utilisée par la conférence de 1972 pour désigner le patrimoine mondial de l'humanité aussi bien pour les pays du Nord que ceux du Sud est remplacée par celle de « savoir traditionnel ou autochtone » pour désigner les savoirs locaux des pays du Sud et des minorités.

Le constat est qu'aujourd'hui, dans la plupart des pays africains, la question de l'intégration des savoirs locaux dans les constructions curriculaires à l'école pose problème et demeure une priorité. L'enseignement en langues étrangères jusqu'à présent (le français pour les pays de l'Afrique francophone et l'anglais pour les pays anglophones) au détriment des langues nationales et/ou maternelles est un exemple palpable. Dans la plus part des pays de l'Afrique francophone, le français demeure la langue officielle et par conséquent la langue de l'administration. Les établissements scolaires fonctionnent encore sur des modèles éducatifs exogènes, dispensent des savoirs sans liens solides avec le milieu local et fonctionnent sur la base des programmes conçus ailleurs. Toutes les stratégies et les bonnes intentions du moins affichées dans les discours officiels des autorités africaines au sortir des indépendances ont été supplantées parfois par l'insuffisance des budgets alloués au secteur de l'éducation, mais aussi et surtout par les influences des organisations internationales sur les systèmes éducatifs locaux. C'est l'exemple des Plans d'Ajustements Structurels de la Banque Mondiale ou de certains projets de l'UNESCO.

Au regard de tout ce qui précède, nous pouvons dire que les organisations internationales utilisent les savoirs locaux pour mieux pénétrer et transformer les systèmes locaux selon leurs propres schémas d'économie néocoloniale. On constate que certains programmes telles que la promotion de l'éducation multilingue et multiculturelle, d'éducation formelle et non formelle, des « éducations à » (éducation au développement durable, éducation au patrimoine, éducation à l'environnement etc.) sont lancés et appliqués sur le terrain dans des conditions restrictives proches d'une instrumentalisation néocoloniale avec des prescriptions tirées des modèles occidentaux.

4.4. La pédagogie postcoloniale : une approche critique de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les systèmes éducatifs des pays du Sud.

Cette thèse s'est intéressée à analyser de façon critique les appuis et obstacles à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les systèmes éducatifs togolais et marocains à partir d'une expérimentation de transfert de modèle d'inventaires du patrimoine culturel immatériel. Pour ce faire, nous voulons nous appuyer sur l'approche de la pédagogie postcoloniale pour discuter les résultats obtenus.

En effet, la pédagogie postcoloniale trouve son intérêt dans cette recherche pour les raisons que voici : tout d'abord, parce qu'elle est guidée comme le souligne son auteur, par la volonté de mobiliser les recherches qui s'intéressent à une perspective postcoloniale de l'école africaine, une vision concertée de l'avenir de l'école, une vision de dessiner, de penser, d'imaginer l'école de demain qui doit résolument s'inscrire dans la postcolonialité.

De plus, la pédagogie postcoloniale vise « à imaginer une école africaine où il y a osmose et parfaite synergie entre école occidentale et école traditionnelle négroafricaine » (Elamé, 2016, pp. 130-131).

Ensuite, elle défend la valorisation des savoirs autochtones à l'école dans un esprit de métissage. Enfin, cette approche nous permet non seulement d'avoir un regard critique sur l'hégémonie de la pensée scientifique face aux savoirs locaux et sur la valeur épistémologique des savoirs locaux et de leur intégration à l'école mais également sur la possibilité ou non de transfert des modèles Nord/Sud. Nous présentons donc cette approche tel que formulé par Elamé (2016) dans son ouvrage intitulé « la Pédagogie postcoloniale » publié dans L' Harmattan en 2016. Il faut noter que l'approche de la pédagogie postcoloniale est le résultat d'une analyse critique de la lecture du colonialisme et de sa nouvelle forme contemporaine appelée le néocolonialisme.

La pédagogie postcoloniale postule l'existence d'une pédagogie qui s'intéresse aux pratiques pédagogiques endogènes, dépouillée de certaines approches et savoirs pédagogiques empreints de stéréotypes et préjugés coloniaux. Une pédagogie « plus humanisante » qui rompt avec tous déterminants culturels, historiques, économiques, sociaux de l'idéologie coloniale ; qui s'inspire des pratiques pédagogiques de toutes les sociétés, de tous les peuples et civilisations ; gage de la construction du savoir pédagogique « négro-africain ». Par exemple, dans le contexte africain, il s'agit d'une pédagogie qui prend en compte l'oralité qui ne signifie pas « absence d'écriture, mais qui valorise la relation humaine, le dialogue, l'expressivité, le discours, le savoir-parler qui est à la base de toute construction sociale de l'écriture ». C'est une pédagogie qui fonde ses bases sur la déconstruction des méthodes et pratiques pédagogiques, des préjugés, stéréotypes, et idées reçues de la colonisation et de ses nouvelles formes. C'est donc une transformation de la société actuelle qui est caractérisée par de multiples inégalités et rapports de domination Nord-Sud qui trouvent leurs origines du colonialisme et qui engendrent des conséquences d'exclusion et discrimination sur tous les plans. Il s'agit donc de repenser les méthodes et pratiques pédagogiques tant sur le plan formel que non formel en assurant la mise à disposition de savoirs pluriels et métissés, qui prennent en compte plusieurs systèmes de pensée et donc plusieurs civilisations.

La pédagogie postcoloniale s'oppose aux pratiques pédagogiques coloniales et néocoloniales qui ont conduit à construire une certaine perception des démarches pédagogiques qui excluent complètement les possibilités d'existence des pratiques

endogènes de pédagogie dans les sociétés africaines. Elle s'intéresse donc à questionner les valeurs ancestrales africaines pour faire la part de celles qui méritent d'être valorisées à travers des pratiques pédagogiques autochtones. Il s'agit par exemple dans le contexte africain, en tenant compte des évolutions et des besoins actuels de la société, de réadapter le modèle scolaire actuel en y intégrant les codes culturels africains, l'enseignement multilingue, bref de repenser l'école africaine et ses pratiques pédagogiques. La pédagogie postcoloniale est une pédagogie critique qui attribue une vertu particulière à la reconnaissance sociale de la pensée africaine dans les secteurs de l'éducation et de la formation.

Elle n'est donc pas en rupture systématique, voire radicale, avec la pensée occidentale, mais prône plutôt l'interculturalité en questionnant les processus de construction des discours, des savoirs et connaissances sans stéréotypes et préjugés. Elle remet en cause l'influence et l'hégémonie de la pensée occidentale sur les autres systèmes de pensée en prônant le dialogue entre les civilisations et les identités multiples des personnes et des groupes dans un monde globalisé qui prend en compte les spécificités culturelles.

Elle se base sur une analyse des représentations sociales en déconstruisant des images et opinions stéréotypées dans une démarche interculturelle qui favorise une interaction entre des systèmes symboliques et référentiels et plaide pour une reconnaissance mutuelle des civilisations avec leurs savoirs et systèmes de pensée. Dans cette démarche d'interculturalité, la pédagogie postcoloniale cherche à faire prendre conscience également aux peuples africains « *de l'importance de décentrer leur discours pour faire émerger leur système de pensée qui permet de ne pas occulter les enracinements locaux et leurs particularités revendiquées ou héritées, de travailler sur les identités assumées, voire inventées ou seulement imposées par l'histoire. Ce travail est indispensable pour une meilleure reconnaissance sociale et un positionnement contre toute logique d'assimilation culturelle* » (Elamé, 2016, P.32).

Elle invite les peuples, en particulier les africains à adapter leurs cultures à la réalité du monde pour ne pas rester à la périphérie de l'histoire en partant de leur identité

culturelle. Elle part du principe de l'inexistence « *de prétendue supériorité du civilisé sur le non civilisé, le sauvage, le barbare* » en déconstruisant l'idée d'une prétendue supériorité absolue de la « *mentalité logique et scientifique de l'Occident sur la mentalité primitive et prélogique de certaines civilisations »*.

Le fondement de la pédagogie postcoloniale est aussi la réappropriation culturelle, qui consiste en « la volonté d'un individu ou d'un groupe de refaire sienne une culture dont il se considère l'héritier et face à laquelle il avait été mis dans une situation d'extériorité » (p.134).

Aujourd'hui, l'école africaine doit relever ce défi de réappropriation culturelle dans les élaborations, la production et les transferts des savoirs. Elle doit questionner ses méthodes, ses pratiques pédagogiques et ses contenus d'enseignement dans le souci de valoriser à la fois les savoirs endogènes et savoirs métissés notamment à travers les langues locales mais aussi par l'enseignement multilingue. D'où l'intérêt d'une pédagogie postcoloniale qui tire ses racines comme le souligne Esoh Elamé des pratiques autochtones d'éduquer, d'enseigner et de transmettre des savoirs. La critique postcoloniale plaide en ce sens pour une reconnaissance mutuelle des civilisations avec leurs savoirs et systèmes de pensée.

Se référent à la critique postcoloniale, nous pouvons affirmer qu'il est absurde de concevoir une hiérarchisation des savoirs ; c'est-à-dire une supériorité des savoirs scientifiques sur les savoirs locaux. Nous admettons à la valorisation et à la promotion des savoirs endogènes dans les systèmes éducatifs dans un esprit critique et d'interdépendance et/ou de complémentarité entre les savoirs et les modes de pensée. C'est justement ce que préconisent certains enseignants togolais qui sont quant à eux favorables à l'enseignement des savoirs métissés qui prennent en compte à la fois des savoirs endogènes/locaux et les savoirs exogènes (savoirs étrangers). Il est donc aujourd'hui nécessaire de déconstruire le modèle du fait pédagogique colonial et néocolonial qui comme le décrit Elamé a conduit à faire de l'Africain, un être utilisant des paradigmes extra-africains pour analyser ses problèmes. Ce fait pédagogique qui a transformé les mentalités des africains au point de faire de la pensée occidentale leur pensée, du modèle de société occidental, leur modèle de

société, leur cadre de référence. Il est aussi nécessaire de dépasser les préjugés ou présupposés et les stéréotypes qui considèrent les savoirs endogènes comme sans valeur, rudimentaires et comme des savoirs qui se construisent uniquement sur les croyances. Il nécessite enfin pour la production des savoirs métissés, d'adopter une posture de déconstruction du modèle occidental qui fait des connaissances scientifiques le seul référent épistémologique de construction et de légitimité des savoirs à enseigner en faisant appel à un modèle qui valorise les savoirs métissés, les savoirs hybrides et donc les savoirs interculturels. Sur ce, il est important de questionner « *le mimétisme de la pédagogie coloniale »* qui a conduit à la domination invasive des esprits des colonisés par les savoirs occidentaux en créant une situation de passivité, jusqu'au point de limiter, voire annihiler la liberté de penser ; une pédagogie coloniale unidirectionnelle hostile à la transmission d'une pensée plurielle (Elamé*, 2016* p.81). Il faut dépasser les pratiques pédagogiques coloniales qui dévalorisaient les savoirs locaux, et développaient un sentiment de rejet.

Sur le plan linguistique, introduire les langues nationales dans le système éducatif sans toutefois remettre en cause l'utilisation de la langue française reste un impératif. C'est justement ce que préconisait la réforme de l'enseignement de 1975 au Togo qui prévoyait l'introduction des langues nationales dans l'enseignement suivant deux phases : la première phase maintenait le français comme première langue d'enseignement et les langues locales comme des disciplines. La deuxième phase consistait à inverser les places ; le français devrait être enseigné comme langue étrangère.

Il devient donc nécessaire dans les constructions curriculaires de mettre en place une grille d'analyse, de sélection et de validation des savoirs locaux en fonction de leur importance et de leur utilité pour le développement comme l'ont suggéré les enseignants togolais. Cette grille conçue avec des critères endogènes devrait permettre de valider les savoirs locaux et savoirs exogènes pour enfin formaliser des savoirs métissés car quoi qu'on dise, tous les savoirs locaux ne sont pas crédibles à l'enseignement.

CHAPITRE V : CONCLUSION ET DISCUSSION GENERALE.

Cette aventure de recherche doctorale a été motivée par l'intention qui nous animait depuis un certain moment ; celle de pouvoir mieux problématiser et mieux comprendre certaines situations qui nous questionnaient à un moment donné de notre parcours scolaire et universitaire. Ces interrogations sont relatives aux phénomènes de marginalisation des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel, de même que l'absence des référentiels culturels propres au contexte socio-culturel africain en général et togolais en particulier dans les programmes scolaires. Autrement dit, il s'agit de la problématique de l'intégration ou de la prise en compte des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les écoles africaines et spécifiquement togolaises.

