

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°5, Juin 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

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

SOMMAIRE

Rapport au savoir en milieu scolaire rural au Gabon : cas des élèves issus de la communauté Ba-bongo	
Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYAS et Guy Laroche MOMBO.....	1
L’enseignement des Travaux Pratiques (TP) en géographie dans les établissements du secondaire au Niger : états de lieux et stratégies d’actions	
Assagaye AGAISSA	15
Construction d’une séquence didactique pour une lecture méthodique des textes littéraires suivant la perspective actionnelle	
Armel NGUIMBI.....	27
Les facteurs déterminants d’une gestion autonome des établissements scolaires	
P. Marie Bernadin OUÉDRAOGO et Adeline TOUGMA.....	41
L’épistémologie de l’axiomatique et le progrès des sciences déductives	
Pancrace AKA.....	49
Analyse des pratiques de l’enseignement : les évaluations écrites journalières	
Tanga Casimir KABORE, Fatoumata Windemi Inès KOUTOU et Tinga KABORE.....	63
Les obstacles à l’enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso	
Adama KÉRÉ.....	75
Analyses des déterminants de la qualité des apprentissages dans le contexte de l’enseignement bilingue du Mali	
Zakaria NOUNTA	87
Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d’insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso	
Seydou SERE	99
Politique d’éducation, éducation politique : vers un rôle émancipateur de l’éducation	
Olga Kochie AKOU.....	114
Niveau d’instruction des parents, taille de la classe et rendement scolaire des élèves du secondaire	
Zakari MAHAMADOU.....	124
La pertinence des styles d’enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l’enseignement de l’éducation physique et sportive en République du Congo	
Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Paulin MANDOUMOU et Georges KPAZAI.....	136

Les obstacles à l'enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso

Adama KÉRÉ, École Normale Supérieure (Burkina Faso)

E-mail : adamakere@yahoo.fr

Résumé

La présente étude porte sur l'enseignement des savoirs endogènes notamment dans les cours de Sciences d'observation à l'école primaire au Burkina Faso. Après le constat selon lequel ces savoirs ne sont pas toujours pris en compte par les enseignants dans ladite discipline, la recherche s'est alors fixé l'objectif d'en investiguer les raisons. L'étude a été menée dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Réo (Burkina Faso) auprès de 107 enseignants, 18 directeurs d'écoles et 5 encadreurs pédagogiques. La collecte des données a été rendue possible grâce à un questionnaire adressé aux enseignants. Les encadreurs pédagogiques, quant à eux, ont été approchés à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif. Les résultats de la recherche confirment que les savoirs locaux sont sous-représentés dans les programmes d'enseignement. Ils font également ressortir que les savoirs locaux sont méconnus des enseignants qui, pourtant, ont la charge de les dispenser. Outre la méconnaissance de ce « savoir à enseigner » par les enseignants, l'étude relève que ceux-ci n'ont pas reçu une formation spécifique qui les préparerait à dispenser des cours sur les savoirs locaux.

Mots clés : savoirs locaux, savoirs endogènes, sciences d'observation, sciences naturelles, Burkina Faso.

Abstract

The present study focuses on the teaching of endogenous knowledge, particularly in observation science classes in primary schools in Burkina Faso. After the observation that this knowledge is not always taken into account by teachers in this discipline, the research set itself the objective of investigating the reasons for this. The study was conducted in the Basic Education District (CEB) of Réo (Burkina Faso) with 107 teachers, 18 school headmasters and 5 pedagogical supervisors. Data collection was made possible by a questionnaire sent to the teachers. The pedagogical supervisors were approached using a semi-directive interview guide. The results of the research confirm that local knowledge is under-represented in the curriculum. They also show that local knowledge is not well known by the teachers who are responsible for teaching it. In addition to teachers' lack of awareness of this 'teachable knowledge', the study notes that teachers have not received specific training to prepare them to teach local knowledge.

Key words: local knowledge, endogenous knowledge, observational science, natural science, Burkina Faso.

Introduction

Les États africains tardent à introduire véritablement les savoirs locaux dans leurs systèmes éducatifs : les uns sont à un stade embryonnaire, les autres sont toujours à un niveau de réflexion. En effet, soit les programmes d'enseignement n'accordent pas une part importante aux savoirs endogènes, soit ceux-ci n'y figurent même pas du tout. « Tout se passe comme si le curriculum mis en place durant la période avant les indépendances continue dans ses grandes lignes » constate l'ADEA¹ (2012, p. 4).

