

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENT .....	iii
LISTE DES FIGURES .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 Le contexte de la recherche .....	5
1.1.1 Des repères géographiques .....	5
1.1.2 Le contexte linguistique .....	6
1.2 Le système scolaire togolais .....	8
1.2.1 La réforme de l’enseignement de 1975 .....	9
1.2.2 Les nouvelles orientations en matière d’éducation durant les années 1990 .....	11
1.2.3 Lois et règlements fondamentaux relatifs à l’éducation .....	12
1.2.4 L’administration et la gestion du système d’éducation .....	12
1.2.5 Le curriculum .....	14
1.3 Synthèse de la problématique .....	16
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL .....	22
2.1 Le « passeur culturel » .....	23
2.2 La culture première et la culture seconde .....	29
2.3 Le concept de langue, en lien avec la culture .....	30
2.4 Le concept d’identité culturelle .....	31
2.5 Le concept d’enculturation .....	32
2.6 Le concept d’assimilation .....	33
2.7 Le concept d’acculturation .....	33
2.8 Le travail enseignant .....	34
2.8.1 Le modèle SOMA de Legendre .....	35
2.8.2 Le concept d’inculturation .....	36
2.8.3 Relations et composantes du modèle de l’enseignant passeur culturel .....	37

CHAPITRE III – CADRE MÉTHODOLOGIQUE. . . . .	42
3.1 L’approche méthodologique et le type de recherche . . . . .	42
3.2 La pertinence de l’approche de la MTE dans la recherche . . . . .	45
3.2.1 La suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants et la sensibilité théorique . . . . .	46
3.2.2 Circularité de l’approche et flexibilité méthodologique . . . . .	49
3.2.3 L’échantillonnage théorique . . . . .	54
CHAPITRE IV – RÉSULTATS . . . . .	61
4.1 Les stratégies, les méthodes et les outils d’enseignement . . . . .	62
4.1.1 L’utilisation d’images et/ou d’objets en classe . . . . .	62
4.1.2 Les témoignages . . . . .	64
4.1.3 Les « enquêtes » . . . . .	65
4.1.4 La classe promenade . . . . .	66
4.1.5 La méthode active . . . . .	67
4.1.6 Les exemples cités dans les leçons . . . . .	67
4.1.7 L’utilisation des contes, des problèmes, des devinettes, des chants, de la danse, du dessin et des histoires. . . . .	68
4.1.8 Transmission orale . . . . .	69
4.1.9 Les manuels scolaires . . . . .	70
4.1.10 La semaine culturelle . . . . .	75
4.2 Les disciplines scolaires. . . . .	76
4.2.1 L’éducation civique et morale . . . . .	76
4.2.2 L’histoire . . . . .	78
4.2.3 Le travail manuel. . . . .	79
4.2.4 Les arts . . . . .	80
4.2.5 L’éducation scientifique et l’initiation à la vie pratique . . . . .	81
4.3 La profession enseignante . . . . .	81
4.3.1 L’implication de l’enseignant et les « observations libres » . . . . .	82
4.3.2 La formation du personnel enseignant . . . . .	83
4.4 Les réalités du milieu africain . . . . .	83
4.4.1 La langue. . . . .	83

4.4.2 Le lien entre la famille, la communauté et l'école . . . . .	86
4.4.3 L'aspect multiethnique du pays . . . . .	87
4.4.4 Les valeurs . . . . .	88
CHAPITRE V – DISCUSSION DES RÉSULTATS . . . . .	92
5.1 Synthèse des résultats . . . . .	92
5.2 Discussions sur les stratégies d'enseignement et les outils d'enseignement . . . . .	95
5.3 Discussion à propos des disciplines scolaires . . . . .	101
5.4 Discussion sur la profession enseignante . . . . .	107
5.5 Les réalités du milieu africain . . . . .	111
CONCLUSION . . . . .	117
APPENDICE A – ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE . . . . .	120
RÉFÉRENCES . . . . .	122

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Modèle SOMA de Legendre repris par Rézeau (2001). . . . .	36
Figure 2 : Modèle provisoire des relations existantes dans le modèle du passeur culturel. .	39

## RÉSUMÉ

Le métier d'enseignant est un travail complexe et exigeant sur le plan cognitif, affectif et social. L'enseignant doit s'appropriier les savoirs à enseigner et les adapter aux élèves tout en créant des liens significatifs avec ces derniers. Afin de répondre à ces exigences éducationnelles, l'enseignant doit faire l'arrimage entre cette culture seconde provenant du milieu scolaire et la culture première de l'élève issue de son milieu familial. L'enseignant a maintenant la tâche d'être un passeur culturel dans son milieu d'éducation.

Cette recherche vise à comprendre le vécu des enseignants togolais en lien avec leur rôle de passeur culturel en classe. Plus précisément et tout en prenant en considération les réalités politiques, économiques, sociales et culturelles de ce pays d'Afrique de l'Ouest, l'objectif est de saisir la manière avec laquelle l'enseignant togolais arrive à transmettre la culture africaine.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons interrogé des enseignants togolais d'un petit village du centre du pays. L'approche générale de la théorisation enracinée nous a permis d'utiliser des méthodes rigoureuses de collecte et d'analyse des données recueillies sur le terrain. Cette approche a été privilégiée en raison, notamment, de sa flexibilité méthodologique. Il était difficile de prévoir l'ensemble du déroulement de la collecte de données en terre africaine malgré une bonne connaissance du milieu de la part de la chercheuse.

Les données recueillies lors d'entrevues et d'observations dans différentes écoles du village ont permis une compréhension du vécu des enseignants en lien avec leur rôle de passeur culturel. Le contexte scolaire actuel du pays, où l'influence des colonisateurs français est encore présente dans les structures organisationnelles scolaires et les programmes de formation, laisse entrevoir d'importants obstacles à la transmission de la culture africaine.

De plus, l'hétérogénéité du peuple togolais complexifie les tâches de l'enseignant passeur culturel. Malgré ces défis importants, les enseignants ont à cœur la transmission de leur us et coutumes aux générations futures.

## INTRODUCTION

À l'âge de 18 ans, j'ai vécu une expérience d'engagement humanitaire en République Dominicaine et cette expérience a été déterminante dans mon cheminement en éducation. Par la suite, j'ai suivi une formation en éducation spécialisée au collégial et j'ai obtenu un baccalauréat en enseignement de l'adaptation scolaire. Durant ces années de formation, j'ai fait des séjours dans différents pays d'Amérique du Sud et au Togo, en Afrique, toujours dans l'optique de l'aide humanitaire. En moyenne, ces séjours ont été d'environ trois mois par année. J'ai eu la chance de réaliser mon troisième stage en enseignement dans un petit village du Togo situé en Afrique de l'Ouest.

J'ai été particulièrement frappée par les différences énormes entre le contexte de l'enseignement au Togo et celui du Québec. Notamment, au Togo, les maîtres disposent de peu de ressources durant leur formation et dans l'exercice de leur travail. Pourtant, les défis sont très grands parce que les groupes d'élèves sont nombreux et la pauvreté est omniprésente. Les élèves ont peu ou pas de manuels et de matériel scolaires. Ils quittent la maison avec l'ardoise à la main et, pour les plus petits, un sac de roches afin de faciliter le calcul. L'enseignement est presque toujours fait de façon magistrale et l'apprentissage est fondé essentiellement sur le principe de la mémorisation. Il n'existe pas vraiment d'adaptation à la situation de malnutrition généralisée et au fait que certains élèves se lèvent très tôt afin d'accomplir des tâches domestiques ou agricoles avant de quitter la maison pour l'école.

Parmi tous les problèmes vécus dans les écoles primaires togolaises que j'ai connues, j'ai été sensibilisée à celui de la langue d'enseignement. Dans les pays d'Afrique

francophone, dès le début de la scolarisation, la langue parlée à l'école est le français. Par contre, lors de mes stages, j'ai constaté que la majorité des élèves parlaient très peu le français. Ainsi, un grand nombre ne comprend pas ou comprend mal la langue parlée à l'école. Il n'est pas étonnant, dans les circonstances, que ces élèves présentent des faiblesses majeures sur le plan des apprentissages scolaires qu'ils devraient avoir développés. De plus, l'enseignement étant fondé sur l'exposé magistral et l'apprentissage étant fondé sur la mémorisation, l'enseignement du français se fait essentiellement par l'énoncé de phrases correctement construites qu'on demande aux élèves de répéter de manière exacte. Cette façon d'enseigner mettant davantage l'accent sur la structure des phrases néglige la construction de sens chez l'apprenant.

C'est cette question du « sens » qui m'a particulièrement touchée, notamment parce que j'ai pu constater pendant plusieurs mois les effets problématiques de ce système d'enseignement. De plus, mon questionnement était beaucoup lié aux enjeux culturels parce que je me demandais comment les jeunes togolais pouvaient trouver du sens dans l'apprentissage d'une langue qui n'est pas la leur, surtout dans un contexte où ce n'est pas seulement la langue qui est « française », mais aussi la majorité des exemples qui servent dans l'apprentissage de cette langue. Il y avait là, à mon avis, un problème culturel majeur.

Sur un plan plus large ou plus éloigné, je me suis intéressée à la dimension interculturelle de l'enseignement. Cette problématique est présente au Québec comme dans la plupart des sociétés occidentales actuellement. En effet, la composition de la société québécoise s'est modifiée lorsque de nombreuses personnes venues de différents pays ont immigré ici. Aujourd'hui, le résultat de l'arrivée de tous ces gens fait du Québec un endroit multiculturel où de nouvelles réalités sont vécues dans toutes les sphères de la société, y compris en éducation. Les enseignants d'aujourd'hui doivent composer avec ces différences culturelles. Évidemment, il serait plus facile ou plus « sécurisant » pour les enseignants d'adopter



des stratégies d'assimilation face aux immigrants. Par contre, un tel comportement ne permettrait pas l'échange et l'acceptation de tous avec leurs richesses culturelles. De plus, une ouverture sur le monde permet aux élèves québécois de cheminer personnellement dans leur propre culture et de s'ouvrir à la mondialisation. Ainsi, la situation spécifique de l'enseignant togolais sur le plan culturel a rejoint certains aspects de ma situation d'enseignante au Québec.

Plus précisément, je me demandais comment cet enseignant togolais devait jouer son rôle pour permettre à l'élève de s'épanouir dans « sa » culture qui est différente de la culture française dominante dans les écoles au Togo. Ce questionnement rejoint ma préoccupation, en tant qu'enseignante, qui est de favoriser une éducation des élèves de cultures différentes de telle sorte qu'ils puissent s'épanouir dans leur culture propre. J'ajoute que mes séjours au Togo m'ont sensibilisée au fait que je peux éventuellement aider les enseignants togolais dans cette perspective qui est celle d'un enseignement qui favorise l'enculturation, c'est-à-dire l'apprentissage de et dans sa propre culture.

Mon souci a donc été d'abord et avant tout de comprendre comment l'enseignant togolais vit cet aspect de son rôle. Je ne voulais pas intervenir auprès d'eux avec des propositions toutes faites sur la manière de favoriser l'enculturation à l'école togolaise. Encore une fois, je voulais d'abord comprendre le vécu des enseignants et les différentes dimensions de ce vécu scolaire au Togo, dans la situation d'un certain clivage culturel entre la culture française et la culture locale. J'étais d'autant plus préoccupée par ce clivage que j'ai pu constater un certain système déchiré entre la « supériorité » des colonisateurs français et le dénigrement des coutumes locales. En des termes qui nous viennent de la sociologie de la culture, la problématique se présente dans un souci de comprendre la place que prend la « culture première » (qui est nécessairement la culture locale au Togo) dans le système scolaire togolais. Il semble que la situation actuelle fait en sorte que cette culture soit

« repoussée » afin de laisser place aux « véritables savoirs », ceux de la culture française ou, plus globalement, de la culture occidentale.

Certaines études ont porté sur la situation culturelle de l'enseignement en Afrique francophone, notamment des recherches subventionnées par l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) sur la formation des enseignants. Une équipe de chercheurs autour de Thierry Karsenti (2007) ont aussi porté leur attention sur la formation des enseignants en Afrique francophone. Martine Dreyfus (2006) a étudié le phénomène de l'enseignement en Afrique dans une perspective de bilan de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Marie-France Lange, quant à elle, a réalisé plusieurs recherches sur la situation diglossique du Togo (1987a, 1987b 1991, 1999, 2003, 2007). Enfin, et pour terminer ce survol préalable des recherches liées à notre problématique, mentionnons les recherches de Colette Noyau (2003, 2004a, 2006, 2007a, 2007b) sur les manuels scolaires, les enseignants et les enjeux linguistiques dans le système scolaire togolais.

Lors de notre recherche, nous avons tenté de faire ressortir la manière dont l'enseignant togolais agit comme médiateur culturel. Le premier chapitre de ce mémoire porte sur la mise en contexte de la recherche en lien avec les racines historiques du pays. Le second chapitre, correspondant au cadre conceptuel, définit la matrice théorique principalement en clarifiant le concept de passeur culturel et les concepts qui lui sont reliés. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique utilisée lors de la collecte des données ainsi que l'analyse de celles-ci. Le quatrième chapitre rapporte les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des participants à l'étude. Finalement, le cinquième chapitre permet la discussion des résultats de l'analyse en ayant recours à des écrits scientifiques pertinents et favorisant la compréhension du phénomène à l'étude.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

#### **1.1 Le contexte de la recherche**

Avant d'aller plus loin dans la précision de la problématique dans ce milieu africain, nous croyons nécessaire d'expliquer les racines historiques du contexte à l'étude.

##### **1.1.1 Des repères géographiques**

Notre recherche se situe dans un contexte Ewe, une ethnie présente au Togo, le plus petit pays d'Afrique de l'Ouest. Ce pays d'Afrique noire francophone, ouvert sur le Golfe de Guinée, est situé sur la côte occidentale de l'Afrique, sa configuration constitue un corridor d'une longueur de 650 km et d'une largeur variant entre 50 et 100 km, pour un total de 56 790 km<sup>2</sup>. Le pays limitrophe à l'ouest est le Ghana, celui de l'est est le Bénin et celui du nord est le Burkina Faso. Le pays doit son nom au petit village de Togodo qui signifie « situé sur l'autre rive », maintenant appelé Togoville. L'étroite bande de terre qui constitue le pays est divisée en cinq régions administratives (du nord au sud) : les Savanes, la Kara, le Centre, les Plateaux et la Région Maritime.

La population du Togo est estimée à plus de 5 millions d'habitants et est composée pour deux tiers de ruraux et un tiers de citadins. Nous retrouvons quatre principales villes dans le pays dont la capitale, Lomé, qui compte près de 700 000 habitants, la ville de Sokobé avec 51 000 habitants, la ville de Kara avec près de 30 000 habitants et celle de Kpalimé qui regroupe aussi près de 30 000 habitants.

Le Togo se caractérise par un climat tropical. Le sud du pays subit l'influence de la mousson du sud-ouest, vent océanique humide qui apporte la pluie, et celle de l'harmattan, vent sec, mi-froid, mi-chaud qui provoque la sécheresse. Ces vents définissent les quatre saisons que l'on retrouve dans cette partie de pays, soit les petite et grande saisons sèches ainsi que les petite et grande saisons de pluie. Le Nord du pays est défini par deux saisons seulement : la saison sèche et la saison des pluies.

### **1.1.2 Le contexte linguistique**

La langue officielle du pays est le français. La maîtrise de la langue française est proportionnelle aux années de scolarité des togolais, car elle est utilisée presque uniquement dans le milieu scolaire.

Malgré sa petite superficie, le Togo accueille près d'une quarantaine d'ethnies issues de l'histoire du peuplement du pays. À ce grand nombre d'ethnies correspondent autant de langues. On peut regrouper ces ethnies en cinq groupes principaux selon la région d'où ils proviennent : les Adja-Ewe (Adja, Ewe, Mina, Ouatchi, Vaudou) qui composent près de 44 % de la population; les Kabyè-Tem qui constituent environ 27 % des habitants; les Para-Gourma (Natchaba, Dyé, Tamberma, Bassar, Tchamba et Moba) avec près de 16 % de la population; les Akposso-Akébou qui composent 4 % des habitants et les Ana-Ifé, avec 3 % de la population. À ces groupes, s'ajoutent d'autres ethnies très minoritaires ainsi que les Africains qui proviennent d'autres pays du continent et les immigrants non-Africains. Les langues les plus utilisées dans le pays sont l'Ewe au sud et le Kabyè au nord. Ces deux langues sont les langues nationales qui doivent être enseignées dans les écoles du pays en tenant compte de la région (nord-sud).

Lors de l'arrivée des Français sur la côte togolaise en 1914, aucune loi ne régissait la langue d'enseignement. Les Français s'empressèrent d'ouvrir des écoles et de mettre

en place un système scolaire public français. Auparavant, lors de la colonisation du Togo par les Allemands, les missionnaires qui enseignaient dans les écoles primaires utilisaient l'idiome local, par exemple l'éwé au sud. Dans la majorité des établissements d'études supérieures, la langue anglaise dominait en dépit de la présence allemande. C'est en 1922 que les autorités françaises imposèrent une loi qui obligeait l'instruction complète en français. En soumettant la population à l'instruction en français, la France entendait transmettre sa propre culture aux Togolais. Depuis les premières traces de colonisation au Togo, les idiomes nationaux sont dénigrés et qualifiés d'inférieurs par rapport aux langues occidentales. Lors de l'indépendance du Togo en 1960, la question linguistique n'a pas été débattue. Encore aujourd'hui, l'enseignement est dispensé en français dans une structure scolaire de tradition française.

Sur un plan plus large, l'emploi du français dans les pays d'Afrique francophone correspond davantage à celle d'une langue seconde utilisée uniquement à l'école. Peu de gens parlent le français à la maison ou dans les lieux publics autres que l'école. Toutes les activités de la vie quotidienne se font en langue locale. De plus, le niveau de langue (française) utilisé dans les manuels ou par les maîtres ne correspond pas à celui de l'élève, car les outils proviennent généralement de pays français où les enfants sont exposés à cette langue depuis la naissance. Ceci constitue un obstacle majeur à l'apprentissage. Comme Dreyfus (2006, p. 86) le souligne :

« En fait, les modalités de l'interaction pratiquée en classe réduisent la gamme des ressources communicatives possibles, les structures syntaxiques utilisées restant relativement simples. De plus, les questions posées sont toujours orientées vers la formulation exacte des phrases écrites au tableau ou dans le cahier des élèves. Ce type d'interaction permet alors seulement au discours de fonctionner, mais sans réellement se développer, la dimension rituelle de l'interaction figeant celle-ci et la rendant peu apte à constituer un moyen d'acquisitions de connaissances linguistiques. »

Dans ce sens, apprendre correspond pour eux à mémoriser et à reproduire ce qui a été dit sans porter un regard critique sur ce qui est exposé et sans s'approprier réellement la langue scolaire en tant qu'outil de communication.

## **1.2 Le système scolaire togolais**

Au Togo, les premières écoles, avant 1884, c'est-à-dire avant la présence allemande, étaient bâties sur les anciennes côtes des Esclaves et sur la côte de l'or qui regroupe aujourd'hui le Ghana, le Togo et le Bénin. L'objectif de la présence européenne au XIX<sup>e</sup> siècle visait le commerce dans des lieux sécuritaires à l'intérieur de forts ou de comptoirs. Dans ces endroits, les Européens ont ouvert de petites écoles destinées en particulier aux métis afin qu'ils soient formés pour devenir des intermédiaires dans les échanges commerciaux (Lange, 1991; Cornevin, 1967). Par la suite, la prise en charge de la scolarité par les missionnaires modifia en plusieurs points le rôle de l'école. Le projet scolaire des missionnaires (protestants et catholiques) avait pour objectif l'évangélisation des Africains. L'apprentissage de la lecture se faisait afin de faciliter l'accès à la Bible. La culture et la langue des missionnaires ne furent pas imposées aux apprenants, car l'objectif de la mission n'était pas la colonisation du pays. Donc, l'enseignement était offert en langue nationale, soit en « éwé ». La présence allemande au Togo dura près de trente ans, soit de 1884 à 1913. Voyant le peu d'intérêt des colonisateurs pour l'éducation, les missionnaires poursuivirent l'enseignement primaire en éwé et la formation supérieure en anglais. Par ailleurs, le gouvernement avait peu de pouvoir sur l'instruction, car en 1913 le Togo comptait seulement quatre écoles publiques accueillant 341 élèves (Lange, 1991; Cornevin, 1967). Les autres écoles étaient des écoles où l'évangélisation des Africains demeurait la priorité.

L'arrivée des colonisateurs français, au mois d'août 1914, entraîna une première politique nationale en matière d'éducation. La France visait la colonisation du pays. Elle

imposa donc sa langue et sa culture en expulsant des écoles les missionnaires présents. L'ouverture de nombreuses écoles publiques ayant comme instituteurs des gens instruits dans le régime français démontre la détermination des nouveaux occupants à dominer le pays (Lange, 1991). Les contenus scolaires, de même que les structures du système d'éducation, ont été élaborés en fonction des attentes des dirigeants français.

Le Togo proclame son indépendance en 1960. Vers la fin des années 60, l'activité économique du pays grimpe en flèche avec le commerce du phosphate. Cette période annonce de grandes expansions industrielles et, par le fait même, une transformation du système scolaire qui était encore régi par le système colonial (Lange, 1987). Cette nouvelle réalité amène les autorités du pays à revoir le curriculum. À cet effet, le gouvernement créa le Conseil supérieur de l'éducation, avec des attributions administratives et pédagogiques, qui a la charge de la réorganisation du système d'éducation (Nyame et Nuskey, 2000). C'est alors que débuta le processus d'élaboration de la réforme qui vit le jour en 1975. Le Ministère de l'éducation nationale a mis sur pied une consultation nationale auprès d'un échantillon de la population, soit 1 000 personnes, afin de connaître leurs attentes en matière d'éducation. L'analyse des besoins et des attentes exprimés par la population et les grandes orientations évoquées par le gouvernement au pouvoir ont permis d'élaborer le nouveau curriculum togolais.

### **1.2.1 La réforme de l'enseignement de 1975**

Les autorités du pays ont constaté un sérieux dysfonctionnement du système éducatif en place compte tenu des besoins de la population en lien avec la nouvelle réalité du pays sur les plans économique, politique et culturel.

La réforme, décrétée par l'ordonnance présidentielle n° 16 du 6 mai 1975, « se proposait de former un citoyen à l'esprit critique, capable de s'adapter aisément à toutes les situations

nouvelles, plein d'initiatives et apte à agir sur le milieu pour le transformer » (Nyame et Nuakey, 2000). Les finalités et les objectifs généraux de la réforme de 1975 furent déterminés en ces termes :

- « l'obligation et la gratuité de l'école pour tous les Togolais âgés de 2 à 15 ans;
- l'introduction des langues nationales dans les programmes scolaires;
- la mixité de l'école dans les ordres et les niveaux du système éducatif;
- la réintégration de la jeune fille-mère à l'école en vue de la promotion de la scolarisation des filles » (Nyame et Nuakey, 2000).

La formation globale de l'individu prenait en considération les priorités suivantes :

- « 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 » (Nyame et Nuakey, 2000).

À leur arrivée en terre africaine, en 1914, les Français ont pris en charge le système scolaire du pays et ont intégré dans la structure et les contenus scolaires les valeurs et les coutumes de la France. Par contre, la réforme de 1975 voulait encourager l'intégration des valeurs traditionnelles locales afin de mettre un frein au déracinement culturel vécu par la population depuis des années. Les valeurs étaient liées :

- « au renforcement de l'identité culturelle;
- au développement chez l'élève du sens de responsabilité individuelle et collective, et du sens de la justice sociale et de la solidarité nationale;
- à une véritable initiation culturelle, au sens complet du terme, de chaque individu » (Nyame et Nuakey, 2000).

Cette réforme n'a pas atteint les finalités escomptées. Le manque de ressources matérielles, humaines et financières a eu un impact sur la mise en place du nouveau



curriculum. Les programmes d'enseignement élaborés ont été distribués en très peu d'exemplaires dans les écoles du pays. Dans un tel contexte, il était difficile pour les enseignants en place de tenir compte des changements. Il est aussi important de mentionner que, malgré l'intérêt de certains enseignants, le manque de qualification de ces derniers ainsi que le peu d'appui de la part des dirigeants du secteur de l'éducation ont été des obstacles majeurs à la mise en place de cette réforme.

### **1.2.2 Les nouvelles orientations en matière d'éducation durant les années 1990**

À la suite de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) tenue à Jomtien, en Thaïlande, en mars 1990, les dirigeants togolais ainsi que divers partenaires sociaux se sont mobilisés afin d'élaborer un plan d'action portant sur les objectifs d'éducation pour tous mentionnés lors de cet événement. Les pays présents à cette conférence mondiale s'étaient donnés jusqu'en l'an 2000 pour atteindre ces objectifs. Cependant, arrivé à cette date butoir, l'évaluation fut très décevante pour l'ensemble des pays participants, incluant le Togo.

En septembre 1996, un nouveau gouvernement est élu : le Rassemblement du peuple togolais (RPT). Lors de la présentation du programme d'éducation à l'Assemblée Nationale, le Premier Ministre a mentionné une rénovation approfondie du système éducatif en place. Il annonce alors que, tout en conservant les objectifs de la réforme de 1975, le gouvernement déploiera les efforts nécessaires afin de répondre aux nouveaux besoins en matière d'éducation, soit :

- « l'aménagement de l'environnement scolaire;
- le renforcement de la gestion de l'offre en éducation;
- l'accroissement de l'offre en éducation;
- l'instauration d'une politique active de formation professionnelle »  
(Nyame et Nuakey, 2000).

### **1.2.3 Lois et règlements fondamentaux relatifs à l'éducation**

Le texte de la réforme de 1975 est un document officiel qui cite les grandes orientations en matière d'éducation définies et approuvées par le gouvernement en place de l'époque. Par contre, le texte fondamental sur l'éducation demeure celui de la Constitution de la IV<sup>e</sup> République (1992). L'article 35 mentionne que « l'État reconnaît le droit à l'éducation des enfants et crée les conditions favorables à cette fin. L'école est obligatoire pour les enfants des deux sexes jusqu'à l'âge de quinze ans. L'État assure progressivement la gratuité de l'enseignement public » (UNESCO, 2006).

### **1.2.4 L'administration et la gestion du système d'éducation**

En 1997, six directions régionales ont été créées. Les directions régionales de l'éducation sont en charge des questions relatives à la politique nationale de l'éducation au niveau préscolaire, primaire et secondaire. Les inspections d'enseignement, sous la responsabilité des directions régionales, « ont autorité sur l'ensemble des établissements de tous ordres et de tous degrés, sur les inspecteurs ainsi que toutes les autres structures relevant du département de l'éducation nationale et de la recherche » (UNESCO, 2006).

Chaque direction régionale couvre une circonscription. Dans chacune de ces circonscriptions, des « inspecteurs » exercent un contrôle autant d'un point de vue pédagogique qu'administratif sur les enseignants des différentes écoles. Le directeur de l'Inspection générale de l'éducation (IGE) est en charge de l'évaluation complète du fonctionnement et des résultats du système éducatif de son district. Au sein des écoles, le directeur est en charge du personnel enseignant et assure un contrôle pédagogique avec ces derniers (UNESCO, 2006).

La Librairie des mutuelles scolaires (LIMUSCO), créée en 1974, est un organisme public chargé d'acheter le matériel scolaire destiné aux écoles et aux universités publiques

du Togo. Elle couvre l'ensemble des besoins des écoles autant sur le plan du mobilier ou du matériel scolaires que pour les ouvrages pédagogiques et culturels.

Lors du remaniement ministériel qui a eu lieu au mois de juillet 2003, l'enseignement général a été réorganisé en deux ministères qui sont le Ministère des enseignements primaire et secondaire (MEPS) et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR).

La structure du système scolaire au Togo se divise en quatre degrés d'enseignement. L'enseignement du premier degré comprend l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire. Le préscolaire accueille les enfants à partir de deux ans pour une période de trois ans. L'enseignement pré-primaire n'est pas obligatoire. L'enseignement primaire, qui s'étend sur six années de scolarisation, est sanctionné par le certificat d'études du premier degré (CEPD). Ce niveau se divise en trois cycles d'une durée chacun de deux ans : cours préparatoires 1 et 2; cours élémentaire 1 et 2; cours moyen 1 et 2.

L'enseignement du deuxième degré, qui correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire, est d'une durée de quatre ans et est dispensé dans les collèges d'enseignement général (CEG) ou dans les collèges d'enseignement technique (CET). Les diplômés sont sanctionnés soit par le brevet d'études du premier cycle de l'enseignement général (BEPC), soit par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), soit par le brevet d'études professionnelles de l'enseignement technique (BEP).

Depuis 1997, les étudiants qui désirent poursuivre leurs études doivent soumettre leur candidature. L'obtention du brevet d'études du premier cycle de l'enseignement générale (BEPC) est obligatoire afin de passer au troisième degré, soit en seconde. L'évaluation des résultats à l'examen du BEPC et l'âge des postulants sont des critères importants dans le choix des futurs étudiants qui auront accès au niveau supérieur. L'enseignement du troisième

degré ou second cycle de l'enseignement du secondaire comporte trois années d'études et se termine par l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire (première et deuxième parties).

L'enseignement du quatrième degré constitue le niveau supérieur du système d'éducation togolais. La durée de ces études dispensées par l'Université et l'École normale supérieure varie entre trois et sept ans.