Dans cette partie dédiée à la conclusion générale de cette recherche, nous proposons de revenir tout d'abord sur comment ces interrogations ont évolué pour se constituer en un problème de recherche. Nous reviendrons aussi sur comment le processus d'élaboration de cette recherche doctorale a permis de mieux spécifier son objet relatif aux appuis et obstacles à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux à l'école. Ensuite, nous présenterons les principaux résultats de cette recherche, et exposerons ses principales conclusions de même que les limites qui l'ont marqué. Enfin pour terminer, nous présenterons les retombées pédagogiques et suggérerons quelques pistes de recherches.

5.1. De simples questions de curiosité à un problème de recherche : le processus d'élaboration de la thèse.

Dans la partie consacrée à l'introduction de cette recherche doctorale, nous nous sommes attardés à décrire les raisons qui ont motivé notre intérêt pour l'objet de la thèse et comment de simples interrogations de curiosité ont pu évoluer pour devenir un problème de recherche.

En effet, l'un des intérêts de cette partie introductive a été de rendre compte du rapport entre les préoccupations soulevées dans la thèse et des situations et expériences personnelles que nous avons vécues antérieurement. Ces situations sont relatives comme nous l'avons évoqué précédemment au constat d'une remarquable marginalisation des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel, de même que de l'absence des référentiels culturels propres au contexte togolais. Par exemple, dans les cours de géographie du secondaire, l'on se préoccupe à enseigner ou à transmettre des connaissances sur les différentes saisons qu'on retrouve en Europe (printemps, été, automne, hiver) en lieu et place des différentes saisons propres au contexte local (harmattan et mousson). Or, du moment où les référentiels et les exemples donnés dans les cours sont très éloignés du contexte ou de l'environnement de l'apprenant, les apprentissages sont difficiles à assimiler, ce qui conduit par conséquent aux échecs scolaires.

Ce constat, plus tard appuyé par des recherches menées antérieurement (pour l'obtention d'un diplôme de master recherche) a conduit à prendre véritablement conscience que ce phénomène de marginalisation des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel, de même que l'absence des référentiels culturels propres au contexte socioculturel togolais a un lien intrinsèque non seulement avec l'hégémonie épistémologique occidentale des savoirs scientifiques et de la prétendue hiérarchisation ou supériorité de la culture occidentale et des savoirs occidentaux (Semali & Kincheloe, 1999), mais aussi avec le poids du passé colonial et du néocolonialisme sur le système éducatif togolais. Nos lectures des travaux portant sur les débuts de la scolarisation et le processus de scolarisation en Afrique en général et au Togo ou au Maroc pendant la période coloniale (Lange, 1998 ; 2000 ; Assima-Kpatcha, Marguerat & Sebald, 2005 ; Chafiqi & Alagui, 2011 ; Chevalier-Caron, 2016 etc.) ont permis de mieux comprendre ce lien. C'est ainsi que nous avons pu comprendre que la question de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école soulève des enjeux politiques, socioculturels et épistémologiques.

Sur ce, le premier chapitre a donc permis de mieux problématiser les enjeux que soulève la question de l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école, en les situant dans le contexte institutionnel de leur valorisation et de leur promotion. Ce premier regard sur les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel, a

conduit à présenter l'enjeu sociopolitique de valorisation et d'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux dans l'education. En effet, à partir des années 1960, années des indépendances des pays africains et face à l'émergence internationale récente des « éducations à », l'on a assisté à une valorisation pratique et épistémologique des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel. C'est dans cette logique que ce chapitre s'est consacré à l'épineuse question de leur valorisation dans le cadre des conférences internationales sur la promotion et la valorisation du patrimoine culturel et des savoirs et savoirs faire locaux . Ce chapitre a donc permis de décrire les politiques internationales, les politiques au niveau du continent africain et les stratégies nationales de valorisation et de promotion du patrimoine culturel et des savoirs et savoirs faire locaux.

Le deuxième chapitre s'est consacré à l'analyse des transferts des modèles des pays du Nord vers les pays du Sud et les tensions qui se posent au sein des systèmes éducatifs de ces derniers. Dans un premier temps, l'intérêt a été porté sur la question de diffusion des normes internationales et/ou valeurs éducatives forgées par les pays du Nord et les tensions que posent leurs conditions d'adaptations et/ou de mise en œuvre au contexte local des pays du Sud. Il ressort que le caractère omniprésent des politiques internationales sur les questions patrimoniales locales dans les systèmes éducatifs formels ou non formels traduit une volonté implicite de dominations néocoloniales des ex-pays colonisateurs sur leurs ex-colonies. Dans un second temps, l'analyse a porté sur l'épineuse relation conflictuelle entre la demande sociopolitique d'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel à l'école et leur légitimité scientifique. L'analyse de cette relation conflictuelle a montré que les savoirs locaux se diffèrent des savoirs scientifiques sur plusieurs aspects. 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 (Develay, 2000 cité par Barthes et Lange, 2018). Les savoirs scientifiques se caractérisent par leur rationalité et sont fondés à partir d'une méthodologie dont la fiabilité se démontre (Afouda, 2013). Les savoirs locaux ont quant à eux pour référence les croyances, les pratiques sociales, les visions du monde des populations locales, telles qu'elles sont véhiculées par la langue que les membres d'une communauté utilisent pour se partager ces données anthropologiques. Les savoirs scientifiques sont élaborés dans un cadre scientifique et dépendent des expériences. Ils visent l'objectivité et la communicabilité. Ils sont uniques, grâce à leur principe

d'objectivation et aspirent à une universalité. Tandis que les savoirs locaux ne reposent pas sur une démarche analytique. Leur validité est appréciée sur la base de leur cohérence et leur efficacité et non sur l'exactitude de leurs unités d'informations qui seront mobilisées (Ba, 2019).

La recension des travaux antérieurs ou la revue de la littérature sur la question de l'intégration des savoirs locaux a permis de situer le problème de cette recherche et à affiner les questions soumises à notre réflexion. Certains travaux (Semali et Kincheloe, 1999 ; Battiste, 2004; Chatterjee, 2010; Tiffin, 2003) soulignent que le caractère marginal réservé aux savoirs locaux est dû au statut épistémologique qu'on leur attribue dans la hiérarchie des savoirs par rapport aux savoirs scientifiques. Cette hiérarchisation des différents types de savoirs et la distinction entre savoirs scientifiques et savoirs locaux renforcent le phénomène de marginalisation de ces derniers. Pour faire face au phénomène de marginalisation des savoirs locaux, Aikenhead (2006) montre que la formation des enseignants et enseignantes à prendre en compte les savoirs locaux dans leurs enseignements reste une solution à privilégier. Dans cette optique, nous trouvons que pour la mise en place d'une formation adéquate des enseignants, il est important de connaitre leurs représentations des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés dans cette thèse à identifier les savoirs préalables des enseignants sur les savoirs locaux et le patrimoine culturel immatériel et leurs postures face à leur intégration à l'école.

Pour répondre aux questions de recherche, nous nous sommes appuyés sur la méthodologie de l'éducation à l'interculturalité qui nous a permis de remobiliser les notions d'interculturalité et d'intelligence interculturelle (Sauquet, 2017) afin de contrer les transferts de modèles simplistes qui ne prendraient pas en compte les réalités complexes des territoires. Le culturoscope (Sauquet et Vielajus ; 2014) nous a permis d'identifier les indicateurs culturels en termes de freins et d'obstacles au transfert du modèle d'inventaires du patrimoine culturel immatériel expérimenté dans les Géoparcs UNESCO en France vers le Maroc et le Togo. Pour rappel, le culturoscope est un outil d'interrogation et de décodage culturel destiné à tous ceux qui sont ou seront immergés dans un milieu culturel différent du leur. Sa grille d'analyse « vise à stimuler une attitude de curiosité et de doute, sans pour

autant partir du principe que tout est différence, ou que toute différence a des sources culturelles. Il s'agit simplement de rester attentif à ce que l'ignorance des différences peut engendrer en termes de pertinence dans le travail, et aussi à ce que l'autre, dans sa différence, peut nous apporter » (p.11). C'est une grille d'analyse des contextes, des représentations et des pratiques culturelles susceptibles d'expliquer les manières d'être et d'agir de l'autre. Ensuite, nous avons tenté de reproduire le modèle méthodologique français d'inventaire du patrimoine culturel immatériel dans le contexte marocain. Ce modèle méthodologique, initié selon les prescriptions de l'UNESCO et respectant les normes culturelles des pays du Nord, est destiné à être généralisé dans tous les Géoparcs mondiaux en l'occurrence le premier Géoparc d'Afrique; celui du Maroc (Géoparc M'Goun). Cette tentative de reproduction a permis de tester quelques aspects et d'en tirer les conclusions de son transfert ou non à d'autres contextes culturellement différents. Enfin, nous avons complété l'information récoltée sur les différentes phases des inventaires par une étude des représentations sociales (Barthes et Alpe, 2016), destinées à comprendre et à donner des éléments d'explication sur les freins culturels dans la transferabilité de la méthode et les limites qu'elle présente dans des contextes culturellement différents, et de donner des pistes de reconstruction d'une méthode adaptée à ces contextes.

Dans l'analyse des postures des enseignants face à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux, nous avons jugé utile de susciter un débat sur la question de l'intégration des savoirs locaux à l'école entre les enseignants et de voir comment en groupes ils discutent de cette question. Un questionnaire soumis ensuite aux enseignants a permis d'identifier leurs savoirs préalables sur le patrimoine culturel immatériel.

5.2. Les principaux résultats de la thèse.

L'application de la grille d'analyse du culturoscope sur les différentes phases de la méthode d'inventaire du patrimoine culturel immatériel et l'analyse des représentations sociales du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux, de même que l'analyse des postures des enseignants face à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux à l'école ont donné lieu aux principaux résultats et conclusions suivants. Les

résultats sont formulés en termes d'appuis et d'obstacle à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux à l'école.

5.2.1. Les appuis à l'intégration du patrimoine culturel immatériel.

- **Les postures d'adhésion ou d'ouverture des enseignants à l'intégration du patrimoine culturel immatériel et des savoirs locaux.**

Pour les enseignants interrogés, les savoirs locaux sont des savoirs empiriques ou des connaissances utiles. C'est unanimement qu'ils ont vanté leurs mérites en considérant leur valeur comme indéniable et incontestable. Surtout c'est à partir des exemples concrets tirés de la médicine traditionnelle (pharmacopée) et de l'agriculture traditionnelle qu'ils ont jugés crédibles et efficaces ces savoirs locaux. Ils ont soutenu que l'utilité avérée de ces connaissances est empiriquement démontrée dans le traitement de plusieurs maladies et après plusieurs essais. Dans le domaine de l'agriculture, ils ont soutenu que les techniques culturales ancestrales ont permis durant plusieurs années de protéger les sols contre leur appauvrissement et leur pollution. Ces techniques ancestrales ont permis également de lutter contre la destruction de la couche d'ozone.

Ils ont aussi démontré à travers des exemples concrets l'importance des langues locales dans la transmission des savoirs scolaires. Considérant qu'elles constituent un moyen de communication, d'expression et d'affirmation de l'identité culturelle, les langues locales sont reconnues par les enseignants comme le moyen primordial de vulgarisation et de valorisation des savoirs locaux.

C'est ainsi que contrairement à plusieurs discours dépréciatifs des enseignants à l'égard des savoirs locaux dans certains travaux (Aikenhead, 2006 ; Shizha, 2007 ; Ogunniyi et Hewzon, 2008), les enseignants togolais du secondaire interrogés ont unanimement manifesté des postures d'adhésion et d'ouverture à l'intégration des savoirs locaux comme leurs collègues gabonais des sciences (Moussavou, 2012). Sur le plan épistémologique, ils ont considéré que les savoirs locaux constituent des savoirs et des connaissances utiles, crédibles et avérés.