Pourtant, les rencontres internationales qui ont vu la participation de la quasi-totalité des pays n'ont cessé de rappeler l'importance qu'il y a à accorder aux savoirs locaux. Les

¹ Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

Conférences des Nations-Unies sur l'Environnement et le Développement (CNUED) à Rio de Janeiro (1992) et de Nagoya (2010) ainsi que les Conventions pour la sauvegarde du patrimoine culturel matériel et immatériel (1972, 2003) ont plaidé pour la prise en compte des savoirs locaux en éducation. L'Afrique avait déjà exprimé dès 1961 son intérêt pour les savoirs locaux au cours de la première Conférence sur l'éducation à Addis-Abeba en encourageant les pays à adapter l'école au milieu africain. Avant un rappel timide au Forum de Dakar (2000), le Cadre d'action régional pour l'Afrique de Johannesburg (1999) avait été plus explicite en invitant à « la promotion et la valorisation des savoirs endogènes et du patrimoine culturel africain dans les systèmes éducatifs africains » (K. M. Wayikpo, 2021, p. 43). J. Ki-Zerbo (2010, p. 18), quant à lui, n'avait cessé de clamer qu'il faut une réorientation des contenus, des programmes scolaires, de la langue d'enseignement, etc., pour enfin « passer de l'éducation en Afrique à l'éducation africaine », pour ne plus être une école en Afrique mais plutôt une école africaine. L'éducation africaine, c'est celle qui prend en compte les savoirs endogènes des peuples africains.

Malgré ces multiples appels émis depuis des décennies et la diversité des savoirs locaux dans les domaines techniques (architecture, médecine, agriculture, élevage, etc.), intellectuels, artistiques, spirituels, etc., le changement ne s'opère toujours pas, du moins à l'échelle du continent. Toutefois, des efforts sont faits par certains pays ; c'est l'exemple du Burkina Faso qui a entrepris depuis quelques années une série de réformes de son système éducatif notamment pour ce qui est de l'enseignement primaire afin de l'adapter au contexte. Au plan institutionnel, des textes visant la revalorisation des savoirs endogènes ont été pris à cet effet. Au plan pédagogique, certaines approches ont été expérimentées dans le but d'accroître l'efficacité des apprentissages. C'est le cas de l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) introduite progressivement dans le système éducatif depuis 2014. Cette approche pédagogique a entre autres objectifs, assurer l'acquisition et l'intégration des compétences, des habiletés, des attitudes par les apprenants en lien avec les savoirs de leur milieu. Elle vise également leur réinvestissement pour un développement durable et une vie harmonieuse au sein de la société. Aussi, les principes pédagogiques de cette nouvelle approche indiquent clairement la nécessité de la prise en compte des savoirs endogènes dans les contenus de l'enseignement, quelle que soit la discipline.

La réalité du terrain est que, après une analyse des contenus d'enseignement des Sciences d'observation (ou Sciences de la Vie et de la Terre), on constate que la priorité est accordée aux savoirs exogènes dits savoirs scientifiques. Les programmes actuels de l'enseignement des Sciences d'observation au primaire ne prennent pas assez en compte les savoirs locaux. À ce sujet, une étude de la Direction Générale de la Recherche en Éducation et de l'Innovation Pédagogique (DGREIP), citée par N. Damiba (2019), indique que seulement 12% des contenus d'enseignement en Sciences d'observation évoquent des aspects liés à ces savoirs alors que l'objectif, aujourd'hui, est d'atteindre leur prise en compte à hauteur de 20% au moins. Encore faut-il que ce qui est prévu soit effectivement exécuté. Or, des témoignages de certains encadreurs pédagogiques font état d'un certain nombre d'enseignants qui dispensent leurs cours sans évoquer les savoirs locaux même quand ils devraient être exploités pour concrétiser certaines leçons.

En somme, les résultats atteints ne sont pas satisfaisants au regard de tout le dispositif déjà mis en place pour une plus grande prise en compte des savoirs locaux en éducation. En effet, en dépit d'une réforme du système éducatif visant à valoriser et à introduire les savoirs locaux dans les programmes ainsi que de l'adoption d'une approche pédagogique qui favoriserait leur enseignement, les résultats escomptés demeurent faibles sans que l'on ne sache quelles en sont les raisons.

D'après la littérature existante, les réticences d'ordre politique et/ou idéologique seraient les principaux obstacles à l'intégration des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs ; partant

de ce qui ressort plus haut, cette hypothèse serait à écarter en ce qui concerne le Burkina Faso. Des études majeures entreprises dans le domaine (S. Lewandowski, 2007a ; R. Moussavou, 2012 ; K. M. Wayikpo, 2021) mentionnent des aspects d'ordre pédagogique comme facteurs pouvant entraver l'enseignement des savoirs locaux. Au regard de ce qui précède, l'on se pose des questions suivantes : quelles sont les raisons pour lesquelles les enseignants dispensent peu ou pas du tout les cours sur les savoirs locaux ? Plus exactement, les enseignants sont-ils eux-mêmes formés à l'enseignement des savoirs locaux ? Faut-il parler de méconnaissance, en ce qui les concerne, des différents savoirs locaux à enseigner ?

Appréhender les raisons pour lesquelles les enseignants dispensent peu ou pas du tout les cours sur les savoirs locaux est l'objectif par la présente contribution. L'étude a été menée dans la commune de Réo (Burkina Faso) et s'est intéressée particulièrement à l'enseignement des savoirs locaux dans le cadre des cours de Leçon d'observation. Avant la présentation des résultats suivie d'une discussion, l'article jette un regard sur la littérature axée sur les savoirs autochtones à l'école avant une description de la méthodologie à laquelle s'est adossée la recherche.