Les établissements scolaires au primaire sont divisés en trois grandes catégories. Premièrement, on retrouve l'enseignement public qui regroupait près de 59 % des jeunes en 2002. Une deuxième catégorie est celle de l'enseignement privé qui regroupe les écoles confessionnelles et les écoles privées laïques. L'enseignement privé est en pleine expansion dans les grandes villes du pays. La dernière catégorie qui est soutenue par les communautés est celle des écoles d'initiative locale. Elles ont vu le jour dans les années 90 en particulier dans les zones rurales (UNESCO, 2006).

### **1.2.5 Le curriculum**

Avant l'indépendance, les programmes éducatifs étaient centrés sur les contenus. La réforme de 1975 apporta une nouvelle vision en préconisant la pédagogie par objectifs. Au niveau de l'enseignement du premier et du deuxième degré, le ministère des enseignements primaire et secondaire avait élaboré l'ensemble des contenus des programmes scolaires, ce qui déterminait l'homogénéité des programmes de formation dans l'ensemble du pays. Les curricula issus de la réforme de 1975 intégraient trois domaines de disciplines au niveau primaire, soit « les langues et la littérature (langues nationales et français), les mathématiques et le calcul ainsi que les disciplines d'éveil à la dominance intellectuelle et esthétique. À ces derniers s'ajouta « l'étude du milieu » (Nyame et Nuakey, 2000). Le programme de chaque discipline était élaboré selon la structure suivante : la définition

de la discipline, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques à chacun des cours préparatoire, élémentaire et moyen (Nyame et Nuakey, 2000). Les thèmes de chaque cours étaient abordés de manière très précise.

Malgré le travail fait par les différents acteurs du milieu de l'éducation, plusieurs lacunes perturbaient encore le bon fonctionnement du système scolaire. En 2003, une refondation curriculaire a été amorcée afin d'améliorer la qualité de l'éducation au Togo. Les nouveaux programmes d'enseignement et de formation mis sur pied furent orientés dans une approche par compétences.

« La structure des nouveaux curricula comprend les éléments suivants :

- orientation générale  
(approche par compétences, définition des concepts, principes et évaluation);
- profil de sortie de l'élève au cours primaire;
- champs de formation (définition, structure, exemples);
- contenus des champs de formation (français, mathématique, éducation civique et morale, éducation artistique et sportive, sciences et technologie);
- tables de spécification par champ de formation;
- tableau de progression des compétences terminales d'intégration »  
(Ministère togolais des enseignements primaire et secondaire, 2004).

Le nouveau programme éducatif ainsi que les guides d'appropriation par les maîtres ont été rédigés au niveau primaire et sont en processus d'expérimentation dans différentes écoles du pays depuis juin 2004.

Dans l'ensemble du système éducatif au Togo, le français est utilisé comme langue d'instruction. Les langues nationales sont acceptées dans les conversations en classe au niveau préscolaire seulement.

### 1.3 Synthèse de la problématique

Au Togo, pays situé en Afrique de l'ouest, les enseignants vivent au quotidien dans un milieu d'éducation où il est fréquent de percevoir encore les traces des colonisateurs français. Cela se manifeste notamment dans le fait que la langue parlée et écrite à l'école est le français alors que, dans la famille, on parle une langue autochtone. Dans ce contexte particulier, l'enseignant a à jouer son rôle de médiateur par rapport à deux cultures différentes, une culture scolaire et la culture de son peuple, cette dernière étant la sienne et celle des élèves.

La langue est le véhicule principal qui permet la transmission des valeurs, de l'histoire d'un peuple, des connaissances, des traditions, des habitudes de vie; en somme de la culture. À l'école, cette culture liée à la langue se transmet par les enseignants de différentes façons et les curricula de formation scolaire sont élaborés en fonction des caractéristiques spécifiques de la culture de la société dans laquelle se trouve l'école. Est-ce ainsi pour tous les pays? Lorsque les programmes proviennent d'un autre pays et sont présentés dans une langue étrangère, comment le maître peut-il accomplir sa tâche de médiateur culturel? Certains enseignants africains ont à vivre quotidiennement avec cette dualité ou ce dilemme. Ils ont à relever le défi de l'intégration de leur culture dans des contenus scolaires et des savoirs calibrés provenant d'une culture européenne et s'adressant à des Européens.

Pour la grande majorité des jeunes dans le monde entier, dès l'âge de cinq ans, l'entrée à l'école est un passage obligé. Les enfants sont introduits dans des milieux scolaires qui ont pour but de poursuivre et de prolonger la tâche d'éducation assumée par les parents. Ainsi, l'école collabore à la socialisation des individus et permet de standardiser les codes référentiels reçus au sein du noyau familial. Les travaux de Dumont (1968) proposent une distinction entre la culture reçue dans le milieu familial – qu'il appelle culture première – et la culture seconde reçue à l'école. La culture première provient donc du quotidien du milieu

dans lequel nous naissons et grandissons dans les premières années de notre vie. La culture seconde est constituée de savoirs et de systèmes symboliques qui proviennent davantage de la société que de la famille. La culture première sert d'ancrage aux contenus éducatifs offerts par l'école; elle doit donc être connue par les enseignants qui ont comme responsabilité de permettre l'arrimage entre la culture première et les nouvelles informations. Que ce soit sur le plan académique, sur le plan personnel ou sur le plan social, l'intégration de la culture seconde ne doit pas se faire au détriment des connaissances déjà acquises par l'enfant, mais plutôt se faire en continuité avec la culture première (Noyau, 2006a).

Par ailleurs, l'intégration de la culture première est étroitement liée à la construction de l'identité. Dans cette perspective, il faut retenir que le passé de chaque pays laisse une marque dans la construction identitaire de ses citoyens. Ainsi, une histoire de colonisation peut avoir des conséquences importantes chez les citoyens qui sont en pleine construction de leur identité culturelle, notamment sur l'acceptation de leurs origines et sur la fierté de leur langue. L'école est une institution où les jeunes peuvent valider leur identité culturelle première, celle qui les identifie à leur famille. Qu'en est-il des endroits où l'école valorise une culture étrangère davantage que la culture locale? Qu'en est-il aussi de ces endroits où la culture étrangère est transmise par les enseignants locaux?

Le Togo fait partie de ces pays qui ont été conquis par des gens soi-disant porteurs d'une culture universelle. Lors de la colonisation du Togo par les Français au début du XX<sup>e</sup> siècle, ceux-ci ont imposé leur façon de vivre aux Africains, notamment en prescrivant des lois qui ne respectaient pas la culture togolaise et en imposant la culture française dans les écoles. Ces colonisateurs visaient, en quelque sorte, l'assimilation de la population locale, ce qui « implique pour un groupe la disparition totale de sa culture d'origine et l'intériorisation complète de la culture du groupe dominant » (Cuche, 2004, p.12). Ainsi, encore aujourd'hui, le Togo se caractérise par une situation diglossique (français/

langues africaines) où les dialectes africains ne sont pas utilisés à l'école. Comme le rappelle Cuche, « langue et culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture » (2004, p.14). Pour les colonisateurs français, les langues africaines étaient considérées comme « primitives », donc inadéquates à la transmission des savoirs.

L'enseignant togolais, jouant un rôle important dans la construction de l'identité culturelle de ses élèves, se voit dans l'obligation d'utiliser une langue étrangère en classe. Dans ce contexte, l'identité culturelle, c'est-à-dire « la culture telle qu'elle est vécue par chacun de nous, à un moment spécifique de notre vie » (Gratton, 2009, p.35), est en constante confrontation avec une autre construction identitaire, celle d'une culture étrangère qui cherche à s'imposer. On pourrait décrire la situation en expliquant ainsi la dualité : d'un côté les codes valorisés appris au sein du milieu familial et, de l'autre, le mépris de ces mêmes références par les gens « cultivés ».

Au Québec, comme ailleurs dans les pays occidentaux, depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation souligne l'importance de la dimension culturelle dans les programmes de formation des écoles (MCC, 2003; MEQ, 2007; MEQ, 2001). Dans cette perspective, la culture à l'école dépasse le phénomène de sorties des élèves au théâtre ou dans les musées. La culture se transmet par le curriculum en impliquant l'enseignant en tant que passeur culturel. L'auteur Jean-Michel Zakhartchouk propose la métaphore du passeur pour présenter le rôle de médiation culturelle de l'enseignant : le rôle de passeur culturel. Il affirme que le passeur culturel invite les élèves à participer à un voyage :

Non un voyage sans retour, mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif, s'il est convié, même, à prendre la rame. Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche (Zachartchouk, 1999, p.19).



En Afrique, ce rôle de passeur culturel est vécu dans un contexte problématique du système scolaire qui entraîne souvent une sorte de déculturation des élèves par le biais d'un enseignement où les curricula et la langue de transmission ne correspondent pas à la culture première des jeunes.

Dans le contexte d'un autre pays africain, Sylla exprime en d'autres mots le problème du passeur culturel qui est pris dans ce que l'on pourrait appeler un conflit de cultures. Cet auteur lance un appel, celui de « mettre fin à l'inacceptable; c'est-à-dire renoncer à reproduire par notre éducation un être collectif différent du nôtre. [...] Il faut passer de l'Éducation en Afrique à l'éducation africaine » (Sylla, 2004, p.17).

Ces propos d'un ministre malien de l'Éducation dénoncent cette dualité entre l'instruction publique et les réalités africaines. De plus, ils proposent une avenue pour les enseignants : une « éducation africaine » qui débute par l'arrimage des savoirs scolaires et des savoirs hérités de la culture familiale et qui passe par la médiation de l'enseignant « passeur culturel ».

À la suite de plusieurs recherches effectuées en contexte scolaire africain, Noyau souligne plusieurs défis qui se présentent au système d'éducation et, donc, aux chercheurs en ce domaine. L'un de ces défis est le suivant :

« S'appuyer sur les connaissances linguistiques et culturelles des enfants dans leur milieu, acquises hors de l'école, pour créer des ponts entre le monde social et culturel auquel ils appartiennent et le monde de l'école avec ses savoirs calibrés » (Noyau, 2004, p. 477).

Ce défi est lié à l'aspect culturel de l'éducation et les enjeux sont énormes parce qu'ils sont situés sur le plan culturel, sur le plan de l'éducation d'un peuple, sur le plan de la croissance de chaque individu. Par exemple, une étude réalisée sur les conceptions de l'intelligence dans la culture éwé (Noyau & Gbetso 2003b) conclut qu'il serait possible de croire

« à une opposition nette entre deux types opposés d'intelligence : une intelligence de type occidental qui se définit comme savoir argumenter, raisonner et comme une capacité de type formel computationnel; et une intelligence traditionnelle visant avant tout à l'intégration pratique et sociale dans la communauté »  
(Noyau & Gbetto 2003b).

L'acceptation et l'introduction des valeurs et des idéaux culturels rallieraient en quelque sorte ces deux conceptions de l'intelligence. Cela rehausserait l'importance accordée à la culture locale.

L'intégration de la dimension culturelle à l'école dans les apprentissages et l'enseignement doit être favorisée afin de permettre à l'élève de s'épanouir sur plusieurs plans et afin de contribuer à la formation des futurs citoyens. L'enseignant, en tant que passeur culturel, entraîne l'élève dans une aventure culturelle où ce dernier aura la chance de s'outiller afin de faire face aux diverses situations de la vie courante. Aussi, une meilleure connaissance de ses propres balises culturelles permettra au jeune de s'engager avec assurance dans le développement de sa collectivité tout en respectant la diversité de son environnement. (MEQ et MCC, 2003).

L'intégration de la culture à l'école par le biais d'un médiateur a pour conséquence d'amener l'élève à parfaire son identité culturelle. « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (ACELF, FCCF et FCDEF, 2006, p.14). Dans un contexte scolaire où il y a discordance entre les acquis du milieu familial et ceux du milieu éducatif, une fragilisation de cette structure identitaire pourrait survenir et ainsi avoir un effet négatif sur l'apprenant dans l'intégration des caractéristiques de l'un ou l'autre des groupes culturels auxquels il appartient.

Plus spécifiquement dans le contexte du système scolaire togolais déchiré entre l'omniprésence de la culture française, héritée de l'époque coloniale, et l'usage de la culture

et des dialectes africains dans la vie quotidienne des élèves, la problématique se traduit en trois questions de recherche. La première constitue la question principale et les deux autres constituent des sous-questions :

De quelle manière l'enseignant togolais assume-t-il sa fonction de passeur culturel?

Comment cela se traduit-il dans son discours sur son enseignement?

Comment cela se traduit-il dans sa pratique éducative?

Ainsi, cette recherche a pour objectif d'explorer l'expérience des enseignants togolais œuvrant dans des écoles primaires publiques au Togo. Elle vise à comprendre de quelle manière l'enseignant togolais assume sa fonction de passeur culturel. Pour atteindre ce but, nous analyserons de quelle manière la tâche de passeur culturel se traduit non seulement dans le discours de l'enseignant, mais aussi dans sa pratique en classe.

## **CHAPITRE II**

### **Cadre conceptuel**

Ce chapitre porte sur les termes-clés liés à la problématique de cette recherche. Nous débuterons en expliquant le terme central de cette présente recherche, c'est-à-dire le concept de passeur culturel qui est une notion relativement récente. Peu de chercheurs ont écrit sur le sujet. Jean-Michel Zakhartchouk est l'un des investigateurs de ce terrain peu arpenté. D'autres auteurs parlent plutôt de médiateur culturel. Nous verrons dans la description suivante que ces concepts, par définition, sont étroitement liés. Par la suite, nous présenterons un bilan de ces concepts effectué par plusieurs organismes et programmes gouvernementaux. Deuxièmement, nous présenterons la définition du concept de culture et des concepts afférents de culture première et de culture seconde. Puis, nous présenterons, tout en montrant les relations sémantiques avec la culture, le concept de langue. Ensuite, nous définirons le concept d'identité culturelle, de même que les concepts d'enculturation, d'assimilation et d'acculturation. Enfin, nous aborderons la sensibilité théorique prise par la chercheuse afin de lui permettre de faire l'analyse des données recueillies. Cette sensibilité théorique provient de la formation de cette dernière dans le domaine de l'éducation. Le travail enseignant comporte une multitude de facettes, plusieurs sont bien connues et, à l'inverse, une partie de ce travail est encore à découvrir.

Les écrits portant sur la définition du concept de culture et des termes qui y sont rattachés tel que la société, les civilisations, l'identité culturelle sont très nombreux et plusieurs auteurs spécialistes dans ce domaine abordent ces définitions sous différents angles.

Ce court chapitre ne présente qu'une petite partie des écrits recensés par la chercheuse. Notre objectif est de clarifier le sens de ces concepts dans le cadre de notre recherche, notamment pour préciser les paramètres de notre objet d'étude et les différents angles de notre problématique.

## 2.1 Le « passeur culturel »

Les écrits (Tardif et Lessard, 2004; Mvondo Mvondo, 2013) recensent une multitude de définitions et d'orientations pour expliquer ce qu'est l'acte d'enseigner. Pour Tardif et Mujawameriya (2002), « (...) l'enseignement est d'abord et avant tout une activité symbolique et discursive visant à la fois la transmission d'une culture héritée et l'intégration des élèves à la culture actuelle » (p.4). Cette double tâche que doit mener le maître s'intègre dans le rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel. Ce dernier doit communiquer la culture passée en lien avec l'histoire de son peuple. Aussi, il doit inclure l'apport et la connaissance de son « patrimoine culturel » (Zakhartchouk, 1999, p.24). La transmission de l'héritage patrimonial passe par l'enseignement du choix de biens, matériels ou immatériels, revêtant pour le groupe d'appartenance une importance d'un point de vue artistique et historique pour la communauté culturelle. Or, comme le mentionne Gillis (1994), « la relation entre l'identité et la mémoire constitue le sens même de la notion de « patrimoine » (p.3). Ainsi, le patrimoine désigne un ensemble qui constitue en quelque sorte la « mémoire » particulière d'un individu ou d'un groupe, cette notion d'ensemble recouvrant aussi bien, en l'occurrence, un concept abstrait que sa représentation concrète (ou sa « matérialisation »), sous la forme d'une collection de bâtiments, de sites et de pratiques (Gillis; 1994). De plus, Basilico (2005) précise qu'en tant que « facteur d'identité culturelle, le patrimoine est donc aussi source de dialogue interculturel, de compréhension mutuelle et de citoyenneté » (p.4). Le patrimoine culturel d'un peuple a, d'une part, une dimension matérielle qui peut être constituée, par exemple, d'outils d'agriculture, d'objets

d'arts, de constructions de bâtiment, de sites archéologiques, etc., et d'autre part, une dimension immatérielle, par exemple, les chants, les danses, les contes et les légendes, les savoir-faire sur les plans médicaux, agricoles, alimentaires, etc.. Ces éléments du patrimoine se retrouvent dans la définition de la culture. Connaître ses dimensions matérielles et immatérielles du patrimoine et en sélectionner des éléments dans le dessein de les partager aux élèves fait partie intégrante de la tâche de l'enseignant médiateur culturel qui tient à favoriser l'appropriation de l'héritage historique d'un peuple par ses jeunes citoyens.

L'enseignant est aussi médiateur de la culture du présent. Par son enseignement, le maître doit faire « passer » (Zakharchouk, 1999) la culture héritée aux élèves tout en étant un acteur actif et attentif aux réalités des aspects de la culture actuelle. En d'autres mots,

« l'enseignement est médiation à la culture du présent, médiation qui s'impose comme tâche d'éducation et d'instruction des nouvelles générations aux connaissances et aux normes sociales contemporaines qui président à l'exercice de la citoyenneté, c'est-à-dire au savoir-vivre ici et maintenant dans notre société » (Tardif et Mujawameriya, 2002, p.5).

Donc, le maître passeur culturel doit user de stratégies pédagogiques et relationnelles avec ses élèves afin de permettre cet échange et ces réflexions des apports du passé dans la construction des réalités de ce monde en perpétuel mouvance (Tardif et Mujawameriya, 2002).

Prenant en considération les réalités des milieux scolaires du Togo, nous constatons que l'enseignant est le principal acteur en éducation. Donc, il assume, presque à lui seul, la tâche de « passeur culturel ». La culture africaine est riche et dense. Dans ce continent, plusieurs ethnies se côtoient quotidiennement et, donc, il est important de bien valoriser les habiletés des enseignants face à leur rôle de « passeur culturel ».

Nous devons à Zakhartchouk (1999) la création de l'expression « passeur culturel » pour désigner la tâche de l'enseignant en matière de culture. Pour bien comprendre cette

notion, il nous faut comprendre la notion de culture et la notion de passeur appliquée à l'enseignant.

Premièrement, le concept de culture est étudié depuis plusieurs années par des chercheurs de différentes disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie et la psychologie. De plus, si l'on tient compte du fait que ce concept est en perpétuel changement, le définir devient une tâche complexe. Le concept de culture comporte une double acception; d'un côté, nous retrouvons une vision plus classique ou humaniste qui concerne les « personnes de culture » et, de l'autre, avec une visée davantage anthropologique ou sociologique, une définition fondée sur la « psychologie collective » ou sur le mode de vie spécifique d'un groupe humain (Carrier, 1992, p.138).

La présente recherche porte sur l'étude d'un phénomène social, en lien avec la culture et l'éducation dans un milieu africain. En ce sens, nous privilégions une définition du mot culture en lien avec une vision anthropologique ou sociologique du terme. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous utilisons le terme culture de telle sorte que notre étude tiendra compte du mode de vie, des coutumes et des habitudes sociales du groupe ethnique étudié.

Plus précisément, nous avons sélectionné trois sources différentes afin de bien cadrer et définir la vision utilisée dans le contexte de cette recherche. Nous débuterons avec une définition bien connue du milieu scientifique et qui provient de l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor. Celui-ci est un des premiers chercheurs qui a proposé une définition du terme culture dans un sens sociologique ou ethnologique. Il définit la culture comme un « tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor, 1871, p.1).

Cuche (2004) précise que cette définition se veut davantage descriptive que normative.

Il ajoute :

« Par ailleurs, elle rompt avec les définitions restrictives et individualistes de la culture : pour Tylor, la culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective. Enfin, la culture est acquise et ne relève donc pas de l'hérédité biologique. Cependant, si la culture est acquise, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients »  
(Cuche, 2004, p.18).

Dans cette perspective, la culture permet de faire des choix, elle définit nos valeurs et dessine notre identité par rapport aux « autres » peuples comme le souligne l'UNESCO, deuxième source d'information :

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société, un groupe social ou un individu. Subordonnée à la nature, elle englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances et les sciences »  
(UNESCO, 1982).

Cette version de la définition du terme culture a pour avantage d'avoir été acceptée par près de cent trente gouvernements lors de la « Conférence internationale de l'UNESCO portant sur les politiques culturelles » (Carrier, 1992, p.139).

Notre troisième et dernière définition provient du dictionnaire de Legendre (2005). Elle se situe dans cette même orientation sociologique. À la rubrique « culture », on trouve cette définition :

« ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, etc.) propres à une communauté ou à une société humaine [...]. Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer et de réagir; ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque » (p.316).



La culture correspond à ce qu'un individu s'est approprié dans ce qui provient de son groupe d'appartenance élargie, de manière souvent inconsciente, et qui influence ses comportements tout en les rendant semblables aux comportements des autres membres de sa collectivité.

En somme, la culture est la façon « de penser, de voir, de dire et de faire » dans une société donnée; elle est partie intégrante de toutes les manifestations artistiques de cette société, par exemple, de la musique, de la littérature et des arts qui sont spécifiques pour un groupe (Gratton, 2009, p.31).

Par ailleurs, selon Zakhartchouk (1999), le terme de « passeur » est un vieux mot déjà utilisé à l'époque du Moyen Âge qui signifiait « celui qui fait franchir un obstacle ». Ainsi, l'enseignant est cette personne qui, par divers moyens, permet l'accès des élèves à la culture. Cette action de « faire passer » cette « culture qui vaut la peine » est en elle-même empreinte de traits culturels. Dans cette perspective, l'enseignant s'inscrit dans un rapport vivant avec la culture et propose un réinvestissement historique, social et culturel des savoirs scolaires (Sorin, Pouliot & Dubois. 2007). Dans le projet qui nous intéresse, le passage se fait dans une traversée entre le « rivage » d'où part l'élève, et la terre qui constitue la finalité de l'apprentissage culturel (Zakhartchouk, 1999).

Tardif et Mujawameriya (2002) parlent de l'enseignant en termes de « médiateur culturel ». Pour eux, le maître a la tâche de « médiateur culturel à travers ses stratégies pédagogiques et ses conceptions didactiques, les contenus, les valeurs et les normes qui, quotidiennement, orientent l'enseignement et l'apprentissage » (Tardif et Mujawameriya, 2002, p.5). Un médiateur est une personne qui s'entremet afin de permettre un accord entre des parties (Larousse.fr). Donc, l'enseignant est cet entremetteur entre la culture et l'élève.

Zakhartchouk (1999), ainsi que Tardif et Mujawameriya (2002), mentionnent l'importance de faire appel à la culture du passé pour permettre l'intégration des éléments culturels actuels par les jeunes. C'est en tant que « patrimoine » à conserver (ou « héritage ») que le médiateur doit « faire passer » les traces de l'histoire commune. Par sa connaissance du passé et sa relation aux traditions culturelles, l'enseignant sera le « médiateur de la culture du présent ».

L'association canadienne de l'éducation de langue française (ACELF), la fédération culturelle canadienne-française (FCCF) et la Fédération canadienne des directions d'écoles francophones (FCDEF) proposent une définition synthèse qui englobe les divers éléments inclus dans la notion de passeur culturel :

Le passeur culturel accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions significatives de découverte et d'expression de la culture tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement. Le passeur culturel amène donc la personne à faire des choix éclairés qui contribueront au développement et à l'affirmation de son identité (ACELF, FCCF & FCDEF, 2006, p.10).

L'approche culturelle de l'enseignement en milieu scolaire au Québec prévoit une intégration culturelle dans chacune des disciplines enseignées à l'ordre primaire et à l'ordre secondaire. Cette visée affecte la formation initiale des enseignants en rehaussant le rôle du maître et en favorisant une approche réflexive sur ses propres éléments de culture.

« Comme passeur culturel, son rôle consiste à restaurer les continuités et à créer des passages : la continuité entre le présent et le passé, la continuité entre les savoirs et le monde, la continuité entre les savoirs, la continuité entre les humains »  
(Falardeau & Simard, 2007, p.5).

Notre recherche porte sur le rôle de passeur culturel assumé par l'enseignant togolais. Pour appréhender cette dimension du vécu de cet enseignant et pour mieux le comprendre,

nous aurons besoin des concepts de culture, de langue (en lien avec la culture), d'identité culturelle, d'enculturation, d'assimilation, d'acculturation et d'inculturation. Dans la logique de la méthodologie de la théorisation enracinée, qui est l'approche méthodologique adoptée pour cette recherche, ces concepts servent de « concepts sensibilisateurs », comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Disons simplement, pour le moment, que les concepts sensibilisateurs constituent la « perspective » avec laquelle est amorcée l'analyse des données, les « lunettes d'approche du phénomène » (Guillemette & Lapointe, 2012, p. 14) :

La « perspective » permet de « voir » ce qui se trouve dans les données; c'est une « sensibilité », ce terme étant à considérer ici avec le lien sémantique de « sens ». Chaque chercheur a sa sensibilité; il est sensible à des aspects de la réalité plus qu'à d'autres, notamment à cause de sa formation disciplinaire et à cause de ses « connivences » théoriques (Guillemette & Lapointe, 2012, p.15).

En clarifiant ici nos « concepts sensibilisateurs », nous précisons notre « perspective ». En faisant référence à Glaser & Strauss (1967) et à Schreiber (2001), Luckherhoff & Guillemette (2012) rappelle que, en méthodologie de la théorisation enracinée, « un concept sensibilisateur correspond à une idée qui amorce la compréhension du phénomène à l'étude » (Luckherhoff & Guillemette, 2012, p.51-52).

Nous voulons ici établir une clarification de nos concepts sensibilisateurs afin de placer les bases sur lesquelles nous allons construire notre compréhension du vécu de l'enseignant togolais par rapport à son rôle de passeur culturel.

## **2.2 La culture première et la culture seconde**

Les travaux de Dumont (1968) proposent une distinction entre la culture reçue dans le milieu familial – qu'il appelle culture première – et la culture seconde reçue à l'école. La culture première provient donc du quotidien du milieu dans lequel on naît et on grandit dans les premières années de sa vie. La culture seconde est constituée de savoirs et de systèmes symboliques qui proviennent davantage de la société que de la famille. La culture première

sert de base à la construction des contenus éducatifs offerts par l'école; elle doit donc être connue par les enseignants qui ont comme responsabilité de permettre l'arrimage entre la culture première et les nouvelles données culturelles. En d'autres mots, on doit se servir de la culture première des élèves afin de leur permettre de donner du sens à la culture seconde. Que ce soit sur le plan académique, sur le plan personnel ou sur le plan social, l'intégration de la culture seconde ne doit pas se faire au détriment des connaissances déjà acquises par l'enfant, mais plutôt se faire en continuité avec la culture première (Noyau, 2006).

### **2.3 Le concept de langue, en lien avec la culture**

Nous présentons ici des clarifications qui mettent en lumière le lien entre la langue et la culture parce que ce lien nous permet de mieux comprendre les enjeux de notre problématique de recherche. En effet, notre objectif de compréhension du phénomène de l'enseignant qui joue un rôle de passeur culturel au Togo est, comme nous l'avons vu, à situer dans le contexte où ce pays est caractérisé par une situation diglossique (français/langues africaines) où les dialectes africains ne sont pas utilisés à l'école. Rappelons que, pour les colonisateurs français, les langues africaines étaient considérées comme « primitives », donc inadéquates à la transmission des savoirs supérieurs (Cornevin, 1967). Ces racines historiques du rapport entre le français et les langues africaines colorent fortement la réalité scolaire au Togo.

Pour Cuche, « langue et culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture » (Cuche, 2004, p.14). De son côté, Lévi-Strauss soulève la complexité des rapports entre langage et culture, en désignant trois façons différentes de voir ces rapports. « On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture » (Lévi-Straus, 1958, p.78). Alors, « une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population » (Lévi-Straus, 1958, p.78). Deuxièmement, cet auteur souligne que « le langage est une partie de la culture » (Lévi-Straus, 1958, p.79).

On peut donc dire que la langue, par rapport à la culture, « constitue un de ses éléments, parmi d'autres » (Lévi-Straus, 1958, p.79). Troisièmement, il fait remarquer une autre façon de percevoir le rapport entre les deux concepts : « on peut aussi traiter le langage comme *condition* de la culture » (Lévi-Straus, 1958, p.79). En ce sens, c'est avec le langage que l'individu s'approprie la culture de son milieu d'origine.

Dans un même ordre d'idées, Carrier explique que « chaque langue interprète et exprime une vision propre de la réalité; c'est en cela qu'elle est à la fois *condition* et *produit* d'une culture particulière » (Carrier, 1992, p.264). Le langage est un élément clé dans la transmission de la culture d'un peuple. « La langue est la révélatrice par excellence d'une culture. [...] Manier une langue, c'est une façon de comprendre le monde, de se situer dans l'univers, de s'identifier à un groupe d'appartenance et à ses valeurs propres » (Carrier, 1992, p.264).

#### **2.4 Le concept d'identité culturelle**

L'identité culturelle, « c'est la culture telle qu'elle est vécue par chacun de nous, à un moment spécifique de notre vie » (Selim, 2002, p.35). Elle est constituée de ce qui est commun aux membres de la communauté à laquelle l'individu appartient telles que les règles, les normes, les valeurs et les croyances.