Nous avons noté qu'ils les considèrent au même titre que les savoirs scientifiques sans les mettre en opposition ni considérer une certaine hiérarchisation des deux types de savoirs. Ils sont favorables à l'idée de l'intégration des savoirs locaux à l'école. Ils ont soutenu que les savoirs locaux méritent d'intégrer la sphère scolaire. Plusieurs raisons d'ordre politique, économique, socioculturel ont été avancées 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 semble traduire une remise en question de la forme scolaire actuelle et des contenus d'enseignements existants, une attitude de résistance passive et une posture critique des prescriptions institutionnelles. Pour autant, cette remise en question ne signifie pas un rejet radical 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. Il n'y a donc pas lieu d'admettre une certaine hiérarchisation ou supériorité des savoirs scientifiques sur les savoirs locaux. Ils doivent être complémentaires et interdépendants dans un esprit de métissage et d'interculturalité.

Nous avons ensuite noté que les enseignants interrogés ont conscience des enjeux liés à l'intégration des savoirs locaux. Certains enseignants ont affirmé que la marginalisation des savoirs locaux est une histoire de suprématie des savoirs à enseigner face à l'hégémonie occidentale des savoirs scientifiques qui date depuis la période coloniale.

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.

En ce qui concerne le patrimoine culturel immatériel, nous avons noté que les enseignants interrogés ont une bonne connaissance de la définition de la notion du

patrimoine culturel immatériel. Cependant, la définition varie d'une culture à une autre et en fonction des représentations sociales et culturelles des populations. De plus, ils reconnaissent que l'école a un rôle important à jouer dans le processus de transmission du patrimoine culturel immatériel de générations en générations.

- **L'existence des freins culturels au transfert des modèles des pays du Nord vers les pays du Sud.**

La grille d'analyse du culturoscope a permis d'identifier les freins culturels au transfert de modèles des pays du Nord vers les pays du Sud qui sont culturellement différents. Ces transferts de modèles se manifestent le plus souvent par les politiques dites de globalisation des systèmes scolaires et d'internationalisation des reformes et des valeurs éducatives des pays du Nord vers les pays du Sud. Or ces valeurs éducatives sont en rupture avec le contexte et l'environnement culturels locaux.

Ainsi dit, l'identification et la prise en compte des freins culturels aux transferts de ces modèles constituent un atout à la prise en compte ou à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans les systèmes éducatifs togolais et marocains.

5.2.2. Les obstacles à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel.

- **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 notamment au Togo et au Maroc a été marqué par la période coloniale. Ce processus de scolarisation fondé sur la pédagogie coloniale 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 et en l'occurrence le Togo, 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. Comme évoqué plus haut, la globalisation des systèmes scolaires et l'internationalisation des réformes et valeurs éducatives des institutions internationales ont vocation à diffuser des normes et valeurs culturelles forgées dans les pays du Nord vers les pays du Sud.

5.3. Les principales conclusions et les limites de la thèse.

L'un des intérêts de cette recherche doctorale porte sur l'originalité des résultats. En effet, la démarche pluri-méthodologique utilisée combinant les focus groupes, l'analyse des représentations sociales et la méthodologie de l'éducation à l'interculturalité avec l'application de la grille d'analyse du culturoscope, a permis de répondre aux questions portées à notre réflexion.

En effet, l'application de la grille d'analyse du culturoscope a permis d'identifier l'existence des freins culturels aux transferts des modèles simplistes des pays du Nord qui ne prendraient pas en compte les réalités complexes des territoires des pays du Sud. Six critères d'analyse ont permis d'évaluer les possibilités et les conditions de transfert du modèle méthodologique d'inventaire du patrimoine culturel immatériel mis en place dans le Géoparc de Digne-les-Bains et destiné à être transféré dans les autres Géoparcs en l'occurrence celui de M'Goun au Maroc. Il s'agit :

- Les différentes sources et conceptions du savoir : ici, on constate que les populations françaises ont un rapport facile à l'écrit alors que les populations marocaines et togolaises ont plutôt un rapport plus facile à l'oral. L'oralité est un puissant moyen de communication dans les pays du Sud.
- La question du genre : les pays du Nord sont généralement caractéristiques des sociétés dites féminines alors que les pays du Sud sont des sociétés dites masculines ; sociétés dans lesquelles les rôles sociaux entre homme et femmes sont clairement bien définis et bien identifiés.
- L'hiérarchie sociale : on remarque un respect scrupuleux de l'hiérarchie sociale entre homme/femme, Jeunes/adultes, cadet/aîné etc. dans les pays du Sud (le droit d'ainesse) ; ce qui n'est pas le cas dans les pays du Nord.

- L'expression du désaccord et de la contradiction : les pays du Nord sont caractéristiques d'une culture d'affrontement ou de confrontation alors que la plupart des pays du sud sont d'une culture de non affrontement ou de non confrontation (le désaccord ou la contradiction ne sont pas clairement exprimés).
- Les différentes conceptions de la notion du temps : les pays du Nord ont une culture monochrone du temps tandis qu'on retrouve une culture polychrone du temps au niveau des pays du Sud.
- La prégnance des traditions dans la vie sociale des populations : les pays du Nord ont une culture sécularisée alors que ceux du Sud sont caractérisés par une culture du sacré (tout phénomène de la vie a une explication d'ordre spirituel).

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons conclure ce qui suit :

Dans les questions des transferts des modèles internationaux, il est désormais reconnu la prise en compte des dimensions « symboliques », culturelles et interculturelles des territoires bref une démarche méthodologique portant sur la « négociation socioculturelle» peu habituelle dans les recommandations des institutions internationales. La « négociation culturelle est à la croisée entre l'universalisme culturel et le relativisme culturel. L'universalisme, postule l'existence des principes indiscutables et des valeurs absolues, valables pour tous, car inhérents à la nature humaine (Sauquet et Vielajus, 2014, p.27). Son principe consiste à considérer qu'une croyance, une opinion ou une idée ont une vocation universelle et doit être appliquée à tous. Par contre, le relativisme culturel contrairement à l'universalisme culturel tient les différences entre les cultures pour irréductibles, présente celles-ci comme des entités séparées, impossibles à comparer, et dont les décalages sont incommensurables. Il est souvent entendu également comme la position suivant laquelle « toutes les cultures se valent », position qui interdit le jugement et l'hiérarchisation des cultures, et que l'on assimile souvent à tort à la tolérance (*ibid.,* p.28).

Il est donc nécessaire d'intégrer une démarche de déconstruction des schémas implicites de la rationalité économique standard (Sauquet et Vielajus, 2017) et des messages qu'elle véhicule en termes de « bonnes pratiques ».

La difficulté à la fin d'une thèse est de prendre conscience pour faire un recul afin de porter des critiques nécessaires au travail qu'on vient de réaliser. En effet, cette recherche doctorale comporte évidemment des limites.

La première limite est d'ordre méthodologique. Il s'agit du nombre restreint de l'échantillon des enseignants togolais (22 au total) ayant participé aux focus groups. Les conclusions ne peuvent pas être étendues à l'ensemble des enseignants togolais du secondaire. Nous aurons pu étendre cette recherche sur l'ensemble des acteurs impliqués dans le système éducatif togolais notamment les directeurs généraux et régionaux de l'éducation, les inspecteurs et conseillers pédagogiques, les formateurs des enseignants dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS).

Il faut souligner aussi le fait que les entretiens collectifs font émerger un débat mais qui donne lieu à des discours subjectifs.

Notre posture de jeune chercheur, surtout dans la conduite des entretiens collectifs a semblé à certains moments donnés, induire quelques fois des réponses au moment de la reformulation, de la relance des questions et de la synthèse. Mais, cela n'a pas impacté la qualité des données discursives fournies par les enseignants.

Une autre limite porte sur la qualité de la transcription des données orales en données textuelles. En effet, Baribeau et Germain (2010) évoquent les difficultés de transcription en ces termes :

> *Que faire des données non expliquées et des conversations croisées qui se chevauchent? Comment seront transcrits (et analysés) les marqueurs de relation propres à l'oral (par exemple : fa'que, pis; ou les « bouche-pauses » : hum, ah, ben).*

Comment traiter ces moments où s'installent des consensus sur des significations partagées, mais non expliquées? (p. 44).

Ainsi, il nous a été difficile de transcrire certaines parties inaudibles de l'enregistrement des entretiens réalisés. De même, il a été compliqué de transcrire certaines mimiques et gestes des enseignants or ceux-ci pourraient bien cacher certaines significations.

5.4. Les retombées pédagogiques et les pistes de recherches à venir.

A l'état actuel de nos connaissances, il nous semble qu'aucune recherche scientifique portant sur les savoirs locaux et leur intégration à l'école n'a été réalisée en mettant un accent particulier sur les représentations et postures des enseignants dans le contexte togolais. Les données produites dans cette recherche peuvent constituer donc un matériau de données pouvant servir dans l'organisation des séminaires de formation à l'endroit des enseignants. Sur le plan scientifique, les résultats de la recherche constituent une base de données donnant lieu à l'exploration d'autres pistes de recherche par exemple sur la question de l'adaptation de l'école à son milieu ou contexte socioculturel local ou même sur la formation des enseignants. Cette recherche est une contribution à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans un esprit de métissage et d'interculturalité dans le système éducatif togolais.

Au terme de cette recherche, vu la complexité de la thématique des savoirs locaux et leur intégration à l'école, l'analyse des données recueillies pourrait être mieux fouillée. Sur ce, il nous parait intéressant de poursuivre cette recherche en élargissant la population cible aux différents acteurs impliqués dans les systèmes éducatifs (directeurs généraux et régionaux de l'éducation, inspecteurs et conseillers pédagogiques, les formateurs des enseignants du secondaire, les acteurs impliqués dans les réformes des programmes scolaires et des contenus d'enseignement).

L'analyse pourrait être mieux affinée en orientant la réflexion par exemple sur quelle est la part des savoirs locaux dans l'appropriation par l'enseignant des savoirs à enseigner qui sont prescriptifs ? Comment un enseignant togolais ou marocain construit ses propres

outils pédagogiques ? Explorer comment les enseignants envisagent l'intégration des savoirs locaux à l'école, quelle valeur leur accordent-ils demande aussi de voir comment les enseignants se dégagent des instructions officielles et quelle est la marge de liberté qu'ils s'accordent ? Il s'agit d'analyser les pratiques pédagogiques individuelles des enseignants par exemple, prennent-ils les savoirs locaux en exemple pour illustrer un concept à l'école ? Cet aspect donne lieu également à une piste de recherche sur la formation des enseignants en réfléchissant par exemple sur les approches pédagogiques innovantes permettant aux enseignants d'aborder ces nouveaux contenus d'enseignement. Les savoirs locaux constituent-ils réellement une aide à l'enseignement, y-a-t-il un processus de territorialisation ou déterritorialisation à l'école ?

Références bibliographiques.

Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, *44*(4), 305-309.

Abell & N. G. Lederman (éds.), Handbook of research on science education (p. 199-226). London: Erlbaum.

Abigaël Pesses (2012). Intégration des savoirs locaux en Thaïlande. Savoir-faire karen à l'école et éco-tradition. Jean-Marc de Grave. *Dimensions formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, publications de l'Université de Provence, pp.205-225.

Abitbol, M. (2009). Histoire du Maroc. Paris: Editions Perrin. P: 756. ISBN: 978-2-262-02388-1.

Abitbol, M. (2016). De la tradition à la modernité: les juifs du Maroc. *Diasporas. Circulations, migrations, histoire*, (27), 19-30.

Abric, J-C. (1994). L'organisation des représentations sociales : système central et système périphérique, dans Guimelli, C. (dir.), Structures et transformations des représentations sociales, Delachaux et Niestlé.

Abric, J-C. (1994). L'organisation des représentations sociales : système central et système périphérique, dans Guimelli, C. (dir.), Structures et transformations des représentations sociales, Delachaux et Niestlé.

Abrous, N. (2017). *L'enseignement du berbère: analyse comparée Algérie/Maroc* (Doctoral dissertation, AMU-Aix Marseille Université; école doctorale 355–espaces, cultures, sociétés umr7310-CNRS-AMU. Thèse pour l'obtention du grade de Docteur d'Aix-Marseille Université).

Achcar, G., Gresh, A., Radvanyi, J., Rekacewicz, P., & Vidal, D. Abou, S. (1981). L'identité culturelle: Relations interethniques et problèmes d'acculturation. Paris: Editions Anthropos. Abu-Lughod, L.(1999). The interpretation of culture (s) after television. In S. Ortner (Ed.), The fate of "culture": Geertz and beyond (pp. 110–135). Berkeley: University of California Press. *Critical Inquiry*, *17*(2), 336-357.