1. À propos des savoirs locaux

1.1. Les savoirs locaux : de quoi parle-t-on ?

Le concept de « savoirs locaux » est récent même si ce qu'il est censé désigner existe depuis des millénaires, sous les dénominations de savoirs « traditionnels » ou « autochtones ». La première, jugée péjorative, semble dénoter « le caractère rudimentaire, la faible cohérence, l'absence d'abstraction de ces savoirs » (R. Moussavou, 2012, p. 50) ; aussi, d'après P. Hountondji, cité par H. Tourneux (2019, p. 3), ce terme est « utilisé par opposition à "moderne", [et] véhicule l'idée obscure d'une coupure radicale entre l'ancien et le nouveau ». Pour cette raison, l'auteur lui préfère celui de « savoirs endogènes » qui exprime « 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 » (H. Tourneux, 2019, p. 3). La seconde dénomination, quant à elle, laisse transparaître une certaine posture politique (M. Roué, 2012). En définitive, et comme on peut le constater, « Le choix du vocabulaire adéquat pour traiter des savoirs locaux ne se réduit jamais à de simples querelles linguistiques au sens où les discussions sémantiques peuvent révéler des débats ayant des connotations idéologiques » (R. Moussavou, 2012, p. 50). Partant, ces dénominations seront abandonnées progressivement au profit de celle de « savoirs locaux », jugée « plus neutre » (M. Roué, 2012, p. 2). Qualifiés par un « adjectif banal » qui se réfère à un lieu, une région, H. Tourneux (2019, p. 5) définit les « savoirs locaux » comme « les connaissances dont disposent des groupes humains localisés, indépendamment d'apports extérieurs en cours ». Dans cette contribution, les savoirs locaux et les savoirs endogènes traduisent une même réalité c'est à dire l'ensemble des savoirs acquis et conservés par un groupe social, une communauté, identifiés géographiquement. Au Burkina Faso, par exemple, l'architecture des maisons du peuple *Kasena*, un savoir local, est reconnaissable à leurs formes et décorations extérieures dans le centre-sud du pays.

Photo 1 : Décoration extérieure d'un habitat *kasena* (source : album privé)

1.2. Du plaidoyer des organisations onusiennes

La reconnaissance et la valorisation des savoirs locaux ont été rendues possibles par un investissement des organisations internationales. En effet, si la Conférence des Nations-Unies sur l'Environnement et le Développement (CNUED), tenue en 1992 à Rio de Janeiro, avait pour objectif principal de développer des stratégies nationales pour la conservation et l'utilisation durables de la diversité biologique, c'est celle de Nagoya (au Japon en 2010) qui reconnaîtra un statut juridique des savoirs locaux en leur attribuant la même valeur que les savoirs dits scientifiques. C'est surtout l'UNESCO qui va être considérée comme le chef de file en la matière en militant pour la prise en compte des savoirs locaux en éducation. Après celle de 1972, la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel tenue en 2003 va porter l'objectif de sauvegarder et favoriser la promotion et la mise en valeur des cultures locales et des savoir-faire locaux notamment par l'éducation (K. M. Wayikpo, 2021).

Depuis son adoption par plusieurs conventions internationales, l'intérêt académique pour les savoirs locaux s'est accru. La problématique de la prise en compte des savoirs endogènes ou savoirs locaux dans l'enseignement des disciplines scolaires a fait l'objet de nombreux écrits. La littérature porte essentiellement sur la nécessité de la prise en compte de ces savoirs dans les systèmes éducatifs et les difficultés liées à leur introduction dans les contenus d'enseignement.

1.3. De l'introduction des savoirs locaux dans l'enseignement en Afrique

Les premières pistes de recherche qui évoquent l'importance des savoirs endogènes sont attribuées, d'après S. Sogoba (2019), à Gregory Knight (1974) dans son étude sur les pratiques agricoles des *Nyiha* en Tanzanie. Mais, c'est surtout J. Ki-Zerbo qui, déjà en 1960, militait pour leur prise en compte dans les programmes et contenus d'enseignement (N-A Goza, 2022), suite à son plaidoyer trois ans plus tôt pour « une éducation nouvelle en Afrique noire ». Face à l'enseignement marqué par une politique assimilationniste (J. Ki-Zerbo, 2010), il faut réformer le système éducatif en Afrique pour y introduire quelques langues africaines à un usage pédagogique avec pour effet majeur « une renaissance de la personnalité africaine et une reconquête du savoir traditionnel (pharmacopée) » (J. Ki-Zerbo, 2010, p. 18). Par ces propos, l'auteur évoque ainsi l'importance de la prise en compte des savoirs endogènes dans le processus enseignement/apprentissage d'une manière générale et dans celui de la médecine à travers les Sciences d'observation en particulier.

C'est dans cette dernière perspective que s'inscrivent les travaux de R. Moussavou (2012) qui explorent la possibilité de l'introduction des savoirs locaux dans les enseignements des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Gabon. Si les enseignants en formation professionnelle ont manifesté leur intérêt de voir ces savoirs figurer un jour dans le curriculum,

ils estiment cependant que tous ne peuvent pas être enseignés du fait de l'ésotérisme qui caractériserait certains d'entre eux.