Chaque membre d'une société est le constructeur de son identité culturelle. C'est à l'aide des éléments qui composent sa culture que ce dernier intègrera des traits qui le rallieront à son groupe social. Vinsonneau rappelle que l'identité culturelle n'est pas monolithique, mais qu'elle se nourrit à différentes sources, ce qui fait que l'identité culturelle individuelle demeure avec un caractère de spécificité, même si elle est essentiellement une identité sociale. En d'autres mots, même si « la culture oriente l'inscription de l'individu dans le tissu social », il y a plusieurs « modalités de partage des valeurs qui s'offrent à lui ».

La pluralité de ces modalités « enrichit le sujet de séries distinctes de significations qui, une fois articulées entre elles, confèrent à chacun une identité singulière » (Vinsonneau, 2002, p.13). Ainsi, la culture est une richesse qui nourrit non seulement l'identité d'un groupe social mais aussi celle de l'individu avec sa singularité dans le groupe. L'identité culturelle est un mélange d'individualité et d'appartenance sociale. On y retrouve « des éléments de statut subjectif » et « des prescriptions de rôles, des modèles de conduite à adopter et des attentes spécifiques » (Vinsonneau, 2002, p.13). À la lumière de ces aspects de l'identité culturelle, on comprend qu'une société doit avoir des institutions qui constituent des lieux où l'individu peut se nourrir des richesses multiples de la culture, de sa culture. Nous en arrivons ainsi au concept d'enculturation.

### **2.5 Le concept d'enculturation**

Une société accueillie, en quelque sorte, les individus de même origine ou d'origines diverses, mais pour en arriver à ce qu'ils vivent tous ensemble en harmonie dans une communauté et dans le respect des différences. C'est dans ce contexte que les individus partagent, échangent et s'influencent les uns les autres par rapport aux différents mœurs, coutumes, valeurs et modes de vie.

Un des premiers processus de socialisation qui touche l'individu est la transmission des traits de sa propre culture par sa famille et son entourage immédiat. En effet, c'est d'abord au sein de la famille que les éléments culturels sont transmis d'une génération à l'autre (Sabatier et Dasen, 2001). On appelle ce processus de transmission culturelle « enculturation » (Gratton, 2009; Carrier 1992). Les auteurs Camilleri et Vinsonneau précisent la définition de ce concept en indiquant que c'est « l'ensemble des opérations par lesquelles les sujets s'approprient cette culture de leur propre groupe » (Camilleri & Vinsonneau, 1996, p.20). L'enculturation correspond aux « mécanismes inconscients ou partiellement conscients » de la transmission des traits culturels du groupe d'appartenance

vers un individu, orientant ainsi les différents « aspects de sa personnalité dans un sens commun », c'est-à-dire un sens partagé par les autres membres du même groupe (Camilleri, 1985, p.24).

## **2.6 Le concept d'assimilation**

L'enculturation est très différente de l'assimilation. Cette dernière « implique pour un groupe la disparition totale de sa culture d'origine et l'intériorisation complète de la culture du groupe dominant » (Cuhe, 2004, p.12). Le concept d'assimilation, et surtout la distinction nette entre l'assimilation et l'enculturation, sont essentiels à la clarification des concepts qui sont mobilisés ici pour la précision de notre problématique et pour la mise en lumière de nos concepts sensibilisateurs. En effet, notre recherche se situe dans un contexte africain où des gens ont été touchés, de près ou de loin, par une histoire de colonisation au cours de laquelle les Français ont imposé leur façon de vivre, notamment en prescrivant des lois qui ne respectaient pas la culture du pays et en imposant leur culture dans les écoles. Ces colonisateurs visaient l'assimilation de la population locale. L'assimilation est vécue par les individus comme si « une collectivité étrangère orientée de façon antagoniste » leur « extorquait » leur propre culture (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p.51).

Dans notre recherche, le concept d'assimilation sert d'antonyme à la définition du rôle de passeur culturel. En effet, l'assimilation culturelle est précisément le contraire de ce « passage » qui consiste à favoriser la rencontre et l'enrichissement mutuel entre la culture première et la culture seconde.

## **2.7 Le concept d'acculturation**

Un autre terme que nous définissons en lien avec notre objet de recherche est celui d'acculturation. Pour ce concept, nous retrouvons plusieurs définitions de différents auteurs (Camilleri, 1985; Camilleri et Vinsonneau, 1996; Carrier, 1992). Ce qui est important dans

le cadre de cette recherche, c'est que l'acculturation est un phénomène dynamique, un processus. Ce qui doit être compris est ce processus qui est « en train de » se produire et non seulement les résultats du contact culturel qui ne sont jamais définitifs (Carrier, 1992).

Par ailleurs, l'acculturation se définit comme étant « l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures [traduction libre] » (Redfield, Linton et Herskovitz, 1936, p.149). L'acculturation est une transformation des groupes culturels originaux concernés. Carrier (1992) parle « d'échange culturel » (p.32) qui se produit entre deux groupes de cultures différentes. Vinsonneau (2002) souligne que les deux groupes vivent « en contact continu. » (p.44). Elle précise que l'acculturation se réalise « au moyen d'attributions », c'est-à-dire par l'association des « anciennes valeurs », d'une culture, à des traits nouveaux de l'autre culture. On peut aussi dire que, par le processus d'acculturation, des « nouvelles valeurs » modifient « la signification culturelle d'anciennes formes » (Vinsonneau, 2002, p.44).

Un élément important de la définition du concept d'acculturation est la « réciprocité des influences subies » entre les groupes culturels concernés même si un d'entre eux peut être en position de domination. Dans ce processus mutuel, un des deux groupes, par rapport à l'autre, opère « une sélection, une combinaison, un renforcement, ou un rejet des traits culturels » de l'autre groupe (Carrier, 1992, p.34) et ce, mutuellement.

## **2.8 Le travail enseignant**

L'enseignant comme passeur culturel se définit par Zakhartchouk (1999) selon deux concepts, soit celui de « passeur » et celui d'un « être de culture » (p.20) comme nous l'avons mentionné plus haut. Cette définition s'associe à plusieurs autres dimensions qui sont inter-reliées pour expliquer la complexité de la tâche de l'enseignant passeur culturel. Dans ses écrits, Zakhartchouk (1999) parle de trois éléments qui s'articulent autour du



concept de passeur culturel, soit l'enseignant, l'élève et la culture « comme tradition et comme formation » (p.18). Remarquons ici le modèle ternaire qui correspond à un modèle théorique souvent mobilisé en sciences de l'éducation et qui est communément appelé le « triangle pédagogique ». Ce modèle a été popularisé notamment par Houssaye (2000) et a été réinterprété par différents auteurs (Rézeau, 2001; Mvondo Mvondo, 2013; Germain, 1989).

Nous choisissons ici d'avoir recours à l'interprétation de Legendre qui reprend le triangle pédagogique en l'intégrant à un modèle (le SOMA) pour lequel il a ajouté un quatrième élément aux trois éléments du triangle. Ce quatrième élément est le « milieu » dans lequel évoluent les trois éléments du triangle pédagogique. Dans le dessein de bien cerner le rôle et les relations existantes entre chacune des trois composantes du modèle de passeur culturel chez Zakhartchouk (1999), nous établissons les liens entre les composantes de ce dernier et le modèle SOMA de Legendre. Par la suite, nous établirons les liens entre ces deux modèles et celui du concept d'inculturation que nous avons connu en particulier grâce à la publication de Guillemette (1995).

### **2.8.1 Le modèle SOMA de Legendre**

Le modèle SOMA de Legendre (2005) a été élaboré afin d'offrir un modèle théorique de représentation d'une situation pédagogique. Ce modèle souligne l'interdépendance de quatre composantes d'un système de situations pédagogiques. Tout d'abord, nous retrouvons trois pôles, soit le sujet, l'objet et l'agent, dont les relations entre eux sont placées symboliquement dans un triangle. Dans ces relations triangulaires, chaque pôle est relié à l'autre par une « relation biunivoque » (Mvoto Meyong, 2010, p.24). Ensuite, l'élément du milieu est disposé de façon à inclure les trois autres composantes comme nous pouvons le voir sur la figure 1.

D'après Legendre (2005), la première composante correspond au S comme étant le « sujet » ou « l'apprenant » (p. 1280) dans une situation d'apprentissage. Le second pôle

est « l'objet » (O) ou « ensemble des objectifs d'une situation pédagogique » (p.962). La troisième composante est « l'agent (A) », c'est-à-dire « l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique » (p.34). La dernière composante est représentée par le M qui est « le milieu » (p.888), c'est-à-dire « ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques » (p.888). On aura remarqué que, dans l'acronyme SOMA, le milieu est le troisième élément, mais dans la logique symbolique du modèle théorique, c'est l'agent (A) qui est le troisième élément du triangle.

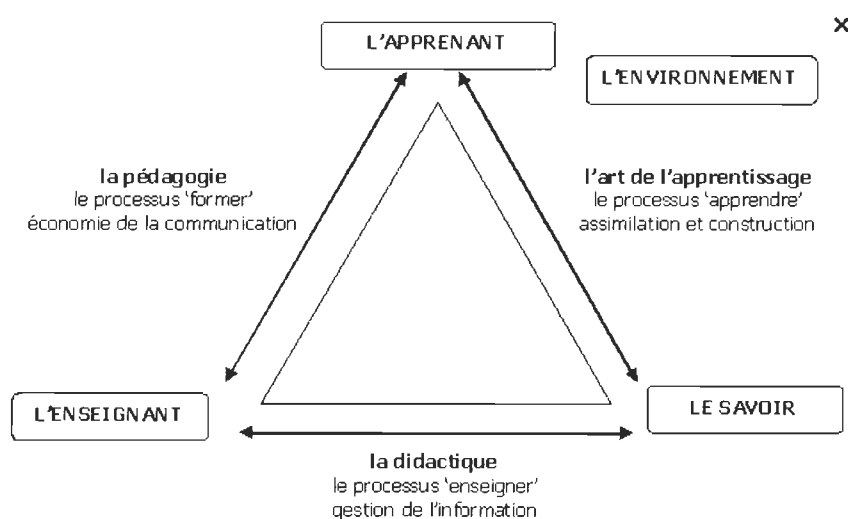


Figure 1. Modèle SOMA de Legendre repris par Rézeau (2001).

Le triangle au cœur de ce modèle de Legendre correspond au triangle formé par les trois composantes du modèle théorique du passeur culturel de Zakhartchouk (1999).

### 2.8.2 Le concept d'inculturation

Le concept d'inculturation comme modèle théorique à trois pôles a vu le jour dans les années 80 dans le domaine de la sociologie religieuse. Ce modèle, d'abord élaboré à

deux pôles, paraissait insuffisant pour Carrier, Peelman et Schineller afin d'exprimer la complexité existante dans la relation entre l'agent enseignant (le catéchète, par exemple) et le sujet apprenant. Dans ce modèle, le troisième pôle serait la culture à apprendre parce que la culture première (déjà apprise) est dans le sujet apprenant. Le modèle théorique de l'inculturation (Guillemette, 1995) rejoint donc le triangle pédagogique (dans le SOMA de Legendre) et, en même temps, permet de mettre en lumière la médiation du passeur culturel qui est une médiation entre la culture seconde et la culture première.

Il est important de noter que, dans le modèle triangulaire de l'inculturation, le sens premier de « inculturation » est mis en lumière par l'analyse du mot lui-même qui est composé du préfixe « in » et du substantif « culture ». En français, le préfixe « in » a deux significations très différentes. En effet, il peut signifier « sans », comme dans le mot inculte, mais il signifie le plus souvent « dans » à cause de son origine latine. En latin, le préfixe « in » ne signifie que « dans » et jamais « sans ». Guillemette a identifié l'origine historique de l'apparition du terme « inculturation » en sociologie religieuse et peut ainsi montrer que le néologisme est apparu dans des textes latins de certaines institutions internationales catholiques (Guillemette, 1995). Ainsi, on peut préciser que le concept d'inculturation signifie essentiellement l'introduction d'un objet (O) dans une culture d'un sujet (S). Par contre, le modèle théorique de l'inculturation est bien triangulaire comme nous l'avons vu, parce qu'il implique toujours une médiation entre l'objet (O) et le sujet (S). Il correspond donc au modèle triangulaire du passeur culturel dans lequel le sens premier du concept désigne l'agent (A).

### **2.8.3 Relations et composantes du modèle de l'enseignant passeur culturel**

La présente recherche vise à comprendre le vécu de l'enseignant togolais dans son rôle de passeur culturel. Afin de saisir l'ensemble des relations existantes entre les différents acteurs et les objets de culture décrit par Zakhartchouk (1999), nous proposerons un

modèle provisoire qui regroupe certaines composantes du modèle SOMA de Legendre et les assises théoriques du concept d'inculturation. De plus, nous utiliserons l'adaptation du modèle SOMA de Legendre proposé par Germain (1989) dans le champ de la didactique des langues.

Comme nous l'avons vu, Zakhartchouk (1999) propose trois composantes dans ses écrits qui interagissent dans le processus de médiation culturelle. Dans ce cadre, nous retrouvons « la Culture (...) c'est-à-dire des manières particulières de vivre, de se comporter, autrement dit l'inverse de l'universel » (Zakhartchouk, 1999, p.15). La culture correspond à ce qu'un individu s'est approprié dans ce qui provient de son groupe d'appartenance élargie, de manière souvent inconsciente, et qui influence ses comportements tout en les rendant semblables aux comportements des autres membres de sa collectivité. Dans le milieu de l'éducation, ce sont les domaines d'apprentissage et les programmes disciplinaires qui sont le reflet de cette culture (MELS, 2003). Cette composante fait référence à « l'objet (O) » dans le modèle proposé par Germain (1989) adapté du modèle de Legendre. De plus, pour Zakhartchouk (1999), l'élève fait partie intégrante de ce processus de transmission et propose d'inviter les élèves à participer activement dans cette découverte (p.20). En ce sens, nous pouvons mettre en relation synonymique la description de la composante « sujet (S) » de Legendre (l'apprenant) et l'élève mentionné par Zakhartchouk. Aussi, l'enseignant prend place dans cette relation de passeur culturel selon Zakhartchouk (p.19). L'enseignant est perçu comme un guide dans ce processus de transmission. Dans le modèle de Legendre, le terme « agent » (A) décrit cette composante comme étant les ressources d'assistance. Cette description concorde avec la participation de l'enseignant suggéré par Zakhartchouk.

L'adaptation du modèle de Legendre dans cette étude nous amène à exclure de notre perspective heuristique la composante « milieu » (M) proposé par ce dernier. Afin d'arriver

à cette exclusion, nous avons considéré la matrice théorique de cette recherche qui est celle du passeur culturel et des éléments qui la constituent. Zakhartchouk (1999) nous fait part dans ses écrits de trois ressources mobilisées dans ce processus de médiation culturelle. Comme mentionné ci-haut, nous avons relié chaque élément identifié par Zakhartchouk à une composante du triangle dans le modèle SOMA de Legendre, soit le sujet, l'agent et l'objet.

La figure 2 représente le modèle provisoire conçu afin de répondre aux besoins de l'étude actuelle :

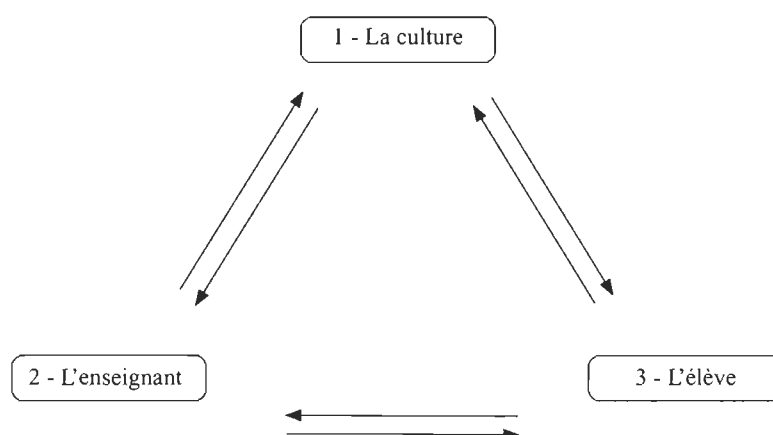


Figure 2. Modèle provisoire des relations existantes dans le modèle du passeur culturel.

La tâche de l'enseignant passeur culturels s'insère dans ces relations à double mouvement ou relations réciproques que nous retrouvons dans le concept d'inculturation (Guillemette, 1995) et repris ici dans notre modèle provisoire qui remplit une fonction heuristique. Pour cette étude, nous nous concentrerons davantage sur les relations existantes entre la culture et l'enseignant ainsi que celles vécues entre l'enseignant et l'élève. La troisième relation, soit celle entre l'élève et la culture, est tout aussi importante dans ce modèle mais ne permet pas d'approfondir la compréhension de la façon dont l'enseignant togolais vit son rôle de passeur culturel.

La compréhension du phénomène à l'étude porte sur la description concrète de ces relations qui forment le travail enseignant. Tardif et Lessard (2004) décrivent dans leur ouvrage le processus du travail enseignant. La description de ce processus correspond aux relations existantes dans notre modèle provisoire. Nous décrivons brièvement chaque mouvement de chacune des deux relations ciblées afin de permettre de préciser notre modèle heuristique du rôle de l'enseignant passeur culturel. De plus, le chapitre de la discussion des résultats nous permettra d'établir des liens concrets entre ce modèle et les données de terrain recueillies lors de nos séjours au Togo, notamment lors d'entrevues avec des enseignants togolais.

La première relation que nous décrivons est celle existante entre la culture et l'enseignant. La culture s'insère dans l'enseignant ainsi que l'enseignant s'insère dans la culture à transmettre. Cette culture est le reflet des choix, des objectifs scolaires et des programmes d'enseignement. Le mouvement de l'objet à l'agent correspond à la connaissance progressive, de la part de l'enseignant, du contenu de ces programmes et des domaines d'apprentissage empreints de la culture seconde nationale. Le mouvement inverse se réfère aux adaptations de ces programmes effectuées par le passeur culturel. Pour Tardif et Lessard (2004),

les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telles que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences et valeurs, etc. (p. 252).

La seconde relation décrite se passe entre l'agent et le sujet. Le double mouvement que nous retrouvons dans cette relation permet de dire que l'enseignant transmet à l'élève des repères culturels, d'une part, tout en apprenant de lui, d'autre part, ce qui occasionne

une perpétuelle mouvance dans cette relation. Le mouvement de l'enseignant vers l'élève est constitué de l'enseignement des savoirs et des connaissances, mais inclue aussi l'interaction avec les élèves. Pour ce qui est du mouvement de l'élève vers l'enseignant, il comprend les activités par lesquelles les élèves donnent de l'information sur eux-mêmes à l'enseignant qui les connaît progressivement sur les différents plans cognitifs, affectifs, sociaux, etc. Les stratégies de pédagogie participative et d'écoute des élèves sont à mettre dans ce mouvement. Tardif et Lessard expliquent que « l'enseignant doit s'engager dans un processus d'interaction et d'ouverture avec autrui – avec un autrui collectif – de façon à lui donner accès à sa propre maîtrise » (p.356). Ce transfert de connaissances laisse place au « passage » de la culture « qui vaut la peine » (Zakhartchouk, 1999, p.20) où l'enseignant et l'élève se verront transformés dans cette relation d'acculturation réciproque.

La clarification conceptuelle que nous venons de faire permet de délimiter les paramètres de notre objet de recherche. En effet, les concepts et leurs définitions constituent la sensibilité théorique que la chercheuse a utilisée en quelque sorte pour appréhender et comprendre ce qu'elle a étudié tout au long de son processus de recherche. La matrice théorique portant sur le passeur culturel et les concepts sensibilisateurs définis dans ce présent chapitre ont aussi servi à l'amorce de l'analyse des données recueillies afin de comprendre le vécu de l'enseignant togolais dans sa tâche de passeur culturel en Afrique.

Dans le prochain chapitre portant sur la méthodologie, nous présentons la démarche et les moyens utilisés pour répondre à notre question de recherche et atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés.

## **CHAPITRE III**

### **Cadre méthodologique**

Ce troisième chapitre porte sur l'approche, la démarche méthodologique, ainsi que les procédures de collecte et d'analyse des données dans le cadre de cette recherche interculturelle. Dans un premier temps, nous expliquerons la pertinence du choix d'une recherche qualitative dans le cas présent. En deuxième lieu, nous démontrerons l'apport de l'approche de la méthodologie de la théorisation enracinée afin de permettre une compréhension centrée sur la situation à l'étude se déroulant dans un contexte culturel africain. Nous terminerons ce chapitre en exposant les différentes actions posées par la chercheuse sur le plan méthodologique afin de démontrer le caractère rigoureux de cette recherche qualitative.

#### **3.1 L'approche méthodologique et le type de recherche**

Cette présente recherche vise à comprendre un phénomène social en lien avec la culture et l'éducation dans un pays en voie de développement. Le sujet à l'étude est traité à l'aide des outils de la recherche qualitative. Dans ce cas, il s'agit de dégager une compréhension du vécu de l'enseignant togolais en tant que passeur culturel. La recherche qualitative favorise cette optique de compréhension des phénomènes à partir du vécu des personnes qui les vivent.

Cette recherche portant sur la manière dont l'enseignant togolais assume sa tâche de passeur culturel dans son pays, où il y a une dissociation entre la culture vécue et transmise par la famille et celle dégagée par un système scolaire mis en place par les colonisateurs



français et peu modifié jusqu'à ce jour, comporte des particularités à ne pas négliger. D'emblée, nous tenons à souligner que l'aspect interculturel de cette recherche demande une attention particulière de la chercheuse aux préconceptions qu'elle pourrait avoir en lien avec les comportements des enseignants et du personnel du milieu de l'éducation. Sur ce point particulier, la méthodologie de la théorisation enracinée se trouve dans une cohérence pertinente avec la recherche interculturelle. En effet, dans la recherche interculturelle, il est spécifiquement exigé, de la part du chercheur, une certaine méfiance envers ses propres références culturelles afin de ne pas les imposer à la culture qu'il étudie. En cela, la recherche interculturelle mélange ses racines avec les racines de la méthodologie de la théorisation enracinée. Ses racines communes se trouvent dans l'anthropologie et dans l'ethnographie. Du côté de la MTE, les origines se trouvent précisément dans la sociologie de l'École de Chicago, là où les débuts de la recherche qualitative ont emprunté à l'anthropologie et à l'ethnographie leurs outils de recherche. L'anthropologie et l'ethnographie, parce qu'elles étudient des sociétés ou des groupes qui vivent d'une manière toute différente des sociétés occidentales (Bernard, 2002; Gaudio, A. 2010; Geertz, 1973 ; Hammersley, & Atkinson, 2007; Kilani, 2012; Wolcott, 2005) sont caractérisées par une ouverture à ce qui est différent ou étonnant dans ce que vivent les individus ou les groupes étudiés. Ces traditions sont donc caractérisées par une ouverture optimale aux manières de voir et de penser des sociétés différentes, des groupes différents, des personnes différentes. Cette ouverture se traduit notamment dans une réserve par rapport aux théories explicatives existantes, par rapport aux pré-conceptions, par rapport aux manières de vivre et de penser qui font partie du sens commun, par rapport aux idées reçues.

On retrouve ces mêmes préoccupations d'ouverture et de réserve en MTE, comme nous le verrons plus loin, et c'est pour cette raison que nous trouvons pertinent d'utiliser la MTE dans une recherche comme la nôtre.

Dans la même perspective d'ouverture à la différence culturelle et de réserve par rapport aux références culturelles occidentales, une certaine connaissance du milieu de la part de la chercheuse favorise une construction de sens des données recueillies qui soit fidèle de manière optimale au vécu culturel spécifique aux enseignants participants à la recherche. Cette connaissance du milieu par la chercheuse provient de séjours d'immersion ethnographique dans les écoles et de périodes d'observation systématique dans les classes (Pelto, 2013).

Ainsi, dans le contexte de la recherche interculturelle, l'ouverture de la chercheuse face à ce que vit l'autre dans sa spécificité, sa complexité et sa différence a favorisé la compréhension de la situation à l'étude. Le choix de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) nous a poussée à nous servir principalement des publications de Guillemette (2006a; 2006b), de Guillemette & Luckerhoff (2009) et du collectif dirigé par Luckerhoff & Guillemette (2012) pour notre apprentissage de la MTE.

La MTE se définit en opposition avec les approches hypothético-déductives où le chercheur élabore un cadre théorique à partir de théories existantes pour déduire des explications d'un phénomène. Dans les approches hypothético-déductives, les données empiriques servent d'exemples à l'application des théories. À l'inverse, Glaser et Strauss (1967) proposent de construire un cadre théorique à partir des données et non de se servir des données pour vérifier ou valider un cadre théorique pré-existant. L'immersion dans les données empiriques sert de point de départ à l'élaboration d'une théorie ou d'une compréhension du phénomène à l'étude.

La description de la problématique en MTE fait davantage référence à la délimitation du phénomène social à l'étude. L'objet de recherche est documenté au départ de façon large, tout en précisant le processus et la dynamique de la situation recherchée (Guillemette, 2006b).

Selon Strauss & Corbin (2008), cette méthodologie fait preuve d'une flexibilité procédurale dans le respect des principes fondamentaux que sont l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes, la simultanéité des différentes démarches (collecte des données, codage, rédaction de mémos, etc.).

Afin de favoriser l'analyse de la situation vécue dans ce pays africain, l'utilisation sans réserve des schèmes de références des occidentaux ne permettrait pas l'ouverture à la compréhension de la situation dans son altérité ou dans sa différence. Pour assurer une ouverture optimale, la chercheuse a dû mettre de côté ou entre parenthèses les précompréhensions, les préjugés, les préconceptions, les pré-explications de la situation ou du phénomène. La mise entre parenthèses dont nous parlons ici correspond à ce que la phénoménologie husserlienne appelle l'époché (Depraz, 2006; 2008; Giorgi, 1997; LeVasseur, 2003; Ray, 1994). Aussi, la chercheuse s'est placée dans une certaine posture d'inconnaissance, d'ignorance et de non-experte dans le but de recueillir toutes les informations pertinentes dans un esprit d'ouverture à la nouveauté, à la différence et à l'inédit. Ainsi, à partir de ces principes, l'aspect interculturel et novateur de cette recherche a pu être respecté et soumis à une rigueur méthodologique découlant du cadre de recherche de la MTE.

### **3.2 La pertinence de l'approche de la MTE dans la recherche**

La démarche scientifique de ce projet de recherche sera décrite selon les fondements épistémologiques de la MTE que nous pouvons énumérer en cinq principes : la suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants et la sensibilité théorique, la circularité de l'approche et la flexibilité méthodologique ainsi que l'échantillonnage théorique (Luckeroff & Guillemette, 2012).

### **3.2.1 La suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants et la sensibilité théorique**

Le chercheur suspend temporairement le recours à des cadres théoriques existants au profit d'une ouverture à ce qui émerge des données de terrain. Dans le cadre d'une recherche interculturelle, c'est encore plus important. Cette caractéristique de la MTE rejoint l'anthropologie et l'ethnographie. La suspension consiste donc à mettre de côté ou entre parenthèses les précompréhensions, les préjugés, les préconceptions, les pré-explications d'une situation ou d'un phénomène. Enfin, ce qui constitue nos lunettes occidentales a été le plus possible mis de côté dans le but d'écouter l'autre dans ce qu'il vit et dans le sens qu'il donne à ce qu'il vit.

L'analyse d'une situation vécue dans un pays Africain, en utilisant les schèmes de références des occidentaux ne permet pas de s'ouvrir à la compréhension de la situation dans son altérité ou dans sa différence. Par exemple, lors de mon stage au Togo, j'ai remarqué que les enseignants mettaient de côté les jeunes ayant des problèmes d'apprentissage. Pour nous au Québec, cette attitude est à proscrire car le ministère de l'éducation prône l'éducation pour tous et, donc, l'enseignant a le devoir d'adapter son enseignement à tous les élèves de sa classe.

Alors, en analysant cette situation avec mes référents québécois, je pourrais facilement porter un jugement négatif sur les pratiques des enseignants togolais. Par contre, si je me laisse imprégner par leur réalité, je pourrais rapidement comprendre que dans ce pays Africain, les classes sont nombreuses, le taux de réussite des élèves est très faible, le contexte socio-économique est précaire, le besoin des parents de l'appui des enfants à la maison engendre un taux d'absentéisme élevé, le français comme langue d'apprentissage qui n'est pas leur langue première, sont des motifs de ce comportement.

Glaser et Strauss, les fondateurs de la MTE, proposent d'inverser la logique hypothético-déductive et, au lieu de « forcer » les données pour qu'elles entrent dans le cadre théorique, ils proposent de construire un cadre théorique à partir des données obtenues. La MTE en recherche interculturelle, propose de laisser émerger le maximum d'information. Cette émergence implique ou suppose que le chercheur se place dans une posture d'inconnaissance, d'ignorance et de non-expert. Laisser émerger l'information des données c'est donc « ne pas imposer » de cadre de référence.

L'induction propose de partir des données recueillies des participants, ce qui laisse place à la nouveauté, à la différence et qui permet d'accueillir des informations souvent surprenantes.

Ma sensibilité théorique s'est développé à la suite du temps passé avec les enseignants togolais. Vivre au quotidien avec eux et comme eux a été pour moi l'élément déclencheur de cette démarche de compréhension de leur façon d'être et de vivre. La mise en relation de nos façons de faire au Québec en matière d'éducation et de leurs façons de faire m'a permis de mieux connaître à la fois les nôtres et les leurs.

Dans ce dialogue entre les deux cultures, le chercheur s'acculture, ce qui veut dire que sa culture est de plus en plus enrichie par la culture de l'autre. Alors il comprend de plus en plus ce qui émerge des données.

La suspension aux cadres théoriques se fait de façon provisoire. La différence que l'on remarque avec les autres approches est le moment où l'on fera référence à ces théories. Cette suspension temporaire est nécessaire afin de s'assurer que la théorie est bien enracinée dans le vécu des personnes concernées et ainsi refuser d'imposer aux données un cadre explicatif. À la suite de la compréhension théorique du phénomène à l'étude, le chercheur aura recours aux écrits scientifiques pour enrichir la théorie développée et valider avec les

autres chercheurs (Guillemette & Lukerhoff, 2012). Ici, nous retrouvons l'essence même de la MTE où la théorisation est en lien direct avec les personnes vivant le phénomène étudié.

Les chercheurs en MTE savent bien que toute analyse implique le recours à des théories, mais la consigne est de faire abstraction « le plus possible » des pré-jugements, des précompréhensions pour, encore une fois, s'ouvrir à ce qui peut émerger des données et construire une interprétation fondée dans les données. Le chercheur propose une interprétation du phénomène en allant rechercher des données empiriques dans l'action, dans l'observation, dans les discours pris au sens large de ce qui est vécu par les acteurs qui vivent le phénomène. Le concept de sensibilité théorique inclut deux aspects importants. Premièrement, le fait d'être sensible à ce qui se retrouve comme information dans les données, de s'ouvrir et de laisser émerger une compréhension la plus « groundée » et valide possible, c'est-à-dire une compréhension provenant des observations du phénomène. Deuxièmement, afin d'être sensible à ce qui se passe sur le terrain et autour de lui, le chercheur utilise certaines structures dans lesquelles il peut accueillir les données tout en les nommant. Ces structures correspondent aux connaissances du chercheur, à ses expériences et à ses compréhensions théoriques. La théorie qui émerge à partir des données est écoutée par le chercheur qui a des sensibilités particulières, soit en éducation, en sociologie, en psychologie, etc. Son interprétation de la situation sera faite en fonction de cette vision.

En MTE, le chercheur doit spécifier le plus rapidement possible le type de regard qu'il portera sur les données recueillies. Tout au long de sa démarche, il identifie cette sensibilité en proposant des analyses ou des développements théoriques en lien avec ses structures d'accueil d'observations basées sur le vécu des gens (Guillemette, 2006b).

Dans cette présente recherche, la chercheuse a d'abord délimité l'objet de recherche à partir d'écrits scientifiques portant sur le passeur culturel, matrice théorique de cette étude ainsi que sur les concepts qui y sont reliés soit la culture, la culture première et seconde,

l'identité culturelle, la langue ainsi que l'enculturation, l'assimilation, l'acculturation et l'inculturation. La définition de ces termes a permis à la chercheuse de déterminer la perspective qui serait utilisée lors de la recherche sur le terrain. Ainsi, ces termes ont été adoptés comme concepts sensibilisateurs (*sensitizing concepts*) selon la perspective propre à la méthodologie de la théorisation enracinée (Charmaz 2004; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987) dans la lignée de la sociologie de l'École de Chicago (Blumer 1969; Van den Hoonaard, 1997). « Ces concepts sensibilisateurs favorisent une plus grande acuité dans la lecture des données et permettent au chercheur de reconnaître ce qui émerge des données » (Plouffe & Guillemette, 2012, p.96).

Donc, pour notre recherche, le phénomène a été étudié sous l'angle de l'enseignant comme « passeur » dans le sens où le maître est un guide dans cette action de « faire passer » l'élève d'un point à un autre (Zakhartchouk, 1999). À partir de ce cadre conceptuel qui nous a aidé à définir la problématique, la chercheuse a laissé de côté, dans la mesure du possible, les écrits qui contenaient davantage un cadre explicatif des données, tout en décidant d'y revenir plus tard.

Lors de l'analyse des résultats, qui a été faite au fur et à mesure que les données ont été recueillies, la chercheuse a débuté une catégorisation des données. Cette catégorisation s'est faite en tenant compte de la formation en enseignement et de l'expérience d'enseignante de la chercheuse. Tout au long du processus de recherche, ces catégories se sont multipliées et précisées. Donc, lors de l'émergence de ces catégories, la chercheuse a fait ressortir les liens possibles avec la tâche complexe des enseignants en se basant sur les concepts de l'inculturation et du triangle pédagogique de Legendre.

### **3.2.2 Circularité de l'approche et flexibilité méthodologique**

La collecte et l'analyse des données sont deux ensembles d'opérations qui sont en lien l'un avec l'autre. Cette simultanéité oppose la MTE à bien d'autres démarches de

recherche qui ont une logique davantage linéaire. Le concept de circularité sert ici à mettre en lumière le fait qu'on collecte des données et qu'on les analyse au fur et à mesure. Donc, l'épisode suivant de collecte sera déterminé par les renseignements obtenus suite à l'analyse de l'épisode précédent. Le chercheur doit retourner à plusieurs reprises sur le terrain afin « d'ajuster » sa théorie émergente et favoriser sa compréhension du phénomène (Glaser et Strauss, 1967; Guillemette & Lukerhoff, 2012). Tout au long de la collecte des données, par entrevue et par observation, les données ont été analysées afin que l'apprentissage sur la culture togolaise se fasse progressivement tout au long du séjour sur le terrain et afin que la chercheuse puisse profiter au fur et à mesure des apprentissages qu'elle faisait par le biais de la recherche elle-même. De plus, à mesure que les épisodes de collecte de données ont été réalisés, l'analyse s'est développée et s'est enrichie et, à mesure que l'analyse s'est développée et enrichie, les questions d'entrevues et les observations ont été plus pertinentes. En d'autres mots, au fur et à mesure que la chercheuse collectait des données de la culture de l'autre, elle analysait et apprenait de cette culture. Donc, à l'aide de ces nouvelles connaissances, la chercheuse était plus apte à collecter d'autres données.

La grande flexibilité méthodologique que propose la MTE a été favorable pour cette recherche, car il était difficile de prévoir à l'avance les outils nécessaires à la collecte de données pertinentes dans un contexte étranger. Par contre, la chercheuse a respecté les principes de base que prévoit l'utilisation de la MTE. Guillemette (2006b) soulève ces principes comme étant l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes et la simultanéité des différentes démarches (collecte des données, codage, rédaction de mémos, etc).



À l'aide des connaissances antérieures de la chercheuse du milieu d'accueil, quelques outils ont été planifiés afin de permettre une première collecte de données sur le terrain. Ceux-ci ont aussi été modifiés à la suite de l'analyse des premières données recueillies.

La sélection des instruments de collecte des données a été faite en lien avec l'objectif de la recherche qui vise à comprendre de quelle manière l'enseignant togolais assume sa tâche de passeur culturel. Pour atteindre ce but, la collecte de donnée a été élaborée de manière à recueillir des informations non seulement dans le discours de l'enseignant, mais aussi dans sa pratique en classe. Notre premier choix d'outil de collecte d'informations s'est arrêté sur l'entrevue semi-dirigée qui consiste en un échange entre la chercheuse et le participant dans un cadre relativement structuré. Ce type d'entrevue nous a paru comme étant le plus adéquat afin de comprendre la manière dont les enseignants togolais transmettaient la culture africaine en classe. « Le chercheur prépare ou établit un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.133). Le choix des thèmes qui ont été abordés lors de la première entrevue a été élaboré en fonction de l'objet de recherche et de l'expérience terrain antérieure de la chercheuse dans ce milieu africain. Ces premières entrevues faites à l'aide de ce premier canevas de thèmes (voir appendice A) ont permis à la chercheuse d'appréhender de nouvelles avenues d'entrevue en redirigeant les épisodes suivants d'entrevue avec les enseignants togolais (Charmaz, 2005; Corbin & Strauss, 1990).

Notre second choix d'outils servant à recueillir les données a été l'observation en situation. Cet « outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p.6) nous a paru pertinent dans la description des comportements associés à la transmission de la culture africaine en classe. Aussi, l'imprégnation de la chercheuse dans le milieu scolaire togolais a permis l'ouverture au

dialogue lors des entrevues semi-dirigées. Il est important de mentionner que les Africains doivent entretenir une certaine relation et établir un lien de confiance avec l'autre afin de se confier et de discuter sur certains sujets. De plus, la présence de la chercheuse dans les écoles a permis d'approfondir sa compréhension des moyens utilisés par les enseignants afin de permettre la transmission de leur culture en classe lors de discussions informelles qui se sont déroulées dans le milieu scolaire.

Afin de consigner adéquatement tous les renseignements obtenus lors de ces observations, la chercheuse a tenu un journal. L'utilisation du journal du chercheur peut être, dans une recherche scientifique, un instrument de référence s'il respecte une certaine structure. Il existe plusieurs façons de tenir un journal lors d'une recherche scientifique. La chercheuse doit prendre en considération la place que ce moyen de collecte de données prendra dans l'analyse et dans l'interprétation de ses résultats. Laperrière (1992) suggère une façon de consigner les données recueillies selon un procédé méthodologique précis. Lors de l'enregistrement des observations sur le terrain, on distingue plusieurs étapes, dont la prise de notes descriptives et analytiques. Dans cette recherche, la chercheuse a suivi ce modèle afin d'utiliser ces observations lors de l'analyse.

Les notes descriptives décrivent ce qui est observé dans un discours concret et neutre. Ces notes ont été écrites dans le plus bref délai à la suite des observations. De plus, les propos des gens ont été rapportés, autant que possible, textuellement et entre guillemets. Les comptes rendus ont été écrits en trois temps, soit les notes cursives, le compte rendu synthétique et le compte rendu extensif comme le propose Laperrière (1992). Précédant chaque compte rendu descriptif, les informations suivantes ont été mentionnées : la date; la durée de l'événement; le nom de l'observatrice; les acteurs présents; l'événement observé. Concrètement, la chercheuse a observé, dans trois écoles différentes, six enseignants. Lors de la première observation dans une classe, la chercheuse indiquait les caractéristiques

physiques des lieux ainsi que les personnes présentes. Par la suite, dans un petit carnet, elle notait le déroulement de la journée avec les interventions de la part du maître, des élèves et des personnes qui se présentaient en classe si cela survenait. Ces premières notes correspondaient à des phrases clefs et des brefs écrits notés sur le vif. Par la suite, dans un autre cahier, lorsque le moment était opportun, la chercheuse élaborait davantage la situation mentionnée. Les notes pouvaient s'accompagner du plan des lieux, de la disposition des participants et de l'emploi du temps de la journée. Selon Laperrière (1992), « ces notes se révèlent, à l'analyse, une source indispensable d'interprétation juste et de compréhension exhaustive de la réalité et servent de garde-fous aux biais de la perception et de la mémoire et aux hypothèses partielles » (p.328).

Les notes analytiques sont l'inscription systématique des éléments de cheminement théorique dans l'analyse des données d'observation (compte rendu descriptif). Les notes analytiques ont été insérées dans le compte rendu, mais de façon distincte. Les notes analytiques utilisées se retrouvent sous différentes formes, soit les mémos, les notes théoriques et les notes de planification. Les mémos ont été utilisés tout au long de la collecte et de l'analyse des données. Ces écrits correspondent aux intuitions, aux idées et aux réflexions qui sont survenues spontanément durant l'observation et l'analyse. De plus, c'est par les notes théoriques que la chercheuse a débuté la construction d'une interprétation théorique de la situation à l'étude fondée sur les observations. Faisant suite aux notes théoriques et afin de ne pas oublier les idées qui surgissaient durant la recherche, les notes de planification ont permis d'inscrire les activités à faire, comme par exemple des observations supplémentaires, des lectures ou bien des contacts avec d'autres enseignants.

La chercheuse a pris soin de noter, dans son journal de bord, ses réflexions personnelles portant sur ses impressions, ses peurs, ses « bons coups », ses erreurs, ses réactions positives ou négatives face aux participants ou aux théories. Ainsi, la chercheuse pouvait prendre conscience de ses sentiments et de ses biais éventuels lors des observations.

Le journal du chercheur peut être utile afin d'expliquer, lors de l'écrit des résultats de la recherche, les raisons qui ont motivé la chercheuse à faire des modifications lors d'une entrevue ou dans le choix des enseignants qui ont participé à l'étude. Aussi, cela peut venir appuyer les liens théoriques entre ce qui est recherché dans les observations et les différents concepts ou théories déjà existants.

L'ouverture dans la collecte de données que permet cette méthode de recherche a favorisé l'émergence des données grâce à des discussions informelles entre des enseignants et la chercheuse à tout moment de la journée.

### **3.2.3 L'échantillonnage théorique**

L'échantillonnage théorique signifie que les personnes, les lieux et les situations où le chercheur collectera les données empiriques sont choisis en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et la construction de la théorie. La MTE favorise la recherche de situations permettant de mieux comprendre le phénomène à l'étude où le chercheur recueillera des données « théorisables » (Guillemette, 2006b).

Le séjour de la chercheuse en Afrique de l'Ouest a duré trois mois, soit du 15 septembre au 15 décembre 2010. Pour elle, ce voyage était le quatrième sur une période de cinq ans. Son premier voyage en 2005 était en tant qu'enseignante-stagiaire dans le cadre de son baccalauréat en adaptation scolaire. C'est à ce moment qu'elle a débuté à se questionner sur les réalités de l'éducation en Afrique. Durant le second voyage, elle était accompagnatrice d'un groupe de stagiaires en soins infirmiers. Quant à son troisième voyage en terre africaine, il avait comme objectif de préciser son objet d'étude pour sa maîtrise. Dans tous ces voyages, la chercheuse a vécu dans la région de Kpélé où se trouve le village d'Adaté.

Donc, ce dernier séjour ayant pour but de faire une dernière collecte des données de la présente étude a duré trois mois. La recherche a été effectuée dans le village d'Adaté

au Togo. Ce village est situé à environ une heure de voiture d'une grande ville nommée Kpalimé. Les gens vivent principalement de l'agriculture. Ce village a la chance d'accueillir plusieurs écoles primaires privées et publiques (le nombre est imprécis) ainsi que le collège d'enseignement général (CEG) qui correspond ici à l'école secondaire. Le choix des écoles primaires visitées par la chercheuse s'est fait avec la collaboration du chef d'inspection de l'Inspection des enseignements préscolaire et primaire de Kpélé-Akata. Ce dernier a suggéré trois écoles situées dans trois secteurs du village, soit l'école primaire publique centrale d'Adaté (EPPC); l'école primaire publique d'Adaté-Zongo et l'école primaire publique d'Adaté-Komé. Malgré que ces écoles sont dans le même village et relativement rapprochées les unes des autres, les caractéristiques des élèves fréquentant les divers milieux diffèrent.

L'école primaire publique centrale accueille majoritairement des élèves de religion catholique et d'origine Ewe. Lors du séjour de la chercheuse dans ce milieu, l'aspect de la diversité culturelle existante dans le pays a été très peu soulevé de la part des enseignants de cette école. À l'opposé, l'école publique d'Atadé-Zongo se situe dans le quartier musulman du village. Les élèves de cette école sont de religion musulmane. Il y a environ dix élèves qui appartiennent à des groupes culturels différents ainsi que les enseignants. Dans ce milieu, le français est davantage utilisé entre les élèves et les maîtres, car provenant de milieux différents, les langues maternelles ne sont pas les mêmes. La troisième école qui a été visitée par la chercheuse est située au centre du village et accueille des élèves de plusieurs origines. L'hétérogénéité de ce milieu en fait une école particulière où se côtoient les langues, les coutumes et les religions de plusieurs ethnies togolaises.

Le premier milieu scolaire choisi était un lieu déjà connu par la chercheuse. Ensuite, les interventions de certains enseignants sur la difficulté de communication entre les maîtres

et les élèves dans certains milieux scolaires de la région ont dirigé vers le nouveau site d'échantillonnage. C'est l'analyse des premières données qui a permis de choisir et ainsi, d'enrichir la collecte de données. Cette problématique de la différence culturelle au sein du même milieu a permis de cibler la dernière école visitée. Son apport multiethnique a été favorable dans le développement de la compréhension du phénomène à l'étude.

L'école primaire publique centrale d'Adaté est l'établissement scolaire principal du village. Elle compte environ 312 élèves réparties sur six niveaux scolaires, de la première à la sixième année. Il y a un groupe d'élèves par niveau avec une moyenne de 52 enfants par classe. Le nombre d'élèves par classe dans les deux premiers cycles du primaire sont plus élevés qu'au troisième cycle. Les abandons scolaires, le redoublement répétitif de certains enfants ainsi que le travail des aînés de famille expliquent la forte diminution du nombre d'élèves inscrits au troisième cycle. Cette école compte un directeur ainsi que six enseignants, soit trois femmes et trois hommes. L'ensemble du personnel de l'école est d'origine Ewe, mis à part un enseignant venu du nord du pays qui est Kabyié. Le français est la langue d'instruction utilisée en classe et l'Ewe est la langue nationale la plus répandue dans ce milieu scolaire.

La chercheuse a été présente dans cette école pendant trois semaines, soit du 27 septembre au 15 octobre 2010. Avant son arrivée dans l'école, la chercheuse a rencontré le personnel enseignant afin d'expliquer son projet de recherche. Cette rencontre a permis de savoir qui était intéressé à participer à l'étude et de quelle façon. L'ensemble du personnel ne voyait aucun inconvénient à ce que la chercheuse se présente en classe. Par contre, tenant compte de leur emploi du temps, deux enseignants ne pouvaient pas participer aux entretiens.

La première période d'observation faite en classe a duré sept jours et s'est déroulée au CP2, soit en deuxième année du premier cycle. Cette maîtresse enseigne depuis près

de 30 ans. Elle a débuté sa carrière comme enseignante volontaire. La classe comptait 53 élèves répartis dans 26 tables-bancs.

La seconde observation s'est déroulée dans une classe de CM1, soit en deuxième année du deuxième cycle primaire. L'enseignant possède plusieurs années d'expérience au niveau de l'enseignement primaire mais également au secondaire. Il a débuté sa carrière comme enseignant au collège d'enseignement général (CEG). Le temps d'observation s'est déroulé sur une période de huit jours. Cette classe comptait 56 élèves. Ce maître a participé à la collecte de données par entrevue. Cette entrevue s'est déroulée à l'école après les cours.

Dans cet établissement, l'enseignant de CM2, soit de deuxième année du troisième cycle du primaire, a répondu aux questions de l'entrevue semi-dirigée. Cet enseignant est le plus jeune en âge de l'école et il a près de 8 années de service dans le même niveau académique. Il a obtenu un baccalauréat à l'université de Lomé et il n'a jamais travaillé dans ce domaine, car il a participé à un « concours » (sélection d'emploi) pour un poste en enseignement et il a obtenu l'emploi. En plus de l'entrevue effectuée en classe, l'enseignant et la chercheuse ont échangé à plusieurs reprises sur des questions liées à l'éducation lors de différents moments dans la journée à l'école et à l'extérieur.

La seconde école visitée par la chercheuse est l'école publique d'Adaté-Zongo. Cette école est située dans le quartier musulman du village. Elle est retirée de la rue principale, qui forme le centre du village, et est construite à travers les champs. Cette école est davantage rustique par ses bâtiments en paille nommés « apatames ». Il y a quelques années, un organisme d'aide internationale a financé la construction, en ciment, d'une bâtisse accueillant trois locaux de classe ainsi qu'un bureau pour la direction d'école. Cette construction s'est terminée en 2009. Encore aujourd'hui, quatre classes sont sous les paillasses. Cette école reçoit près de 368 élèves répartis en huit groupes classe. Les deux

niveaux du premier cycle ont été scindés en deux à cause du nombre élevé d'élèves inscrits. En début d'année, il y avait 120 élèves en classe de CP1 et 87 élèves en classe de CP2. Le personnel de cette école compte cinq enseignants, trois enseignantes et une directrice. Ces derniers sont d'origine Éwe contrairement à la majorité des élèves de cette école qui sont de religion musulmane donc, d'origine Kabyié. Par conséquent, il y a peu d'élèves Éwe. Le français est favorisé dans cette école pour les échanges entre les maîtres et les élèves ainsi que pour l'enseignement académique. Prenant en considération l'origine ethnique des enseignants et celles des élèves, la communication verbale dans la langue nationale est difficile, car les deux parties n'ont pas la même langue maternelle.

La chercheure a été sur place pendant près de trois semaines, soit du 1<sup>er</sup> novembre au 19 novembre 2010. La première semaine a été consacrée à la formation des enseignants offerts par des formateurs envoyés par l'Inspecteur des études primaires de Kpélé-Akata. Par la suite, la chercheure a observé deux enseignants dans leurs classes respectives, soit au CP2, deuxième année du premier cycle, et au niveau du CM1, première année du troisième cycle. Pour ce qui est des entrevues, les enseignants ont suggéré que je mette par écrit les questions d'entrevue qu'ils pourraient répondre à la maison tranquillement. J'ai accepté cette offre et je les ai rencontrés à deux reprises afin de clarifier certaines questions. Donc, neuf questionnaires d'entrevue ont été distribués dans cette école, c'est-à-dire à l'ensemble du personnel.

La première période d'observation a duré cinq jours, du 8 au 12 novembre 2010, dans la classe de l'enseignant de CP2. Cette classe, située dans un « apatame », compte 37 élèves inscrits. La petite dimension de cette classe ne permet pas de mettre le nombre suffisant de table-banc, donc 12 d'entre eux sont trois par banc au lieu de deux. L'enseignant compte près de 20 ans d'expérience. Il enseigne dans cette école depuis plus de dix ans.



La chercheuse a poursuivi ses observations dans une classe de CM1 où l'enseignant comptait 33 élèves inscrits. Cette grande classe se trouvait dans le nouveau bâtiment. Cet enseignant était le doyen de son école en âge ainsi qu'en expérience professionnelle. Il cumulait 31 ans d'expérience en enseignement au primaire. Son statut différait des autres enseignants, car il avait été nommé, depuis quelques années, comme substitut de la directrice.

L'école primaire publique d'Adaté-Komé est la dernière école qui a été visitée par la chercheuse du 22 novembre au 3 décembre 2010. Cet établissement scolaire, qui compte environ 195 élèves, est situé au centre du village. Cette école est composée d'une bâtisse en ciment qui accueille trois classes ainsi que le bureau de la directrice. Les autres classes sont fabriquées avec de la paille, ce sont des « apatames ». Nous y retrouvons six enseignants, dont trois hommes et trois femmes, qui se partagent l'ensemble des niveaux scolaires. La directrice de cette école occupe aussi la place d'enseignante au CP2, deuxième année du premier cycle. Le nombre d'élèves par groupe est inégal d'un groupe à l'autre. Au premier cycle, il y a près de 100 élèves répartis relativement également sur les deux niveaux. Le groupe de CM2, soit deuxième année du troisième cycle, compte 15 élèves. Le nombre d'élèves par classe varie entre 25 et 35 pour les autres niveaux. La langue d'enseignement est le français. De plus, une particularité de cette école est la diversité des origines culturelles des élèves. Dans une même classe, nous pouvons retrouver jusqu'à cinq groupes ethniques différents. Cela s'applique également aux personnels enseignants qui eux aussi sont répartis dans trois groupes ethniques différents, soit les Ewe, les Kotokoli et les Kabyié.

Les observations en classe se sont faites dans deux groupes distincts sur une période de cinq jours chacun. La première observation s'est faite en classe de CM1 avec un enseignant d'expérience, mais qui débutait sa carrière au niveau primaire. Il enseigne à ce niveau depuis seulement cinq ans. Son expérience se retrouve davantage au CEG où il a travaillé pendant huit ans. Cette classe comprend 34 élèves.

Le second groupe observé est celui de l'enseignant de CE1 (première année du deuxième cycle). Cette classe est située dans un « apatame » et accueille 41 élèves qui doivent partager 15 tables-bancs. Les élèves sont très à l'étroit dans cet environnement. Cet enseignant complète sa douzième année de service comme enseignant du primaire. Il a été transféré dans ce village depuis la région du nord il y a trois ans.

L'ensemble du personnel enseignant a participé aux entrevues individuelles. Ces entrevues se sont déroulées à l'école. La directrice a permis aux gens intéressés de prendre du temps de classe afin de répondre aux questions de la chercheuse. La durée des entrevues a varié entre 25 et 75 minutes.

Au total, 18 enseignants de niveau primaire ont participé à la présente recherche. Dans ce nombre, nous retrouvons huit femmes et dix hommes ayant tous des parcours et des expériences différentes les uns des autres. Cette diversité dans l'échantillonnage des participants a permis à la chercheuse de récolter un large éventail de données afin de favoriser la compréhension de l'objet à l'étude. De plus, la diversité des caractéristiques physiques, humaines et culturelles des trois milieux observés a favorisé l'émergence des données relatives au vécu des enseignants togolais en lien avec leur rôle de passeur culturel à l'école.

## CHAPITRE IV

### Résultats

Ce chapitre présente la compréhension que nous avons pu construire du phénomène étudié, c'est-à-dire la manière dont l'enseignant togolais du village d'Atadé assume son rôle de passeur culturel. Notre analyse des données recueillies lors d'entretiens avec les enseignants et lors d'observations directes nous a permis d'identifier plusieurs aspects du rôle de passeur culturel tel qu'il est vécu par les maîtres en classe.

Nous regroupons les résultats de notre analyse en quatre catégories : 1) les stratégies, les méthodes et les outils d'enseignement; 2) les disciplines scolaires; 3) la profession enseignante; 4) les réalités du milieu africain. Ces catégories sont étroitement liées au modèle triangulaire du passeur culturel proposé dans le chapitre du cadre conceptuel et élaboré à partir du triangle pédagogique (qu'on retrouve dans le modèle SOMA de Legendre (2005)) et du concept d'inculturation. Ces liens seront décrits au prochain chapitre lors de la discussion des résultats.

Avant de présenter les résultats comme tels, nous tenons à préciser, tel que nous avons pu le constater clairement, que les enseignants auprès de qui nous avons recueilli nos données avaient une compréhension du concept de « culture » qui était non seulement partagée par la chercheuse, mais qui était aussi essentiellement la même que celle qui est universellement acceptée. Par exemple, Selom, un enseignant du troisième cycle du primaire, définit la culture ainsi : « la culture résume les traditions, les coutumes, la danse et le chant. » Pour Ayawa, maîtresse de deuxième cycle, la culture se caractérise par « la

manière de faire d'un peuple ou d'une ethnie. » Afin de ne pas nous étendre sur cet élément que nous avons développé dans le deuxième chapitre et sur lequel nous revenons dans le chapitre suivant, nous comparons cette compréhension de la culture par les enseignants à une seule définition, celle de l'UNESCO :

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société, un groupe social ou un individu. Subordonnée à la nature, elle englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances et les sciences (UNESCO, 1982).

#### **4.1 Les stratégies, les méthodes et les outils d'enseignement**

Nous avons regroupé dans cette catégorie les stratégies, les méthodes et les outils d'enseignement que les maîtres utilisent en classe afin de transmettre les éléments de la culture africaine. En lien avec notre modèle provisoire du passeur culturel, cette première catégorie fait référence au mouvement de l'agent vers le sujet dans la relation entre ces deux pôles. Par le choix de ses stratégies et de ses méthodes d'enseignement, l'enseignant africain expose l'élève à des repères culturels.

##### **4.1.1 L'utilisation d'images et/ou d'objets en classe**

L'usage d'images ou d'objets qui proviennent du quotidien des familles des élèves et qui sont en lien avec la matière à apprendre favorise la transmission des faits de l'histoire du pays, de même que celle des réalités culturelles actuelles et locales.

Énam, enseignant au primaire depuis près de 10 ans, mentionne qu'il utilise : « des exemples de notre milieu culturel » et qu'il « montre des images qui traduisent la réalité des thèmes que nous exploitons. » Par exemple, une des photos qu'il utilise dans sa classe est celle « du célèbre cavalier de Sokodé en tenue traditionnelle ». Cette image dévoile un personnage important de l'histoire du Togo ainsi que l'habillement traditionnel de ce

temps. Une autre image présente une « Tata Somba » qui est une maison ronde typique du nord du pays. Les gens du nord vivent dans ces maisons, en retrait des villes, et fabriquent, encore aujourd'hui, presque en totalité les objets dont ils ont besoin dans la vie courante. La majorité des enfants du sud ne verront jamais ces gens et leur mode de vie particulier. L'enseignant transmet, par cette image, une partie de leur héritage culturel. Aussi, on retrouve, sur le mur d'une classe, une photo d'un « grand-père en pagne ». Cette photo est empreinte des schèmes de référence des gens du pays. Cela se voit, notamment, dans l'habillement du grand-père et dans le fait qu'il tienne une canne.

À l'aide de ces images, l'enseignant permet aux élèves de faire des liens entre ce qui est enseigné dans les leçons et des éléments de leur culture. En mobilisant des images connues de la culture togolaise, de même que des images de cette culture qui sont moins connues des élèves, l'enseignant favorise à la fois une appropriation et un développement de la culture des élèves. De plus, par cette stratégie, l'enseignant suscite la curiosité des jeunes face aux éléments de leur propre culture. Un des enseignants, Énam, souligne que, par ce moyen, il arrive non seulement à « concrétiser » l'enseignement, mais aussi à faire référence à la culture locale : « je concrétise les leçons en donnant des exemples de notre milieu culturel ».