Afouda, A. (2013). ‘‘Faiseurs de pluie’’ : les précipitations artificielles selon les méthodes ‘‘traditionnelles’’ et selon la technologie moderne », in Paulin J. Hountondji (sld.), *L’ancien et le nouveau. La production du savoir dans l’Afrique d’aujourd’hui ?*, Langaa RPCIG, 2013.

Ageron, C. R. (1990). Les colonies devant l'opinion publique française (1919-1939). *Outre-mer. Revue d'histoire*, *77*(286), 31-73.

Agrawal, A. (1995). Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. *Development and change*, *26*(3), 413-439.

Agrawal, A. (2002). Classification des savoirs autochtones : la dimension politique. *Revue internationale des sciences sociales*, n°173, n°3 : 325-36.

Agrawal, A. (2014). Indigenous and scientific knowledge: some critical comments. *Antropologi Indonesia*.

Aikenhead, G. S. & Huntley, B. (1997). Science and culture nexus. A research report. Saskatoon : Curriculum Studies.

Aikenhead, G., & Michell, H. (2011). Bridging cultures: Indigenous and scientific ways of knowing nature.

Aïtomar, T., Taïbi, A. N., El Hannani, M., & El Khalki, Y. (2019). Nouvelle méthodologie d'inventaire et d'évaluation des géomorphosites dans le contexte du géoparc M'goun (Maroc). *Geo-Eco-Trop*, *43*(4), 569-580.

Akakpo-Numado, S. Y. (2003). La diaconesse Dada Mercy Baëta (1880-1917). Image d’une femme au service de la Mission de Brême en pays éwé. *Olounkpona-Yinnon, AP/Riesz, J.(sous la direction de): Plumes allemandes. Biographies et autobiographies africaines (‘’Afrikaner erzählen ihr Leben “)*, *Collection Patrimoines*, (13), 199-208.

Akakpo - Numado, S. Y. (2011). Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo und die Gender-Problematik. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *34*(1), 25-30.

Akakpo – Numado, S. Y. (2012). L’éducation pour le développement durable au Togo. *Educom*, (2), 209.

Akkari, A., & Payet, J. P. (2010). Globalisation et transformations des systèmes éducatifs: Enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du sud. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud: Entre globalisation et diversification*, 7-33.

Akoun, A., & Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*.

Alaoui, C. (1994). *Femmes et education: état des lieux*. Editions Le Fennec.

Ali, Z. (2012). *Féminismes islamiques*. La Fabrique.

Alliey_Mary, N., & Frydman, D. (2003). L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves. *Les Cahiers. Innover et réussir*, *5*, 48-54.

Alpe, Y. et BARTHES, A. (2013), De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ?, Dossiers des sciences de l'éducation, n° 29, L'enseignement et l'éducation scientifiques face aux crises contemporaines – Approches didactiques, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail http://w3.pum.univ-tlse2.fr/-Les-Dossiers-des-Sciences-de-l-.html

Amouzou-glikpa, A., & Akakpo-numado, S. Y. l'option de la série littéraire par les filles dans l'enseignement secondaire au Togo: un choix rationnel ou stéréotypé?

Amselle, J. L., & M'BOKOLO, E. (Eds.). (2017). *Au cœur de l'ethnie: ethnies, tribalisme et État en Afrique*. La découverte.

Andrăşanu, A. (2010). Paléontologie, vulgarisation et Géoparc. *Le patrimoine paléontologique. Des trésors du fond des temps*, 271-284.

André, G. (2005). Entrepreneurs de l'éducation: Le cas des écoles bilingues. In *Entreprises et entrepreneurs en quête de normes (Colloque international de l'APAD)*.

André, G. (2006). La question culturelle et l'institution scolaire burkinabè. Approche historique et socio-anthropologique.

Andre, G. (2007). Education bilingue et interculturalité au Burkina Faso. Passé linguistique et logique économique comme obstacles à une didactique de l'interculturel. *., Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE. Objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*.

André, G. (2007). *École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso* (Vol. 47, No. 186, pp. 221-247). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Angers, M. (1997). Initiation pratique à la méthodologie des recherches. *Casbah université*.

Ashcroft, B. (2001). *Postcolonial transformation*. Psychology Press.

Assima-Kpatcha (E.), Marguerat (Y.) & Sebald P.), 2005, « L'éducation sous domination coloniale », *in* N. L. Gayibor (dir.), *Histoire des Togolais de 1884 à 1960*, Lomé, Presses de l'Université de Lomé, vol. II, Tome 1, pp. 101-157.

Assima-Kpatcha, E. (2007). L'organisation de l'enseignement au Togo indépendant (1960–1992)'. *Revue du CAMES*, 77-91.

Assima-Kpatcha, E., (1995). *La politique de professionnalisation de l'enseignement au Togo français : le cas de l'École Professionnelle de Sokodé 1922-1952*, mémoire de maîtrise d'histoire, Lomé, Presses de l'Université du Bénin.

Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus: Les curriculums en questions*. De Boeck Supérieur.

Ba, C. (2019). Quelle pace pour les savoirs endogènes dans la lutte contre les changements climatiques ? Des imaginaires alternatifs dans l'estuaire du fleuve Sénégal. Naaj. Revue africaine sur les changements climatiques et les énergies renouvelables, volume 1, en ligne.

Badié, B. (1992). L'Etat importé. L'occidentalisation de l'ordre public.

Badini, A. (1990). *Système éducatif traditionnel moaga (Burkina Faso) et action éducative scolaire: essai d'une pédagogie de l'oralité* (Doctoral dissertation, Lille 3).

Badini, A. (1994). Naître et grandir chez les Mossi du Burkina Faso.

Bagan, D. (2016). La progression des étudiants à l'Université de Lomé: l'importance des stratégies personnelles d'apprentissage.

Bagodo, O. (2013). « Savoirs endogènes et défis de la modernisation scientifique : réflexions d'un archéologue », in Hountondji, Paulin J. (sld.), *L'ancien et le nouveau. La production du savoir dans l'Afrique d'aujourd'hui ?*, Langaa RPCIG, 2013.

Balandier, G. (1994). Science transférée, science partagée. In *R. WAAST (éd.), Les sciences hors de l'Occident ou> Of siècle, colloque de l'Unesco* (pp. 11-1).

Bancel, N., & Blanchard, P. (1999). De l'indigène à l'immigré.

Bancel, N., Blanchard, P., & Lemaire, S. (2005). La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial.

Bancel, N., Blanchard, P., & Vergès, F. (2014). *La République coloniale: essai sur une utopie*. Albin Michel.

Barbier, J-M., (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Pédagogie aujourd'hui, Paris.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (1993). L'analyse de contenu. Paris, France : Presses universitaires de France.

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici &

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, *28*(1), 133-148.

Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, *29*(1), 28-49.

Barkallil, N. (1994). *Femmes et education: blocages et impacts*. Editions le Fennec.

Barrau, J. (1993). Les savoirs naturalistes et la naissance de l'ethnoscience. in *La science sauvage Des savoirs populaires aux ethnosciences, Entretiens de Ruth Scheps*, Seuil, Sciences, Paris : 15-27.

Barré-De Miniac, C. (2017). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Barreteau, D. (1998). Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso: recueil d'articles.

Bartel-Radic, A. (2014). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale? *Management international/International Management/Gestiòn Internacional*, *18*, 194-211.

Barthélémy, C. (2005). Les savoirs locaux: entre connaissances et reconnaissance. *VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement*, *6*(1).

Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'Empire colonial français: une vieille histoire? *Histoire de l'éducation*, (128), 5-28.

Barthélémy, P. (2019). *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*. Presses universitaires de Rennes.

BARTHES, A. & Alpe, Y. (2012), Les "éducations à", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au DD à l'université, Revue Spirale, n°50, Les éducations à...: nouvelles recherches, nouveaux questionnements ?

Barthes, A. & Alpe, Y. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable. Ed. Harmattan.

Barthes, A. (2017). Education au patrimoine.

Barthes, A. (2019). Quelles adaptations des enseignant· e· s français· e· s des écoles primaires face aux «éducations à»?. *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(1), 163-186.

Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les «éducations à», une remise en cause de la forme scolaire?. *Carrefours de l'éducation*, (1), 23-37.

Barthes, A., & Blanc-Maximin, S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine?. *Revue des sciences de l'éducation*, *43*(1), 85-115.

Barthes, A., & Lange, J. M. (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, *31*, 92-109.

Barthes, A., Alpe, Y. (2010). Crise, éducation au développement durable et comportements écocitoyens : L'exemple de l'écomobilité dans les territoires ruraux alpins (Crisis and education to sustainable development and eco-citizenship behaviours). *Rencontres grand ouest sur l'intelligence territoriale, intelligence Territoriale et prospective socio-écologique*, 24, 25, 26 Mars 2010, Rennes 7.

Barthes, A., Alpe, Y. (2014). L'éducation au patrimoine dans les aires territoriales protégées, une dimension de l'éducation au développement durable ? *Education au développement durable. Enjeux et controverses*, De Boeck, 987-2-8041-8853-5.

Barthes, A., Alpe, Y., & Blanc-Maximin, S. (2016). L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires?. *Revue francophone du développement durable*.

Barthes, A., Alpe, Y., Martini, G. (2014). L'importance et problématiques de la dimension éducative patrimoniale dans les stratégies de labellisation des aires protégées : l'exemple des « Géoparcs ». *Colloque francophone international cultures, territoires et développement durable*, Clermont Ferrand, France.

Barthes, A., Floro, M., Alpe, Y., & Blanc, S. (2014, November). L'éducation au patrimoine: pourvoyeuse de savoirs et/ou au service des territoires.

Barthes, A., Lange, J-M., Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des" éducations à"*. L'harmattan.

Barthes, A., & Tebbaa, O. (2019). Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable: Le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, *15*(1).

Barthes, A., Zwang, A. & Alpe, Y. (2013). Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, *11*, 81-98.

Batiana, A. (1993). Profils sociolinguistiques de deux villes du Burkina Faso: Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. *Cahiers de linguistique sociale*, 7-19.

Batiana, A., & Caitucoli, C. (1993). Aspects de la compétition des langues en milieu urbain. *Cahiers de linguistique sociale*, 21-34.

Baux, S. (2007). Les Familles lobi et l'école: entre rejets mutuels et lentes acceptations. *Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso. Paris, École des hautes études en sciences sociales, thèse de doctorat*.

Bédouret, D., Vergnolle Mainar, C., Chalmeau, R., Julien, M. P., & Léna, J. Y. (2018). L'hybridation des savoirs pour travailler (sur) le paysage en éducation au développement durable. *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, (18).

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: une notion en formation, Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques. *Editions Universitaires, Paris*.

Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Ed. Universitaires.

Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Multilinguales*, (3), 139-158.

Benot, Y., Desné, R., & Dorigny, M. (2005). *Les Lumières, l'esclavage, la colonisation*. Paris: La Découverte.

Benveniste, A. (1982). Le rôle des institutrices de l'Alliance israélite à Salonique. *Combat pour la Diaspora*, *8*, 13-26.

Bernault, F. (2001). L'Afrique et la modernité des sciences sociales. *Vingtieme siecle. Revue d'histoire*, (2), 127-138.

Bertrand, B. A. D. I. E. (1992). *L'état importé: essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique*. Fayard.

Bérubé, P. (2015). Projet d'implantation du Géoparc du Saguenay.

Bianchini, P. (2004). *Ecole et politique en Afrique noire: sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina FASO (1960-2000)*. KARTHALA Editions.

Bierschenk, T. (2007). L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global. *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*, 235-257.

Biloa, E. (2004). *La langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Peter Lang.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Paris: Nathan.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). L'entretien (2e éd.). In F. de Singly (dir.). L'entretien. Paris, Colin.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Entretien.* Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. (1991). Dire et faire dire. L'entretien. Paris, France : Colin.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). L'entretien: L'enquête et ses méthodes. *Paris: Armand Colin*.

Bocquet, J. (2019). *L'Enseignement français en Méditerranée: Les missionnaires et l'Alliance israélite universelle*. Presses universitaires de Rennes.

Boiley, P. (2008). Les visions françaises de l'Afrique et des Africains. In A. B. Konaré (dir.), Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy, (p. 113-124). Paris : La Découverte.

Bokoko, E. B. (2004). Enseignement des langues nationales au Gabon : bilan et perspectives. In Agence Uuniversitaire de la Francophonie (dir.), Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques, Actes des premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (p. 251-260). Paris : Archives contemporaines.