Au-delà du cadre limité des cours de SVT, K. M. Wayikpo (2021) s'est intéressé à l'introduction des savoirs locaux et du patrimoine immatériel dans les différents programmes de l'enseignement secondaire au Togo. À cet effet, « les enseignants togolais du secondaire interrogés ont unanimement manifesté des postures d'adhésion et d'ouverture à l'intégration des savoirs locaux dans le système éducatif ». Ces savoirs locaux, considérés « comme des savoirs empiriques avérés et comme un patrimoine culturel à sauvegarder pour les générations futures » (K. M. Wayikpo, 2021, p. 223) méritent d'être intégrés à l'école.

Si les recherches menées par R. Moussavou (2012) et K. M. Wayikpo (2021) exploraient la possibilité de l'intégration des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs respectivement du Gabon et du Togo, S. Lewandowski (2007a), quant à elle, analysait l'expérience du Burkina Faso, pays où ces savoirs côtoient déjà les savoirs dits scientifiques dans les écoles et les centres de formation. Dans sa recherche, elle rappelle que les programmes scolaires pour les écoles classiques préconisent officiellement la valorisation des savoirs locaux et sans interdire l'usage ponctuel des langues locales. C'est surtout dans les écoles dites bilingues (enseignement du français et d'une langue locale) que les programmes accordent plus de place aux savoirs locaux. Toute innovation, notamment dans le système éducatif, ne se fait pas sans difficulté. Si des difficultés sont entrevues pour certains chercheurs, elles sont constatées par d'autres.

1.4. Des difficultés liées à la prise en compte des savoirs endogènes dans l'enseignement en Afrique

Selon J. Ki-Zerbo (1990), l'obstacle majeur pour une prise en compte effective des savoirs endogènes dans le processus d'enseignement scolaire est la résistance que fait l'école coloniale. Cette école reste réfractaire à toute dissolution dans le milieu et même à toute intégration profonde par ce milieu. L'obstacle d'ordre idéologique et/ou politique aurait-il une imprégnation sur une certaine opinion vis-à-vis de l'enseignement des savoirs locaux à l'école ? Quoi qu'il en soit, le constat est que certains acteurs de l'éducation restent très peu convaincus de la pertinence d'introduire de tels savoirs à l'école.

Des recherches (G. Aikenhead, 2006 ; E. Shizha, 2007 ; B. Ogunniyi et M. G. Hewzon, 2008) citées par K. M. Wayikpo (2021) et menées 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, etc., relèvent que certains enseignants perçoivent les savoirs locaux comme « des croyances et coutumes », revêtus d'un caractère « primitif ». Par conséquent, ces savoirs, dont la légitimité scientifique n'est pas prouvée, ne peuvent être admis dans les disciplines d'enseignement scolaire. Cette méfiance apparaît également dans les recherches de R. Moussavou (2012) et K. M. Wayikpo (2021) où les acteurs suggèrent de sélectionner les savoirs locaux à enseigner après les avoir soumis à des phases d'expérimentation.

Outre les discours qui tendent à la dévalorisation des savoirs locaux, il y a les difficultés d'ordre pratique auxquelles les systèmes éducatifs devraient s'attaquer. Selon M. Kaboré (2018), les conditions des pratiques en classe ne permettent pas toujours d'appliquer une pédagogie active nécessaire à la prise en compte des savoirs endogènes. Se pose alors la question de l'enseignement de certains savoirs locaux dans le contexte des classes pléthoriques (parfois plus de 100 élèves) et des établissements non pourvus en matériel en rapport avec les savoirs endogènes. De même, faut-il que les enseignants, eux-mêmes, soient formés à cette tâche. La plupart des études dans le domaine (G. Aikenhead, 2006 ; S. Lewandowski, 2007a ; E. Shizha, 2007 ; B. Ogunniyi et M. G. Hewzon, 2008 ; ADEA, 2012 ; K. M. Wayikpo, 2021) soulignent l'insuffisance ou l'absence de formation des enseignants dans la conduite des activités pédagogiques en lien avec les savoirs locaux.

2. La méthodologie

Cette partie est consacrée à une présentation succincte de la population dont est issu l'échantillon consulté. Elle explique également comment les données, avant d'être traitées puis analysées, ont été collectées.

2.1. La population d'étude

La population étant l'ensemble de tous les individus cibles d'une recherche, il convient de retenir qu'elle est définie en fonction de l'objet de la recherche. Cette population a concerné les enseignants, les directeurs d'écoles et les encadreurs pédagogiques. Au regard de la taille de ladite population qui s'élève à environ 500 individus dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Réo, il nous était impossible de les interroger tous. Pour ce faire, la constitution d'un échantillon s'imposait.