Akofa, enseignante du deuxième cycle, explique que c'est à l'aide des « objets ou bien s'il y a des photos de ce qui s'est passé » qu'elle enseigne les événements importants de l'histoire du pays. Ainsi, elle transmet l'histoire du peuple togolais avec ses réalités, parfois monstrueuses, et ses victoires qui redonnent espoir à la population. Elle souligne le fait que ces événements ont façonné le peuple d'aujourd'hui et que cette connaissance du passé fait partie des références culturelles qui donnent du sens à ce que vivent les élèves togolais.

#### 4.1.2 Les témoignages

Les enseignants auprès de qui nous avons réalisé notre collecte de données, notamment Selom et Énam, utilisent les « témoignages » comme méthode d'enseignement en classe. Concrètement, dans cette stratégie, un élève, un parent ou une autre personne de la communauté vient en classe et partage ses connaissances aux élèves afin de leur faire connaître le thème abordé plus en profondeur. Il est intéressant de constater que les élèves possèdent eux-mêmes une grande richesse culturelle qu'ils peuvent partager entre eux par ce moyen des « témoignages ». Pour l'enseignant Selom, l'hétérogénéité des élèves de sa classe est un aspect positif. « Ça arrange tout de même, parce qu'eux-mêmes détiennent du matériel de travail pour les enseignants ». Il explique l'apport des connaissances des élèves dans les leçons, en particulier, celles portant sur les fêtes traditionnelles. Par exemple, il mentionne que l'élève de l'ethnie « Kabyié », provenant du nord, connaît davantage la façon dont on fête « Évala », fête traditionnelle togolaise qui provient plutôt du nord du pays. Donc, cet enseignant utilise les connaissances de ces élèves pour qu'ils expliquent en détail les activités propres à cette fête.

Énam illustre, par un autre exemple, la manière dont il sollicite les grands-parents des élèves car, selon lui, ceux-ci possèdent des connaissances pertinentes pour clarifier les histoires du passé : « Parfois, je fais venir des personnes ressources pour conter ou chanter ou enseigner des chants ou des danses traditionnelles avec l'accoutrement à l'appui. ». Les témoignages de ces personnes appuient l'enseignement de la culture togolaise. Ici, la notion de « passeur » nous permet de mettre en lumière un aspect particulier du rôle de l'enseignant qui favorise le « passage » de la culture entre les générations. Pour les enseignants rencontrés, cette pratique en classe vient en quelque sorte « valider » leurs propres récits des événements passés, les grands-parents attestant de la véracité des faits. De plus, lorsqu'une personne âgée vient raconter son histoire avec sa tenue traditionnelle,

les enfants savent que ce qui est raconté à ce moment fait partie de leur bagage culturel. Pour eux, cela est beaucoup plus concret que simplement en faire la lecture dans un manuel.

#### **4.1.3 Les « enquêtes »**

La stratégie des enquêtes est proche de celle des témoignages. Il s'agit toujours de consulter des personnes-ressources. La différence entre les témoignages et les enquêtes est que, dans le premier cas, les personnes-ressources viennent en classe et, dans le deuxième cas, ce sont les élèves qui vont vers les personnes-ressources sur le terrain de leur vie quotidienne.

Selom explique la façon dont il utilise la méthode de « l'enquête » pour faire découvrir aux élèves certaines traditions ou coutumes de leurs villages respectifs. Cette méthode consiste à demander aux élèves de s'informer auprès de « personnes ressources » de leur entourage, à propos d'une question précise. Par la suite, le maître fait le « dépouillement » des réponses en classe et chaque élève note dans son cahier les bonnes réponses. Selom nous a donné l'exemple d'une leçon d'éducation civique et morale qu'il avait faite la semaine précédente et qui portait sur les « interdits traditionnels ». Les élèves avaient le devoir de consulter des personnes pour mieux documenter ces interdits. L'enseignant mobilise, par l'entremise des élèves, les connaissances de ces « personnes ressources » pour aider les élèves à mieux connaître les coutumes et les traditions de leur groupe ethnique. Il arrive que les « enquêtes » soient faites par les élèves auprès de personnes qui viennent à l'école, mais non pour y faire des témoignages. Par exemple, « pour célébrer la fête traditionnelle, on appelle les natifs de la localité de revenir, c'est pour s'enrichir de leurs coutumes et de leurs traditions et maîtriser la culture ».

Selom mentionne également que c'est une façon pour lui de remplir son « devoir » de faire connaître les us et coutumes de la culture africaine en classe. Par exemple, il parle

de l'obligation de faire connaître les fêtes traditionnelles de chaque localité à ses élèves. Il explique :

« Donc, à chacune de ces fêtes, quand la fête s'approche, on doit faire tout possible pour annoncer sa venue pour qu'ils prêtent attention à cette fête à la maison comme à l'école. À l'école, tel que le document présente la description de cette fête, le maître a le devoir maintenant de lire cela. »

Selon Énam, cette stratégie d'enseignement lui sert à faire connaître les coutumes et les traditions ancestrales à ses élèves : « je renvoie les élèves à leurs grands-parents pour faire des enquêtes sur les migrations des peuples, les premiers occupants, leurs croyances, leurs manières de traiter les maladies, la manière dont ils enterraient leurs morts, etc. »

Kossiba, enseignante de deuxième cycle, explique qu'elle utilise la méthode de « l'enquête » afin de transmettre les éléments culturels lors des leçons d'histoire. « On demande aux élèves, lors de la préparation d'un thème, on demande aux élèves : « allez demander, par exemple, la signification du nom d'Atadé. Ça se passe surtout en histoire. Donc, on va aller demander, par exemple, la signification du nom. Ils ramènent les réponses qu'ils ont reçues à la maison. »

#### **4.1.4 La classe promenade**

Dans la même perspective, un enseignant nous a parlé de la « classe promenade ». Afin de faire connaître les réalités du milieu et les composantes de la culture locale, Énam « organise parfois des classes promenades pour visiter certains lieux historiques ou des ateliers d'artisan : forge, tisserand, etc. » Ces sorties éducatives permettent à l'enseignant de rendre beaucoup plus concrètes les leçons sur ces lieux historiques ou ces métiers traditionnels. Ainsi, il fait découvrir aux élèves d'autres aspects de leur culture locale.



#### **4.1.5 La méthode active**

Afi, enseignante et directrice depuis près de 20 ans, s'appuie sur la vision proposée par la réforme de 1975 où l'on préconise, selon ses propres mots, « que l'enfant soit l'auteur de sa propre instruction ». Partant de ce principe, l'enseignante utilise une méthode de « questionnement » afin de favoriser les apprentissages académiques et culturels des élèves. Elle nomme ce processus « méthode active » qui consiste, à partir de « questions de découverte », à « amener l'enfant à découvrir les réponses aux questions ou bien à prédire certains renseignements ». Pour elle, c'est un moyen efficace pour que l'élève s'approprie encore mieux son héritage culturel.

#### **4.1.6 Les exemples cités dans les leçons**

Les observations que nous avons faites nous ont permis de noter que les exemples utilisés dans les différentes leçons étaient tirés de faits de la vie courante des élèves. Par exemple, Akofa, lors d'une leçon de grammaire, a utilisé la phrase suivante : « Mon père est un bon cultivateur. ». Dans cette région du Togo, plusieurs familles possèdent un champ pour y faire la culture de l'igname ou du riz. Elle a écrit au tableau les exemples suivants lors de la révision de cette leçon le lendemain : « Ali a un coq à la maison » et « Lorsque maman prépare la sauce, Afi pile le fofou. ». Ces deux phrases font référence à des images culturelles typiquement togolaises qui font partie des réalités quotidiennes des enfants.

Mensah, enseignant ayant 30 années d'expérience, utilise l'exemple suivant afin de faire comprendre le concept de « gain » à ces élèves lors de la leçon de calcul : « Si tu as travaillé au champ et que tu as gagné 1 000 F pour ta journée, comment tu appelles ça? » Cet exemple touche les représentations mentales de la culture des élèves, car cette situation est vécue quotidiennement par des gens de leur entourage.

Nous comprenons, dans cette méthode d'utilisation des exemples, que les enseignants ont le souci que les apprentissages aient du sens pour les élèves. Pour eux, ce sens est lié au fait que les exemples sont tirés du quotidien typique de la culture locale des élèves.

#### **4.1.7 L'utilisation des contes, des problèmes, des devinettes, des chants, de la danse, du dessin et des histoires**

Selom se sert d'un document de vocabulaire sur la culture et la tradition pour structurer ses leçons. Il privilégie ce manuel, car les thèmes qui y sont abordés traitent de la culture africaine par différentes approches. En nous parlant de ce manuel, Selom explique :

« On dit : De tous les êtres vivants, seul l'Homme est capable d'exprimer des idées et des expériences sous formes diverses : les contes, les problèmes, les devinettes, les chants, les danses, le dessin, les lois, la culture, les coutumes, les traditions et les religions ».

Ainsi, cet enseignant mentionne que c'est à l'aide de tous ces éléments qu'il fait passer les composantes de sa culture. Il donne l'exemple de l'utilisation du conte. Dans les familles, depuis l'enfance, le soir, les aînés racontent des histoires qui sont en vérité des contes traditionnels. Selom enseigne la thématique du conte dans le cours de français et invite alors les élèves à établir les liens entre le contenu de la leçon et ce qui se passe dans leur vie quotidienne. Ces liens sont notamment exploités lors des leçons d'expression écrite. Les élèves apprennent la définition d'un conte et travaillent avec des contes africains. L'enseignant préfère utiliser cette méthode d'utilisation du conte en lien avec ce qui se passe dans les familles. Il fait la même chose avec les proverbes et les devinettes tirés de la culture togolaise.

Dans la même visée, Mensah veut transmettre certaines valeurs africaines à ses élèves à l'aide « d'histoires » ou « d'exemples tirés de la vie courante ». Il nous a décrit la planification particulière avec laquelle il structure cette méthode d'enseignement. Premièrement, il

raconte l'événement sous forme d'une histoire. « Ensuite, nous leur posons des questions auxquelles ils répondent. Et maintenant, ensemble, on prend une résolution ». Cette résolution est fondée sur les valeurs véhiculées par la famille, la communauté, l'école, etc.

Afi utilise « l'histoire » avec ses jeunes élèves comme stratégie pédagogique afin de rendre la leçon « plus concrète ». Pour elle, la planification de cette stratégie consiste à débiter la leçon par une histoire, véridique ou non, pour ensuite diriger l'élève par des questionnements vers l'objet d'apprentissage. Les histoires en question sont tirées des richesses de la culture togolaise.

#### **4.1.8 Transmission orale**

La transmission orale est une méthode pédagogique en soi et constitue un choix stratégique lié au rôle de passeur culturel. En effet, dans les écrits (manuels pour les élèves et matériel didactique pour les enfants), les exemples et les illustrations graphiques sont souvent tirés d'un quotidien assez loin de la vie courante des élèves, notamment parce que plusieurs écrits proviennent de France. La transmission orale devient alors un moyen de prendre une distance par rapport à ces écrits tout en employant un moyen de communication qui est plus près de la culture des élèves. De plus, elle correspond à la manière privilégiée dans les familles africaines pour transmettre les connaissances des parents et des grands-parents aux enfants.

Komla, enseignant volontaire pour une deuxième année consécutive, mentionne qu'il « informe » les élèves en classe sur les « réalités d'Afrique », « les pratiques de ses ancêtres » et « les traditions. » Cet enseignement se fait de façon orale, en classe, sans manuel. Comme cet enseignant le souligne, par cette méthode de transmission orale, le maître vise à ce que « les élèves se rendent compte des valeurs, des coutumes de leur pays ».

Kossiba enseigne les coutumes à respecter dans diverses situations de la vie. Elle cite en exemple des rituels faits lors des mariages traditionnels de son village. C'est ce que

Kossiba nomme « l'éducation », notamment aux jeunes filles : « on leur donne l'éducation en tant que jeune fille ». C'est une autre façon de « passer » la culture locale.

De manière semblable, c'est-à-dire dans une pratique plutôt informelle, Afi précise qu'à tout moment, lors d'une leçon, si « l'occasion se présente pour revenir sur la politesse et sur la culture africaine, on y revient. ». Les enseignants rencontrés nomment cette pratique « leçon occasionnelle ». Cet enseignement informel est possible, car « la situation s'est créée » à un moment donné et l'enseignante utilise cet exemple concret pour « repasser ou rappeler » des éléments de la culture locale.

#### **4.1.9 Les manuels scolaires**

Prenant en considération que les enseignants togolais ont peu ou pas de matériel didactique fourni par l'État et que les écoles ne prêtent pas obligatoirement des manuels aux élèves, les maîtres doivent, par tous les moyens, trouver du matériel afin d'élaborer les leçons. Dans une telle situation, les manuels sont souvent inappropriés ou inadéquats pour ce contexte africain. Alors, c'est à eux que revient la tâche d'adapter les leçons aux réalités togolaises.

Afin de transmettre la culture africaine, Selom utilise beaucoup les manuels qu'il a lui-même trouvés dans diverses librairies tout au long de sa carrière d'enseignant. Entre autres, le document sur le vocabulaire de la culture et de la tradition est un document qu'il utilise en classe et qui permet aux enfants de comprendre plusieurs aspects de leur culture. Le maître explique l'initiative des gens de l'État pour l'élaboration de ce document de vocabulaire. Ils ont mandaté des gens du milieu de l'éducation pour trouver l'information pertinente sur les divers groupes ethniques du Togo par la méthode d'enquête. C'est en étudiant le contexte de chaque ethnie et en recueillant de nombreux témoignages qu'ils ont réussi à écrire ce manuel.

Selom signale la différence dans l'apport culturel entre un document produit par les Togolais et un document dont les auteurs sont des gens d'autres pays.

« Un étranger ne peut pas parler de la culture d'une autre localité. Le document que je te présente est écrit par les Togolais qui connaissent mieux nos coutumes, nos traditions; parce que la coutume est rentrée dans la famille ».

De plus, il précise que certains documents ne permettent pas cet apport culturel. Le document retrouvé le plus fréquemment en classe se nomme « Le Flamboyant ». Ce document, édité en France, est conçu par des personnes de différentes origines. Comme le mentionne le maître, « Le Flamboyant provient d'un autre pays. Donc, c'est des réalisations, des traditions et des coutumes de ce pays qui sont résumées ». L'utilisation de ce type de document nuit à la transmission de la culture togolaise et à l'apprentissage culturel des enfants. Les documents privilégiés par l'enseignant parlent de la « réalité » vécue par les enfants et « contribuent à la vie de la personne. On prend des exemples pour lui montrer comment cette contribution peut être favorable à l'enfant ». Il cite un court texte qu'il a étudié avec les élèves et qui, selon lui, démontre bien la vie africaine :

Du marché, Maimouna apporta les provisions nécessaires pour le repas de midi : du poisson frais, riz ou semoule, huile, condiments divers. Vite elle alluma le feu. Elle assit la marmite ventrue sur les trois grosses pierres et vaqua à ses occupations en petite ménagère bien consciencieuse. Elle accomplissait depuis déjà assez longtemps les gestes rituels qui mettent de l'arôme dans les marmites.

Dans cet extrait, les élèves peuvent se représenter ce que Maimouna cuisine, car ils connaissent les ingrédients achetés au marché qui sont propres à cette partie de l'Afrique. Aussi, le nom employé pour la jeune fille, Maimouna, fait partie des noms communs utilisés par les gens de religion musulmane de cette région. Les repères culturels facilitent la compréhension du texte et, dans ce cas, sont essentiels afin de déduire que Maimouna est une jeune fille et qu'elle prépare « la sauce rouge ». De plus, ce texte envoie un message

positif sur le rôle de la femme au sein de la famille africaine. Ainsi, il permet de transmettre les valeurs prônées par la communauté dans un cadre non-officiel tel qu'une leçon.

Akou souligne, lui aussi, la problématique des manuels scolaires dans un contexte tel que celui du Togo : « Les manuels scolaires ne cadrent pas avec les réalités du milieu ou des milieux. »

Mensah explique l'apport des manuels scolaires dans la transmission de la culture en classe comme suit :

« Le concepteur, celui qui a fait le manuel, ça dépend de ses connaissances et de ses origines. Par exemple, si celui qui a fait le manuel, s'il est de la Kara, vous voyez qu'il va mettre plus l'accent sur la culture dans ce milieu-là. »

L'utilisation du manuel peut s'avérer bénéfique si l'enseignant peut trouver un manuel dont l'auteur provient de la région où il enseigne ou si lui-même connaît suffisamment la culture locale pour pouvoir faire les comparaisons et les adaptations nécessaires.

Komla mentionne l'apport inapproprié des manuels scolaires utilisés en classe, car ils « ont des contenus qui ne sont pas liés à la culture africaine ». En ce sens, Kossi, enseignant de premier cycle, souligne qu'il serait possible de « transmettre la culture à l'école » s'il possédait « des documents spécialisés à la culture ».

De son côté, Ayawa affirme : « Nos documents pédagogiques parlent peu de la culture de chez nous. En réalité, nous n'arrivons pas à transmettre la culture africaine ». Les manuels disponibles pour son enseignement ne font que rarement mention des valeurs, des coutumes et des traditions qui sont vécues par les africains. En réalité, Ayawa prépare ses leçons avec les manuels qui lui sont fournis. Donc, si elle n'a pas les documents appropriés, il peut s'avérer plus ardu de faire passer les éléments de sa culture. La maîtresse soulève trois éléments problématiques en lien avec ce que devraient lui procurer les manuels dans

l'enseignement de la culture locale :

- « Les manuels scolaires sont écrits en français et décrivent la culture française;
- Les rares documents qui parlent de la culture africaine ne concernent pas notre région, le Togo;
- Nos manuels ne sont pas rédigés en langue africaine ».

Kossiba utilise peu le manuel actuel, car selon elle, il n'est pas adapté à la « réalité » des élèves ni à leur culture. « Le livre qu'on avait avant a beaucoup détaillé ces choses. Mais le livre Flamboyant qu'on a maintenant, non. Il ne parle pas tellement de ces choses ». L'enseignante précise que, lorsque les thèmes touchaient la vie des enfants, c'était plus « clair ». Les thèmes qu'abordaient ces manuels étaient, par exemple, « les funérailles, comment on appelait le roi, au marché, comment tu fais ceci et cela ».

Dans le même sens, Kodjo, enseignant au deuxième cycle du primaire, nous a confié qu'il utilise un manuel scolaire qui était distribué dans les écoles avant l'impression du manuel « Le Flamboyant ». Dans ce manuel, on retrouve plusieurs contes togolais adaptés au niveau de langage des élèves. L'enseignant utilise ces contes dans les leçons d'élocution. Les élèves apprennent à la fois un langage en lien avec leur réalité et une façon de faire passer cette réalité dans la langue française.

Élolo, enseignant au CP, explique qu'il y a « des documents qui servent d'appui ». De même, les manuels scolaires sont des supports pour Afi, mais elle explique qu'elle doit « adapter » les contenus en tenant compte du « niveau des élèves et à la situation dans laquelle ils sont ». La maîtresse prend en considération les acquis précédents incluant les schèmes de références culturelles afin de modifier les textes ou les thèmes proposés dans le manuel utilisé. Dans sa classe, l'enseignante utilise le manuel « Le Flamboyant » au CP2 édité en France. Elle donne deux exemples concrets où elle a jugé opportun de modifier des éléments du contenu de ce manuel :

Par exemple, il y a des documents de lecture où on peut citer des noms qui sont étranges aux élèves. On peut changer ces noms-là en noms africains. Dans nos documents que j'ai pris pour le CP2, pour le thème de la toilette, on a dessiné dans le document le lavabo, des choses qui ne sont pas familières aux enfants. Donc, on essaie d'adapter. On peut laisser les lavabos et autre chose là de côté et exploiter une situation. Par exemple, si l'enfant est sale, il est arrivé et il ne s'est pas lavé, on peut partir de là pour expliquer la toilette, l'importance de la toilette. Par exemple, ce qu'il faut pour cette toilette-là, l'éponge, l'eau, ainsi de suite.

Dans cet extrait, l'enseignante revient sur le principe de partir des événements de la vie courante pour les rattacher aux apprentissages des élèves. Dans le village d'Adaté, les gens puisent l'eau qu'ils utilisent pour les différentes activités de la journée. Sur le plan culturel, le concept que l'eau coule du lavabo ne correspond pas à l'image que les jeunes ont lorsqu'ils doivent prendre de l'eau pour faire leur toilette quotidienne.

Élolo souligne qu'il y a « des documents qui ne sont pas adaptés à la réalité, au vécu de l'enfant ». Lorsque l'enseignant remarque qu'un texte n'est pas « adapté à la réalité » des élèves, il « essaie de la ramener dans sa tradition même, dans sa tradition, dans sa culture, ce qui est devant lui; j'explique à travers ça et l'enfant va comprendre rapidement ». L'enseignant prend en considération l'importance d'enseigner à partir du vécu des enfants. Donc, il se soucie des références culturelles que possèdent les élèves de sa classe malgré les différences possibles entre eux, les élèves, et avec lui car il est d'origine musulmane.

Mensah rapporte sensiblement les mêmes propos. Le maître mentionne aussi qu'il utilise les situations des manuels conçus par des auteurs d'une autre ethnie pour expliquer ce qui se passe dans la région où est située l'école. « Dans certains milieux, au travers du manuel, nous essayons de dire aux enfants ce qui se fait ici et comment cela doit se faire ». Il adapte la situation proposée dans le livre afin d'enseigner les éléments de la culture des élèves où il se trouve.



Selom indique que, si le matériel employé en classe est conçu par des étrangers, il doit être modifié avant son utilisation : « C'est donc que vous allez transformer ce texte pour l'adapter. Le Togo n'a pas fait ça, lui, il a plagié seulement le texte pour nous l'exposer ».

#### **4.1.10 La semaine culturelle**

Durant l'année, les gens du ministère de la culture organise la semaine culturelle. C'est au cours « des semaines culturelles » que Koffi et Akou peuvent se permettre d'utiliser les différentes activités organisées par les fonctionnaires afin de faire connaître aux élèves de nouveaux aspects de la culture togolaise. Lors de cette semaine, les gens des différentes régions font découvrir aux autres les chants et les danses traditionnelles propres à leur ethnie. Akou précise qu'elle utilise cette semaine pour « développer un peu cette culture par les danses, les chants, les cérémonies, les traditions, etc. ».

Akofa utilise la « semaine culturelle » afin d'enseigner aux élèves « les traditions africaines » des différents milieux. Les enseignants ainsi que les élèves exposent ce qu'ils connaissent de la culture africaine en classe. Donc, les élèves venant des différents groupes culturels peuvent s'exprimer sur leurs traditions et leurs coutumes afin de les faire découvrir aux autres élèves. La maîtresse anime durant cette semaine une activité particulière qui est bien appréciée des élèves. Afin de mieux connaître ce qui caractérisait l'habillement des aïeux, l'enseignante façonne « l'habillement des ancêtres et l'habillement d'aujourd'hui et compare les deux » en classe. Cette activité permet l'échange entre les élèves et l'enseignante à propos des significations des tenues vestimentaires et des valeurs des gens de différentes époques.

L'enseignante de deuxième cycle, Kossiba, mentionne que la « semaine culturelle » permet aux élèves de connaître différents aspects de leur culture. « Dans la semaine culturelle, ce qui se fait, il y a la danse, l'habillement, ou bien le repas, la nourriture. (...) »

donc c'est comme ça qu'ils s'habillent, leur alimentation de base c'est ceci. ». Elle précise que ces activités favorisent la valorisation de la culture locale. Par contre, elle soulève un aspect négatif de l'organisation en mentionnant que maintenant, « *la semaine de la culture* » se passe uniquement au CEG, c'est-à-dire au niveau du secondaire.

## **4.2 Les disciplines scolaires**

Nous poursuivons notre analyse avec la catégorie des disciplines scolaires enseignées au primaire. Les maîtres interrogés ont rapporté que la culture passait par les leçons enseignées en classe et qu'il n'y a pas précisément de discipline consacrée à la transmission de la culture africaine. Par contre, à l'intérieur de l'enseignement disciplinaire, il arrive que l'enseignant consacre une leçon à un contenu spécifiquement culturel, notamment dans les cours d'histoire, de vocabulaire, de lecture, d'élocution, d'éducation civique et morale (ECM), d'éducation scientifique et d'initiation à la vie pratique (ÉduSiVip), d'éducation musicale – qui comprend la danse et le chant – de dessin, d'éducation physique et dans les travaux manuels.

Koffi souligne qu'il n'y a pas vraiment de discipline dédiée à l'enseignement de la culture locale. Il utilise les leçons prévues et intégrées dans le programme pour transmettre des éléments de la culture. Par exemple, lors de la leçon « d'éducation civique et morale (ECM) », il enseigne « les fêtes traditionnelles ». Durant le cours « d'histoire », il est prévu dans le programme de voir « le peuplement du Togo. » De plus, lors des « travaux manuels », il enseigne « la fabrication des arts. ». Voyons maintenant les disciplines une par une.

### **4.2.1 L'éducation civique et morale**

Tel qu'il le mentionne lui-même, Selom « enseigne » la culture africaine dans les leçons de vocabulaire, d'éducation civique et morale (ECM) et d'éducation musicale où les élèves

apprennent la danse et le chant. Aussi, les leçons d'histoire dévoilent les « événements du Togo » qui ont eu lieu dans le passé et qui font donc partie de l'héritage culturel.

Pour Mensah, le cours d'éducation civique et morale (ECM) permet de « transmettre quelques éléments de notre culture aux enfants ». Il donne comme exemple l'enseignement des « fêtes traditionnelles » et l'enseignement des « coutumes. Par exemple, je prends le cas du milieu Ewé, il est interdit de siffler la nuit ». L'enseignant précise que ces leçons sont préparées à partir de sa connaissance du milieu où il enseigne mais aussi, des différents aspects des ethnies et localités du Togo : « Ici moi, par exemple, je suis enseignant, je ne vais pas seulement enseigner la fête traditionnelle en milieu Ewé. On enseigne la fête traditionnelle des autres milieux ». Un maître de troisième cycle, Akou, souligne également l'apport des cours d'ECM dans la transmission de la culture, notamment par l'enseignement « des fêtes traditionnelles. »

Le contenu des leçons permet la transmission des « coutumes et des traditions africaines », explique Ayawa. Par exemple, c'est « à travers l'enseignement des fêtes traditionnelles de chaque milieu du Togo » que les élèves peuvent découvrir ce qui se passe dans leur milieu ainsi que dans les différentes régions du pays.

Afi et Kossiba indiquent qu'il est possible de transmettre les éléments de la culture africaine lors des leçons d'éducation civique et morale qui ont lieu toute la semaine dans leur classe. Kossiba précise : « C'est l'éducation morale (ECM) (...) C'est comme ça que nous transmettons la culture africaine. ». Elles donnent l'exemple du thème de « la politesse ». Pour Afi,

« l'enfant, quand il marche, il rencontre quelqu'un, il doit lui dire poliment, il doit le saluer, comment on dit bonne arrivée. Le matin, quand il se réveille, il doit saluer les parents. Donc, c'est d'une façon, c'est la coutume à transmettre ».

Ainsi, à l'aide d'un « thème » précis comme la politesse, il est possible pour la maîtresse d'enseigner le code de vie à suivre selon les valeurs présentes dans la culture du milieu. Quant à Kossiba, l'exemple qu'elle mentionne porte aussi sur les codes de conduite à privilégier dans la société africaine : «Ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire, les bonnes manières ».

« En tant qu'enseignant, je ne cesserai jamais de parler de la culture africaine à mes élèves; à chaque fois que l'occasion se présente, je n'hésite pas de l'insérer dans mes activités pédagogiques », explique Énam.

Il mentionne qu'il intègre des éléments de la culture africaine dans les leçons « d'histoire », « d'élocution », de « lecture » et « d'E.C.M. ». L'enseignant donne en exemple une leçon vue lors des cours d'E.C.M. :

« les fêtes traditionnelles du Togo : quand, où et pourquoi les célèbre-t-on? Quelles ethnies les célèbrent? Quelles cérémonies fait-on au cours de ces fêtes? Voilà des séries de questions que je traite avec mes élèves durant certaines leçons d'E.C.M. ».

Nous avons pu observer plusieurs exemples de thèmes à saveur culturelle abordés dans les classes, notamment dans les leçons d'éducation civique et morale. Alors que les manuels scolaires et le matériel didactique sont fortement imprégnés de la culture française, ces thèmes sont spécifiquement enseignés avec la couleur africaine par les enseignants de la région. Nous avons pu observer les thèmes suivants : la famille; tu dois le respect à tes parents; j'aide ma famille; la route; les salutations; le canton; les fêtes du Togo; les emblèmes; l'État et la commune de plein et de moyen exercice.

#### **4.2.2 L'histoire**

Koffi, maître et directeur remplaçant, précise l'importance pour l'élève de connaître ses origines et ses « ancêtres ». Il dit :

« on arrive à leur parler, à leur enseigner cela; que vos ancêtres sont venus de tel lieu, vous avez tel roi, le roi le plus célèbre c'est un tel. Et comment ils se comportaient,

ils faisaient ceci, ils faisaient cela. Donc, on est en train d'apprendre à l'enfant son histoire, sa propre histoire qu'il ignorait ».

L'enseignant dit transmettre la culture africaine à l'aide des leçons « d'histoire ». Koffi donne comme deuxième exemple « le peuple Ewe, leurs origines. D'où ils sont venus et vous allez leur montrer quand ils sont arrivés dans le Togo, là où ils se sont installés premièrement; et présentement, là où on peut les rencontrer ».

Akofa mentionne un exemple similaire. Il enseigne au même cycle que Koffi, mais dans une école différente. Le programme éducatif est le même pour l'ensemble du Togo. Cet enseignant a fait une leçon portant sur le peuplement du Togo, plus précisément à propos de « l'itinéraire que les Adja et les Ewe ont suivi depuis le Nigéria jusqu'au Togo ». Ces informations permettent aux élèves de connaître leur passé et de comprendre les raisons qui ont motivé leurs ancêtres face aux choix qu'ils ont effectués dans les différentes situations de la vie. Ces choix ont modelé leur façon de vivre et, encore aujourd'hui, les jeunes en voient les traces dans leur quotidien.

L'enseignante Kossiba renchérit sur l'apport des leçons d'histoire dans la transmission de la culture togolaise. Elle donne en exemple un cours d'histoire sur le « peuplement » du Togo. Ce cours porte sur « les premiers arrivants », les obstacles qu'ils ont surmontés et les raisons de leur habitation dans la région.

#### **4.2.3 Le travail manuel**

Akou, enseignant de troisième cycle, explique, en parlant de la culture, qu'il « la transmet d'une manière concrète par les séances de travail manuel. Exemples : le jardin scolaire, le champ scolaire, la fabrication de paniers et de craies ». Dans l'horaire scolaire, tous les vendredis après-midi sont alloués au travail manuel. Selon Akofa, cette discipline (travail manuel) a été instaurée afin de renforcer l'identité culturelle des élèves. L'État

« a réservé les vendredis après-midi pour valoriser la culture africaine ». Les enseignants des différentes écoles procèdent ainsi : le matin, les maîtres séparent les élèves en petit groupe et les assignent à une tâche particulière qu'ils doivent effectuer en après-midi, à l'école ou à l'extérieur. Par exemple, derrière l'école il y a un champ où les enseignants cultivent les ignames et le riz. Les élèves ont comme tâche de semer, d'arroser et de récolter. L'enseignant Énam, lors d'une discussion avec nous, a spécifié que, lorsqu'il allait à l'école primaire, les écoles avaient plus de moyens financiers et ils apprenaient à faire des paniers ou des éponges (pour effacer les ardoises). Maintenant, les enseignants donnent des tâches au champ, car ils n'ont plus les moyens de fournir aux élèves le matériel nécessaire pour la confection de ces objets traditionnels.

La période « des travaux manuels » est l'occasion pour Akofa de faire un lien entre ce qu'ils ont vu en classe et leur réalité quotidienne. Lors de notre entretien, il nomme comme exemple la leçon de lecture qu'il a abordée avec les élèves durant la semaine courante et qui portait sur les travaux champêtres. Alors, « comment mettre l'enfant à la pratique, c'est ça que nous sommes en train de leur dire. Donc, c'est pourquoi nous leur demandons d'apporter quelques outils pour le nettoyage ». Selon l'enseignant, les enfants apprennent dans la pratique. Premièrement, ils ont vu les différentes étapes des travaux champêtres dans le manuel. Ensuite, ils apprennent concrètement comment les exécuter lors du travail manuel le vendredi après-midi.

Pour les enseignants rencontrés, cette période de travail manuel est une bonne occasion de transmettre la culture togolaise de manière très pratique et concrète, même si les moyens actuels limitent les domaines d'application de l'apprentissage des métiers traditionnels.

#### **4.2.4 Les arts**

Komla mentionne qu'il utilise « le chant et la danse de nos milieux » afin de faire connaître une partie des « coutumes » et des « traditions africaines » aux élèves.

Aux dires de Selom, les cours de dessin sont des moments propices pour intégrer les représentations culturelles des éléments de la vie. Cet enseignant utilise des documents pour appuyer son enseignement. Lors de la dernière leçon de dessin, il a fait dessiner aux élèves une personne âgée. Cette personne est représentée par « un vieux avec sa canne ». Pour les gens de cette région, l'image d'une personne âgée est celle d'un individu ridé marchant à l'aide d'une canne. Cette conception d'une personne âgée est propre à ce milieu, donc elle fait partie de leur héritage culturel.

#### **4.2.5 L'éducation scientifique et l'initiation à la vie pratique**

Nous avons observé, dans une classe de CE2, une leçon de science qui portait sur « le charbon de bois ». Au Togo, les gens utilisent le charbon de bois pour faire le feu destiné à la cuisson des aliments. Akofa a débuté la leçon en montrant un morceau de charbon de bois. Les élèves ont immédiatement nommé son nom ainsi que son utilité. Par la suite, il a fait découvrir le morceau de charbon aux élèves à l'aide de leur sens. Pour conclure la leçon, l'enseignant a expliqué la provenance et l'apport de l'utilisation du charbon au Togo et dans les autres pays. Dans cette discipline, l'enseignant aborde plusieurs thèmes des traditions togolaises : les végétaux et l'homme; les maladies, l'hygiène et le secourisme; l'éclairage; les états et la matière; les combustibles; les animaux et l'homme; la nutrition.

#### **4.3 La profession enseignante**

L'implication personnelle des enseignants togolais dans la recherche de contenu et de stratégies d'apprentissage est un élément clé pour favoriser un enseignement adapté à la culture locale et donc un enseignement favorisant la réussite des élèves. La pénurie d'enseignants, qui dure depuis quelques années, a pour conséquence que ces derniers n'ont pas été formés pour faire face aux différentes tâches que doit accomplir un enseignant togolais. Les maîtres interrogés expriment leur intérêt à recevoir davantage de formation.

### 4.3.1 L'implication de l'enseignant et les « observations libres »

Selom explique qu'il doit s'impliquer dans la recherche de contenu à enseigner aux élèves. Pour lui, cela est primordial. Il souligne que son enseignement ne se limite pas seulement aux contenus pédagogiques. Il englobe aussi le savoir-être intégrant les valeurs apprises au sein de la famille et de la communauté. Selom explique qu'il est constamment en quête d'informations justes et précises sur tous les sujets à enseigner. De plus, il précise qu'il doit être actif dans sa recherche de renseignements pour démontrer son intérêt aux élèves et les amener à en faire autant dans leur cheminement scolaire.

« Donc, quand tu fais des recherches, toi-même tu te donnes au travail, tu forceras aussi tes élèves à se donner au travail. Mais, si toi-même tu ne te donnes pas au travail, les élèves aussi ne se donneront pas au travail. »

Selon l'enseignant, les actions qu'il pose à l'école et à l'extérieur de l'établissement scolaire ont un impact sur les apprentissages des élèves. Les jeunes « observent » les comportements de l'enseignant et s'inspirent de ceux-ci dans leur vie quotidienne. « Il faut que le maître soit quelqu'un avant de transformer les autres parce que les élèves copient la vie que mène l'enseignant ». Ces « observations libres » par les élèves composent « l'éducation traditionnelle » selon lui. Il utilise cette méthode d'observation, car il voit son efficacité dans les apprentissages que font les jeunes à la maison, au sein de leur famille. Selom explique son fonctionnement en faisant un parallèle avec l'apprentissage de la préparation des repas. Lorsque la mère prépare les repas, elle n'explique pas à l'enfant tous les gestes qu'elle pose afin que ce dernier les inscrive dans un cahier. L'enfant « se base sur l'observation libre et quand l'enfant commence à reproduire cela, il sera dirigé par sa maman ou son papa chez qui il a observé le comportement ». Cet enseignant relie donc son type d'enseignement aux méthodes traditionnelles d'éducation. Ainsi, il fait aussi le lien avec la culture première de l'élève.



### 4.3.2 La formation du personnel enseignant

Akou souligne que la formation des enseignants, le temps alloué aux éléments culturels dans l'horaire scolaire ainsi que des documents significatifs touchant les différents groupes culturels favoriseraient la transmission de la culture en classe. Il précise: « l'État ne nous a pas donné les moyens de l'enseigner » et il ajoute que « les enseignants ont l'intention, mais le matériel fait défaut ».

Pour Kossi, la formation des enseignants en matière d'éducation culturelle par le gouvernement est nécessaire afin qu'ils puissent bien accomplir cette tâche.

Élolo, pour sa part, suggère que le gouvernement « devrait envoyer des enseignants pour ça », pour enseigner les langues nationales.

## 4.4 Les réalités du milieu africain

Le Togo est un pays où l'on retrouve près d'une quarantaine de groupes ethniques différents. Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque ethnie possède sa propre langue ainsi que ses propres signes culturels distinctifs. À cette réalité, s'ajoute l'influence des colonisateurs français qui est, encore aujourd'hui, bien présente dans le milieu de l'éducation.

### 4.4.1 La langue

Selom mentionne que la langue fait partie des coutumes du Togo, elle est un élément fondamental de la culture. « Alors que c'est dans ça que nous apprenons nos cultures. [...] C'est pourquoi que l'État se soucie maintenant, d'envoyer chaque enseignant dans sa localité au moins pour qu'il explique mieux les choses aux enfants ». Pour enseigner certaines notions académiques, l'enseignant doit parler aux enfants dans leur langue maternelle, car ils ne maîtrisent pas encore le français qu'ils apprennent seulement à l'école. Cette innovation de la part des dirigeants facilite la communication entre l'enseignant et ses

élèves. On compte une quarantaine d'ethnies issues de l'histoire du peuplement du Togo et chacune possède sa propre langue. Par contre, nous pouvons distinguer deux groupes majoritaires; au sud, les « EWE » et au nord les « KABYÈ ». La langue officielle du pays est le français. Elle s'apprend exclusivement à l'école. Donc, sa maîtrise est souvent directement proportionnelle au cheminement scolaire de l'élève togolais.

Akou nous a dit que « la langue maternelle ou locale pourrait nous aider à l'école à transmettre notre culture ». Il aimerait utiliser davantage la langue du milieu afin de transmettre la culture. Akou souligne que « l'importance » de son utilisation et la « place » qu'elle devrait occuper est « minimisée » dans les « établissements » scolaires.

Élolo souligne l'importance de la langue nationale dans la transmission de la culture africaine en classe. Prenant en considération qu'il y a près d'une quarantaine de langues ethniques au Togo, l'État a décrété l'enseignement de deux d'entre elles à l'école.

« L'État aussi sait qu'il ne faut pas oublier sa propre culture. C'est pourquoi on a instauré dans le programme, ou bien dans les emplois du temps, deux langues. On a inséré deux langues : la langue du milieu Ewe et la langue des Kabyiés ».

Le choix s'est arrêté sur ces deux groupes, car ils sont en plus grand nombre. En ce sens, l'État avait décrété « qu'il y a parmi les enseignants des gens qui peuvent comprendre ces langues-là; donc, c'est facile, vous pouvez en même temps les enseigner ». L'enseignant soulève la problématique de la multiethnicité du pays. Lui-même vit dans un milieu Ewe, mais il est originaire du nord. Il fait partie des Kotokolis, ce qui veut dire qu'il ne parle ni l'Ewe, ni le Kabyié. Alors, il est impossible pour lui d'enseigner une ou l'autre de ces langues nationales. « Par exemple, moi, les langues qu'on me dit d'enseigner-là, moi, je ne les comprends pas parce que je suis Kotokoli ». Sachant que plusieurs éléments de la culture passent par l'utilisation de sa langue maternelle, il considère que le déracinement des enseignants de leur milieu d'origine est un obstacle à la transmission de la culture

africaine. Il suggère que le gouvernement « devrait envoyer des enseignants pour ça ». Des enseignants devraient être formés afin d'enseigner les langues nationales aux enfants dans les écoles. Éloïse renchérit en expliquant que l'utilisation du « français » comme langue d'enseignement peut nuire à la « transmission du message » qu'il veut véhiculer en classe. « Les enfants parlent la langue maternelle à la maison. Maintenant, arrivés à l'école, on leur parle le français, si bien qu'il y a un peu de difficulté pour la transmission du message ».

Nous avons remarqué que, autant dans la cour de récréation qu'en classe, les enseignants entre eux parlent l'Ewe, leur langue nationale. Si le directeur doit intervenir auprès des maîtres, il le fait en Ewe, sauf lorsque l'enseignant Kotokoli est présent. Dans ces moments, le directeur parle français, mais la conversation retourne souvent à la langue nationale. Pour les élèves, c'est la même chose. Entre eux, ils parlent l'Ewe sauf lorsqu'ils doivent s'adresser à l'enseignant en classe. Dans la cour, tout se passe en Ewe. Par contre, à l'occasion, des enseignants ne répondent pas aux élèves qui parlent Ewe dans la cour et leur expliquent qu'à l'école, on doit parler français.

Ayawa soulève la problématique de l'utilisation d'une « langue étrangère » comme instrument de transmission des savoirs à l'école. « Nous utilisons le français dans les classes comme langue de travail ». Prenant en considération qu'à « chaque langue correspond une culture aucune langue étrangère ne peut transmettre parfaitement une culture africaine ». Selon l'enseignante, le fait que la langue employée en classe est le français diminue la possibilité de l'enseignement de la culture africaine.

Mensah explique que l'utilisation de la langue française en classe favorise la transmission d'éléments culturels occidentaux et freine l'apprentissage des us et coutumes de leur propre culture. Il peut reconnaître que l'obligation de l'emploi du français comme langue d'enseignement est nécessaire afin de transmettre les connaissances académiques

parce que plusieurs mots utilisés n'existent pas en langue « EWE ». Par contre, il mentionne que cette réalité linguistique « nous oblige, des fois, à copier cette culture (...) On dirait que c'est une culture mixte, une culture africaine mélangée à la culture importée ». Le maître perçoit la nécessité de la langue française mais déplore l'influence qu'elle a sur les dernières générations de jeunes.

« Par exemple, si je prends la façon de vivre, l'alimentation et l'habillement, les modes. [...] Au temps de nos parents, on ne s'habillait pas comme je me suis habillé aujourd'hui. Nous avons pris l'habitude de ceux qui nous ont dirigés il y a des années ».

L'enseignant porte un gilet de style « polo » et un pantalon similaire à ceux des habits veston-cravate d'hommes. Avant, les gens s'habillaient avec des habits confectionnés à l'aide de « pagnes » qui sont des tissus de différentes couleurs achetés au marché.

#### **4.4.2 Le lien entre la famille, la communauté et l'école**

Mawali, enseignant de troisième cycle, et Selom s'expriment sur le lien entre la famille, la communauté et l'école qui existe dans leur milieu. Pour Mawali, les élèves doivent « pratiquer » les comportements culturels qu'ils apprennent « d'abord à la maison et ça s'améliore à l'école ». Selom explique en détails le cheminement des apprentissages des éléments de la culture. Pour lui, les apprentissages des us et coutumes togolais passent d'abord par la « famille ». Les enfants apprennent les traditions des parents, des grands-parents, des oncles et des tantes. Par la suite, l'apprentissage se fait par le chef et les membres du « clan » à qui ils appartiennent. Aussi, les gens du « quartier » d'où ils proviennent, du « village » et de la « préfecture » interviennent dans la transmission des traditions africaines. Tous ces gens participent à l'éducation culturelle de l'enfant avant même son entrée à l'école : « Les enfants apprennent quelque chose avant de venir à l'école ». Selon lui, lorsque l'enfant est en âge de fréquenter l'école, c'est à l'enseignant de poursuivre cet apprentissage de la culture africaine. Par contre, une nouvelle réalité en lien avec cette

structure d'enseignement des coutumes africaines voit le jour de plus en plus. L'enseignant mentionne que certains parents « empêchent » ou « négligent » d'enseigner les traditions, car ils font partie d'une autre religion et délaissent les coutumes africaines. Par exemple, le parent chrétien privilégiera le mode de vie que préconise le groupe religieux auquel il appartient. Des groupes religieux d'origine étrangère font leur apparition au Togo et ces groupes importent souvent les coutumes culturelles de leur pays de provenance. Plus encore, il arrive que certains groupes religieux critiquent négativement les traditions culturelles locales. Dans ces cas, le rôle de l'enseignant comme passeur culturel est vécu dans des enjeux particuliers parce qu'il peut se trouver en conflit avec l'éducation que les parents veulent donner à leur enfant qui est un élève dans la classe.

#### **4.4.3 L'aspect multiethnique du pays**

Chaque région possède des particularités spécifiques en lien avec la culture de l'ethnie en place dans cette partie du pays. Les « interdits traditionnels » sont des exemples d'éléments propres à chacun des groupes ethniques des différentes régions du Togo. Selom soulève la dimension multiculturelle qui se retrouve à l'intérieur même du pays :

« Vous allez voir que cette culture que nous transmettons aux enfants varie d'un milieu à l'autre. C'est-à-dire que la culture que je dois transmettre moi ici aux enfants en milieu « EWE » sera différente de la culture qu'on va transmettre à un enfant qui est par exemple à Kara ».

Cette réalité cause problème dans la transmission de la culture africaine particulière à chaque région, car les enseignants ne proviennent pas nécessairement de la région où ils enseignent. « Ça cause des difficultés dans le cas où l'enseignant qu'on envoie au niveau des enfants n'est pas obligatoirement « EWE ». Donc, il peut ne pas exactement connaître la culture « EWE ». Mais, il est obligé de s'informer et dans sa recherche d'informations, il peut avoir de fausses informations, ou bien, des informations qui ne sont pas complètes. »

En d'autres mots, les us et coutumes qui se retrouvent dans les leçons du cours d'éducation civique et morale (ECM) sont transmises par l'ensemble du corps enseignant. Par contre, l'enseignant précise que « la grande partie de notre culture n'est pas transmise à l'école », c'est-à-dire ces éléments de la culture régionale qui sont connus presque uniquement par les natifs de cette région et qui ne sont pas connus par l'enseignant qui ne travaille pas dans sa ville ou son village.

« Il y a certaines de nos valeurs, par exemple, si je prends chez moi, il y a certaines cérémonies qui font partie de la culture. Lorsque, par exemple, la jeune fille atteint l'âge de se marier, il y a certains rites que l'on pratique. [...] Donc, aujourd'hui, on n'arrive pas à transmettre cela aux enfants à l'école ».

Comme nous l'avons déjà mentionné, le Togo est un pays où l'on retrouve plusieurs ethnies. Chacune d'entre elles possède ses propres coutumes et croyances. Ayawa, parle de cette réalité comme étant un « brassage de peuples ». Le problème dans une telle situation réside dans le fait qu'il est difficile de transmettre les éléments de la culture de chaque élève présent en classe.

#### **4.4.4 Les valeurs**

Dans cette dernière partie sur les résultats de nos analyses, nous voulons présenter une série d'exemples que nous avons observés et qui illustrent le lien entre les valeurs qui appartiennent à la culture première des élèves et les pratiques imposées à ces mêmes élèves par les enseignants à l'école. Ces exemples illustrent aussi la manière dont l'enseignant joue son rôle de passeur culturel.

Dans les familles africaines, chaque matin, lorsque les enfants se lèvent, ils débutent la journée en passant le balai à l'extérieur de la maison et ils vont chercher de l'eau pour la toilette du matin. À l'école primaire, les enfants ont la responsabilité, à tour de rôle, de nettoyer la classe et la cour extérieure le matin et le midi. Des élèves balayaient la classe,

lavent le tableau et vont puiser de l'eau pour la mettre dans la cruche de la classe (les enfants ont le droit de boire cette eau durant la journée). D'autres balaient à l'extérieur et ramassent les déchets qui se retrouvent dans la cour. La propreté des lieux où l'on vit est une valeur importante pour les gens de cette région. Les femmes, qui majoritairement restent à la maison, s'assurent que l'endroit où elles demeurent est bien entretenu. Elles ont une fierté face à l'apparence de leur demeure, quelle qu'elle soit.

Souvent dans la cour, le matin, avant le début des classes, les élèves viennent saluer les enseignants. Les élèves disent « bonne arrivée » et ils baissent la tête en saluant. Aussi, les élèves viennent chercher les sacs des enseignants dès qu'ils mettent le pied dans la cour. Selon la culture, les enfants doivent respect et obéissance aveugle à l'adulte, sans poser de question. Dans cette optique, chaque fois qu'un maître demande quelque chose à un enfant, ce dernier le fait le plus rapidement possible. Par exemple, à la récréation, les enseignants envoient les élèves leur acheter de la nourriture chez les femmes revendeuses qui se trouvent dans la cour. Après avoir mangé, ils demandent à un autre élève de laver leur plat et d'aller leur chercher de l'eau. Les enfants le font sans parler.

Dans les familles togolaises, lorsqu'on réprimande un enfant, on le fait devant tout le monde en l'insultant afin qu'il se souvienne et qu'il ait honte de ce qu'il a fait. De plus, tous les gens présents se permettent de donner leurs commentaires à l'enfant sur ce qu'il a fait. Par exemple, une jeune fille de 8 ans, qui vit dans la famille où j'ai habité, a eu de mauvais résultats dans ses compositions. L'enseignant est venu avertir son papa qui l'a grondée en lui demandant si elle était sotte, en lui disant qu'elle était bonne à rien parce qu'elle faisait rien à la maison aussi. Il lui a dit qu'il l'enverrait à la ville dans une famille qui la ferait travailler comme « bonne ». Tout le reste de la journée, les autres membres de la famille lui ont parlé de cet événement et l'ont obligé à étudier jusqu'à la nuit. La jeune fille avait la tête baissée et faisait ce que les adultes lui disaient sans rouspéter et en répondant

« oui monsieur », « oui madame ». À l'école, on peut observer les mêmes comportements punitifs. Durant ma première semaine d'observation, une élève de CM est arrivée avec la tenue vestimentaire de l'école, « le kaki », trouée et sale. Le directeur et son enseignant l'ont grondée. Lorsque tous les élèves ont été en rang pour le début des classes, le directeur l'a fait venir devant tout le monde pour montrer aux autres sa tenue. Le directeur lui a demandé si elle vivait avec des animaux à la maison. Les autres élèves riaient. La grande fille avait la tête baissée. À quelques reprises, elle a tenté de retourner dans son rang, mais son enseignant la retournait au centre.

En classe, l'enseignante demande plusieurs consignes aux élèves sans toutefois les conserver et les faire observer toutes. Par exemple, un matin elle a punit les élèves qui n'étaient pas assis aux extrémités des bancs en classe, mais durant la leçon qui a suivi ainsi que les jours qui ont suivi, elle n'a jamais mentionné cette règle. Pour donner un autre exemple, nous avons observé que, lorsque les élèves écrivaient une réponse sur leur « ardoise », elle a expliqué qu'ils devaient montrer la réponse seulement lorsqu'elle tapait sur le bureau. Elle l'a fait deux fois et, par la suite, elle demandait oralement de montrer les réponses.

Dans les familles, on retrouve peu de règles établies tel que l'heure du coucher, une certaine délimitation de l'environnement où l'enfant peut jouer, des conséquences déterminées pour des actions particulières, etc. Donc, maintenir ces règles en classe avec une certaine constance est difficile à faire pour l'enseignante et à comprendre pour les élèves. Ils sont obligés de toujours faire référence aux règles du moment présent. Ils se disent : « actuellement, la maîtresse demande cela pour certaines raisons » et ils ne voient pas à long terme les bénéfices du respect de cette consigne. Dans leur quotidien, les africains vivent avec cette vision du moment présent, notamment parce que leur avenir, même rapproché, est toujours incertain.



Durant les heures de classe, on peut souvent voir des gens arriver et demander aux enseignants des faveurs. Les enseignants les écoutent et les aident du mieux qu'ils peuvent. Ils arrêtent leur enseignement et donnent l'attention nécessaire à la personne qui est présente. Dans la culture africaine, l'accueil des personnes est bien important. Par exemple, lorsqu'un invité arrive à la maison, tu dois lui offrir de l'eau à son arrivée. S'il arrive durant que la famille est en train de manger, tout le monde arrête et la femme sert l'invité. Pour ce dernier, il serait très mal vu qu'il refuse la boisson ou le repas. Cette attention particulière aux invités se transmet à l'école lors de ces situations quotidiennes où des personnes viennent rencontrer l'enseignant dans la classe.

Dans la famille où je vivais, le soin de sa personne et de ses vêtements est très important. Cette fierté est une qualité qui est partagée par plusieurs togolais. Par exemple, parfois je partais pour l'école le matin et mes sandales avaient du sable sur le dessus. La « maman » de la maison me disputait amicalement en Ewe et nettoyait mes sandales. Pour elle, ce n'était pas important que j'arrive en retard, mais je devais être bien mise. En classe, l'enseignant fait respecter ces règles. Les élèves doivent être bien vêtus et garder leurs sandales en tout temps. Souvent, les jeunes ont tendance à enlever leurs sandales, car il fait très chaud. Le maître réprimande chaque élève lorsqu'il voit ça.

Ce quatrième chapitre avait comme objectif de présenter les résultats de l'analyse des données recueillies. Ces données nous ont permis de mieux comprendre le vécu des enseignants togolais par rapport à leur rôle de passeur culturel en classe. Le chapitre V permettra une discussion de ces résultats en lien avec la sensibilité théorique de la chercheure présenté au chapitre II et certains écrits scientifiques en lien avec l'objet à l'étude.

## **CHAPITRE V**

### **Discussion des résultats**

Ce chapitre présente une brève synthèse des résultats obtenus lors de l'analyse des données. Par la suite, nous retrouvons une discussion portant sur les liens entre les résultats de l'analyse et les différents écrits scientifiques liés à notre objet de recherche. Par cette discussion, nous avons pu approfondir notre compréhension du phénomène, notamment parce que le recours à ces écrits a fourni d'autres regards, d'autres angles de vue.

#### **5.1 Synthèse des résultats**

Les enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche perçoivent de manière riche les tâches qui leur permettent d'être des médiateurs culturels. Ils ont su exprimer, de façon concrète, les actions posées dans leur quotidien qui sont en lien avec la transmission de la culture africaine. Dans le chapitre précédent, nous avons mis en lumière les comportements et les techniques mentionnés par les maîtres africains et nous les avons regroupés dans quatre catégories d'analyse.

Une première catégorie comprend les stratégies, les méthodes ainsi que les outils d'enseignement utilisés par les enseignants togolais de la région d'Atadé en lien avec leur rôle de passeur culturel. Il est ressorti que l'utilisation d'images ou d'objets en classe, affichés ou non, permet l'acquisition d'éléments culturels. Les « témoignages » faits en classe et les « enquêtes » exécutées par les élèves, sur des thèmes particuliers, constituent aussi un accès à la culture. Ces deux stratégies d'enseignement nécessitent l'apport de connaissances justes des « personnes ressources » de la communauté. Des enseignants ont

mentionné que l'emploi de la « méthode active », où l'élève est un acteur dans la recherche de renseignements, la « transmission orale », ainsi que les « leçons occasionnelles » favorisent le rôle de passeur culturel. Pour ce qui est de la transmission orale, les enseignants ont expliqué qu'ils informent, simplement sans manuel ni livre à l'appui, sur les éléments spécifiques aux coutumes et aux traditions africaines. Quant aux leçons occasionnelles, elles ont lieu lorsqu'une situation particulière constitue une occasion pertinente pour aborder une notion liée à la culture. De plus, il y a les « classes promenades » qui consistent à visiter des endroits particuliers afin de connaître les richesses culturelles du milieu. Cette catégorie inclut aussi l'utilisation des « exemples tirés de la vie courante dans les leçons », de même que « l'emploi des contes, des problèmes, des devinettes, des chants et du dessin » afin de favoriser la transmission de la culture locale chez les jeunes. Ces derniers ont mentionné qu'il était possible d'utiliser les manuels afin de guider les élèves dans l'apprentissage de leur culture. Pour ce faire, il faut que les enseignants composent avec une problématique importante dans le monde scolaire togolais. En effet, la majorité des manuels fournis par l'État aux enseignants ne sont pas conçus par des Togolais. C'est la France qui édite et conçoit presque tous les manuels destinés aux écoles. De plus, les quelques manuels rédigés par des Togolais peuvent nécessiter une adaptation culturelle, car la région d'où est natif l'auteur n'a pas nécessairement la même culture que l'endroit où est utilisé le manuel. Cette problématique constitue un certain obstacle pour les enseignants qui se soucient de jouer leur rôle de passeur culturel auprès de leurs élèves. Pour surmonter cet obstacle, les enseignants modifient les textes des livres qu'ils utilisent.

La deuxième catégorie aborde les disciplines scolaires enseignées au primaire. Les maîtres ont mentionné plusieurs matières scolaires susceptibles de permettre la transmission des us et coutumes africains, entre autres les cours d'histoire et les cours de français, qui incluent les leçons de vocabulaire, d'élocution et de lecture, les cours d'éducation civique et

morale (ECM), les cours d'éducation scientifique et d'initiation à la vie pratique (ÉduSiVip) ainsi que la danse, le chant et le dessin. Il est fait mention aussi de cours à caractère plus psycho-moteur comme l'éducation physique et les travaux manuels.

Dans cette même catégorie, nous avons intégré l'apport de la semaine culturelle, initiative de l'État, comme moyen de faire connaître la culture locale aux élèves.

Pour présenter la troisième catégorie, nous poursuivons avec la profession enseignante. Cette catégorie inclut l'implication de l'enseignant à l'école et dans son milieu ainsi que la formation du personnel enseignant. À cause de la pauvreté des ressources dont ils disposent et de la pauvreté de la formation qu'ils ont reçue, les maîtres togolais sont dans l'obligation d'effectuer beaucoup de travail de recherche et de préparation de classe pour en arriver à assumer leur rôle de passeur culturel surtout s'ils veulent que ce rôle soit bien adapté à la culture locale de leurs élèves. Rappelons que la formation des maîtres sur ce plan ne se retrouve qu'à l'état de souhait au Togo.

Dans la quatrième et dernière catégorie, nous avons souligné les aspects relevant des réalités africaines. Tout d'abord, il y a la problématique de l'utilisation de la langue française comme instrument de transmission des savoirs à l'école. Ce fait diminue la possibilité de l'enseignement de la culture locale. Concrètement, les enseignants profitent de toutes les occasions qu'ils ont pour utiliser la langue maternelle de leurs élèves, que ce soit en-dehors des heures de classe ou dans l'utilisation de contes écrits dans la langue « Ewe ». De plus, les enseignants créent des stratégies pédagogiques pour que les élèves n'entendent pas parler que des exemples de la culture française, mais puissent également faire le lien entre ce qui se passe à l'école et ce qui se passe dans leur quotidien familial et communautaire.

## 5.2 Discussions sur les stratégies d'enseignement et les outils d'enseignement

Les résultats de cette recherche nous ont démontré, entre autres, que les enseignants togolais se servaient de différentes stratégies et méthodes pédagogiques afin de transmettre la culture africaine en classe. Une stratégie pédagogique correspond à un ensemble de techniques et d'opérations agencées et planifiées en fonction de favoriser les apprentissages des élèves. Dans l'optique de la présente recherche, les stratégies utilisées par les maîtres ont pour objectif de permettre l'intégration de la dimension culturelle en classe.

La direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation en collaboration avec le ministère de la culture et des communications a élaboré un document portant sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école (2003). Ce document, à l'attention du personnel enseignant, se veut un outil de référence dans le domaine de l'éducation et de la culture à l'école. « Si l'on considère que l'intégration de la dimension culturelle en classe passe par l'exploitation de repères culturels signifiants à l'intérieur de situations d'apprentissage, il faut convenir que cela peut se faire de diverses façons » (MEQ & MCC, 2003, p.21). Nous comprenons qu'il existe une grande quantité de stratégies pédagogiques possibles afin d'atteindre les objectifs et les buts visés par le maître pour faire accéder les élèves aux différents éléments de leur culture. Les auteurs citent quelques exemples qui, selon eux, favorisent l'intégration de la dimension culturelle en classe.

Une première stratégie consiste à « chercher des solutions pour que l'élève soit non seulement attentif mais actif » (MEQ & MCC, 2003, p.21). Par rapport à cela, rappelons que l'enseignante Afi utilise la « méthode active » qui consiste à utiliser « des questions de découverte » et à « amener l'enfant à découvrir les réponses aux questions ». Parmi les stratégies des enseignants togolais rencontrés, les « enquêtes » sont aussi une technique pédagogique qui permet aux élèves d'être engagés dans la recherche de solutions.

Énam explique : « je renvoie les élèves à leurs grands-parents pour faire des enquêtes sur les migrations des peuples ». Ces exemples évoqués par les enseignants sont utiles afin de permettre aux élèves de découvrir certaines réalités propres à leur culture. Ils sont aussi efficaces si l'on considère le peu de ressources matérielles dont ils disposent. Ces stratégies peuvent également être mises en lien avec une seconde méthode d'enseignement mentionnée par le MEQ et le MCC, celle qui consiste à « poser des questions plutôt que d'exposer un savoir culturel contenant par avance toutes les réponses » (2003, p.21) Zakhartchouk (1999) précise l'apport favorable « d'une culture qui questionne et ne propose que de fragiles et provisoires réponses » (p.75). En ce sens, questionner les jeunes par rapport aux représentations qu'ils ont sur le sujet proposé plutôt que d'imposer d'emblée les « savoirs extérieurs » (p.77) aux élèves dénote la capacité de l'enseignant à jouer son rôle de passeur culturel. « La formation culturelle commence donc par là, par ces représentations premières, par cet étonnement premier devant l'évidence,... » (Zakhartchouk, 1999, p.78).

Dans un même ordre d'idées, les « classes promenades », organisées par Énam, ainsi que « les témoignages » en classe et l'apport des « personnes ressources », activités proposées par plusieurs enseignants, sont des stratégies et des activités pédagogiques en lien avec celles proposées par le ministère pour « exploiter les ressources culturelles de la communauté » qui permettent à l'élève de « rencontrer des gens du milieu social de l'école pour traiter de sujets qui enrichissent son bagage culturel au cours d'une activité favorisant l'exploitation d'un repère culturel signifiant » (MEQ & MCC, 2003, p.21).

Mungala (1982), professeur et chercheur pour la CHAIRE de l'UNESCO, énumère des techniques éducatives traditionnelles utilisées dans le milieu familial de l'enfant : « les contes, les devinettes, les légendes, les proverbes, la peur, les rites d'initiation, etc. » (p.3). Ce chercheur fait un lien entre ces « techniques éducatives » traditionnelles et les « nouvelles méthodes » proposées dans l'enseignement des maîtres en classe. Selon a

souligné, lors de son entretien, qu'il préférerait utiliser les méthodes d'enseignement telles que le « conte, les proverbes et les devinettes » en classe afin de faire connaître aux élèves les valeurs et les traditions africaines. Il fait remarquer l'apport culturel de ces méthodes en expliquant que, dans les familles, depuis le jeune âge des enfants, les aînés racontent, le soir, des histoires qui sont en réalité des contes afin de faire connaître les traditions culturelles locales. Mungala (1982) précise l'importance et l'utilité des contes dans les sociétés coutumières tel que le Togo : « leur contenu, très riche et très varié, touche à la fois à plusieurs disciplines : la langue, le langage, le chant, la zoologie, la psychologie, la morale. etc. » (p.4). Donc, par l'utilisation des contes africains en classe, les élèves accèdent à des connaissances à propos de leur environnement ainsi qu'à des valeurs qui sont acceptées et ancrées dans leur culture.

Ce sont ces stratégies qui permettent à l'enseignant de diversifier sa pratique éducative afin de placer l'élève sous différentes postures d'apprentissage. « Donc, il existe, une formidable boîte à idées, un vivier de suggestions dans lequel on peut puiser afin de donner plus de dynamisme et surtout de réalité à la 'transmission culturelle' » (Zakharchouk, 1999, p.91).

Les choix de stratégies d'enseignement découlent de la relation existante entre l'enseignant et l'élève. Cette relation à double sens entre ces deux pôles, modèle du passeur culturel, exprime d'une part, les actions posées par l'enseignant afin de transmettre les savoirs empreints de culture et d'autre part, l'écoute des réponses ainsi que l'observation des comportements des enfants qui lui sont confiés. Dans cette relation, l'enseignant s'engage dans « un certain renoncement à sa propre culture » (Guillemette, 1995, p.67) afin de permettre l'accueil de la culture de l'élève. En ce sens, nous pouvons parler de l'enculturation de l'enseignant ou bien, « de l'ouverture à l'autre » (Guillemette, 1995, p.67). Par cette forme d'acculturation, qui se rapproche ici du processus d'enculturation, l'enseignant « se trouve dans la situation d'un enfant qui se laisse docilement initier par

le groupe d'adoption dont il accueille l'héritage social » (Jaouen, 1985, p.25). Donc, si l'enseignant a vraiment le dessein d'être un passeur culturel dans sa classe, il ne doit pas imposer sa propre culture aux enfants, mais plutôt se laisser influencer par leur culture. Comme nous l'avons vu, dans certains cas, cette « enculturation » de l'enseignant peut aller jusqu'à l'apprentissage, de sa part, de la langue maternelle des élèves qui lui est inconnue parce qu'il vient d'une autre région du Togo.

Dans la même perspective qui est celle de notre première catégorie analytique, les enseignants togolais ont relevé que les manuels scolaires constituent la source principale d'accès au contenu pédagogique, voire la seule et unique source. De plus, l'absence de soutien pédagogique et l'impossibilité pratique de consulter les programmes font partie de la réalité de ces enseignants. Des études (Ministère Togolais des enseignements primaire et secondaire, 2004 & UNESCO (2006) portant sur les paramètres de rendement de l'éducation scolaire dans les pays d'Afrique francophone et anglophone avancent que « la disponibilité de manuels est un facteur prédominant de la qualité de l'enseignement ». Ce facteur est plus important que les classes surchargées et le manque de formation des maîtres (Noyau, 2007a, p.12).

Selom, Mensah et Élololo expliquent l'importance de l'appui des documents pédagogiques, mais ils précisent que ces documents doivent être en lien avec les coutumes, les traditions et surtout les réalités du pays. Selom utilise un document de vocabulaire écrit et imprimé par des gens de son pays. Pour lui, « un étranger ne peut pas parler de la culture d'une autre localité ». Le document de français qui est le plus répandu dans le pays est « Le Flamboyant ». Ce manuel est une adaptation du contexte des pays d'Afrique francophone produite par un éditeur français. Il est utilisé dans plusieurs pays. Sachant qu'uniquement au Togo, il existe 40 ethnies différentes, nous pouvons questionner les contenus culturels qui sont intégrés dans ce manuel. Rappelons-le, le rôle de passeur culturel implique le respect des différences dans les traits culturels des ethnies.



En ce sens, le choix des contenus des manuels scolaires découle de la description des programmes de formation qui, eux-mêmes, suivent l'orientation prise par le curriculum pédagogique. Les grandes orientations de ce curriculum sont prises en fonction des besoins et des aspirations du pays. Donc, prenant en considération les finalités de l'éducation au Togo portant, entre autres, sur le renforcement de l'identité culturelle, nous devrions retrouver des repères culturels propres à la culture togolaise dans les documents utilisés par les élèves et les enseignants. Sorin mentionne l'apport de la littérature en classe comme un outil afin de favoriser « la construction identitaire par la transformation du rapport de l'élève à la culture, à l'Autre et au monde » (Sorin, 2006, p.237). De plus, elle ajoute qu'une telle approche culturelle doit s'harmoniser avec le contenu des manuels scolaires.

L'élaboration des manuels scolaires doit être faite en tenant compte des besoins des apprenants et des traits culturels des individus ciblés par l'utilisation des documents. Il est nécessaire de faire appel aux ressources humaines locales pour cette élaboration. Souvent, les difficultés économiques des pays d'Afrique, tel que le Togo, ne permettent pas la production de ces manuels dans le pays. Cette situation oblige les concepteurs à faire appel à une « équipe mixte » qui est composée d'experts locaux et d'experts étrangers. L'apport des étrangers peut se traduire par l'appui d'une maison d'édition ou par une collaboration entre institutions (Bérard, 1995). Dans un tel cas, l'auteur précise que l'équipe doit être en accord avec certains éléments de base tel que la conception de la langue à enseigner, le traitement des aspects socioculturels ainsi que la conception méthodologique. Cette façon de procéder peut être coûteuse pour l'État ainsi que pour la maison d'édition. C'est pour cette raison que les contenus, sur le plan culturel, vont être épurés afin de répondre à un public plus large. Dans le contexte éducatif qui nous concerne, le manuel scolaire est un outil indispensable pour les enseignants qui, souvent, ont peu ou pas de formation pédagogique et didactique. La pénurie d'enseignants qui règne dans le pays ne facilite pas les choses,

car les directions d'école doivent avoir recours à des enseignants volontaires. Ces derniers, malgré tout leur engagement généreux, manquent de formation et d'expérience. Donc, pour ces personnes, le manuel scolaire est plus que nécessaire. Les manuels scolaires étant élaborés pour rejoindre une large clientèle d'élèves dans divers pays, l'apport des contenus culturels est moins spécifiques et moins en lien avec les cultures locales.

Cette situation est ce qui motive les maîtres à adapter les contenus, à modifier les textes utilisés. Afi explique que la leçon portant sur « la toilette » suggère des éléments qui sont peu connus de la part des élèves : « on a dessiné dans le document le lavabo, des choses qui ne sont pas familières aux enfants. Donc, on essaie d'adapter. On peut laisser les lavabos et autre chose là de côté et exploiter une situation ». Pour cette enseignante d'expérience, avoir conscience et prendre des dispositifs pour trouver une solution à ce problème est une tâche possible à faire. Par contre, pour un enseignant volontaire ou sans scolarisation, ces subtilités peuvent passer inaperçues.

L'enseignant togolais voit dans son rôle de passeur culturel l'importance d'utiliser des manuels scolaires dont les auteurs sont des gens du pays, même si, à l'intérieur du Togo se trouvent plusieurs ethnies différentes. De nombreux maîtres mentionnent la pertinence d'adapter les textes des documents qui sont fournis par l'État. Pour eux, utiliser des situations de la vie courante des enfants ainsi que des situations qui les interpellent favorise l'appropriation par l'élève de sa culture locale. Un rapport produit par le Ministère togolais des enseignements primaire et secondaire (2004) mentionne qu'afin d'augmenter la qualité de l'éducation et de réduire le taux de redoublement et d'abandon scolaire, les autorités compétentes devront faire, entre autres, « l'adaptation du matériel didactique et du contenu des manuels scolaires de manière à rendre l'enseignement dispensé aux apprenants plus pertinent » (p.18).

L'adaptation des manuels scolaires est une tâche de l'enseignant passeur culturel. Cette tâche complexe réfère à la relation existante entre le pôle de l'objet (la culture incluse dans les programmes) et le pôle de l'agent (l'enseignant). Par contre, afin de bien adapter les contenus des manuels accessibles en classe, l'enseignant doit connaître la culture de ses élèves. En ce sens, l'enseignant est au service de la relation existante entre le pôle de l'objet (les contenus des programmes scolaires) et le pôle du sujet (l'élève). De plus, une bonne connaissance des objectifs pédagogiques est nécessaire pour faire l'arrimage de tout ce savoir à transmettre. Donc, le modèle suggéré pour décrire la tâche et le rôle de l'enseignant passeur culturel permet une bonne compréhension de tout ce qui touche les actions concrètes que ce dernier doit poser afin de bien répondre aux attentes de transmission culturelle. Par ce modèle, nous pouvons saisir l'interaction constante entre tous les pôles et l'influence de chacune des relations entre les pôles sur le rôle en question.

### **5.3 Discussion à propos des disciplines scolaires**

Tout d'abord, nous croyons nécessaire d'aborder l'apport du curriculum dans le choix des contenus des programmes éducatifs. Jonnaert, Moussadak Ettayebi et Lafortune (2007) définissent de la façon suivante un curriculum pédagogique :

Un curriculum est un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Le curriculum est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité (p.26).

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre I, la réforme de l'éducation de 1975 vécue au Togo a modifié les finalités et les grandes orientations du système éducatif. Les nouvelles réalités politiques, socio-économiques et culturelles du pays sont à l'origine de cette refondation curriculaire. Les programmes d'études qui comprenaient seulement trois domaines de disciplines, soit les langues avec la littérature, les mathématiques et les

disciplines d'éveil intellectuel et esthétique (Nyame & Nuakey, 2000) ont été bonifiés. Prenant en considération les nouvelles orientations culturelles<sup>1</sup> préconisées par cette réforme, on ajouta « l'étude du milieu. » (Nyame & Nuakey, 2000) dans le curriculum. Les disciplines scolaires qui découlèrent de ce cadre méthodologique furent les disciplines d'éducation civique et morale (ECM) ainsi qu'à partir de la troisième année du primaire, l'éducation scientifique et initiation à la vie pratique (ÉduSIViP). Dans la division du temps scolaire qui est actuellement en vigueur au Togo, nous retrouvons, en plus, les matières académiques suivantes : l'éducation physique et le sport; la musique; les arts plastiques; les activités agricoles, manuelles et culturelles (Ministère Togolais des enseignements primaire et secondaire, 2004). C'est dans une optique d'éducation culturelle que plusieurs changements majeurs ont été effectués dans le curriculum éducatif du Togo.

Le MELS et le MCC s'accordent en disant qu'il y a un lien étroit entre les programmes disciplinaires et l'intégration de la culture à l'école.

Les domaines d'apprentissage représentent une des constituantes qui facilitent l'intégration de la dimension culturelle dans l'apprentissage. Les domaines des langues, des arts, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social ainsi que de développement personnel correspond à des composantes majeurs de la culture avec lesquelles l'élève doit être mis en contact au cours de sa formation. De là, découlent les apprentissages prévus dans les programmes disciplinaires, qui ont pour objectif de rendre accessibles et compréhensibles des dimensions significatives de la culture ainsi que des aspects importants de notre environnement social, physique et culturel (MEQ et MCC, 2003, p.26).

Nous pouvons maintenant présenter quelques-unes de ces disciplines scolaires afin de découvrir comment elles apportent leur contribution à la formation culturelle de l'élève comme l'ont mentionné les enseignants togolais qui ont participé à cette recherche.

---

1 Défini dans le chapitre I

Nous avons eu la chance d'assister, lors de nos séjours sur le terrain, à plusieurs leçons d'Éducation Scientifique et Initiation à la Vie Pratique (ÉduSiViP). Afin d'enseigner cette discipline scolaire, les maîtres utilisent le manuel d'ÉduSiViP produit par l'État qui touche sept grands thèmes : les végétaux et l'homme; les maladies, l'hygiène et le secourisme; l'éclairage; les états et la matière; les combustibles; les animaux et l'homme et la nutrition.

« L'objectif général est de familiariser les enfants avec des domaines d'observation issus de leur vie quotidienne et de leur environnement naturel, et d'introduire certains principes d'hygiène et d'organisation de la vie matérielle fondés sur de telles observations » (Noyau, 2007a, p.6).

Ces apprentissages permettent aux élèves de se familiariser avec les ressources et les diverses possibilités de leur milieu. Ainsi, ils découvrent les principes des processus naturels, les actions posées par l'homme sur ces développements, de même que ses actions posées par rapport à sa vie quotidienne. Ces contenus scolaires sont bien ancrés dans l'histoire togolaise. Ainsi, les élèves étudient les origines et l'évolution de ces différents aspects de leur culture et, encore une fois, les enseignants, lorsqu'ils abordent ces disciplines, jouent leur rôle de passeur culturel, même si les contenus ne semblent pas, à première vue, être des contenus culturels comme tels. En effet, « les sciences font bien évidemment partie de notre tradition commune et contribuent largement (ou peuvent contribuer) à une véritable formation culturelle » (Zakhartchouk, 1999, p.52). Le MELS, en collaboration avec le MCC, précise que

« les connaissances et les objets issus de la science et de la technologie sont imprégnés des contextes historiques, culturels ou politiques qui les ont vus naître et, en retour, ils contribuent de façon déterminante à la transformation des sociétés humaines et de leurs cultures » (MEQ & MCC, 2003, p.32).

En particulier, les leçons d'histoire ont une grande importance dans la formation culturelle des élèves. Afin de mieux comprendre les réalités actuelles sur les plans politique, géographique, économique, culturel, etc., il est nécessaire de connaître la

dimension historique de ces aspects de la vie. L'histoire est « nécessaire, car elle permet l'établissement de liens, l'inscription dans une continuité, les faits eux-mêmes n'étant que des balises de la grande aventure humaine » (Zakhartchouk, 1999, p.59). Pour le MELS et le MCC, « la nature même de son objet d'étude fait de la discipline un lieu d'apprentissage particulièrement riche sur le plan de la culture » (MEQ & MCC, 2003, p.34).

De plus, l'enseignement de l'histoire constitue une manière incontournable de transmettre l'héritage culturel.

« Sans qu'ils soient considérés comme des objets particuliers d'étude, l'exploitation en classe des repères culturels permet à l'élève de s'approprier des savoirs culturels produits par les générations précédentes. Ces savoirs constituent l'essence du monde où il doit vivre » (MEQ & MCC, 2003, p.32).

En ce sens, Koffi, un enseignant togolais, précise l'importance de connaître le vécu ainsi que le mode vie des ancêtres :

« on arrive à leur parler, à leur enseigner cela que vos ancêtres sont venus de tel lieu, vous avez tel roi. Le roi le plus célèbre c'est un tel. Et comment ils se comportaient, ils faisaient ceci, ils faisaient cela ».

Akofa enseigne « l'itinéraire que les Adja et les Ewe ont suivi depuis le Nigéria jusqu'au Togo ». Ces informations permettent aux élèves de connaître leur passé ainsi que les raisons qui ont motivé leurs ancêtres face aux choix qu'ils ont effectués dans les différentes situations de la vie. Ces choix ont modelé leur façon de vivre et, encore aujourd'hui, les jeunes en voient les traces au quotidien.

Connaissant l'apport favorable des leçons d'histoire dans la transmission de la culture, nous croyons important d'apporter une nuance dans la manière dont est transmise l'histoire en classe au Togo. Prenant en considération le peu de formation des maîtres ainsi que l'absence de matériel de référence en histoire, la réalité des cours d'histoire est la suivante :

L'enseignement est d'une façon générale de type cours magistral. Après des questions de restitution de la leçon antérieure, suite à un exposé monologique, ponctué d'expressions phatiques (suivez (bien)!; est-ce que vous (me) suivez!? voilà!). Suivent des questions de restitution (plutôt que de compréhension), en majorité sur des éléments factuels (quand...!? où...!? qui...!? quelle est la capitale!? qu'est-ce qui fait...!? sur quoi est basée l'économie!?) ou de définition (qu'est-ce qu'un empire!?). Enfin le maître dicte et transcrit au tableau un résumé. La séance est entièrement conduite par le maître, et l'espace de liberté laissé aux enfants est très réduit (par exemple, on ne sollicite pas leurs questions, on ne les encourage pas à demander des éclaircissements ou précisions, on ne suscite pas leurs apports de connaissances dont ils disposent à relier au contenu du cours). Aucune interaction entre enfants n'est organisée. Les activités de production sont des tâches de reproduction (Noyau, 2003, p.3).

Les enseignants reproduisent la leçon préparée. Les notions enseignées sont souvent mal comprises de la part des élèves. Par contre, ils peuvent restituer le contenu total du résumé qu'ils ont pris en note. Ce type de cours permet à l'enfant de connaître des faits historiques, des contenus précis. Dans un tel contexte, il est très difficile de faire quelque transfert que ce soit dans le quotidien des jeunes afin de comprendre et de résoudre des problématiques sociales (Noyau, 2003). La langue d'enseignement, le français, est défavorable pour les élèves dans leur quête de sens et dans leur formation culturelle. De plus, ils sont en plein apprentissage de la langue qui est le vecteur de leur apprentissage. Noyau souligne le fait qu'il y a

une double tâche à laquelle font face les enfants soit de construire une nouvelle langue tout en l'utilisant comme outil pour acquérir des connaissances. (...) la capacité à exprimer avec fluidité et spontanéité ses pensées est un moteur pour l'appropriation des connaissances, et aussi pour l'appropriation de la langue au sens : la faire sienne, en faire un outil pour répondre à ses besoins (Noyau, 2007b, p.5).

De plus, la prédominance des cours magistraux comme stratégie pédagogique, de même que la rigidité des méthodes d'enseignement et d'évaluation placent l'enfant dans une situation où apprendre à réfléchir et à structurer ses connaissances devient très ardu.

Tout en aménageant le travail dans ces disciplines pour aider les enfants à formuler leurs contenus en français langue seconde correct, on doit faire en sorte que, avec ou malgré le fait que les apprentissages se font dans une langue qui n'est pas la langue première, les enfants puissent être mis en situation d'apprendre à penser : à (se) poser des questions, à raisonner, à généraliser, à transférer un élément de connaissance à un champ nouveau où il pourra lui servir (Noyau, 2007b, p.5).

Donc, dans le contexte de l'éducation en Afrique de l'Ouest, plus précisément au Togo, les enseignants croient en l'apport des cours d'histoire dans la transmission d'éléments culturels en classe.

En ce qui a trait à l'enseignement des arts plastiques, de la danse et des chants, Komla précise qu'il enseigne « le chant et la danse de nos milieux ». Les élèves apprennent des chants et des danses qui font partie du répertoire traditionnel de la culture togolaise. Selon l'enseignant, par ces manifestations artistiques, les élèves apprennent les « coutumes et les traditions africaines ». La danse et le chant sont souvent reliés à des rituels traditionnels comme le mariage, la naissance d'un enfant ou la mort d'une personne. En Afrique, les danses traditionnelles sont une richesse inestimable sur le plan symbolique, mystique et spirituel.

« La culture peut aussi s'inscrire dans une approche historique où la notion d'héritage social est mise en évidence. On étudie alors ce qui est transmis aux enfants, comme les mesures de respect : par exemple, regarder ou non un adulte dans les yeux quand il parle » (Sapir, 1967 cité dans Gratton, 2009, p.32).

Le contenu des leçons d'éducation civique et morale (ECM) a pour objectif principal l'apprentissage des règles de politesse, de coopération et de respect. Afi démontre bien, par l'exemple d'une leçon, son implication dans sa tâche de passeur culturel :

« L'enfant quand il marche, il rencontre quelqu'un, il doit lui dire poliment, il doit le saluer; comment on dit bonne arrivée. Le matin, quand il se réveille, il doit saluer les parents. [...] Donc, c'est d'une façon, c'est la coutume à transmettre ».

Alors, à l'aide d'un thème précis, il est possible pour la maîtresse d'enseigner le code de vie à suivre selon les valeurs indiquées par la culture locale.



Avec le temps, la vocation première de cette discipline s'est élargie et maintenant elle englobe la découverte des principes de la morale, la prise de conscience des notions de droits et de devoirs dans l'environnement de l'école, l'application des règles d'éducation à la santé et à la sécurité ainsi que la connaissance des symboles et des emblèmes de la République (manuels leçons préparatoires d'ECM au CE). Au niveau du troisième cycle du primaire, l'enseignement s'ouvre sur l'environnement global de l'enfant pour inclure les structures et les règles sociales. Mensah précise que les leçons d'ECM sont fondées sur la connaissance du milieu où il enseigne, mais aussi sur les aspects des différentes ethnies et localité du Togo : « Ici, moi, par exemple, je suis enseignant, je ne vais pas seulement enseigner la fête traditionnelle en milieu EWE; on enseigne la fête traditionnelle des autres milieux ». Pour rendre compte du caractère multiethnique du Togo, nous pouvons ici avoir recours au concept de « sous-culture » qui a été élaboré par Lynd. Ce concept permet de discerner les sous-cultures en lien avec les classes sociales, mais aussi en lien avec les groupes ethniques :

Dans les sociétés complexes, les différents groupes peuvent avoir des modes de penser et d'agir caractéristiques, tout en partageant la culture globale de la société qui, de toute façon, du fait même de l'hétérogénéité de la société, impose aux individus des modèles plus souples et moins contraignants que ceux des sociétés « primitives » (Cuche, 2010, p.52).

Ainsi, la transmission des caractéristiques particulières des différentes ethnies présentes au Togo ne doit pas faire en sorte que les différences sont estompées dans un enseignement d'une seule et unique culture. Le passeur culture considère toujours les différences comme des richesses.

#### **5.4 Discussion sur la profession enseignante**

Selom croit en l'apport de « l'éducation traditionnelle » passant par les « observations libres » de ses élèves envers lui à l'école, mais aussi à l'extérieur du milieu scolaire

afin de favoriser la transmission de la culture. Les pratiques de Selom sont fondées sur la manière dont les Africains apprennent dans leur vie quotidienne. Il utilise ces repères pour transmettre, à son tour, les traits culturels de son milieu. Le maître donne l'exemple des jeunes filles qui apprennent à préparer les repas à la maison : « elles se basent sur l'observation libre et quand l'enfant commence à reproduire cela, il sera dirigé par sa maman ou son papa chez qui il a observé le comportement ». Cet exemple relaté par un enseignant d'expérience œuvrant en milieu rural est empreint de plusieurs éléments en lien direct avec la tâche de passeur culturel.

Dans un premier temps, la réflexion du maître afin de faire le rapprochement entre la manière de transmettre les éléments de la vie courante dans le quotidien et l'apprentissage des savoirs à l'école suggère une réflexion sur ses propres schèmes culturels, ce qui est perçu par Zakhartchouk (1999) comme étant une pratique nécessaire afin d'accéder au rôle de médiateur culturel. L'enseignant doit être « conscient » de ses propres références culturelles et « savoir prendre du recul sur soi-même » (p.118). Or, c'est en transposant les techniques de transmission « traditionnelle » que cet enseignant parvient à faire accéder ses élèves à la culture. Il serait illusoire de croire que « l'action de 'faire passer' n'est que succession de techniques, de trucs, de recettes : il est déjà en lui-même 'culture' » (Zakhartchouk, 1999, p.20).

Dans les sociétés coutumières, « l'éducation traditionnelle » est le principal vecteur de transmission des apprentissages fondés sur les coutumes et les traditions africaines, au sein de la famille, du clan ou de la communauté. Ainsi, la culture « est transmise de génération en génération dans nos sociétés depuis l'Afrique précoloniale jusqu'à aujourd'hui » (Mungala, 1982, p.1). Erny (1981) parle « d'éducation informelle » qu'il explique comme étant sans norme précise en exerçant sur l'enfant une intégration constante et lente. Hall (1973) précise davantage ce processus d'apprentissage : « L'éducation informelle se

fait par imitation, par exemple de l'adulte, sans imposition, sans pression de la part de l'adulte, sans contrainte pour la mémorisation » (p.85). Un deuxième aspect important qui est soulevé par l'exemple précédent est le recours aux méthodes de transmission utilisées au sein du milieu social et leur intégration dans le cadre scolaire. Dasen (2000), dans un article portant sur le développement humain et l'éducation informelle, décrit les réflexions de Désalmand (1983) portant sur le contraste entre l'éducation traditionnelle et l'enseignement occidental classique.

« L'éducation traditionnelle se donne partout, tout le temps, et par tous, et elle concerne tout le monde, alors que l'enseignement [occidental classique] se donne dans un lieu, pendant un temps, et par un personnel spécialisé, et il est élitiste. L'éducation traditionnelle est étroitement liée au milieu, axée directement sur les besoins de la société, insiste sur la coopération, l'esprit communautaire et l'intégration à la production se fait très tôt, au contraire à chaque fois de l'enseignement. Ce dernier met l'accent sur les aspects intellectuels [...] et l'esprit scientifique est tourné vers la transformation du monde (le 'progrès') et donne la primauté aux 'rapports de marchandise', alors que dans l'éducation traditionnelle, l'esprit magique, la religion et le sacré sont présents dans tous les actes de la vie, et la vieillesse est perçue comme une valeur positive » (p.113).

Les acquis réalisés hors du milieu scolaire sont considérés comme une richesse à ne pas négliger et à intégrer dans l'enseignement.

La formation du personnel enseignant est quelque chose de pratiquement inexistant au Togo. Kossi et Akou voient l'intérêt d'enseigner la culture africaine en classe et sa pertinence dans le programme, mais ils mentionnent qu'ils ne savent pas vraiment comment s'y prendre : « l'État ne nous a pas donné les moyens de l'enseigner ». Ces moyens devraient se traduire par une formation adéquate en matière d'éducation culturelle ainsi que par du matériel approprié qui serait en lien avec les valeurs et les coutumes de la culture locale.

Ici, nous croyons important de faire un bref historique de la formation professionnelle des enseignants du primaire au Togo. C'est à Atakpamé, en 1968, que la première École

Normale d'Instituteurs (ÉNI) a vu le jour. Cette formation professionnelle se déroulait sur trois années d'études et visait les gens ayant obtenu le brevet d'études du premier cycle de l'enseignement général (BEPC). Cette évaluation se déroule à la suite de quatre années d'études au secondaire, soit le premier cycle. En 1983, la durée d'études pour devenir enseignant est passée à une année et les gens admis dans ce programme devaient être au niveau du Baccalauréat. Ce diplôme est remis aux gens qui ont complété le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui correspond à trois années d'étude. Entre l'an 1983 et 2000, seulement trois promotions ont été formées dans cette école. Donc, depuis les années 80, la majorité des enseignants du primaire n'ont reçu aucune formation professionnelle. Par contre, avec l'appui de la Banque Mondiale, des formations de recyclage, d'une durée de trois mois, ont été offertes à une partie des enseignants non-formés (République du Togo, Ministère de l'éducation nationale, 2004, p.3).

Dans la réalité, les enseignants togolais n'ont pas accès à une formation pédagogique et didactique adéquate. Donc, penser à une formation à l'éducation culturelle peut s'avérer quelque peu farfelu. Par contre, la pertinence et la nécessité de cette formation ne sont plus à débattre.

« Pour permettre à l'école et aux maîtres de jouer un rôle de médiateur et de faire des enfants des jeunes francophones plurilingues et pluriculturels, des aménagements des programmes et directives pédagogiques et une formation adéquate des maîtres sont requis » (Noyau, 2004, p.479).

Zakhartchouk (1999) fait ressortir « trois grandes directions » à intégrer dans une formation adéquate de l'enseignant comme médiateur culturel :

- Un travail sur le rapport personnel à la culture de chaque enseignant ou futur enseignant, point d'appui et passage obligé pour une formation culturelle des élèves;
- Une intégration de la réflexion sur la culture dans toute formation, notamment disciplinaire;
- La mise en place d'une articulation entre apprentissage de techniques pédagogiques et formation culturelle (p.112).

Au Québec, la formation à l'enseignement est fondée sur l'acquisition, par le futur-enseignant, de douze compétences professionnelles. Parmi celles-ci, on retrouve la compétence 1 qui porte sur la culture. La compétence se lit comme suit : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p.61).

Nos résultats d'analyse, lorsqu'ils sont mis en lien avec ces différentes perspectives de formation de l'enseignant comme passeur culturel, nous font nous questionner grandement sur la pertinence d'arrimer l'éducation culturelle informelle et la formation culturelle qui fait partie de la formation des futurs enseignants au Togo. Il existe des richesses culturelles chez les enseignants togolais qui ne sont pas formalisées dans des programmes de formation des maîtres et les processus d'acculturation de l'enseignant constituent certainement une formation professionnelle réelle, même si celle-ci a cours durant l'exercice de l'enseignement. Le passeur culturel est un rôle qui s'apprend autant, sinon plus, durant les situations quotidiennes de dialogue culturel entre l'enseignant et les élèves. Le modèle du triangle pédagogique et le modèle de l'inculturation nous permettent de concevoir le rôle de passeur culturel comme un processus dynamique constamment en mouvement et en croissance.

### **5.5 Les réalités du milieu africain**

Comme nous l'avons mentionné précédemment dans le chapitre II, la langue fait partie des traits culturels propres à chaque société. Carrier (1992) précise : « la langue est la révélatrice par excellence d'une culture ». Depuis plusieurs années, les différents auteurs (Camilleri, 1985; Cuche, 2004; Lange, 1991; Noyau, 2004, 2006) abordent la problématique de l'intégration des langues nationales dans les classes du primaire dans les pays d'Afrique francophone tel que le Togo, comme faisant nécessairement partie de toute éducation culturelle adéquate. Actuellement, l'enseignement des langues nationales au Togo, soit l'Ewe et le Kabiyé, est inscrit à l'horaire de chaque niveau du primaire. Dans

les faits, ces cours n'ont pas lieu, notamment à cause des lacunes dans la formation des maîtres pour l'enseignement d'une langue dont l'usage se fait davantage à l'oralité, et à cause de la réalité des différences culturelles qui impliquent qu'un enseignant originaire du nord peut être affecté dans une école d'une région du sud du pays pour laquelle il ne connaît pas vraiment la langue locale (Lange, 1991).

Plusieurs enseignants rencontrés ont mentionné le lien qui existe entre la transmission de la culture et l'utilisation de la langue nationale. Selom explique que « c'est dans ça [la langue] que nous apprenons nos cultures ». Ayawa précise : « chaque langue correspond à une culture. Aucune langue étrangère ne peut transmettre parfaitement une culture africaine ». Pour Carrier (1992), « apprendre sa langue maternelle, c'est à la fois se constituer comme personne distincte et s'identifier à une culture » (p.262). L'identité culturelle de l'enfant se fait dans l'apprentissage de sa langue. Donc, pour favoriser le développement culturel, la poursuite de l'enseignement de la langue maternelle à l'école est un élément important.

« Manier une langue, c'est une façon de comprendre le monde, de se situer dans l'univers, de s'identifier à un groupe d'appartenance et à ses valeurs propres. Il n'y a pas deux langues capables d'exprimer exactement la même perception de l'univers matériel et spirituel, de communier aux mêmes harmoniques du sentiment humain. [...] Chaque langue interprète et exprime une vision propre de la réalité; c'est en cela qu'elle est à la fois condition et produit d'une culture particulière » (Carrier, 1992, p.264).

Le développement de la pensée est intimement liée à l'apprentissage du langage, car c'est par les mots que passent les réflexions et les compréhensions des événements de la vie (Carrier, 1992). L'usage d'une langue étrangère à l'école ne favorise pas le développement cognitif des élèves, surtout dans le cas où cette langue n'est pas connue par l'élève et qu'il doit en faire l'apprentissage initial. Les savoirs, dans le sens de connaissances scolaires à acquérir, sont transmis dans le milieu africain comme des « formulations à restituer » et non comme une « représentation mentale permettant d'agir sur son environnement, permettant

de remettre en question ses états de connaissances antérieurs, permettant d'établir des liens entre un élément de savoir et d'autres qu'on possède déjà » (Noyau, 2004, p.475).

Dans l'optique où l'enseignant comme passeur culturel est un « guide » et que ce rôle de guide inclut la tâche « d'inviter » les élèves à faire un « voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif » (Zakhartchouk, 1999, p.20). Le maniement de la langue afin de permettre la construction d'une pensée critique devient un élément essentiel dans la médiation culturelle. Ce voyage offert à l'élève est une découverte de sa culture ainsi que de la culture de l'Autre dans un rapport « de partage, de médiation entre soi et les autres » (Zakhartchouk, 1999, p.118).

Cette métaphore sur le voyage offert par le maître à l'élève décrit par Zakhartchouk fait référence au concept d'acculturation où l'élève est en contact avec une culture autre, qui est la culture française. Mensah, un enseignant togolais, parle de « culture mixte », ce qui ressemble à ce processus d'acculturation. Selon lui, la réalité linguistique à l'école « nous oblige, des fois, à copier cette culture. [...] On dirait que c'est une culture mixte, une culture africaine mélangée à la culture importée ». C'est à l'aide de sa compréhension de ses codes culturels ainsi que ceux de l'autre culture que l'élève pourra être en position de faire des choix face aux éléments qu'il conservera et ceux que ce contact modifiera. L'auteur mentionné ci-haut termine sa comparaison entre le voyage et le passeur culturel comme ceci :

« Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté aux fruits d'un monde plus vaste, plus riche »  
(Zakhartchouk, 1999, p.20).

Afin de faire ce voyage, l'élève doit pouvoir s'exprimer et porter un regard critique sur les différentes composantes des cultures proposées et, afin de réussir cela, il doit pouvoir maîtriser sa langue maternelle.

Élolo soulève la problématique de la multiethnicité du pays dans l'enseignement des langues nationales par les enseignants. Lui-même vit dans un milieu Ewe, mais il est originaire du nord. Il fait partie des Kotokoli, ce qui veut dire qu'il ne parle ni l'Ewe, ni le Kabyié. Alors, il est impossible pour lui d'enseigner une ou l'autre de ces langues nationales. « Par exemple, moi, les langues qu'on me dit d'enseigner-là, moi, je ne les comprends pas parce que je suis Kotokoli ». Cette situation met un frein à l'enseignement des langues nationales à l'école. Elle porte donc préjudice à la transmission culturelle. Noyau (2004) a observé cette problématique du manque de connaissance des enseignants face à l'enseignement des langues maternelles : « L'introduction des langues éwé et kabyié dans les classes du primaire et du secondaire se heurte donc au problème du niveau de connaissances des enseignants » (p.493).

L'éducation traditionnelle est la première forme d'enseignement que reçoivent les enfants en milieu africain. Fondée sur les traditions et transmise dans un premier temps par les membres de la famille ou du clan, elle est, dans ses caractéristiques, contraire à ce qui constitue l'école « moderne » (Camilleri, 1985; Dasen, 2000). Les enseignants rencontrés perçoivent un lien entre les apprentissages culturels faits à la maison et ceux transmis par l'école. Mawali voit une continuité : « ils apprennent d'abord à la maison et ça s'améliore à l'école ». Selom précise que les enfants n'arrivent pas dénués de connaissance à l'école : « Les enfants apprennent quelque chose avant de venir à l'école ». Ces enseignants expriment la nécessité de la culture première, cette culture apprise au sein de la famille, dans la construction des nouveaux apprentissages culturels en classe, ceux-ci constituant la culture seconde. C'est lors du contact avec les autres élèves et les enseignants que l'élève est confronté à la réalité multiethnique qui existe dans le pays. Afin de mettre son rôle de médiateur culturel en action, l'enseignant doit connaître et faire connaître ces traditions culturelles propres à ces différents groupes ethniques. Il doit donc connaître la différence



importante entre la famille et l'école sur le plan de la transmission des connaissances. L'école représente les savoirs calibrés « où l'enseignement est basé sur des modèles et valeurs imposés de l'extérieur, et privilégie l'écrit et la langue étrangère » (Dasen, 2000, p.113). Pour ce qui est de l'enseignement informel ou traditionnel, dans la famille, il transmet des connaissances « oralement » en utilisant les « langues locales » sans structure particulière (Dasen, 2000).

Pour accéder pleinement à son rôle de passeur culturel, l'enseignant togolais doit viser, par l'éducation, à « rendre l'enfant conforme à un certain idéal social » (Ngakoutou, 2004, p.55), entre autres, par la « connaissance des us et coutumes de son groupe », c'est-à-dire par « l'assimilation de la culture et le respect des traditions » (Ngakoutou, 2004, p.55). Au Togo, la diversité multiethnique rend la tâche de médiateur culturel plus ardue. Selom explique que les traits culturels transmis au sud du pays ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux transmis au nord. La problématique s'accroît selon lui dans certains cas : « ça cause des difficultés dans le cas où l'enseignant qu'on envoie au niveau des enfants n'est pas obligatoirement EWE. Donc, il peut ne pas exactement connaître la culture EWE. Mais, il est obligé de s'informer et dans sa recherche d'informations, il peut avoir de fausses informations, ou bien, des informations qui ne sont pas complètes ». Cette réalité touche particulièrement la notion « d'héritage » abordée par Zakhartchouk (1999) : « du passé ne faisons pas table rase » (p.60). Le maître qui enseigne dans un milieu culturel autre que le sien ne saura pas transmettre les coutumes et les traditions que les ancêtres de cette ethnie ont fait connaître de génération en génération. Dans ce contexte, la culture qui sera transmise sera une culture générale en laissant de côté certaines traditions particulières qui, avec le temps, tendront à disparaître.

Par contre, le passeur culturel doit faire passer un héritage qui est nécessairement « autre » par rapport à la culture première de l'élève. C'est ainsi que, par exemple au

Togo, le « choc » culturel entre, d'une part, la culture scolaire et, d'autre part, la culture familiale de l'élève peut être conçu comme un choc salutaire, même dans la dimension de confrontation. En quelque sorte, on peut considérer que la culture de la France colonisatrice fait maintenant partie de l'héritage de la culture seconde à enseigner à l'école, au même titre que la culture des différentes ethnies togolaises qui ne sont pas, dans chaque cas, la culture locale ou familiale.

## CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif d'explorer l'expérience des enseignants togolais en tant que passeur culturel dans leur milieu scolaire. Plus précisément, nous avons décrit la manière avec laquelle l'enseignant vit son rôle de médiateur culturel dans le village d'Adaté. Pour ce faire, nous avons privilégié l'analyse du vécu des enseignants participants à l'étude et nous avons recueilli des données sur ce vécu par le moyen d'entrevues avec ces enseignants. Mais aussi, nous avons effectué des périodes d'observation dans trois écoles différentes du pays. Le choix du lieu de l'étude n'est pas le fruit du hasard. Nous avons ciblé ce pays d'Afrique de l'ouest parce que, d'une part, la chercheuse avait une connaissance du terrain à explorer mais, principalement, parce que la réalité de ce milieu scolaire nous paraissait très riche d'informations à recueillir. L'histoire du pays a marqué sa construction et laisse encore sa trace aujourd'hui dans le milieu de l'éducation. Les enseignants togolais doivent harmoniser leurs croyances et leurs coutumes africaines avec celles laissées par les colonisateurs français tout en prenant en considération les différences culturelles africaines existantes dans le pays.

Le contexte particulier de la présente recherche, et en particulier son caractère interculturel, nous a fait privilégier une méthodologie de recherche qui permettait une certaine flexibilité procédurale, soit la *Grounded Theory* ou la méthodologie de la théorisation enracinée. Donc, l'analyse des données recueillies par entrevues et par observation s'est effectuée en fonction des fondements de cette approche méthodologique.

Ainsi, nous avons pu identifier quatre catégories élaborées en fonction des données recueillies auprès des participants et en fonction de la sensibilité théorique de la chercheuse portant sur le travail enseignant et le modèle théorique du passeur culturel.

La première catégorie porte sur les stratégies, les méthodes et les outils d'enseignements utilisés en classe. Les participants à l'étude ont mentionné l'utilisation de certaines stratégies et méthodes d'enseignement en classe qui favoriseraient la transmission des valeurs et des coutumes africaines. De plus, l'utilisation des manuels scolaires élaborés au Togo permettrait, selon les répondants, une meilleure transmission culturelle. Ceux-ci précisent l'importance et la nécessité d'adapter le matériel utilisé en classe provenant de la France afin de favoriser, d'optimiser et de rendre accessibles les apprentissages des enfants.

La deuxième catégorie fait référence aux disciplines scolaires enseignées à l'école primaire. Le choix de ces disciplines relève des dirigeants du ministère. Par contre, la transmission des savoirs relèvent de la tâche des enseignants. Les enseignants interrogés ont mentionné, entre autres, l'importance de l'enseignement des langues nationales et des cours d'histoire afin de transmettre la culture africaine aux élèves. Ils ont soulevé la problématique du manque de formation adéquate des enseignants en lien avec l'enseignement des langues nationales africaines, ces langues transmises presque uniquement de façon orale au sein de la famille.

La troisième catégorie porte sur les aspects de la profession enseignante. Les données amassées indiquent l'importance, selon les répondants, de l'apport des « observations libres » faites au sein du milieu de vie des enseignants. Une partie des traditions se transmet par le biais de ces observations non-formelles. De plus, les enseignants se disent sensibles à la transmission de la culture africaine à l'école, mais se sentent quelque peu démunis face à cette tâche par manque de formation.

La quatrième et dernière catégorie porte sur les réalités du milieu africain. Cette catégorie a été élaborée suite à l'analyse des données recueillies portant sur le multiculturalisme existant dans le pays. Les déplacements fréquents des familles du nord vers le sud ainsi que l'immigration des Africains provenant des pays voisins ont créé une réalité culturelle très diversifiée dans le pays. La tâche de l'enseignant passeur culturel est caractérisée par cette réalité culturelle togolaise. Les enseignants participants à l'étude soulèvent l'importance de l'écoute des enfants et de l'attention particulière qui doit être démontrée face aux groupes d'élèves afin d'être un médiateur de la culture de ces élèves et non de leur propre culture.

À la suite de la discussion des résultats effectuée au chapitre IV, nous croyons que nous avons pu proposer une compréhension du vécu des enseignants togolais participants à notre étude en lien avec leur rôle de passeur culturel. Nous avons proposé une compréhension du phénomène à partir des concepts sensibilisateurs et des données recueillies sur le terrain.

Pour conclure, nous avons constaté, tout au long de cette recherche, la place dominante de l'intégration culturelle aux programmes de formation dans les réformes des curriculums de plusieurs pays tels que le Québec et le Togo. Afin de bien répondre à cette demande, les enseignants doivent percevoir leur rôle de médiateur culturel comme étant celui d'un guide. Un guide qui ne possède pas le savoir en soi, mais qui permet plutôt à l'élève l'arrimage de sa culture présente à l'apport culturel provenant de l'histoire passée et du dialogue avec les autres cultures locales et étrangères.

## **APPENDICE A**

### **Entrevue semi-dirigée**

#### **1. Pratique de l'enseignant**

- De quelle façon procédez-vous en classe pour permettre le renforcement de l'identité culturelle chez les élèves?
- De quelle façon valorisez-vous les coutumes et les traditions ancestrales avec les élèves?
- De quelle façon favorisez-vous les liens entre l'histoire passée et celle présente chez vos élèves?
- Quelle est votre vision de la culture africaine à l'école primaire? Par quels moyens pouvez-vous la transmettre?

#### **2. Vision de l'enseignant**

- De quelle façon la culture est-elle transmise par les manuels scolaires?
- Quelle est votre vision du choix de la langue française pour la transmission des connaissances à l'école?
- Quel type de culture doit être véhiculé à l'école?

#### **3. Conception de l'enseignant**

- Quel est le rôle de l'école?
- Quelles sont les finalités de l'éducation?
- Quel est votre rôle dans la construction identitaire de vos élèves?

Le canevas précédent n'a pas été utilisé, car les questions étaient très pointues et difficiles à comprendre de la part des enseignants. Nous avons plutôt énuméré quelques questions simples afin de permettre aux enseignants africains de s'exprimer librement sur le sujet. Ces questions permettaient une mise en train.

- Pouvez-vous donner des exemples d'éléments qui font partie de la culture africaine que nous pouvons retrouver dans votre classe et dans votre école?
- De quelle façon valorisez-vous les coutumes et les traditions de vos élèves?
- De quelle façon favorisez-vous les liens entre l'histoire passée et celle présente chez vos élèves?
- De quelle façon transmettez-vous votre culture à l'école? (Cette question a du être modifiée, car nous avons découvert grâce à l'analyse des données que les enseignants ne faisaient pas nécessairement partie du même groupe culturel que les élèves de la classe.)
- De quelle façon transmettez-vous la culture de vos élèves et la votre en classe?
- Quelle place doit prendre la culture africaine en classe?

L'utilisation de certains mots que nous, les Québécois utilisons fréquemment, ne convenait pas dans ce contexte culturel africain. J'ai donc fait valider la compréhension de mes questions par un directeur d'une école primaire africaine, à la retraite, que je connaissais depuis 5 ans.

## RÉFÉRENCES

- Association canadienne de l'éducation de langue française (ACELF), Fédération culturelle canadienne-française (FCCF), & Fédération canadienne des directions d'écoles francophones (FCDEF). (2009). *Trousse du passeur culturel : la contribution des arts et de la culture à la construction identitaire*. Repéré à [http://www.passeurculturel.ca/documents/trousse\\_passeur\\_2009.pdf](http://www.passeurculturel.ca/documents/trousse_passeur_2009.pdf).
- Association canadienne de l'éducation de langue française (ACELF). (2011). *Comprendre la construction identitaire : la définition et le modèle*. Repéré à <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/CCI-Fascicule1-Definition.pdf>.
- Basilico, S. (2005). *Redéfinir le patrimoine culturel à l'heure de la globalisation*. Repéré à [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/49/00/04/PDF/article\\_Vienne1.pdf](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/49/00/04/PDF/article_Vienne1.pdf).
- Bérard, E. (1995). Faut-il contextualiser les manuels? Dans J. Pécheur, & G. Vigner (Éds), *Le français dans le monde. Recherches et Applications* (pp. 21-24). Paris : Hachette.
- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in anthropology* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : Unesco.
- Camilleri, C., & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Carrier, H. (1987). *Évangile et cultures de Léon XIII à Jean-Paul II*. Cité du Vatican : Libreria Editrice Vaticane. Repéré à [http://classiques.uqac.ca/contemporains/carrier\\_herve/evangile\\_et\\_cultures/evangile\\_et\\_cultures.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/carrier_herve/evangile_et_cultures/evangile_et_cultures.html).
- Carrier, H. (1992). *Lexique de la culture pour l'analyse culturel et l'inculturation*. Tournai-Louvain-la-Neuve : Desclée. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030174562>.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory. Dans Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (Eds). *Approaches to Qualitative Research* (pp. 496-521). New York : Oxford University Press.



- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The sage handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd., pp. 507-535). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (1990). Grounded theory research : procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cornevin, R. (1967). *Le Togo*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Dasen, P. R. (2000). *Développement humain et éducation informelle*. Dans P. Dasen, & C. Perregaux (Éds), *Pourquoi des approches culturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 107-123). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Depraz, N. (2008). *Lire Husserl en phénoménologie : idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dreyfus, M. (2006). Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches. *Revue Française de linguistique appliquée*, XI(1), 73-84.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Éditions HMH.
- Erny, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Flardeau, E., & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian journal of education*, 30(1), 1-24.
- Gaudio, A. (2010). *Connaissances actuelles et méthodes de recherche en anthropologie. Un voyage sans fin*. Paris : L'Harmattan.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York : Basic Books.
- Germain, C. (1989). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de la linguistique appliquée*, 3(1-2). Repéré à <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>
- Gillis, J. R. (1994). Memory and identity : the history of a relationship. Dans J. R. Gillis (Éd.), *The politics of national identity* (pp. 3-24). Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans Poupard, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (Dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Boucherville : G. Morin.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Guillemette, F. (1995). L'apparition du concept d'inculturation : une réception de Vatican II. *Mission*, 2, 53-78.
- Guillemette, F. (2006a). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Guillemette, F. (2006b). L'approche de la grounded theory : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F. & Lapointe, J.- R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 11-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 3-20.

- Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous : une initiation à la communication pour le troisième millénaire*. Québec : Éditions Saint-Martin Inc.
- Hall, E. T. (1973). *Le langage silencieux*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. A. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. New York : Routledge.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. (3<sup>e</sup> éd.) Bern: P. Lang
- Jaouen, R. (1985). Les conditions d'une inculturation fiable. *Lumière et Vie*, 30(juil.-sept.), 29-41.
- Karsenti, T., Garry, R.- P., Bechoux, J., & Tchameni Ngamo, S. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action*. Montréal : AUF. Repéré à <http://cudc.uqam.ca/upload/files/17formation.pdf>.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Kilani, M. (2012). *Anthropologie : du local au global*. Paris : Armand Colin.
- Lallez, R., & Lange, M.- F. (1999). L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'École en Afrique. *Revue française de pédagogie*, 129, 148-150. Repéré à [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1999\\_num\\_129\\_1\\_1068\\_t1\\_0148\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1068_t1_0148_0000_2).
- Lange, M.- F. (1987a). Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée? *Politique africain : Le Togo authentique*, 27, 74-86.
- Lange, M.- F. (1987b). *Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques*. Repéré à <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/043105.pdf>.
- Lange, M.- F. (1991). Le choix des langues enseignées à l'école au Togo : quels enjeux politiques? *Cahier Sciences Humaines*, 27(3-4), 477-495.

- Lange, M.- F. (2003). Vers de nouvelles recherches en éducation. *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 7-17.
- Lange, M.- F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*. 37, 639-645.
- Laperrière, A. (1992). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., pp. 311-337). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J.-R., & Guillemette, F. (2012). L'apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale : un parcours méthodologique ajusté. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 191-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larousse (n.d.). *Dictionnaire de français*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- LeVasseur, J. J. (2003). The problem of bracketing in phenomenology. *Qualitative Health Research*, 13(3), 408-420.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 2, 5-17.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1997). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), & Ministère de la Culture et des Communications (MCC). (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère Togolais des enseignements primaire et secondaire (2004, Août). *Rapport nationale du Togo sur les enseignements primaire et secondaire*. 47<sup>ème</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation. Unesco. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/togo.pdf>.
- Moussadak Ettayebi, M., Jonnaert, P., & Lafortune, L. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mungala, A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Éthiopique*, 29. Repéré à <http://ethiopiennes.refer.sn>.
- Mvondo Mvondo, F. N. (2013). *Être enseignant en Afrique aujourd'hui : héritage, défis, perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Ngakoutou, T. (2004). *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture?* Paris : L'Harmattan.
- Noyau, C. (2003). Appropriation de la langue française à l'école et construction de connaissances via le français langue seconde en Afrique de l'ouest. *Bulletin du Réseau Sociolinguistique et Dynamique des langues*, 14, 3-4.
- Noyau, C., (2004a, Mai-Juin). Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. Dans Actes des Premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue "*Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*" (pp. 473-486). Ouagadougou, Burkina Faso.
- Noyau, C. (2006). Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique. *Bulletin VALS/ASLA*, 83(1), 93-106.
- Noyau, C. (2007a). Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique de l'ouest : quelle image de la langue et de l'apprentissage? Appui ou contrainte pour l'intervention éducative? Dans M. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Noyau, C. (2007b). L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *TREMA*, 28, 49-62. Repéré à <http://trema.revues.org/282>.
- Noyau, C., & Gbeto, K. S. (2004b, Juin-Juillet). *Les conceptions de l'intelligence dans la culture éwé (Togo) : analyse sémantique des expressions du domaine cognitif*. Communication présentée au Congrès de l'ARIC (Association pour la Recherche Interculturelle). Université d'Amiens. Repéré à <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeCongres/communication.html>.
- Nyame, J. A., & Nuakey, Y (2000). Togo. Dans J. Aglo (Éd.) *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situations dans les États africains au sud du Sahara* (pp. 71-76). Repéré à [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/curriculum/AfricaPdf/libreville.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curriculum/AfricaPdf/libreville.pdf).
- Paillé, P. (1996). *Recherche qualitative*. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : Armand Colin.
- Peelman, A. (1990). L'inculturation. L'Église et les cultures. *Archives des sciences sociales des religions*, 70, 301-302.
- Pelto, P. J. (2013). *Applied Ethnography: Guidelines for field research*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE comme apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ray, M. A. (1994). The Richness of Phenomenology: Philosophic, Theoretic, and Methodologic Concerns. Dans Morse, J. M. (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (p. 117-133). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

- République du Togo, Ministère de l'éducation nationale (MEN), & Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). (2004). Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo : quelles priorités? Dakar. Repéré à [http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport\\_Togo\\_2004.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_Togo_2004.pdf).
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bordeaux 2, France.
- Sabatier, C., & Dasen, P. R. (Éd.). (2001). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schineller, P. (1989). L'inculturation, pèlerinage vers la catholicité. *Concilium*, 224, 107-116.
- Schreiber, R. S. (2001). The «how to» of grounded theory: Avoiding the pitfalls. Dans Schreiber, R. S. & Stern, P. N. (Eds.). *Using grounded theory in nursing* (pp. 55-83). New York : Springer.
- Sélim, A. (2002). *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation suivi de Cultures et droits de l'homme*. (5<sup>e</sup> éd.) Paris : Librairie académique Perrin.
- Sorin, N. (2006). *La lecture comme apprentissage culturel et les manuels scolaires au primaire*. Dans M. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* (pp. 235). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sorin, N., Pouliot, S., & Dubois, M. D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.

- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Mujawamariya, D. (2002). Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3-20.
- UNESCO (1982, Juillet-Août). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*. Mexico. Repéré à [http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico\\_fr.pdf/mexico\\_fr.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf).
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2006). *Togo. World Data on Education* (6<sup>e</sup> éd.). Repéré à [http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/SUB-SAHARAN\\_AFRICA/Togo/Togo.pdf](http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/SUB-SAHARAN_AFRICA/Togo/Togo.pdf).
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with sensitizing concepts: Analytical field research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork*. Oxford, UK : AltaMira.
- Wyngaarden, M. (1981). Interviewing mentally retarded persons : issues and strategies. Dans R. Bruininks, C. E. Meyers, B. B. Sigford, & K. C. Lakin (Éds), *Deinstitutionalization and community adjustment of mentally retarded people* (pp. 107-113). Washington : American Association on Mental Deficiency.
- Zakhartchouk, J.- M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF Éditeur.