Boly, D. (2017). *Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou dans les années 2000* (Doctoral dissertation).

Bonini, N. (1996). *Education non scolaire et ecole primaire: les consequences d'une rencontre: Une etude anthropologique de la transmission du savoir chez les Massai de Tanzanie* (Doctoral dissertation, Paris, EHESS).

Bonini, N. (2011). Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai. *Autrepart*, (3), 57-74.

Bonvini, E. (1988). La devinette africaine: l'image et le symbole. *Apprentissage et cultures, Paris, Karthala*.

Bortolotto, C. (2008). Les inventaires du patrimoine culturel immatériel. *L'enjeu de la "participation". Rapport de recherche pour le Ministère de la Culture et de la Communication. Charenton-Le-Pont: IIAC/Lahic*.

Bouche, D. (2001). Lange (Marie-France): L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique. *Outre-Mers. Revue d'histoire*, *88*(330), 353-354.

Boujrouf, S. (2001). Acteurs et territoires touristiques de Marrakech/Actors and tourist territories at Marrakech. *Géocarrefour*, *76*(2), 91-97.

Boujrouf, S. (2002). Innovation et recomposition territoriale au Maroc. Une mise en perspective géo-historique. In *Rencontres scientifiques franco-Sud-Africaines de l'innovation territoriale* (p. 14).

Boujrouf, S. (2014). Ressources patrimoniales et développement des territoires touristiques dans le Haut Atlas et les régions sud du Maroc. *Journal of Alpine Research| Revue de géographie alpine*, (102-1).

Boujrouf, S., El Ouarti, A., El Khadali, F. E., Abannay, S., Romera, C., Baki, N., & Blanco, V. (2019). Trésors vivants, biens communs et mise en tourisme de l'Agdal de Yagour dans la Vallée du Zat–Haut Atlas Occidental Maroc. *Maghreb-Machrek*, (2), 11-26.

Boulaga, F. E. (1977). La Crise du Muntu Authenticité Africaine Et Philosophie: Essai.

Bourdieu, P. (2000). Les structures sociales de l'économie. Paris : Seuil, 2000. 289 p. (Liber) Salle J – Sociologie.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1965). Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique. *Les Temps Modernes*, *232*, 435-466.

Boutin, G. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boyer, G. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. P. Clerc, & M. Zancarini-Fournel (Eds.). ENS éditions.

Boyer, J., Colle, P., Herveau, J., Klein, L., Labidi-Maïza, M. (2011). *Les Religions, modes de vie, modes d'emploi*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2011.

Braud, P. (2004). *Penser l'état* (Vol. 344). Points.

Brundtland, G. H & Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED) (1987). Notre avenir à tous. Rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement. Montréal : Éditions du fleuve.

Bruno, A. (2009). *Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron: les héritiers, les étudiants et la culture: un renouveau de la sociologie de l'éducation*. Ellipses Marketing.

Butel, P. (1992, October). Pierre Pluchon, Histoire de la colonisation française. Le premier empire colonial, des origines à la Restauration, Paris, Fayard, tome 1, 1991, 1 114 p., 14

tableaux, 15 cartes, index. In *Annales. Histoire, Sciences Sociales* (Vol. 47, No. 4-5, pp. 922-924). Cambridge University Press.

Caille, F. (2019). L'éducation en Afrique.

Cailliau, H. (2003). *L'esprit des religions: connaître les religions pour mieux comprendre les hommes*. Editions Milan.

Caitucoli, C. (1993). Le multilinguisme familial à Ouagadougou. *Cahiers de linguistique sociale*, 35-51.

Calvet, L. J. (1992). Les langues nationales à l'école, un serpent de mer.

Calvet, L. J. L. (1974). Colonialisme: petit traité de glottophagie. *Paris: Payot*.

Camara, S. (1992). *Gens de la parole: Essai sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*. KARTHALA Editions.

Campion-Vincent, V. (1970). Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal. *Revue française de sociologie*, 164-178.

Caquel, M. (2015). L'impact du protectorat français sur l'industrie du poisson au Maroc. *French Cultural Studies*, *26*(2), 197-208.

Carpinschi, A., & Tonyeme, B. (2010). Minorités Identitaires et Dialogue Interculturel dans la dynamique de la mondialisation. Participation Africaine-Cultural Minorities and Intercultural Dialogue in the Dynamics of Globalization. African Participation (French version). *Anuarul Universitatii „Petre Andrei" din Iasi/Year-Book „Petre Andrei" University from Iasi, Fascicula: Drept, Stiinte Economice, Stiinte Politice/Fascicle: Law, Economic Sciences, Political Sciences*, *1*(5), 318-339.

Castagnet-Lars, V. (2013). *L'éducation au patrimoine: de la recherche scientifique aux pratiques pédagogiques*. Presses Univ. Septentrion.

Chafiqi, F., & Alagui, A. (2011). Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation*, (3), 29-50.

Chanlat, J. F., Dameron, S., Dupuis, J. P., de Freitas, M., & Ozbilgin, M. (2013). Management et Diversité: lignes de tension et perspectives. *Management international/International Management/Gestiòn Internacional*, *17*, 5-13.

Charlot, B., (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. *Anthropos, Paris*.

Chevalier-Caron, C. (2016). Femmes, éducation et identités au Maroc sous domination française (1862-1962).

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique.* Grenoble: La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. *Skholê*, *7*, 45-64.

Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 1-25.

Choppin, A. (2008). *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique* (No. 117, pp. 7-56). ENSL.

Chrétien, J. P. (2003). Pourquoi l'Afrique, pourquoi l'histoire?. *Afrique histoire*, *1*(1), 7-19.

Ciarcia, G. (2010). De qui l'immatériel est-il le patrimoine?. *Civilisations. Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, (59-1), 177-184.

Collignon, B. (1996). Les Inuit, ce qu'ils savent du territoire. *Paris: L'Harmattan.*

Collignon, B. (2002). Les savoirs géographiques vermiculaires ont-ils une valeur? In Y. Michaud (dir.), Université de tous les savoirs. Paris : Odile Jacob.

Collignon, B. (2005). Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires? (What do we know about vernacular geographic knowledges). *Bulletin de l'Association de géographes français, 82e année*, 321-331.

Compaoré, M. (1995). L'école au quotidien en Haute-Volta pendant la période coloniale. *Massa G., Madiega YG. La Haute-Volta coloniale, Témoignages, recherches, regards, Karthala, Paris*, 361-377.

Compaoré, M. (2003). La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. *Cahiers d'études africaines*, *43*(169-170), 87-98.

Compaoré, R. A. M. (1995). *L'école en Haute-Volta: une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970* (Doctoral dissertation, Paris 7).

Cooper, F. (2010). *Le colonialisme en question: théorie, connaissance, histoire*. Payot.

Coquery-Vidrovitch, C. (1999). L'Afrique et les Africains au XDC siècle. Mutations, révolutions, crises. Paris : Colin.

Coquery-Vidrovitch, C. (Ed.). (1992). *L'Afrique occidentale au temps des Français: colonisateurs & colonisés, (c. 1860-1960)*. Éd. La Découverte.

Cros, F., De Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., ... & Tehio, V. (2009). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique.

Daget, S. (1990). La traite des Noirs. Paris : Éditions Ouest-France.

De Wever, P. (2009). Un inventaire du patrimoine géologique pour la France. *La Lettre de l'OCIM. Musées, Patrimoine et Culture scientifiques et techniques*, (121), 12-18.

De Wever, P., Lenechet, Y., & Cornée, A. (2006). Vade Mecum de l'inventaire national du Patrimoine géologique. Mémoires de la Société géologique de France, Hors Série 12.

Dean, J. R. (2011). Dounia et Lylia Bouzar, Allah a-t-il sa place dans l'entreprise?, Paris, Albin Michel, 2009. *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuses*, *91*(1), 99-100.

Delbos G. & Jorion, P. (1990). La transmission des savoirs. Paris, France : La maison des sciences de l'homme.

Deleigne, M. C., & Pilon, M. (2017). l'épreuve du genre en afrique. *Être fille ou garçon: Regards croisés sur l'enfance et le genre*, *1*, 179.

Deleigne, M. C., & Pilon, M. Chapitre 7. Le taux de scolarisation à l'épreuve du genre en Afrique.

Delumeau, J., & Melchior-Bonnet, S. (1996). *Des religions et des hommes*. Desclée de Brouwer.

Dembega, A. (2016). Paysage de l'enseignement primaire au burkina faso de 1898 à nos jours. *Sciences Humaines*, *1*(6).

Derive, J. (1993). De l'ethnographie à la poétique: évolution de l'approche critique des littératures orales négro-africaines. *Revue de littérature comparée*, *67*(1), 149.

Derive, J. (2007). Place et rôle de l'oralité dans la critique littéraire africaniste.

Désautels, J., & Larochelle, M. (2004). Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme. *Les réformes curriculaires: regards croisés*, *15*, 49.

Desjeux, D., Garabuau-Moussaoui, I., & Alami, S. (2019). *Les méthodes qualitatives: « Que sais-je?» n° 2591*.

Destin, I. (2017). Impacts du passé colonial dans les systèmes éducatifs haïtien et burkinabè: quelles possibilités de rupture par les réformes éducatives actuelles?. *Pensée afro-caribéenne et (psycho) traumatismes de l'esclavage et de la colonisation*.

Develay, M. (2018). Angela Barthes, Jean-Marc Lange, Nicole Tutiaux-Guillon (éd.), Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducation à». Paris: L'harmattan, 2017, 622 p. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (18), 185-187.

Develay, M. (2018). *Donner du sens à l'école*. ESF Sciences Humaines.

Dioubate, M. L. (2018). Prise de décision des parents à retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen: cas de la préfecture de Kindia.

Duchesne, S. & Haegel, F. (2004/2008). L'entretien collectif. Paris : Colin.

Dulucq, S. (2009). *Ecrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale: XIXe-XXe siècles*. KARTHALA Editions.

Dulucq, S., & Goerg, O. (2004). Le fait colonial au miroir des colonisées. *Anne Hugon (éd.), Histoire des femmes en situation coloniale, Paris, Karthala*, 43-70.

Dumoulin, D. (2001, October). Problèmes d'échelle, histoire et politique de la construction des réserves naturelles comme un bien public mondial. In *Colloque Les biens publics mondiaux, Pau* (p. 6).

Dumoulin, D. (2003). Les savoirs locaux dans le filet des réseaux transnationaux d'ONG : perspectives mexicaines. Revue internationale des sciences sociales, 4(178), 655-666.

Dupuis, J. P., Davel, E., & Chanlat, J. F. (2007). *Gestion en contexte interculturel: approches, problématiques, pratiques et plongées*. Paris Dauphine University.

Durkheim, E. (1911). Education in F. Buisson*, Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, p. 532.

Eboussi Boulaga, F. (1976). L'Identité négro-africaine. *Présence africaine*, *99*(100), 3.

Education permanente (2014), *Education non formelle et apprentissages tout au long de la vie*, n°199.

Ekanza, S. P. (2006). Le double héritage de l'Afrique. Études, revue de culture générale (5), 604-616.

Ela, J. M. (1982). L'Afrique des villages.

Elamé, E. (2016). La pédagogie postcoloniale. *La pédagogie postcoloniale/*, 1-243.

Elamé, E. (2006). La prise en compte du magico-religieux dans les problématiques de développement durable: le cas du Ngondo chez les peuples Sawa du Cameroun. *VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement*, *7*(3).

Elamé, E., (2004). Inter culturaliser le développement durable, in actes du colloque Développement durable : Leçons et perspectives, (Université de Ouagadougou, 4- 6 juin 2004), Agence Universitaire de la Francophonie, Agence Intergouvernementale de la

Englebert, P. (2000). Pre-colonial institutions, post-colonial states, and economic development in tropical Africa. *Political research quarterly*, *53*(1), 7-36.

Enjalbert, H. (1956). Paysans noirs: les kabré du Nord-Togo. *Les cahiers d'outre-mer*, *9*(34), 137-180.

Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire: essais sur l'éducation traditionnelle* (p. 310). Paris: Payot.

Erny, P. J. (1981). *De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda(1900-1975). Un pays d'Afrique noire en recherche pédagogique* (Doctoral dissertation).

Fabre, M. (2018). Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des «Éducations à». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48).

Farchy, J. (2008). Promouvoir la diversité culturelle. Les limites des formes actuelles de régulation. *Questions de communication*, (13), 171-195.

Farrugia, F. (1999). Une brève histoire des temps sociaux: Durkheim, Halbwachs, Gurvitch. *Cahiers internationaux de sociologie*, 95-117.

Faupin, É. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants: le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie* (Doctoral dissertation).

Feckoua, L. L. (2007). L'évolution des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne depuis le 1er Congrès des écrivains et artistes noirs (1956). *Présence Africaine*, (1), 163-193.

Ferro, M., Beaufils, T., Bénot, Y., Bernand, C., Brocheux, P., Coquery-Vidrovitch, C., ... & Gautier, A. (2003). *Le livre noir du colonialisme: XVIe-XXIe siècle: de l'extermination à la repentance*. Robert Laffont.

Fitouri, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Delachaux & Niestlé.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et al. *Perspectives cognitives et conduites sociales. Théories implicites et conflits cognitifs*. Paris: PUF.

Forquin, J. C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (II). *Revue française de pédagogie*, 51-70.

Forquin, J. C. (1983). La «nouvelle sociologie de l'éducation» en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, 61-79.

Forquin, J. C. (2008). Sociologie du curriculum. *Lectures, Les livres*.

Fournier, L. S. (2017). L'expérience de l'inventaire, une opportunité pour la recherche anthropologique. *In Situ. Revue des patrimoines*, (33).

Fradera, J. M. (2008). L'esclavage et la logique constitutionnelle des empires. In *Annales. Histoire, Sciences sociales* (Vol. 63, No. 3, pp. 533-560). Éditions de l'EHESS. Francophonie, Tome 1, pp 71-80.

Friedberg, C. (1997). Diversité, ordre et unité du vivant dans les savoirs populaires. *Natures Sciences Sociétés*, *5*(1), 5-17.

Gantès, G. D. (2003). De l'histoire coloniale à l'étude des aires culturelles: la disparition d'une spécialité du champ universitaire français. *Outre-mer. Revue d'histoire*, *90*(338), 7-20.

Gasché, J. (2004). La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité. *Pédagogies et pédagogues du Sud*, 107-138.

Gasse S. (2007). L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. In Astolfi J-P., Houssaye J., *Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ? Penser l'Éducation*, Hors Série, 167-174.

Gauthier, R. F. (2003). Laval (Christian), Weber (Louis)(coord.).-Le nouvel ordre éducatif mondial. *Revue française de pédagogie*, *145*(1), 134-135.

Gayibor (N.-L.) (dir.), 1997, *Le Togo sous domination coloniale (1884-1960)*, Lomé, Presses de l'Université du Bénin.

Gayibor, N. (1997). Histoire des Togolais. Des origines à 1884, vol. 1, Lomé. *Ed. Presses de l'Université du Bénin*.

Gérard, E. (1997). *La tentation du savoir en Afrique: politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Karthala Éditions.

Gérard, É. (1999). Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités: perspectives" maraboutiques" en milieu dioula au Burkina Faso. *Cahiers ARES*, (1), 127-140.

Gfeller, E. (1997). Un modèle africain d'éducation multilingue: le trilinguisme extensif. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, *26*, 43-57.

Gingras, F. P. (2004). Appartenance linguistique et identité plurielle. *La gouvernance linguistique: le Canada en perspective*, 237.

Girault, Y. (2019). La fabrique des Géoparcs au sein des Géoparcs mondiaux: une mise en tension dans une multiplicité de contextes culturels, économiques et scientifiques.

Girault, Y. (Ed.). (2019). *UNESCO Global Geoparks: Tension Between Territorial Development and Heritage Enhancement*. John Wiley & Sons.

Goody, J., & Paulme, D. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Presses universitaires de France.

Görög-Karády, V. (Ed.). (1988). *L'enfant dans les contes africains: études et textes*. Conseil International de la Langue Française [ua].

Granjon, F. (2008). APPADURAI Arjun (2001). Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation. Paris: Payot, 322 p. *Commposite*, *6* (1), 75-80.

Grawitz, M. (2010). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz. (11ème édition).

Guiomar, M. (2013). Patrimoine géologique: conservation et valorisation in situ des fossiles. Trente années d'expérimentation en Haute-Provence. In *CeROArt. Conservation, exposition, Restauration d'Objets d'Art* (No. HS). Association CeROArt asbl.

Haidar, A. H. (2002). Emirates secondary school science teachers' perspective on the nexus between modem science and culture. International Journal of Science Education, 24 (6), 611-626.

Halaoui, N. (2003). L'adaptation des curricula aux situations et réalites locales en Afrique sub-saharienne. *Document de base commandité par l'ADEA dans le cadre de l'étude Défi de l'apprentissage. Paris: ADEA*.

Halen, P. (2001). Le savoir de l'autre: une alternative?(commentaire). In *Annales. Histoire, Sciences Sociales* (Vol. 56, No. 3, pp. 651-663). Éditions de l'EHESS.

Hamel, J. Le renouveau de la méthode du focus group. Développements récents et nouvelles perspectives épistémologiques, Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 41, 1999, p. 84-92.

Héritier, F. (1996). *Masculin/féminin: la pensée de la différence*. Odile Jacob.

Hoblea, F., Cayla, N., Guyomard, A., Peisser, C., & Renau, P. (2010). Géosciences et projets de territoire: comparaison et conciliation de trois projets de géoparcs dans les Préalpes françaises du Nord. In *Les géosciences au service de la société. Colloque en l'honneur du Professeur Marthaler* (No. 37, pp. p-23).

Hofstede Geert, Hofstede Gert Jan & Minkov Michael. (2010). *Cultures et organisations: Nos programmations mentales*. Pearson Education France.

Hountodji, P. J. (1994), *Les savoirs endogènes. Pistes pour une recherche*, Dakar, CODESRIA, 1994.

Hountodji, P. J. (2013). *L'ancien et le Nouveau. La production du savoir dans l'Afrique d'aujourd'hui*. Langaa RPCIG.

Hountodji, P. J., *Combats pour le sens. Itinéraire africain*, Cotonou, Editions du Flamboyant, 1997.

Huntington, H. P. (2000). Using traditional ecological knowledge in science: methods and applications. *Ecological applications*, *10*(5), 1270-1274.

Idiata, D. F. (2007). Les langues du Gabon. Données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique. Paris : L'Harmattan.

Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Editions L'Harmattan.

Izard, M. (2000). Colonisation. Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, p. 162. Paris : Presses universitaires de France.

Jadé, M. (2006). *Le patrimoine immatériel: perspectives d'interprétation du concept de patrimoine*. L'Harmattan.

Jaisson, M. (1999). Temps et espace chez Maurice Halbwachs (1925-1945). *Revue d'histoire des sciences humaines*, (1), 163-178.

Janin, P. (2003). Vivre ensemble ou la douleur d'être «en grande famille». *Politique africaine*, (3), 33-50.

Jaussaud, J., & Mayrhofer, U. (2013). Les tensions global-local: l'organisation et la coordination des activités internationales. *Management international/International Management/Gestiòn Internacional*, *18*(1), 18-25.

Javier, P. D. C. (1993). La culture, clé d'un autre développement. *D+ C*, (3), 8-11.

Jézéquel, J. H. (2003). «Histoire de bancs, parcours d'élèves». Pour une lecture «configurationnelle» de la scolarisation à l'époque coloniale. *Cahiers d'études africaines*, *43*(169-170), 409-433.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris : Presses universitaires de France.

Jollivet, M. (2001). *Le Développement durable, de l'utopie au concept: de nouveaux chantiers pour la recherche*. Elsevier Masson.

Kamara, M. (2007). Education et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne. *Afroeuropa: Journal of Afroeuropean Studies*, *1*(3).

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Khili, E., & Abderrahman, G. (2009). *Identité culturelle collective et minorité juive au Maroc précolonial* (Master's thesis).

Kilanga M. J. (dir.) (2009). Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais : structure et méthodologies d'enseignement. Paris : L'Harmattan.

Kiss, A. C., & Doumbé-Billé, S. (1992). Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro-juin 1992). *Annuaire français de droit international*, *38*(1), 823-843.

Kitzinger, J. (1994).The methodology of focus groups: the importance of interactions between research participants, Sociology of health and illness, 16, 1, 1994a, p. 103-121.

Kitzinger, J. (1994). Focus groups: method or madness?, dans Boulton (M.), Challenge and innovation: methodological advances in social research on HIV/AIDS, Londres, Taylor and Francis, 1994b, p. 159-175.

Knibiehler, Y. (1994). L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les " fils de notables". *Revue d'histoire moderne et contemporaine (1954-)*, 489-498.

Knight, G., (1974), Ecology and change: Rural modernization in African community, New York Academy, Press.

Komlan (A.-M.), 1981, *Les politiques scolaires coloniales au Togo : 1884-1960*, Thèse de doctorat du 3e cycle des Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Kosack, G. (2008). Akakpo-Numado, Sena Yawo: Mädchen-und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884–1914). *Anthropos*, *103*(2), 571-572.

Kouami, K., Kossi, A., & Klaus, H. (2005). Les forêts sacrées de l'aire Ouatchi au sud-est du Togo et les contraintes actuelles des modes de gestion locale des ressources forestières. *VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement*, *6*(3).

Lange (M.-F.), 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.

Lange, J. M. (2017). Éducation au développement durable en milieu scolaire.

Lange, J. M. (Soumis). Education et engagement : penser la contribution de l'Ecole aux défis environnementaux et de développement, et ses implications. In Lucie Sauvé et Etienne van Steenberghe (dir.) « Identités et engagements : Enjeux pour l'éducation relative à l'environnement ». *Revue Éducation Relative à l'Environnement – Regards- Recherche – Réflexion, vol 12.*

Lange, M. F. (1991). Le choix des langues enseignées à l'école au Togo: quels enjeux politiques? *Cahiers des sciences humaines*, *27*(3-4), 477-495.

Lange, M. F. (1991). Systèmes scolaires et développement: discours et pratiques. *Politique africaine*, (43), 105-121.

Lange, M. F. (1998). *L'école au Togo: processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. KARTHALA Editions.

Lange, M. F. (2003). Vers de nouvelles recherches en éducation. *Cahiers d'études africaines*, *43*(169-170), 7-17.

Lange, M. F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*, *37*(4), 639-645.

Lange, M. F. (Ed.). (2000). *Des écoles pour le Sud: stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*. IRD Editions.

Lange, M. F., & Martin, J. Y. (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. *Cahiers des sciences humaines*, *31*(3).

Lange, M. F., Zoungrana, C. M., & Yaro, Y. (2006). Education, enfants et société de demain: exemples africains.

Lange, M.-F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. In: Besançon, J. (ed), Bourachot, C. (ed), Gouter, J. (ed), Gueneau, M. (ed). Educations, société, Pour, (165), 51-59.

Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation, vers un nouvel ordre scolaire? Cahiers d'études africaines, 1(2), 143-166.

Lanoue, É. (2002). *Les politiques de l'école catholique en Afrique de l'Ouest: le cas de la Côte-d'Ivoire (1945-2000)* (Doctoral dissertation, Paris, EHESS).

Latouche, S. (2005). L'occidentalisation du monde. Paris : La Découverte.

Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial - OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Institut de recherches de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire), Paris, Éditions Nouveaux Regards.

Lawton, D. (1975). Class, culture and the curriculum, Londres, Routledge and Kegan Paul, p. 6.

Le Blanc, M. N., Audet-Gosselin, L., & Gomez-Perez, M. (2013). Les ONG confessionnelles en Afrique de l'Ouest: un équilibre précaire entre prosélytisme et professionnalisme au Burkina Faso. *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, *34*(2), 236-256.

Leach, M., & Fairhead, J. (2002). Modes de contestation: le «savoir indigène» et la «science des citoyens» en Afrique de l'Ouest et dans les Caraïbes. *Revue internationale des sciences sociales*, (3), 337-351.

Lebatteux, N. (2011). Penser global et agir local ? Des obstacles à la mise en œuvre d'un Agenda 21 scolaire. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (Dirs), *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation*. (p. 181-194). Dijon : Educagri Editions.

Lebrun, J., Roy, P., Bousadra, F., & Franc, S. (2019). RELATIONS ENTRE DISCIPLINES SCOLAIRES ET «ÉDUCATIONS À»: PROPOSITION D'UN CADRE D'ANALYSE. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *54*(3), 646-669.

Lefeuvre, D. (2009). Une mission de civilisation. *Historia. 754,* 16-17.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives.* Paris : ESF.

Legardez, A., Jeziorski, A., Barthes**,** A., Lebatteux, N., Floro, M. (2013). Etudier les représentations sociales sur des questions socialement vives liées à l'éducation au développement durable pour en repérer des obstacles et des appuis dans la formation des formateurs, *5è Colloque international du RIFEFF –réseau international francophone de formation de formateurs*. La francophonie universitaire en question. Décembre 2013. Hanoï, Vietnam.

Lehmil, L. (2006). L'édification d'un enseignement pour les indigènes: Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français. *Labyrinthe*, (24), 91-112.

Lescuyer, G. (2005). Formes d'action collective pour la gestion locale de la forêt camerounaise: organisations «modernes» ou institutions «traditionnelles»?. *VertigO-la revue électronique en sciences de l'environnement*, *6*(3).

Lewandowski, S. (2006). La valorisation des savoirs locaux en milieu scolaire : une exigence de qualité de l'éducation ? Ecoles publiques et écoles non formelles bilingues au Burkina Faso. » In IRD, IER, NIESCD. *Education/formation : la recherche de la qualité*, Ho Chi Minh Ville, 18-20 avril 2006.

Lewandowski, S. (2004). Politiques de mondialisation et savoirs éducatifs au Burkina Faso. *Nantes: LESTAMP. 10p*.

Lewandowski, S. (2004). *Pratiques des savoirs éducatifs et reconstructions sociales au Burkina Faso: Contenus et usages de contes et manuels scolaires dans la société gourmantché*.

Lewandowski, S. (2007). Le savoir pluriel. *Ecole, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*.

Lewandowski, S. (2012). Les savoirs locaux face aux écoles burkinabè Négation, instrumentalisation, renforcement. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, (201), 85-106.

Leymarie, I. (1999). *Les griots wolof du Sénégal*. Maisonneuve & Larose.

Li, T. M. (2002). Purification ethnique, savoir récursif et dilemmes du territorialisme. *Revue internationale des sciences sociales*, (3), 401-412.

Libanio, J. B. & Banon, P. (2008). La révolution théoculturelle. Comprendre et gérer la diversité religieuse dans notre société. Paris: Presses de la Renaissance, 2008. 384 p. *Horizonte-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, *6* (12), 207-211.

Lionnet, F. (1992). " Logiques métisses": Cultural appropriation and postcolonial représentations. *College Literature*, *19*(3/1), 100-120.

Logossah, K. (2008). Aux origines de la traite négrière transatlantique : introduction au débat sur la responsabilité africaine. In A. B. Konaré (dir.), Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy (p. 189-200). Paris : La Découverte.

Maingueneau, D. (1991). L'Analyse du Discours. Introduction aux lectures de l'archive. Paris : Hachette.

Maisonneuve, J. (2010). La dynamique des groupes. Paris : Presses universitaires de France.

Malherbe, M. (2004). *Les Religions*, Paris, Nathan.

Malherbe, M. (2008). *Les cultures de l'humanité: le développement est une question de culture*. Editions L'Harmattan.

Mandeng, A. V. B. & Angola, S. (2019). Évaluation de l'effectivité de la communication interculturelle dans la traduction juridique des actes uniformes ohada.

Marguerat, Y. (2003). Les stratégies scolaires au Togo à l'époque du mandat français. Le cours complémentaire de Lomé et la formation des élites modernes. *Cahiers d'études africaines*, *43*(169-170), 389-408.

Marie, A. (1986). La tradition africaine face à la modernité occidentale. *La Valeur*, *14*, 175-190.

Marie, A. (1997). *L'Afrique des individus: itinéraires citadins dans l'Afrique contemporaine (Abidjan, Bamako, Dakar, Niamey)*.

Marín, J., & Dasen, P. R. (2007). L'éducation face à la mondialisation, aux migrations et aux droits de l'homme'. *Caloz-Tschopp, MC & Dasen, P, Globalisation, migration and human rights: a new paradigm for research and citizenship*.

Markova, I. (2003). Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (dir.), Les méthodes des sciences humaines (p. 221-242). Paris : Presses universitaires de France.

Markova, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. Bulletin de psychologie, 57(3), 221-236.

Markova, I. (2003). Focus groups, dans Moscovici (S.), Buschini (F.), Les méthodes des sciences humaines, Paris, PUF.

Martin J.Y. (2004). La transmission des savoirs locaux : quel droit à l'éducation ? », Communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Nord et au Sud ?*, AFEC, Ouagadougou.

Martin, J. Y. (1970). L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional.

Martin, J. Y. (1972). Sociologie de l'enseignement en Afrique noire. *Cahiers internationaux de sociologie*, 337-362.

Martin, J. Y. (1977). Appareil scolaire et reproduction des milieux ruraux.

Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues: des sciences du langage aux NBIC*. Archives contemporaines.

Marzi, E. (2013). Ali Zahra, Féminismes islamiques. Paris, La fabrique, 2012. *Genre, sexualité & société*.

Mattelart, A. (2010). *Diversité culturelle et mondialisation*. la Découverte.

Mayen, G. (2006). *Danseurs contemporains du Burkina Faso: écritures, attitudes, circulations de la compagnie Salia nï Seydou au temps de la mondialisation*. Editions L'Harmattan.

Mayeur, F. (2000). CHERVEL (André).–La culture scolaire. Une approche historique. Paris: Belin, 1998 – 238 p. (Histoire de l'éducation). *Histoire de l'éducation*, (85).

M'bokolo, E. (1998). *La dimension africaine de la traite des Noirs*.

McKinley, E. (2007). Postcolonialism, indigenous students and science education. In S. K.

Mencacci, N. (2014). Kaïros et mètis: des savoirs professionnels ingénieux pour soutenir la construction des connaissances. *Penser l'éducation*, *35*, 77-92.

Mencacci, N. (2014). Les ingéniosités partiellement clandestines des professionnels de l'éducation. *En quête du travail caché: enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, 67-83.

Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1990), *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*, New-York / London, the Free Press, First ed. 1956.

Meyer, J., Tarrade, J., & Rey-Goldzeiguer, A. (1991). Histoire coloniale de la France, tome. 1, La conquête. Paris: Armand Colin.

Mignot-Lefebvre, Y. (1974). L'éducation rurale et la diffusion de nouvelles techniques agricoles en Haute-Volta. *Revue Tiers Monde*, 723-742.

Mitatre, C. C. (2018). Le patrimoine contre la révolution. *Cahiers d'études africaines*, (1), 69-102.

Mogba, Z. (1999). Etude des systèmes locaux de gestion des ressources forestières à Djoum Cameroun. *Central African Regional Program for Environnement (CARPE)*.

Moguérou, L. (2011). La démocratisation de l'école à Dakar: les enseignements d'une enquête biographique. *Autrepart*, (3), 91-108.

Moquay, P., & Pediaditi, K. (2021). Les dépossessions du paysage. Injustices paysagères, clivages locaux et mécanismes d'exclusion dans le géoparc de Sitia (Crète). *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, (24).

Nora Pierre. (1978). *Mémoire collective*. *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz, 398-401.

Morgan, D. L. (1997). Focus group as qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, D. L. (1998). The focus group guidebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moscovici, S., & Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Presses universitaires de France.

Moussavou, R. (2004). Les savoirs endogènes : prolégomènes. Essai de maîtrise en didactique non publié, Université Laval, Québec.

Moussavou, R. (2011). La possibilité d'intégrer les savoirs endogènes dans l'enseignement des sciences au Gabon : points de vue d'enseignants en formation à l'issu d'un entretien collectif. *Recherches qualitatives* 31(1), 188-205.

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

Moussavou, R. (2013). Savoirs endogènes en classe des sciences: points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation au Gabon. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 11).

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses universitaires de France.

Mucchielli, A. (2009). Catégorisation (en analyse de contenu qualitative). In A. Mucchielli (2009) (dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines (p. 17-20). Paris : Armand Colin.

Mukene, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire: pour une gestion pertinente des connaissances* (Vol. 13). Presses Universitaires Fribourg.

Mulago, V. (1980). *La religion traditionnelle des Bantu et leur vision du monde*. Faculté de théologie catholique.

Musa, H. (2002). Qui a inventé les Africains?. *Les Temps modernes*, (4), 61-100.

Musset, M. (2012). Education au patrimoine : mémoire, histoire et culture commune. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°72

Napala (K.), 2007, *Les forces religieuses et les rapports interreligieux au Togo sous la colonisation française : 1914-1960*, Thèse de doctorat d'histoire moderne et contemporaine, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3, 3 tomes.

N'Diaye, A. R. (1980). Les traditions orales et la quête de l'identité culturelle. *Présence africaine*, (114), 3-17.

N'Diaye, D. (2015). Approches novatrices, savoirs et savoir-faire endogènes pour une meilleure adéquation école communauté: rapport d'étude.

Ndong Ndong, Y. M. (2017). «Le deuxième livre de l'ethnographe» africaniste: de Michel Leiris à Valentin Yves Mudimbe. *Études littéraires africaines*, (44), 155-171.

Nguidjol, A. (2008). Repenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire. Paris : L'Harmattan.

Nora P. (1978). *Mémoire collective*. *La Nouvelle Histoire*, Paris, Retz, 398-401.

Nordman, D. (2016). À propos d'une Histoire du Maroc: l'espace et le temps. In *Annales. Histoire, Sciences Sociales* (Vol. 71, No. 4, pp. 923-950). Éditions de l'EHESS.

Odora, H. C. A. (2002). Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a conceptual and methodological framework. In C. A. Odora Hoppers (ed.), Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems (p. 2-23). Cape Town, S. A: New Africa Books.

Ogunniyi, M. B. (2007a). 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. (2007b). Teachers' stances and practical arguments regarding a science-indigenous knowledge curriculum: Part 2. International Journal of Science Education, 29(10), 1189-1207.

Orfali, B. (2004). Typologie des focus groups à partir d'un dilemme sur le SIDA : le rôle du « compère spontané ». Bulletin de psychologie, 57(3), 273-279.

Oualdi, M. H., Bouchène, A., Peyroulou, J. P., Tengour, O. S., & Thénault, S. Le Maghreb, au delà et en deçà du colonial.

Ouedraogo, A. (1997). *L'image de l'enfant et de son milieu dans les manuels de lecture au Burkina Faso* (Doctoral dissertation, Paris 5).

Ouedraogo, Y. (1993). Le français à l'école au Burkina Faso. *Cahiers de linguistique sociale*, 54-62.

Ouedraogo-Rouamba, V. (2005). *Les rapports à l'école au Burkina Faso: un exemple urbain (Ouagadougou) et rural (Zorgho)* (Doctoral dissertation, Paris 8).

Ouellet F. (2000). Relativisme cognitif, croyances traditionnelles et science moderne, in Costa-Lascoux J., Hily M.A., Vermes G, dir. *Pluralité des cultures dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, L'Harmattan, Paris, 296 p.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Colin.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. Cahiers de recherche sociologique, 23, 147-181.

Perrenoud, P. (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF sciences humaines.

Pluchon, P. (1991). Le premier empire colonial, des origines à 1815. Volume 2 of Histoire de la colonisation française.

Poirier, J. (1983). Causes et conséquences de la fin de la transmission orale des «savoirs» traditionnels. *Cahiers de la Méditerranée*, *7*(1), 105-111.

Popescu, A. C. (2013). Un patrimoine immatériel menacé: les métiers traditionnels dans le Souscarpates de l'Olténie, paper presented at the 50th international colloque of the ASRDLF "Culture, patrimoine et savoirs".

Populin, M. La scolarisation des enfants nomades et de culture nomade dans le Sahel nigérien.

Poulat, E. (1981). Thomas (Louis-Vincent) Luneau (René) La Terre africaine et ses religions. Traditions et changements. *Archives de Sciences Sociales des Religions*, *51*(2), 295-295.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer & A. Pires (dir.), La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques (p. 173-210). Montréal : Gaétan Morin.

Pourcher, Y., & Adell, N. (2011). *Transmettre, quel (s) patrimoine (s)?: autour du patrimoine culturel immatériel*. Houdiard

Proteau, L. (1999). Gérard, Étienne.-La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali. *Cahiers d'Études africaines*, *39*(154), 445-448.

Quint, N. (1998). *Le parler occitan alpin du Pays de Seyne*.

Ramdé, P. (2017). L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global: le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso.

Riesz, J. (2001). *Littératures et sociétés africaines: regards comparatistes et perspectives interculturelles: mélanges offerts à János Riesz à l'occasion de son soixantième anniversaire*. Gunter Narr Verlag.

Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales.

Rivet, D. (2001). Culture et impérialisme en débat. *Revue d'histoire moderne contemporaine*, (4), 209-215.

Rivet, D. (2012). *Histoire du Maroc: de Moulay Idrîs à Mohamed VI.* Paris: fayard.

Rivet, D. (2014). Pour une histoire du Maroc revisitée. *Revue historique*, (2), 377-384.

Robert, J. M. (2009). *Collection F-Manières d'apprendre (ebook): Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Hachette français langue étrangère.

Roué, M. (2003) « Développement durable et reconnaissance des savoirs locaux ou traditionnels », in *ECORE*. Revue Critique d'Écologie Politique, N° 11 (hiver 2002-2003/L'écologie dans la mondialisation.

Rugengande, J. (2007). *Développement et diversification de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne. L'enseignement privé au Rwanda* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Louvain-la-Neuve: UCL).

Russell, N. (2006). Collective Memory before and after Halbwachs. *The French Review*, 792-804.

Saada, E. (2013). *Les enfants de la colonie*. La Découverte.

Saïd, E. (2000). Culture et Impérialisme, Fayard, le monde diplomatique, Paris, 555 p.

Saïd, E. (1980). L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident, 1978. *Paris: Éditions du Seuil*.

Samuel, B. (2013). L'«Éducation pour tous» au Burkina Faso. Une production bureaucratique du réel. *La bureaucratisation néolibérale*, 262-290.

Sanou, F. (1999). Colonialisme, éducation et langues: hier et aujourd'hui. *Burkina Faso. Cent ans d'histoire*, *1995*, 1791-1817.

Sanou, F. (2003). Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990. *Burkina Faso. Cent ans d'histoire*, *1895-1995, op. cit*, 1691-1745.

Santerre, R., & Mercier-Tremblay, C. (1982). La quête du savoir: essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise.

Sauquet, M. et Vielajus, M. (2014). L'intelligence Interculturelle. 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d''autres cultures. Ed. Charles Léopold Mayer.

Sauvé, L. (2004). Entre culture commune et diversité culturelle … *Actes du Colloque International pour l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable*, Muséum d'Histoire Naturelle de Paris.

Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer, *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, *11,* 19-40.

Savoie-Zajc (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (éd.), Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données (p. 337-361). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Senil, N., Michon, G., Aderghal, M., Berriane, M., Boujrouf, S., Furt, J. M., ... & Tafani, C. (2014). Le patrimoine au secours des agricultures familiales? Éclairages méditerranéens. *Revue Tiers Monde*, (4), 137-158.

Shizha, E. (2007). Critical analysis of problems encountered in incorporating indigenous knowledge in science teaching by primary school teachers in Zimbabwe. The Alberta Journal of Educational Research, 53(3), 302-319.

Sillitoe, P. (1998). The development of indigenous knowledge: a new applied anthropology. *Current anthropology*, *39*(2), 223-252.

Simonneaux, J. (2011). Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable?. In *Colloque international francophone,«Le développement durable: débats et controverses», 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand*.

Simonneaux, J. (2013). Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? *Revue francophone du développement durable, 1,* 75-90.

Simonneaux, L. (2005). L'actualité scientifique s'invite dans la classe. *Cahiers pédagogiques, 434.*

Söderström, O. (2014). *Cities in relations: Trajectories of urban development in Hanoi and Ouagadougou*. John Wiley & Sons.

Spero, A. S. (2004). La diversité culturelle aujourd'hui, in «Diversité culturelle et Mondialisation». *Editions Autrement, Paris*, 59-79.

Sundar, N. (2002). «Indigéniser, indianiser et spiritualiser» l'éducation? Tout un programme…. *Revue internationale des sciences sociales*, (3), 413-424.

Sylvestre, J. P. (1996). Toutes les pratiques culturelles se valent-elles? Création artistique, développement culturel et politique publique.

Taïbi, A. N., Aïtomar, T., El Hannani, M., El Khalki, Y., & Reddad, H. (2018). Le patrimoine géologique et géomorphologique dans le contexte d'un Géoparc. Méthodologie d'inventaire et valorisation patrimoniale. In *15e Congrès de l'Association PanAfricaine d'Archéologie, de Préhistoire et Disciplines Associées (PanAf). Session" Archéologie du paysage et patrimoine paysager"*.

Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 227-254.

Tebaa, O., & Boujrouf, S. (2019). Patrimonialization and the Geopark Label: for Which Development Model in the South? The Case of Morocco. *UNESCO Global Geoparks: Tension between Territorial Development and Heritage Enhancement*, 77-90.

Thery, B. (2020). *Le management interculturel en Afrique: La Renaissance*. Éditions EMS.

Tonyeme, B. (2013). *Autorité éducative et socialisation démocratique: repères pour la formation des enseignants au Togo* (Doctoral dissertation, Rouen).

Tonyeme, B. (2020). Diversité ethnique et démocratie en afrique: quelle gestion pour une justice sociale? *Gouvernance locale e locale e sociale*, 271.

Tranquard, M., & Riffon, O. (2018). Démarche d'attribution du statut international de Géoparc: proposition d'une méthodologie d'analyse multicritère pour l'évaluation du potentiel des territoires et l'intégration des objectifs de développement durable. *Revue Organisations & territoires*, *27*(1), 43-62.

Traverso, V. (2004). L'analyse des conversations. Paris : Nathan.

Tremblay, J. M. (2005). Abdou Moumouni Dioffo, L éducation en Afrique. Nouvelle édition à partir du texte de 1964 sous la direction de Frédéric Caille.

Tshiyembe, M. (2002). *État multinational et démocratie africaine: sociologie de la renaissance politique*. Editions L'Harmattan.

Tsigbé, K. N. (2013). Évangélisation et alphabétisation au Togo sous domination coloniale (1884-1960). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (12), 89-110.

UNESCO (1972). Convention sur la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel ; https://whc.unesco.org/archive/convention-fr.pdf.

UNESCO (1992). Convention sur la diversité biologique ; https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-fr.pdf.

UNESCO (2003). Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel ; https://ich.unesco.org/fr/convention.

UNESCO (2003). Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel.

UNESCO (2005). Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-4e edition*. Dunod.

Verges, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales, Structures et transformations des représentations sociales. Dans C. Guimelli. *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 233-253). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Verges, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales, Structures et transformations des représentations sociales. Dans C. Guimelli. *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 233-253). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Verges, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de sociologie*, *42*(3), 537-561.

Vila, M. B. P. R. P. (2009). Paysage, Développement durable et Interculturalité. *Culture et développement: la durabilité renouvelée par l'approche interculturelle*, 135.

Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon ;*

Vincent, C. (2016). «Hot commodity». Comment l'art africain travaille à être contemporain. *Cahiers d'études africaines*, (223), 459-478.

Vinokur, A. (1987). La Banque mondiale et les politiques d'«ajustement» scolaire dans les pays en voie de développement. *Revue Tiers Monde*, 919-934.

Vinokur, A. (1999). Les politiques éducatives entre le global et le local. *Séminaire Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, 15-20.

Vuille, M. (1978). *Les maîtres... et les maîtresses de l'école primaire: analyse sociologique de la situation professionnelle des instituteurs vaudois*. Editions Delta.

Waast, R., Gaillard, J., & Khelfaoui, H. (2000). La science en Afrique à l'aube du 21ème siècle: la science au Burkina Faso.

Wang, Li. (2013). *La Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel – son application en droits français et chinois*, Paris : L'Harmattan, 2013, 517 p.

Wicht, B. (2004). La Diversité culturelle: le sens d'une idée. *Diversité culturelle et mondialisation*, 10-28.

Wieviorka, M., & Ohana, J. (2001). La différence culturelle. Une reformulation des débats. Colloque de Cerisy.

Yaro, Y. (2003). *La demande d'éducation en Afrique: état des connaissances et perspectives de recherche*. M. Pilon (Ed.). Union for African Population Studies.

Yves, C. (2013). *Edward Said, l'intifada de la culture*. Editions Kimé.

Zwang, A., & Girault, Y. (2019). Musées et aires protégées, à la croisée de multiples enjeux pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, *15*(1).

Zytnicki, C., & Mata, M. O. (2011). *Les Juifs du Maghreb: naissance d'une historiographie coloniale*. Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les enseignants.

L'enquête à laquelle nous vous demandons de participer concerne la question de l'éducation au patrimoine.

Ce ne sont pas des questions d'évaluation : il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Vos réponses seront utilisées uniquement pour les besoins de la recherche dans le cadre de notre thèse de Doctorat.
Nous vous demandons de lire attentivement les questions posées et d'y répondre question après question.
Nous vous remercions de votre collaboration.

Q1- Quels mots ou expressions vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez au patrimoine culturel immatériel ?
Donnez jusqu'à 10 mots ou expressions au plus.

***Q2**- Pouvez-vous nous donner quelques exemples du patrimoine culturel immatériel du Maroc ?*

Q3-** Parlez-vous du patrimoine culturel immatériel dans vos cours avec vos élèves ?* □ ***Oui □ ***Non***

Q4 *Précisez quelle est, ou quelles sont, ces disciplines scolaires ?*

Q5 *Pouvez-vous, citer des exemples de thèmes abordés dans ces cours ?*

Q6- *En parlez-vous en dehors des cours* □ ***Oui*** □ ***Non***

Q7- *Si oui, dans quelles situations (pouvez-vous donner des exemples) ?*

Q8- *Donnez nous quelques exemples des actions caractéristiques pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel dans les gestes de la vie quotidienne afin de le transmettre aux générations futures.*

Q9- *Selon vous qui doit prendre en charge la transmission du patrimoine culturel immatériel aux générations futures?*

Nos grands-parents ☐

Les familles ☐

L'école ☐

Les associations ou organisations ☐

Les communautés ☐

Le gouvernement ☐

Votre identification : pour mieux vous connaître

Genre : □ Masculin □ Féminin **Age** : … †

Préciser le niveau de vos classes (collège ou lycée) : …… **Votre discipline …….**

Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?.....

Votre établissement :……..

NB : Serrez-vous disponible pour un prochain entretien ? Si oui votre numéro de Tel :

Annexe 2 : Questionnaire pour les populations.

L'enquête à laquelle nous vous demandons de participer concerne la question du patrimoine culturel immatériel.

Ce ne sont pas des questions d'évaluation : il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Vos réponses seront utilisées uniquement pour les besoins de la recherche dans le cadre de notre thèse de Doctorat.
Nous vous remercions de votre collaboration.

Q1- Quels mots ou expressions vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez au patrimoine culturel immatériel?

Donnez jusqu'à 10 mots ou expressions au plus.

Q2- Quelles sont les différentes danses traditionnelles de Béni Mellal ?

Q3- Quelles sont les différentes musiques traditionnelles de Béni Mellal ?

Q4- Quelle est la langue maternelle de Béni Mellal *?*

Q5- Quels sont les contes et légendes identitaires de Béni Mellal ?

Q6- Quels sont les savoir-faire emblématiques de Béni Mellal ?

Q7- Comment vous a-t-on transmis ces connaissances du patrimoine culturel immatériel local ? (plusieurs réponses possibles.)

- Famille
- Amis
- Ecole
- Médias
- Lieux culturels
- On ne m'a pas transmis de connaissances
- Autres à préciser :

Q8- Quel est l'intérêt de transmettre ce patrimoine culturel immatériel ? (plusieurs réponses possibles).

- Pour pérenniser l'histoire de la ville.
- Pour que la culture perdure.
- Pour que ça ne tombe pas dans l'oubli.
- Pas vraiment d'intérêt car c'est un patrimoine peu connu.
- Aucun intérêt, plus personne ne s'y intéresse.

Q9- Si on devait le transmettre, le mieux serait par (plusieurs réponses possibles)?

- Des festivals/foires
- Création d'associations
- Des cours/formations
- Des expositions
- Fêtes et cérémonies traditionnelles.
- Autre, à préciser :

Données Socio – Démographiques

Q10- Sexe

- Homme
- Femme

Q11- Age

- 25-40 ans

- 41-60 ans
- Plus de 60 ans

Q12- Quel est votre lieu d'habitation ?

Q13- Depuis combien de temps vous y habitez ?

Q14- Niveau d'études :

- Certificat d'études
- CAP
- BEPC
- BAC
- BAC+….
- Autre, à préciser