2.2. L'échantillonnage et l'échantillon

L'échantillonnage est une opération qui consiste à déterminer une partie d'une population pour la représenter. Il s'agit plus concrètement de choisir un nombre limité d'individus dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière dont ils sont issus. La technique utilisée a été l'échantillonnage probabiliste qui se fonde sur le hasard, l'aléatoire, le principe de la randomisation. Ici, tous les individus de la population ont une chance égale et non nulle de faire partie de l'échantillon.

De cette technique, 107 enseignants, 18 directeurs d'école et 5 encadreurs pédagogiques soit au total 130 individus ont finalement répondu à nos questions.

2.3. Les outils et la collecte de données

Deux types d'outils de collecte de données ont été utilisés : le questionnaire et le guide d'entretien semi-directif, validés après un pré-test. Le questionnaire, anonyme, a été auto-administré aux 125 enseignants et directeurs d'écoles. Cet outil interroge les participants sur les différentes raisons pour lesquelles les enseignants dispensent très peu ou pas du tout les cours sur les savoirs locaux dans la discipline Leçon d'observation (SVT). Le guide d'entretien semi-directif, quant à lui, a servi de canevas pour échanger avec les 5 encadreurs pédagogiques sur la même préoccupation. Le guide a permis d'aborder, avec une plus grande liberté d'expression, les thématiques déclinées dans le questionnaire. Et, l'utiliser dans le cadre de cette recherche n'avait pour seul but que de recueillir des propos à même d'apporter plus d'éclairage ou de nuancer certaines données obtenues par le biais du questionnaire. Les entretiens ont été soutenus par des prises de notes écrites.

2.4. Le traitement et l'analyse des données

Les données collectées à partir du questionnaire ont été traitées par le logiciel *SPSS*. Pour ce qui est des entretiens, ceux-ci ont été audio-enregistrés et les enregistrements ont été intégralement retranscrits, saisis à l'ordinateur au format *Word*. Un code d'identification, correspondant au numéro d'ordre de l'entretien, a été attribué à chaque répondant.

Les données issues du questionnaire ont fait l'objet d'une analyse statistique orientée essentiellement sur les fréquences simples des réponses obtenues à chaque question. Cette analyse a été parfois soutenue par des propos tirés des entretiens. Ces propos viennent ainsi donner du sens aux résultats quantitatifs ou les nuancer. Les discours, eux-mêmes, ont été préalablement soumis à l'analyse thématique transversale. Cette démarche qui consiste à confronter et à faire une synthèse des différents points de vue sur le thème abordé a été rendue possible grâce à l'utilisation d'une grille d'analyse.

3. Les résultats

3.1. De la représentativité des savoirs endogènes dans les programmes d'enseignement

La première question adressée aux enquêtés visait à recueillir leur opinion sur le niveau de représentativité des savoirs endogènes dans les contenus d'enseignement des Sciences d'observation à l'école primaire. Les enseignants et directeurs d'écoles, majoritairement (77,6%), estiment que les savoirs endogènes ne sont pas suffisamment représentés dans les programmes d'enseignement des Sciences d'observation. Les réponses obtenues auprès des encadreurs pédagogiques traduisent le même sentiment. En effet, tous les encadreurs pédagogiques interrogés ont affirmé que les savoirs endogènes méritaient une présence moins discrète dans les contenus d'enseignement des Sciences d'observation à l'école primaire. Ils tentent d'expliquer cette situation par une certaine influence des savoirs dits scientifiques, supposés hiérarchiquement supérieurs d'un point de vue épistémologique.

3.2. De la méconnaissance des savoirs locaux

L'enquête a voulu savoir si les enseignants eux-mêmes étaient suffisamment sensibilisés sur la question des savoirs locaux dans les programmes, au-delà de la simple opinion émise plus haut. Pour ce faire, il leur a été demandé d'indiquer, selon la classe tenue au moment de la collecte des données, le nombre de chapitres qui sont consacrés aux savoirs endogènes dans le manuel des Sciences d'observation. Près de 56% des répondants affirment qu'aucun chapitre sur les savoirs locaux ne figure dans le programme de la classe tenue, 32% signalent un chapitre et 12% pensent qu'il y en a deux qui leur sont consacrés. Sur ce point, les encadreurs pédagogiques ne sont pas d'accord avec les enseignants. Ils affirment, sans toutefois pouvoir avancer des nombres précis, qu'il y a au moins un chapitre sur les savoirs locaux dispensé par semaine dans chaque classe. Ils citent, en exemple, les cours sur l'élevage des espèces animales locales (le mouton, le cheval, la poule, etc.) et les leçons sur certaines plantes de la localité (le petit mil, le sorgho, l'arachide, etc.).

L'étude s'est également intéressée au niveau de connaissance qu'ont les enseignants et directeurs d'écoles sur les savoirs endogènes susceptibles d'être pris en compte dans l'enseignement des Sciences d'observation à l'école primaire. Les résultats de l'enquête révèlent qu'un peu plus de 26% des enquêtés disent pouvoir les désigner et vont jusqu'à en citer quelques-uns qui mériteraient d'être intégrés dans le programme scolaire ; il s'agit de la connaissance et de l'usage des plantes médicinales, de l'exploitation des sols, du traitement de certaines maladies humaines et animales, de la préparation des mets, de la fabrication et de l'usage d'instruments de musique, des coiffures ou tresses, de l'observation des menstrues à partir des astres, des techniques d'élevage d'espèces locales, etc. Comme eux, tous les encadreurs pédagogiques ont reconnu que le terroir regorge de nombreux savoirs locaux qui peuvent être exploités dans l'enseignement des disciplines scolaires. Cependant, il y a lieu de relever que les enseignants et les directeurs d'écoles en majorité (près de 74%) ignorent les savoirs locaux qui pourraient être pris en compte dans l'enseignement des Sciences naturelles.

3.3. De la formation des enseignants

À la question de savoir si les enseignants ont bénéficié d'une formation spécifique pour l'enseignement des savoirs endogènes en Sciences d'observation, on note que seulement 4% des enquêtés déclarent avoir suivi des formations en la matière. Toutefois, ceux-ci ne précisent pas si leur réponse se réfère à leur formation professionnelle initiale ou continue ou encore à une autoformation. Les autres enquêtés, quant à eux (96%), soutiennent n'avoir jamais reçu de formation en didactique des savoirs locaux en Sciences d'observation. Cet avis est partagé par les encadreurs pédagogiques qui relèvent que, pour le moment, il n'existe pas de cadre formel dédié à la formation spécifique sur l'enseignement des savoirs locaux au primaire.

« Existe-t-il des documents didactiques guides pour l'enseignement des savoirs endogènes en sciences ? » : telle était la question adressée aux enquêtés. Seulement 6,40% des enseignants et directeurs d'écoles affirment avoir connaissance de certains documents qui orientent l'enseignement des savoirs endogènes sans toutefois pouvoir les nommer. Par contre, les autres enquêtés, les plus nombreux (93,60%), soutiennent qu'ils n'ont jamais entendu parler d'un quelconque support pédagogique spécifique d'aide à l'enseignement des savoirs locaux en Sciences d'observation. Les réponses recueillies auprès des encadreurs pédagogiques vont également dans le même sens. En effet, les 5 encadreurs pédagogiques interviewés reconnaissent qu'en dehors des documents didactiques classiques, il n'existe pas d'autres manuels portant sur l'enseignement des savoirs endogènes. Néanmoins, 2 enquêtés parmi ces encadreurs ont indiqué que dans le domaine de la médecine traditionnelle, il existe des brochures sur le traitement de certaines maladies mais elles ne peuvent pas être exploitées en tant que documents didactiques.

Enfin, les enquêtés ont été interpellés sur le type d'encadrement pédagogique que sont les visites de classe. Sur cette question, les enseignants sont unanimes pour dire qu'ils n'en ont jamais reçues qui soient axées particulièrement sur l'enseignement des savoirs locaux en Sciences naturelles. Ces propos sont attestés par les directeurs d'écoles et les encadreurs pédagogiques, chargés de leur organisation.

4. La discussion des résultats

4.1. Les savoirs locaux occupent peu de place dans les programmes d'enseignement

Les enquêtés (77,6%) estiment que ces savoirs sont sous-représentés dans les contenus d'enseignement des Sciences naturelles. Ce sentiment est confirmé par l'étude de la Direction Générale de la Recherche en Éducation et de l'Innovation Pédagogique (DGREIP), citée par N. Damiba (2019), et qui indique que seulement 12% des contenus d'enseignement en Sciences d'observation évoquent des aspects liés à ces savoirs. Comparées aux autres disciplines, ces sciences sont pourtant mieux servies que l'ensemble des disciplines ; les savoirs locaux figurent dans les différents programmes d'enseignement à hauteur de seulement 7%. Ce constat sur la sous-représentativité des savoirs locaux ne concerne pas que la commune de Réo. En effet, l'étude menée par S. Lewandowski (2007a) dans une autre localité du Burkina Faso (province de la Gnagna), après une analyse des contenus de savoirs transmis, relevait que la prise en compte des savoirs locaux en milieu scolaire est loin d'être évidente. Cette situation ne semble pas être spécifique au Burkina Faso. ADEA (2012), dans son rapport d'étude soulignait également que les programmes éducatifs actuels mis en œuvre dans les pays africains accordent peu d'importance aux savoirs locaux et aux savoir-faire endogènes. De même, des enseignants au Togo « dénoncent leur marginalisation dans les programmes scolaires et les considèrent comme des savoirs crédibles qui peuvent intégrer la sphère scolaire » (K. M. Wayikpo, 2021, p. 208). En somme, l'école dans les pays africains, comme l'affirmait J. Ki-Zerbo, reste « réfractaire » à l'intégration des savoirs locaux.

Les enseignants et encadreurs pédagogiques qui ont participé à cette étude déplorent la sous-représentativité des savoirs locaux dans les cours de Sciences naturelles. Pour eux, ces savoirs sont autant importants que les savoirs dits scientifiques et que, par conséquent, il leur revenait d'occuper les mêmes proportions dans les programmes scolaires. Ainsi, les savoirs autochtones auraient une certaine valeur scientifique reconnue, du moins pour une majorité de ces acteurs de l'éducation comme l'ont mentionné R. Moussavou (2012) et K. M. Wayikpo (2021) dans leurs recherches auprès d'enseignants du secondaire respectivement au Gabon et au Togo. Par contre, des études entreprises dans certains pays africains par G. Aikenhead (2006), E. Shizha (2007), B. Ogunniyi et M. G. Hewzon (2008), il revient que certains enseignants s'opposent à l'intégration des savoirs locaux dans le système éducatif du fait de

leur légitimité scientifique non prouvée. Cette perception des savoirs locaux justifierait-elle, entre autres, sa marginalisation ? Ou, cette mise à l'écart serait-elle liée à leur méconnaissance ?

4.2. Les savoirs locaux : des savoirs méconnus des enseignants

La recherche révèle que près de 56% des répondants affirment qu'aucun chapitre sur les savoirs locaux ne figure dans le programme de la classe tenue alors que 32% signalent un chapitre pendant que 12% en ont repéré deux. Les encadreurs, quant à eux, soutiennent qu'il y en a beaucoup plus que ne le pensent les enseignants. Après analyse des livres des Sciences d'observation à l'école primaire par nous-même et aidé par un inspecteur de l'enseignement ne faisant pas partie des enquêtés, nous avons recensé 1 à 6 thèmes sur les savoirs locaux par niveau d'enseignement. Chaque thème aborde plusieurs chapitres allant jusqu'à 5 en moyenne. Ces inexactitudes de la part des enseignants sont probablement une conséquence de leur méconnaissance même des savoirs locaux. En effet, la réalité des statistiques vient confirmer qu'à l'exception des encadreurs pédagogiques, très peu d'enseignants et de directeurs d'écoles ont une bonne connaissance des savoirs endogènes. Ainsi, les enseignants transmettraient ces connaissances aux apprenants sans pouvoir les identifier comme des savoirs locaux. S. Lewandowski (2012) avait fait le même constat sur cette méconnaissance du fonctionnement des savoirs locaux de la part de certains enseignants. Dans son étude, elle avait relevé que « les enseignants ne connaissent parfois pas les savoirs locaux *gourmantché*² et ne peuvent donc pas les mobiliser en classe ». Cependant, l'avait-elle noté, cette observation s'applique davantage aux enseignants des écoles classiques (à l'image de nos enquêtés) qu'à ceux des écoles bilingues où les savoirs locaux sont moins souvent ignorés que dans les écoles classiques « grâce aux programmes, aux livrets pédagogiques, au plus faible nombre d'élèves, à la formation et au suivi des enseignants, ainsi qu'à la proximité socioculturelle entre enseignants et élèves » (S. Lewandowski, 2012, p.11).

4.3. Un manque de savoir-faire pour enseigner les savoirs locaux

Si seulement 4% des enseignants et directeurs enquêtés déclarent avoir suivi des formations en didactique des savoirs locaux en Sciences d'observation, il se trouve cependant que les plus nombreux (96%) soutiennent n'avoir jamais bénéficié de telles formations ; une situation d'ailleurs reconnue par les encadreurs pédagogiques qui insistent sur le fait qu'il n'existe pas de cadre officiel consacré à la formation spécifique sur l'enseignement des savoirs locaux au primaire. Outre le manque de formation spécifique, les enquêtés, à une forte majorité (93,60%), disent ne pas disposer de documents didactiques guides pour l'enseignement des savoirs endogènes en sciences. Comme l'attestent tous les encadreurs pédagogiques, il n'existe malheureusement pas d'autres manuels portant sur l'enseignement des savoirs endogènes en dehors des documents didactiques classiques. Enfin, unanimement, les enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques déplorent l'absence des visites de classe qui seraient axées principalement sur l'enseignement des savoirs endogènes.

En définitive, le constat qui se dégage de cette étude est que les enseignants sont peu ou pas du tout formés à l'animation pédagogique des cours portant sur les savoirs locaux. Le même constat a été établi par un certain nombre de recherches : G. Aikenhead (2006), S. Lewandowski (2007a), E. Shizha (2007), B. Ogunniyi et M. G. Hewzon (2008), ADEA (2012) et K. M. Wayikpo (2021). Ces recherches soulignent l'insuffisance ou l'absence de formation des enseignants dans la conduite des activités pédagogiques en lien avec les savoirs locaux. Les formations professionnelles initiales des enseignants ne les y préparent pas ; et rien de ceci n'est envisagé en formation professionnelle continue. L'encadrement pédagogique de proximité n'est pas non plus assuré en ce qui concerne l'enseignement des savoirs locaux qui, par ailleurs,

² Ethnie majoritaire des populations de la province de la Gnagna.

devrait être décliné dans des manuels. Malheureusement, ce document n'existe pas. À l'instar de ces résultats de notre recherche, S. Lewandowski (2007b, p. 608) n'a pas manqué de souligner que « d'une façon générale, les manuels ignorent souvent purement et simplement l'existence de savoirs villageois au profit d'un savoir scolaire considéré encore comme le reflet d'un savoir savant universel ».

Conclusion

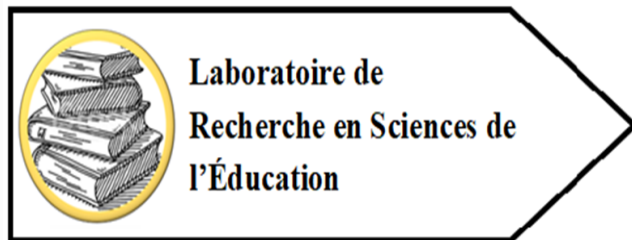
En dépit de l'interpellation continue des organisations onusiennes et africaines, les systèmes éducatifs des pays du continent hésitent à faire figurer les savoirs locaux dans les programmes d'enseignement. Dans le meilleur des cas, comme au Burkina Faso, ces savoirs occupent une place que l'on peut qualifier de symbolique dans les contenus éducatifs officiels. Malheureusement, les savoirs locaux, peu représentés dans les programmes de l'enseignement primaire, ne sont pas toujours dispensés même quand ils devraient être exploités pour concrétiser certaines leçons, par exemple dans les Sciences naturelles.

C'est pourquoi, la présente recherche s'est fixé pour objectif d'appréhender les raisons pour lesquelles les enseignants dispensent peu ou pas du tout les cours sur les savoirs locaux notamment en Sciences d'observation. Les résultats auxquels l'étude est parvenue confirment que les savoirs locaux sont sous-représentés dans les programmes d'enseignement. Les résultats font également ressortir que les savoirs locaux sont méconnus de ceux-là mêmes qui sont commis pour les enseigner. En plus de la méconnaissance de ce « savoir à enseigner » par les enseignants, il leur manquerait le « savoir pour l'enseigner ». En effet, les enseignants n'ont pas reçu une formation particulière qui les y préparerait alors que l'ambition des autorités éducatives du pays est de porter à 20% la proportion des savoirs locaux dans les programmes d'enseignement. Dans un tel contexte, la priorité devrait être orientée sans doute sur la formation des enseignants et encadreurs pédagogiques.

Bibliographie

- ADEA, 2012, *Approches novatrice, savoirs et savoir-faire endogènes pour une meilleure adéquation école-communauté*, Rapport d'étude du Groupe de Travail sur l'Éducation Non Formelle (non publié).
- DAMIBA Noaga, 2019, *Problématique de la mise en œuvre des savoirs endogènes dans l'enseignement/apprentissage : État de lieux et stratégie de leur mise en œuvre*. Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, École Normale Supérieure de Koudougou.
- GOZA Nana-Aïcha, 2022, « Les pratiques éducatives traditionnelles africaines comme prérequis aux apprentissages à l'école moderne », *Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine*, Abdeljalil Akkari, Stefania Gandolfi, Moussa Mohamed Sagayar (Eds.), p. 91-111.
- KABORÉ Mimitiri, 2018, *Place et rôle des savoirs locaux dans l'enseignement-apprentissage des sciences d'observation au cours moyen : cas de la médecine traditionnelle*, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, École Normale Supérieure de Koudougou.
- KI-ZERBO Joseph, 2010, *Éducation et développement en Afrique. Cinquante ans de réflexion et d'action*, Les Presses africaines.
- KI ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan.
- LEWANDOWSKI Sophie, 2012, « Les savoirs locaux face aux écoles burkinabè. Négation, instrumentalisation, renforcement », *L'Homme* [En ligne], 201 | 2012, mis en ligne le 15 février 2014. 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/22953> ; DOI : 10.4000/lhomme.22953
- LEWANDOWSKI Sophie, 2007a, *Le savoir pluriel. École, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*, Thèse de doctorat, EHESS.

- LEWANDOWSKI Sophie, 2007b, « Les savoirs locaux au Burkina Faso. Enjeux pédagogiques et sociaux », *Ethnologie française*, 2007/4 Vol. 37, p. 605-613.
- MOUSSAVOU Raymonde, 2012, *L'intégration des savoirs endogènes dans les cours de Sciences au Gabon : points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation*, Thèse pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.), Université Laval, Québec.
- ROUE Marie, 2012, « Histoire et épistémologie des savoirs locaux et autochtones », *Revue d'ethnoécologie* [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 02 décembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : [http:// journals.openedition.org/ethnoécologie/813](http://journals.openedition.org/ethnoecologie/813) ; DOI : 10.4000/ethnoecologie.813
- SOGOBA Seydou, 2019, *Apport des réseaux sociaux à la conservation des savoirs locaux au Burkina Faso : cas de la parenté à plaisanterie sur Facebook*, Mémoire de Master, Université de Cergy Pontoise.
- TOURNEUX Henry, 2019, « Les savoirs locaux : comment les découvrir et comment les transmettre », Clément Dili-Palaï. *Savoirs locaux, savoirs endogènes : entre crises et valeurs*, Éditions du Schabel, pp. 15-29.
- WAYIKPO Kuamivi Mawusi, 2021, *Appuis et obstacles à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans le système éducatif au Togo et au Maroc*, Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo