

LANGUES ET SAVOIRS LOCAUX AU SERVICE DE L'ÉDUCATION : APPLICATIONS SOCIODIDACTIQUES DES CONTES DU LARLE NAABA ANBGA

VALLEAN Tindaogo

Université de Koudougou

Spécialité : sciences de l'éducation

fvallean@yahoo.fr

SAWADOGO Awa 2^{ème} Jumelle

Université Joseph Ki-Zerbo

Spécialité : Sociolinguistique

awatiend@gmail.com

RÉSUMÉ

Des stratégies d'éducation existaient en Afrique bien avant l'école occidentale. De ces pratiques éducatives figurent en bonne place les savoirs que chaque communauté possédait et véhiculait à travers la langue orale pour transmettre les valeurs cardinales jugées utiles à la cohésion du groupe social. De ces savoirs locaux, le conte a été pendant longtemps diffusé dans les radios et télévisions burkinabé par un ministre renommé de la chefferie coutumière des Moose, ethnie majoritaire du pays. Ces contes véhiculent des valeurs morales et civiques en même temps qu'ils constituent un creuset d'acquisition linguistique. De nos jours, le regain d'intérêt des institutions internationales pour ces connaissances et savoirs locaux, soutenu par une revendication identitaire des peuples colonisés d'antan, suscite plusieurs recherches dont le but ultime est de permettre notamment aux africains de revenir à eux-mêmes après la longue marche de déracinement et d'hybridation culturels depuis le phénomène colonial.

MOTS-CLÉS :

savoirs locaux- enjeux linguistiques- apports pédagogiques.

ABSTRACT

Educational strategies existed in Africa long before the Western school. Among these educational practices are the knowledge that each community possessed and conveyed through the oral language to transmit the cardinal values deemed useful for the cohesion of the social group. From this local knowledge, the tale was for a long time broadcast on Burkinabé radio and television by a renowned minister of the customary chieftaincy of the Moose, the country's majority ethnic group. These tales

convey moral and civic values as well as being a crucible for language acquisition. Nowadays, the renewed interest of international institutions in this local knowledge and know-how, supported by the identity claim of the colonized peoples of yesteryear, has given rise to several research projects whose ultimate goal is to enable Africans to return to themselves after the long march of uprooting and cultural hybridization since the colonial phenomenon.

KEYWORDS:

local knowledge - linguistic stakes - pedagogical contributions.

INTRODUCTION

Les savoirs locaux constituent selon Dialla, (2005), un capital culturel souvent occulté qui mérite d'être valorisé. Ils sont transmis de génération en génération et de manière orale et différente avec les savoirs à caractère moderne ou scientifique des universités et instituts de recherche (Warren, 1991 ; 1993, Atteh, 1992). Pour Nicolas (2000), les savoirs locaux (SL) sont une précieuse ressource qui peut contribuer à améliorer l'efficacité, l'efficacité et la durabilité du processus de développement. "Ils constituent la base du processus de décision locale dans des domaines tels que la sécurité alimentaire, la santé animale et humaine, l'éducation, la gestion des ressources naturelles et pour d'autres activités économiques et sociales essentielles. Le terme employé pour parler de ces types de savoir n'est pas le même. Il est question de savoir écologique traditionnel (*Traditional Ecological Knowledge*, TEK), ou de savoir traditionnel (*Traditional Knowledge*, TK) ou encore de savoir autochtone (*Indigenous Knowledge*, IK). Plusieurs autres concepts ont été utilisés : ethnozoologie, ethnobotanique, écologie culturelle, ethnoscience, ethnoécologie, ethnobiologie, savoirs écologiques traditionnels, savoirs locaux, savoirs autochtones. Des travaux scientifiques emploient encore les concepts d'ethnomathématiques (Kalifa, 2007). Mais comme le souligne Barrau (1985), l'étude de l'utilisation du monde végétal ou animal existait bien avant les années 50 et a continué à exister sous des dénominations composées du préfixe ethno, peuple, suivi d'un...

Problématique

Le regain d'intérêt pour les savoirs locaux

Il y a aujourd'hui un regain d'intérêt pour ce qu'il est convenu d'appeler les *savoirs locaux*. La Banque Mondiale et diverses institutions ne sont pas étrangères à l'intérêt croissant pour ce type de savoir. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet intérêt manifeste. Une mission de la Banque Mondiale recense d'abondantes initiatives concernant ces savoirs locaux dans 4 pays africains (World Bank, 2002). Au Mali,

elle rencontre une ONG qui est engagée à « donner plus de force aux savoirs locaux » (muscler le savoir local) et qui, pour cela, recrute des étudiants à travers toute l’Afrique de l’Ouest pour suivre des conférences sur la dynamique des savoirs locaux et pour effectuer des recherches de première main —particulièrement dans la zone agricole de l’Office du Niger — sur la manière dont les fermiers locaux ont adapté les connaissances traditionnelles en matière de fertilité et de production des récoltes aux exigences des opérations commerciales modernes. Au Sénégal, la mission découvre un centre en zone rurale qui rassemble plus de 400 guérisseurs traditionnels pour échanger sur leurs méthodes et comparer l’efficacité de leurs soins avec les diagnostics de la médecine moderne. Au Burkina Faso, elle constate que le Ministère de la Culture et des Arts soutient, à travers sa « Direction de l’Héritage Culturel », une série de musées locaux consacrés à la préservation de l’artisanat indigène et un programme de forum sur les savoirs locaux. Au Cameroun, un chercheur de la Natural Products Research Foundation a effectué, sous l’égide de l’OUA, une recherche ethno-botanique sur les utilisations traditionnelles du vaste patrimoine des plantes de ce pays.

Des initiatives transnationales existent également. Le Ministère de la Culture du Mali a récemment organisé un colloque international de chasseurs traditionnels et de « chefs de la brousse » de plusieurs pays de l’Afrique de l’Ouest pour discuter des méthodes indigènes de conservation des ressources naturelles; et l’ONG PROMETRA (promotion des médecines traditionnelles ou « promotion of traditional medicine ») au Sénégal s’est jointe à d’autres organisations similaires ou a créé des branches de sa propre structure dans douze autres pays africains.

Des organismes d’envergure internationale sont à l’initiative de cet engouement. En effet, le concept lui-même de «savoirs locaux» est apparu à la conférence de Rio de Janeiro sur la protection de la biodiversité, dont est issu l’Agenda 21 en 1992. Ensuite, se sont succédé les conférences à ce sujet : celle des Philippines la même année, celle organisée en septembre 1993 par la Banque Mondiale à Washington, en juin 1997, celle organisée par le gouvernement du Canada et la Banque Mondiale à Toronto. Fidèle à cette vision annoncée en 1996, la Banque Mondiale lance en 1998, son «Programme Savoirs locaux au service du développement» afin de s’instruire sur les systèmes de connaissances et des pratiques de développement à base communautaire, et les intégrer aux programmes appuyés par la Banque.

D’où vient cet engouement récent pour les savoirs locaux ?

Cet engouement vient d’un souci d’efficacité et de pertinence.

En effet, les peuples soumis par les puissances militaires occidentales n’ont pas oublié par la même occasion leur culture et la relation à leur environnement. Le développement importé d’ailleurs a du mal à prendre la couleur locale si la participation des peuples n’est pas prise en compte. On se retrouve avec des prêts à

porter qui s'ajustent mal avec les besoins ou les priorités des peuples. En associant les populations, des solutions originales, qui étaient pourtant là, ont prouvé leur efficacité et leur pertinence comme le montrent quelques exemples cités par Nicolas Gorjestani, Directeur du *Programme Savoirs locaux au service du développement* de la Banque Mondiale (2003). Par exemple, au Mozambique, après 15 années de guerre civile, les chefs communautaires ont organisé plus de 500 000 transactions informelles sur les terres et aidé à la réinstallation de cinq millions de réfugiés et de personnes déplacées. Fait important, ils y sont parvenus sans aide directe ni des bailleurs de fonds extérieurs, ni du gouvernement central. Comment les choses se sont-elles passées ? Les autorités locales traditionnelles ont fait appel au droit coutumier local pour régler les conflits dans les cas où les mêmes terres étaient revendiquées par les réfugiés rentrés au pays et ceux qui s'y étaient installés pendant la guerre civile. En outre, au Népal, dans un programme de vivres contre travail, les savoirs locaux se sont révélés être un plus puissant moteur de changement que les technologies modernes. Par ailleurs, au Sénégal, les partenaires extérieurs ont essayé pendant des années de travailler avec les autorités nationales pour essayer d'abolir la circoncision féminine, mais avec peu de succès. Finalement, ce sont les savoirs locaux et la prise de responsabilité par les groupes communautaires qui ont eu le plus d'impact. Ce qui conforte l'hypothèse selon laquelle il existe une part subjective ou affective dans la relation des populations à leurs savoirs locaux, lesquels ont toujours contribué à résoudre leurs problèmes avec les savoirs scientifiques. Par exemple, en ce qui concerne ces questions de santé, nombreuses sont les personnes en Afrique, aussi bien des villes que des campagnes, qui ont recours d'abord à la pharmacopée traditionnelle et, en cas d'insuccès, vont ensuite dans les hôpitaux. Certains peuples, sinon tous, règlent leurs problèmes de la vie par recours à leurs savoirs locaux. Au Burkina Faso par exemple, les Moose réglaient des litiges (vols, enlèvements de femmes, mensonges) en se confiant au verdict de la foudre. Une personne investie par les dieux, invoquait publiquement la foudre et lui demandait d'abattre le coupable. Et, des groupes claniques tels les forgerons, prétendent maîtriser cette foudre. De même, à certaines périodes de l'année, des sacrifices devaient être offerts aux ancêtres. Pour être valides, ces sacrifices exigeaient qu'il pleuve d'abord. Et, semble-t-il, il pleuvait effectivement.

Ceci est tel que l'administration coloniale, puis l'administration publique après les indépendances, ont eu maille à partir avec les populations locales dans les questions de justice. Ces populations trouvaient plus directs, plus justes, plus immédiats, plus indiscutables, les verdicts des dieux que ceux prononcés par la justice des tribunaux modernes, soumis à la subjectivité des juges.

Les savoirs locaux, une question d'identité culturelle

Il y a aussi, dans le regain d'intérêt pour les savoirs locaux, un désir d'affirmation identitaire, donc un problème de revendication culturelle. La mondialisation et

son village planétaire n'ont pas réussi à gommer la quête identitaire des peuples, surtout ceux qui ont été méconnus, assimilés, opprimés, oubliés par les plus forts : ils revendiquent leur place. Les premières indications de la prise de conscience de l'importance des savoirs locaux nous sont fournies par Gregory Knight (1974) qui, après une étude très révélatrice sur les pratiques agricoles des Nyiha en Tanzanie, a lancé un appel soulignant la nécessité d'apprécier la pensée d'une société comme étant un corps de connaissance cohérent et rationnel, développé pendant plusieurs générations dans une pratique culturelle et légué comme culture à des générations successives. C'est pourquoi on peut penser que certaines guerres à l'intérieur des Etats, ou entre Etats, ainsi que les violences terroristes, sont, entre autres, des cris de détresse de peuples qui refusent la marche forcée à sens unique imposée par les autres. Comment sortir ces populations de la détresse identitaire ? Il faut un travail de longue haleine dont les recherches scientifiques peuvent poser les jalons les plus confortables. Au nombre des savoirs locaux, au Burkina Faso, le conte semble véhiculer des valeurs sûres à la promotion du vivre-ensemble et du développement durable. Cela suscite en nous les interrogations suivantes : quelle peut être l'utilité du conte dans la formation de l'enfant ? quels sont les enjeux linguistiques du conte ? Quelles sont les applications sociodidactiques du conte ? Quelles sont les limites à l'enseignement par le conte ? L'objectif phare de cette recherche est de déterminer l'apport de la littérature orale en l'occurrence le conte, ce savoir local utilisé par une personnalité distinguée du pays, dans la formation générale et linguistique de l'enfant.

1. CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

1.1. 1.1. CADRE THÉORIQUE DE LA SOCIODIDACTIQUE ET DES SAVOIRS LOCAUX

- De la sociodidactique

Marielle RISPAIL (1998) revendique le concept de sociodidactique pour « souligner le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'élève un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective ». (p 445). Mais Cortier et Puren (2008) vont aller au-delà du général pour spécifier le concept. Ils pensent qu'il s'agit

« D'une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part et pour laquelle sociolinguistique et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes et de propositions

didactiques concrètes » (2008 :63-80).

La sociodidactique pour nous, est un cadre heuristique au carrefour épistémologique des investigations au service des sciences sociales et humaines telles les sciences du langage, la psychologie cognitive ainsi que les sciences de l'éducation. C'est ce que soutient d'ailleurs Blanchet (2011 : 463) comme suit : « L'approche sociodidactique se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. ». Cette définition sera peaufinée par Blanchet, Clerc & Rispaïl (2014) qui précisent les domaines de ce cadre d'analyse.

Pour ces auteurs, c'est l'

« Approche sociodidactique des questions « d'enseignement-apprentissage des langues » (nous préférons dire « de développement de ressources linguistiques plurielles dans un répertoire verbal ») qui adopte une conceptualisation sociolinguistique de son objet (« langue(s) ») et qui prend en compte autant que possible l'ensemble des dimensions sociolinguistiques – donc sociales, politiques, économiques, etc. – des situations et contextes dans lesquelles les situations didactiques s'inscrivent en tant qu'espaces sociaux non dissociés du reste du monde social » (2014 :284)

Pour parvenir à ses fins, l'approche sociodidactique se sert des méthodes propres à la sociolinguistique. Ce sont : « observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation des pratiques sociales contextualisées » (Blanchet 2011 :463).

Nous pouvons alors estimer que ce n'est rien d'autre que l'approche plurielle du plurilinguisme dans l'enseignement des langues en prenant en compte les facteurs sociaux, environnementaux et culturels de l'apprenant et Dolz et Warthon (2012 : 7-11) le décrivent si bien en évoquant la « prise en considération du plurilinguisme comme une réalité « déjà là » dans les pratiques sociales de référence et de son influence dans le développement du langage et dans l'enseignement des langues ».

- Des savoirs locaux

La reconnaissance des savoirs locaux est un problème de droits selon Carole Barthélemy (2005).

En effet, selon celle-ci, le concept s'est développé en même temps que celui, plus politique, de développement durable. Ce dernier a suscité une reconnaissance institutionnelle et dans le même temps, épistémologique des savoirs dits locaux. C'est ainsi que dans l'Agenda 21, de la déclaration de Rio de 1992, un rôle central fut accordé aux peuples autochtones dans le domaine de l'environnement, en raison de

leurs connaissances et pratiques considérées comme « traditionnelles » (Ducros A., Lizet B., Micoud A., Roué M., 1998). Ainsi, la Convention sur la diversité biologique entrée en vigueur en 1993, reconnaît-elle « le droit souverain » des États de gérer leurs ressources génétiques et de préserver leurs savoirs traditionnels, élevés au titre de « patrimoine commun de l'humanité » (Larrère C., Larrère R., 1997, p.306). Des programmes internationaux sont consacrés à ce patrimoine comme par exemple le programme « Systèmes des savoirs locaux et indigènes » porté par l'UNESCO ou celui de la Banque Mondiale, « Les savoirs locaux au service du développement » (Agrawal, 2002). Il est indéniable qu'on ne peut parler du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes sans reconnaître à ceux-ci le droit de revaloriser leurs ressources propres. Selon Marie Roué (2012), la reconnaissance et la légitimité des savoirs locaux et autochtones permettent en effet aux détenteurs de ces savoirs de sortir de l'humiliante domination qu'a exercée l'État, par l'entremise de la science officielle. Elle permet également de sortir du conflit qui se déroule dans de nombreuses nations autour de la propriété des terres ancestrales des populations autochtones. Peu de peuples détiennent les titres de propriété de leurs terres au sens où l'entend le droit occidental, même s'ils en sont les premiers et très anciens occupants, et continuent à les utiliser. Mais les droits d'usage ont le défaut d'être peu contraignants lorsque plusieurs utilisateurs se les disputent. Au Canada par exemple, où les TEK ont été mis en avant bien avant le *Sommet de la Terre* de Rio en 1992 par des groupes conjoints d'experts scientifiques et d'autochtones, la reconnaissance de ces savoirs locaux a permis aux populations de revendiquer la cogestion de leurs ressources. Sans s'épuiser dans les combats incessants que représentaient les *Land Claims*, où État et Nations autochtones pouvaient se battre à travers des armées d'avocats pendant des décennies sans arriver le plus souvent à des résultats satisfaisants, ces populations ont trouvé une solution élégante qui permet d'éviter un conflit stérile et sans fin avec l'État majoritaire en revendiquant la reconnaissance de leur savoir et de leur gestion.

Les savoirs locaux posent un problème scientifique. Selon Carole Barthélémy (2005), en France, les travaux sur les savoirs locaux constituent un champ de recherche pour l'anthropologie et l'ethnologie. Si les premières études en France concernant les savoirs datent des années 1960, la mission du Patrimoine ethnologique, qui finança dès 1982 des travaux sur cette thématique, incita à la constitution d'un réseau de chercheurs et d'un capital de connaissances sur les savoirs alors désignés de « naturalistes populaires » (Bromberger, 1986). Ces savoirs, qualifiés de savoirs profanes, ont fait l'objet d'études par certains anthropologues. Ce fut Harold Conklin (1954) à Yale, qui s'est le premier intéressé à l'étude des savoirs des peuples *Hanunoo* des Philippines sur la connaissance des plantes par ces derniers et y consacra une thèse. Il constata que ces peuples étaient arrivés à citer plus de 1500 espèces de plantes. Il rapporte que, en plus de cette spécialisation sur les plantes, les Hanunóo classent également les oiseaux, les serpents, les poissons, et groupent en 108 catégories les milliers de formes d'insectes. Un tel savoir est acquis très tôt, puis augmenté pendant

toute une vie. C'est ensuite Claude Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage* (1962) qui consacre un chapitre à ce qu'il a appelé « *la science du concret* » ou « pensée mythique ». Il note que les Indiens Hopi connaissent trois cent cinquante plantes, les Navaho plus de cinq cents, les Subanun des Philippines utilisent plus de mille termes botaniques et les Hanunóo, près de deux mille. Les Bouriates distinguent chez une seule espèce, l'ours, sept vertus thérapeutiques distinctes pour la chair, cinq pour le sang, neuf pour la graisse, douze pour la cervelle, dix-sept dans la bile, deux dans le poil, soit pas moins de cinquante-deux usages thérapeutiques pour une espèce chez un seul peuple ! Pourquoi cette somme de savoirs ne pourrait-elle pas être qualifiée de scientifique ?

Enfin, les savoirs locaux posent un problème pédagogique. Ce problème se pose en termes de langue et de mode de transmission des savoirs dans les contextes des pays anciennement dominés qui ont été contraints d'adopter la langue du dominateur. Très tôt, les Africains par exemple ont vécu ce problème avec douleur, comme le témoigne ce court poème de Léon Laleau (cité par Senghor, 1948) :

*« Ce cœur obsédant, qui ne correspond
Pas avec mon langage et mes coutumes,
Et sur lequel mordent, comme un crampon,
Des sentiments d'emprunt et des coutumes
D'Europe, sentez-vous cette souffrance
Et ce désespoir à nul autre égal
D'apprivoiser, avec des mots de France,
Ce cœur qui m'est venu du Sénégal ? »*

Le problème se pose également dans la façon de transmettre les savoirs et dans la nature de ceux-ci. C'est ainsi que dès le Plan d'Addis Abeba de 1961, les dirigeants souhaitaient revoir l'école pour l'adapter aux besoins locaux. Pratiquement, les réformes des systèmes éducatifs entre 1961 et 1980 (les années des tentatives de réformes), ont eu pour motifs le fait que l'école léguée par le colon est une école théorique, abstraite et aliénante culturellement. Contre cette école théorique, la réforme de Julius Nyéréré (1976) proposait à la place une ferme-école, permettant à l'école d'être ainsi en symbiose avec son milieu.

Ces incohérences entre l'école et le milieu, non seulement du point de vue des contenus mais aussi des procédures, justifie la production de cet article. Des recherches récentes (Kalifa, 2007 ; Zongo, 2015, Sawadogo, 2018) donnent à penser que la prise en compte du contexte local rend aisés les apprentissages scolaires. Or, traditionnellement, les contes, les chansons, les proverbes, etc. font partie du quotidien des enfants et fonctionnent comme des moyens pour apprendre.

1.2. MÉTHODOLOGIE

Nous avons utilisé les contes du Larlé Naaba, un des ministres de l'Empereur des

Mossi (ethnie la plus importante numériquement au Burkina Faso). Le Larlé naaba organisait tous les mardis soirs une partie de contes et proverbes à laquelle prennent part de nombreux conteurs. C'est une analyse documentaire basée sur les textes oraux que nous avons collectés et transcrits en langue nationale et traduits en français. Les textes oraux que nous avons utilisés ont été contés entre 1969 et 1978 et ont été conservés par le Laalé Naaba Tigré, petit-fils du Laalé naaba Anbga, initiateur de ces soirées. Au total, nous avons numérisé les contes d'environ trente soirées. Au cours d'une seule soirée, on peut dénombrer une dizaine de contes accompagnés de proverbes, de musiques et de devinettes.

2. RÉSULTATS

2.1. LE CONTE, UN SAVOIR LOCAL RICHE EN ENSEIGNEMENT

En l'état actuel de crise mondiale de l'éducation, il est besoin que l'Afrique en général et le Burkina Faso en particulier revisite sa pédagogie. Dans ce sens, certains de nos savoirs locaux avaient déjà comme intention d'enseigner, d'éduquer la population. Ainsi en est-il des contes que nous avons choisis d'analyser dans le but d'identifier les apports possibles de celui-ci à l'école moderne.

Les soirées de contes et proverbes du Larlé naaba sont radiodiffusées une fois par semaine à la Radio nationale du Burkina. La Larlé naaba, Ministre du Roi des Moose ou Moogho Naaba, dirige lui-même les séances. Il introduit la soirée soit par un conte venant de lui, soit par une chanson exécutée par des musiciens traditionnels du terroir moaaga, ou alors il présente un autre conteur que lui-même et celui-ci livre son récit le premier. A la fin de chaque récit, le conteur tire une leçon générale que le Larlé naaba commente et renforce parfois avant de passer la parole au prochain conteur.

Nous avons résumé dans le tableau n°1 suivant la structure globale de chaque conte qui peut se définir en trois parties principales

Tableau 1 : Structure globale du conte

Introduction du conte	Contenu/ Récit du conte	Conclusion du conte	Les techniques utilisées	Exemples de Sujet du conte/ morale du conte
-----------------------	----------------------------	---------------------	--------------------------	--

<p>Un proverbe qui résume la morale du conte; Il était une fois ; une morale ; une énigme</p>	<p>Le récit retraçant des histoires d'animaux personnifiés</p>	<p>Reprise du proverbe pour insister sur la leçon de morale de départ</p>	<p>La narration ; la chanson ; la participation ; les questions au public ; la participation ;</p>	<p>La trahison tue ; Le trompeur est trompé Ne pas sous-estimer les autres, Ne pas se croire plus malin que son ami/les autres ; Mieux vaut demander que de voler ;</p>
<p>Une interpellation du conteur par l'animateur</p>	<p>Des histoires entre humains l'histoire vraie (succession des rois sur le trône), etc.</p>	<p>La réponse à une question posée au début/ l'explication d'un mot, d'une idée</p>	<p>la mémorisation ; la devinette ; l'enseignement Le dialogue Le jeu (climat ludique)</p>	<p>L'enfant qui appartient à sa mère ne sera pas un bon enfant ; Le mal fait aux autres finit par revenir à son auteur ; Il faut souffrir avant de manger ; Il y a toujours plus fort que soi ; La faim peut nous pousser à faire n'importe quoi La nécessité fait loi La fortune est un don de Dieu Le respect de la vie d'autrui</p>
<p>Une relance du conteur par l'animateur</p>				<p>Il y a récompense pour celui qui respecte les personnes Le trompeur finit par être puni Dieu aime celui qui pardonne Rien n'arrive sans la volonté de Dieu</p>

2.1.1 .Résultats pédagogiques visés.

Il n'y a pas un discours théorique, un recul par rapport au conte montrant la visée, l'intention pédagogique du conteur. Nous pouvons cependant, en analysant les contes et les techniques utilisées par le conteur, en déduire les objectifs du conteur.

La mémorisation : Le conte comme exercice de mémorisation. Chaque conte est généralement connu du public, même si tout le monde n'a pas le talent pour le raconter. Les contes du Laarlé naaba sont globalement récupérés dans les campagnes

et par le truchement de la radio et les enfants ou les jeunes les utilisent à leur tour dans leur soirée. En plus, les proverbes et les devinettes utilisés dans les récits sont destinés à être retenus. De même, le conte plonge l'auditoire dans l'univers traditionnel pour rappeler aux plus jeunes, aux « kom-yoaba » (littéralement les enfants de maintenant) les us et les coutumes des temps anciens

La joie dans l'apprentissage : le conte instruit dans la joie et la bonne humeur. Il suscite généralement le rire. Sans ce rire collectif, le conte serait comme sans intérêt, sauf quand il touche des aspects qui n'autorisent pas le rire. En général, le conte met en scène des personnages dont les comportements provoquent le rire, comme l'hyène qui vole la chèvre d'une vieille femme une nuit de pluie et qui découvre, chemin faisant, que la chèvre volée est en réalité un tigre. Le conteur informe que la chèvre est un tigre, mais l'hyène, la voleuse, ne le saura qu'à ses dépens.

C'est d'ailleurs un temps de relaxe, entrecoupé de chants (dans les soirées de Larlé naaba). C'est pourquoi, la soirée de conte a un caractère gratuit, ludique ou, en tout cas, il n'y a aucune contrainte semblable à ce qui se passe dans les écoles classiques avec des obligations, des « devoirs » que l'apprenant doit rendre.

La participation : C'est rare que le conte se fasse à deux ou trois personnes. Dans le cas du Larlé naaba, il y a une nombreuse assistance. Dans les soirées au village, ce sont généralement les enfants d'une même concession ou avec les concessions voisines, qui se réunissent et s'amuse ainsi jusqu'au repas ou au sommeil. Il y a toujours un des enfants ou des participants qui dit : « Wa-y ti d solem » (venez nous allons faire des contes). L'adhésion de tous est alors nécessaire. Puis c'est celui qui a un conte qui prend la parole, puis au suivant après lui et ainsi de suite. Le conteur s'interrompt souvent pour faire parler les autres, par exemple, pour répondre à une question. Cela participe à inculquer les principes de la communication.

La contextualisation : Le conte est un exercice hautement culturel, qui s'inscrit dans l'univers connu des participants. Ce sont les comportements du milieu et ses habitudes qui sont mis en scène. Les animaux dont il est question dans les contes sont ceux qui sont connus, auxquels on a attribué un caractère (l'hyène est généralement vue comme idiot, le lièvre par contre est rusé, trompeur). Le conte vise à insérer l'auditoire dans la vision du milieu, en punissant ainsi ceux qui enfreignent les règles et les coutumes, ceux par exemple qui ne respectent pas les personnes âgées et les rois, qui pratiquent la violence. C'est pourquoi le conte commence souvent par une morale et se termine par le rappel de cette morale. Malgré son aspect ludique, le conte permet d'inculquer les bonnes manières, l'obéissance et l'observance des règles, pour préserver la tradition et le vivre ensemble.

L'harmonie universelle : Par harmonie universelle, nous entendons que le conte vise une intégration harmonieuse entre les êtres et les choses. A travers l'utilisation du merveilleux, les hommes et les animaux se parlent, les arbres parlent et donnent

des leçons aux humains de qui ils exigent respect. Comme par exemple, dans le conte « un arbre qui parle », les animaux donnent aux hommes des leçons de vie, comme dans le conte « le lion, le boa et l'hyène qui veulent fonder une société ». Même les êtres surnaturels (les ancêtres, les génies, les dieux) sont de la partie pour former avec les êtres et les choses une interdépendance et une cohésion sociales. Cela induit une certaine symbiose de la nature, de l'univers visible et invisible en même temps qu'il impose le respect des âmes disparues pour devoir de mémoire.

2.2. . APPORTS DES ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES ET DE L'ESTHÉTIQUE DE LA LANGUE SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Les formes d'introduction et de conclusion du conte soulignent que celui-ci a une intention manifeste, celle d'éduquer l'homme. Pour faire passer son contenu, son message, il utilise quelques techniques. En voici quelques-unes déduites des contes du Larlé Naaba.

La narration : n'importe qui peut proposer un conte, mais ceux qui ont des talents de narrateur (comme le conteur Pivot) l'emportent par la forte adhésion des participants qui la manifestent par le rire collectif, les applaudissements, les commentaires ou même les félicitations. Le conteur sait moduler la voix pour prendre, selon le cas, le ton de la tristesse, ou celui de la joie, pour imiter par des onomatopées le cri du lion qui commande, le rire moqueur du lièvre quand il trompe l'hyène, etc. La narration est souvent entrecoupée par la chanson, par l'interpellation adressée aux participants, l'intervention de ces derniers dans le cours du récit (par exemple, pour donner la réponse à une énigme posée par le conteur), etc. Le talent de narrateur est si important que ceux qui livrent des contes sont appréciés en fonction de ce talent.

Le jeu : le conte est essentiellement ludique. Dans les campagnes, et traditionnellement, ce sont les plus jeunes qui se rassemblent les soirs, après les labours et la rentrée des animaux dans les enclos, pour se détendre en attendant l'heure du repas. Alors on s'amuse à bon compte, d'autant plus que rien ne semble sérieux. On rit de la ruse ou de la trahison du lièvre, de la gourmandise ou de la bêtise de l'hyène, de la gestion médiocre du foyer, de la domination douce d'une femme sur son mari,

Le merveilleux : dans le conte, les animaux sont personnifiés. Le lion parle, le lièvre parle, l'arbre parle et ils se parlent et parlent aux hommes. Les relations entre les hommes sont transposées dans un univers imaginaire. Les cris des animaux sont un langage et hommes et animaux se comprennent. Dieu, les dieux, les êtres surnaturels, les ancêtres morts, sont omniprésents. Ils punissent ou récompensent, rétablissent la justice en disant le droit. C'est pourquoi la fin du conte ou son début, insistent sur la leçon à tirer pour la vie quotidienne

La devinette : quelques contes débutent souvent par une devinette. Le conteur demande à l'assistance la réponse à une question apparemment sans issue. Exemple

des oiseaux d'en bas et des oiseaux d'en haut tous sur un arbre. Ceux d'en haut disent à ceux d'en bas : « faites descendre un de vous et nous serons au même nombre. Tandis que ceux d'en haut leur rétorquent : « au contraire, faites monter un de vous, et nous aurons le même nombre ». Et la question est la suivante : « Combien y a-t-il d'oiseaux en bas et en haut ? ».

Le conteur attend un moment et toute l'assistance discute, propose des solutions et si celles-ci ne sont pas satisfaisantes, le conteur, à la demande de l'animateur de la soirée, donne la bonne réponse.

L'enseignement : Quelquefois, la soirée prend la forme d'un enseignement au sens classique. L'auditoire écoute en silence un « maître ». Il peut s'agir du Larlé Naaba lui-même qui fait office d'enseignant. C'est l'exemple du conte sur la succession au trône des rois moose avec les faits marquants de chacun d'eux, le nom de leur mère et l'endroit où ils ont été enterrés, etc. C'est le cas également lorsque le conteur veut expliquer le sens d'un mot, d'une idée, d'une pratique pour permettre aux plus jeunes de comprendre, comme comment il fallait faire pour avoir une femme en pays moaaga et quel est le rôle dévolu à l'épouse pour cette ethnie

Le dialogue : Le conte est beaucoup souvent un exercice dialogué entre le conteur et le reste de l'auditoire. Ce dialogue empêche la monotonie car le conteur se sent encouragé par les rires et les commentaires. Le conteur est en phase avec le public. Après son tour, il devient quelqu'un du public, interagit comme toute autre personne. Il n'y a pas de « maître » attiré. Le conte peut être lancé à partir d'une question posée au public. Exemple, savez-vous pourquoi le chien habite avec l'homme ? Savez-vous ce que dit la poule quand elle chante ?

2.3. DANS QUELLES MATIÈRES OU DISCIPLINES UTILISER LE CONTE ? APPLICATIONS SOCIODIDACTIQUES

De l'avis de Le Gal (2012), l'approche sociodidactique « considère les actes de communication comme des savoir-faire sociaux que la classe a pour premier objectif de faire acquérir. Le curriculum est déterminé selon les besoins des apprenants et doit répondre aux pratiques langagières que vont développer ceux-ci dans des situations de communication réelle » en utilisant la méthode de l'approche par compétence. Ceci étant, nous examinons dans le cadre de ce travail les disciplines qui peuvent s'appuyer sur les contes, de véritables savoirs sociaux locaux riches en enseignement et permettant l'ancrage des cultures burkinabé aux enfants d'une part, la formation des langues nationales et étrangères officielles de l'autre. Toutefois, il faut remarquer que cela ne serait possible sans la traduction des contes dans la langue d'enseignement, la seule ou la deuxième selon qu'il s'agisse d'une école monolingue ou bilingue. Pour notre cas, nous nous limitons à l'enseignement de la morale, de l'histoire, à la formation linguistique, mathématique et au chant que d'autres travaux viendront

appuyer. La morale, parce qu'elle agonise de nos jours avec pour conséquence la perte des valeurs essentielles indispensables à la vie en communauté, le phénomène grandissant de l'insécurité, etc. qui sont une invite à un retour aux sources africaines et burkinabé et le conte est un creuset d'informations capables de répondre à ces besoins pédagogiques. Plusieurs disciplines d'enseignement peuvent se faire en utilisant le conte.

L'enseignement de la morale à l'école primaire : au Burkina Faso, plusieurs programmes ont été successivement proposés aux maîtres pour l'enseignement de la morale. Mais les analyses retiennent que les contenus ou leur enseignement ne sont pas satisfaisants, car ce contenu reste théorique, livresque et peu motivant avec pour conséquence un enseignement peu actif. Or, le conte crée un climat de joie, rend les séances participatives, commence par une leçon de morale qui est répétée à la fin. Dans ce sens, le conte est un condensé de sagesse.

L'enseignement de l'histoire : Le conte est une pratique partagée par les différentes ethnies du Burkina Faso et par les autres sociétés africaines. Beaucoup de contes ont pour intention de révéler l'histoire aux plus jeunes. Le conte peut ainsi compléter ce qui se dit dans les livres et apparaître comme l'histoire vécue, orale à comparer à l'histoire écrite. Le contenu très culturel et le climat agréable du conte sont un atout pour cet enseignement.

La formation linguistique : On utilise ainsi les faits et l'esthétique de la langue dans un ton ludique pour inculquer des valeurs morales aux enfants. Cela participe tant de la formation linguistique que de celle pédagogique. Le conte et les proverbes souvent imaginés doivent répondre à une démarche à la fois logique et linguistique. Ainsi, si les rimes, rythmes des chants sont soumis à l'épreuve de l'esthétique de la langue et de la voix qui doit être modulée pour respecter les mélodies, le conteur est tenu de respecter une certaine logique dans son discours. La succession des événements commande l'usage de termes appropriés. Ce qui met à rude épreuve les compétences langagières du conteur. Dans une classe bilingue par exemple, le conte peut servir d'accoureur à l'accession des fondamentaux du français, langue d'enseignement.

Soit ce passage : « A sēn n kēnd n kēndā, a wa n ti sega pagb sēn dabd kvulga ».

Ce court exemple renferme plusieurs faits linguistiques que le conteur est tenu de respecter. Nous en relevons quelques-uns et les transposons en français.

« A sēn n kēnd n kēndā, a wa n ti sega pagb sēn dabd kvulga ».

Il / relatif / marcher / non accompli / relateur / marcher +défini/, il /venir/ relateur/ rencontrer +accompli /relatif /aller +non accompli /source +singulier/

Pendant qu'il marchait, marchait, il a rencontré des femmes qui allaient à la source

(fontaine, puits, marigot etc.).

Les temps verbaux contenus dans cette phrase relèvent du passé en ses formes différentes. L'élève remarquera ici la différence de traitement du verbe selon le temps et la langue. En moore, il n'y a que l'accompli et l'inaccompli.

En moore, le pluriel est soumis aux suffixes de classe comme pagb ici représenté par b, une forme réduite de la classe a/ba, singulier/pluriel. Le moore a neuf classes nominales.

Pourquoi ici l'usage de la forme réduite du suffixe de classe ? La règle de l'élision vocalique dit que lorsque le mot ne termine pas la phrase et n'est pas suivi d'une pause importante, sa voyelle finale tombe. C'est pourquoi kēnda devient kēnd ; pagba devient pagb. Mais l'accompli des verbes ainsi que les marques du défini (ã), de l'imaginaire, du locatif (ē) ne sont pas soumis à cette règle. C'est pourquoi ici, sega conserve sa voyelle finale à cause de l'accompli et dabda perd la sienne du fait de l'inaccompli.

Il en est de même pour les formules d'introduction de chaque partie du conte.

Soit : « Roa a ye n dag n be n yaa katre »

Homme/ un/ relateur/ exister/ relateur/exister/ relateur/ être/ gourmand

Il était une fois, un homme qui était gourmand

Ces formules introductrices du conte peuvent par contraste permettre à l'enfant de relever les structures linguistiques du moore et du français

« Raar a yembre »

« Jour un » pour « Un jour.... »

Une analyse contrastive permet ici à l'enfant, dans la dynamique d'un enseignement bilingue intégré, de comparer les structures syntaxiques des deux langues, la formation des temps présent et passé, la formation du singulier et du pluriel, du défini et de l'indéfini ainsi que la démarche narrative et ses différentes formules introductives. En effet, Eddy Roulet (1980) prônait pour la contextualisation des apprentissages des langues. Les contes, s'ils sont appris oralement d'abord aux élèves dès leur entrée à l'école dans leur langue maternelle, ceux-ci les transcriront à un niveau d'étude plus avancé. Ces textes qui seront affichés en classe et intégrés dans le journal de la classe, seront traduits et étudiés pour l'acquisition du français. L'enfant maîtrisera ainsi le conte dans deux langues à des périodes différentes et cela permettrait de fixer en lui la leçon de morale y contenue. Cette tontine de contes qu'ils feront dans la classe et dans les groupes d'étude a l'avantage de former le caractère

des enfants qui sera difficilement corrompible par la rue et les réseaux sociaux qui corrompent leurs valeurs humaines. Chaque langue est riche de contes, de proverbes et d'enseignement capables de former des générations. Il est de notoriété publique que les enfants sont éduqués de nos jours par l'occident à travers les dessins animés et les films étrangers qui véhiculent d'autres modes de vie décriés même à l'occident et obligeant les parents à utiliser des codes parentaux ou à interdire à leurs enfants de visionner ces images pendant qu'en Afrique, la télévision et les réseaux sociaux suppléent aux parents dans l'éducation, la mauvaise qui soit, des générations futures. Ces films onéreux remplacés par les contes du Larlé naaba Anbga contribueront à modeler les futurs occupants du Burkina Faso, éduqués selon les valeurs cardinales locales.

L'expression française : Le conte est surtout une expression de savoir-dire. Le conteur est un artiste, un virtuose de la parole. A travers le conte, les élèves peuvent répéter, reprendre un conte, le réciter, ou en faire le prolongement. Cela suppose de traduire les contes en langues nationales pour servir de textes de base aux différents exercices de la langue. La théâtralisation qu'il y a dans le conte, fait de lui un excellent support pour la dramatisation, le théâtre, le débat, la discussion, etc.

Les mathématiques : Certains contes sont des exercices de calcul, des problèmes mathématiques posés à l'assistance comme quand le lion partage 3 boucs entre l'hyène, le chien et lui-même et qui dit, par souci d'équité : moi je prends 2 boucs pour moi et ainsi, nous serons 3. Vous deux, vous prenez le troisième bouc, et vous aussi vous serez trois. Ou encore le conte sur les oiseaux d'en bas et les oiseaux d'en haut.

Le chant : Beaucoup de contes sont entrecoupés de chansons. Comme dans le conte de la bonne et la mauvaises filles. La bonne fille (une orpheline maltraitée par sa marâtre) doit réparer un récipient (unealebasse appartenant à sa marâtre) qu'elle a cassée par mégarde. En parcourant plusieurs distances en quête d'une nouvellealebasse, elle rencontre différentes personnes à qui elle relate son histoire et elle le fait à chaque fois par une chanson.

2.4. LES LIMITES DE CETTE APPLICATION SOCIODIDACTIQUE

Les principales limites résident au niveau terminologique. En général, les contes sont dits dans les langues nationales et il faut établir un pont entre ces langues et la langue officielle qui sert jusqu'ici de médium d'enseignement. Clairement, le passage de la L1 à la L2 peut poser d'énormes difficultés, entre autres :

- Les difficultés de transfert linguistique

A ce stade, l'élève peine à réaliser lui-même une analyse contrastive et à relever les

implications linguistiques à travers les différents glissements tant phonologiques, lexicaux, syntaxiques que sémantiques. En réalité, le passage de l'oral à l'écrit exige de la part de l'enseignant et de l'apprenant, des fondamentaux de la construction de chaque langue. Si traduire peut trahir, la confusion terminologique ainsi que la non maîtrise des règles de transcription orthographique du français et de la langue nationale constituent un obstacle de taille à l'utilisation des contes à des fins sociodidactiques. En plus, les proverbes contenus dans les contes renferment beaucoup de sagesse enkystée dans des paraboles que seul l'initié peut décrypter. En ce moment, le risque de perte réside dans le processus d'ancrage des valeurs morales et civiques chez le jeune enfant. Ce qui commande que l'enseignant soit bien formé en langue nationale et en français.

- Le couac culturel

La langue est le véhicule par excellence de la culture et traduit le mode de vie, les croyances et les pratiques d'une communauté linguistique. Par exemple, pendant qu'en occident, l'on doit se mettre debout pour honorer l'autorité, dans plusieurs cultures africaines, il est recommandé de s'accroupir pour honorer l'autorité. Il en est de même pour les salutations beaucoup plus courtes et sèches en français que dans les pratiques langagières africaines. C'est justement ce qui doit interpeller le pédagogue, le politique et le linguiste afin que les documents didactiques, sans trop s'écarter des valeurs occidentales qui passent pour des pratiques universelles, soient élaborés en tenant compte des cultures du milieu de vie de l'enfant. C'est pourquoi le choix du conte doit être pensé pour que la leçon serve de ligne de conduite pouvant permettre la réalisation socio-culturelle du projet d'homme selon la société voulue.

CONCLUSION

L'Afrique n'a pas encore dit son dernier mot en ce qui concerne la richesse liée aux savoirs locaux. Cela est vrai dans l'enseignement où le conte, le proverbe, la chanson, etc. demeurent des sources inépuisables qui ne demandent qu'à être exploitées. Cela demande certainement une formation des enseignants en conséquence et un travail vers une didactique de l'oralité et une didactique intégrée. Il s'agira aussi de vaincre la barrière linguistique : comment généraliser un enseignement basé sur le conte quand celui-ci est dit dans la langue maternelle d'une seule ethnie ? La suite de ce premier article sera, dans un premier temps, d'expérimenter certains des contes du corpus du Larlé naaba afin d'en déduire une didactique de l'enseignement du conte et du proverbe à l'école primaire.

La richesse des savoirs locaux ne se limite cependant pas aux ressources pédagogiques de ces savoirs. On imagine l'apport possible que les Africains pourraient tirer de la pharmacopée traditionnelle, de l'art culinaire local, de la fumure traditionnelle en agriculture, ainsi que le fait Son Excellence le Larlé Naaba Tigré dans ses champs,

quand il obtient du fumier à partir des matières locales, etc (Sawadogo 2019). Le recours aux savoirs locaux aidera, nous l'espérons, à booster notre économie vers le développement local.

BIBLIOGRAPHIE

Agrawal, Arun 2002 « Classification des savoirs autochtones : la dimension politique », *Revue internationale des sciences sociales* 173 : 325-336.

Albert Ducros, Jacqueline Ducros et Frédéric Joulian (Dir.), 1998. *La culture est-elle naturelle ? Histoire, Epistemologie et Applications récentes du Concept de Culture*. Éditions Errance, Paris, 1998, 238 pages (ISBN 2 87772 153 1). In: *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris, Nouvelle Série. Tome 11 fascicule 3-4*, 1999. pp. 475-477; https://www.persee.fr/doc/bmsap_0037-8984_1999_num_11_3_2565_t1_0475_0000_1

Atteh, Oluwayomi David (1992): *Indigenous local knowledge as key to local level development: Possibilities, constraints and planning issues*, *Studies in Technology and Social Change*, No. 20, Ames: Technology and Social Change Program, Iowa State University.

Banque Mondiale (2004): *Les connaissances autochtones: Des approches locales pour un développement global (A l'occasion du quinquennat du Programme Savoirs locaux au service du développement de la Banque Mondiale)*.

Catherine Larrère, R. Larrere, . Ecole Polytechnique,crea. Centre de Recherche En Epistémologie Appliquée,paris (fra). *La crise environnementale. Colloque : La crise environnementale et ses enjeux : éthique, science et politique*, Jan 1994, Paris, France. INRA Editions, 299 p., 1997, 2-7380-0732-5. hal-02835403

Cathérine, Larrère. (1997). *Les philosophies de l'environnement*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.larre.1997.01>

Conklin, Harold C. 1954 *The Relation of Hanunóo Culture to the Plant World*. Ph.D. dissertation, Yale University, New Haven

Banque mondiale Notes CA N° 63 Décembre 2003 *Les savoirs locaux dans les Notes CA* Banque mondiale N° 63 Décembre 2003 *Femmes et savoirs locaux: une perspective Sud-Sud*

Barrau J., 1985. *Écosystème, civilisations et sociétés humaines : le point de vue du naturaliste*. *INFORMATION SUR LES SCIENCES SOCIALES*, t. XIV, 1.

Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). *Réduire l'insécurité linguistique des*

élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. doi:10.3917/ela.175.0283.

Bromberger C., 1986. Les savoirs des autres. **TERRAIN**, 6, 3-5.

Carole Barthélémy, « Les savoirs locaux : entre connaissances et reconnaissance », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 6 Numéro 1 | mai 2005, mis en ligne le 01 mai 2005, consulté le 26 août 2016. URL : <http://vertigo.revues.org/2997> ; DOI : 10.4000/vertigo.2997

Editeur IK Notes, Knowledge and Learning Center, Africa Region, World Bank, 1818 H Street, N.W., Room J5-171, Washington D.C. 20433 Adresse électronique : pmohan@worldbank.org (mars, 2002)

Dialla BE. 2005. Pratiques et savoirs paysans au Burkina Faso. Une présentation de quelques études. Série document de travail, DT-CAPES N° 2005-20, Ouagadougou, Burkina Faso, 25 p.

Eric Vall, Mélanie Blanchard, Mohamadoun A. Diallo, Aimé L. Dongmo, Innocent Bayala. Savoirs techniques locaux, sources d'innovations ? Production de savoirs actionnables dans une démarche de recherche action en partenariat. L. SEINY-BOUKAR, P. BOUMARD. *Savanes africaines en développement : innover pour durer*, Apr 2009, Garoua, Cameroun. Cirad, 14 p., 2010. [<cirad-00471470](#)

Fortin S. et Houssa É. (2012). L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes, *Recherches qualitatives* –31(2), pp. 52-78. La recherche qualitative au service du changement ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2012 Association pour la recherche qualitative

Jacques Barrau, Les hommes et leurs aliments.. In: *Études rurales*, n°97-98, 1985. L'ethnographie / Grèce. pp. 257-264; http://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1985_num_97_1_3079_t1_0257_0000_2

Le Gal, Damien. 2012. Task-Based Language Learning in Taiwan. Seeking to merge Western and Eastern Cultures. *Proceedings of the 2012 Conference on Applied English Teaching*, Department of Applied English, I-Shou University, Kaohsiung, Taïwan.

Léopold Sédar Senghor, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache*, Paris P.U.F, 1948

Lévi-Strauss C., 1962. **LA PENSÉE SAUVAGE**. Paris, Plon, 393 p. Littré E., 1863-1873. **DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE**.

Lewandowski Sophie, « Les savoirs locaux au Burkina Faso. Enjeux pédagogiques et sociaux », *ETHNOLOGIE FRANÇAISE* 4/2007 (Vol. 37), p. 605-613
URL : www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-605.htm.
DOI : [10.3917/ethn.074.0605](https://doi.org/10.3917/ethn.074.0605). (Consulté le 25 aout 2016, 22h20)

Knight, C. Gregory (2014). **ECOLOGY AND CHANGE : RURAL MODERNIZATION IN AN AFRICAN COMMUNITY**. Elsevier Science, Saint Louis

Knight, Gregory (1974): *Ecology and change: Rural modernisation in an African community*, New York: Academy Press.

Knight, Gregory (1977): *Ethnoscience and the African farmer: Rationale and strategy* Mimeo.

Marie Roué, « Histoire et épistémologie des savoirs locaux et autochtones », *Revue d'ethnoécologie* [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 02 décembre 2012, consulté le 19 avril 2016. URL : <http://ethnoecologie.revues.org/813> ; DOI : 10.4000/ethnoecologie.813

Nicolas Gorjestani, Directeur du Programme Savoirs locaux au service du développement de la Banque Mondiale, *les savoirs locaux au service du développement. Promesses et défis, document présenté à a Conférence de la CNUCED sur les connaissances traditionnelles (Genève, 1° novembre, 2000)*, Lancé en 1998 par le département Afrique de la Banque mondiale sur savoirs locaux au service du développement.

Roulet Eddy., 1980, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, LAL, Crédif, Hatier.

Sawadogo, Awa., 2ème Jumelle. 2018, *Langues nationales et transmission des savoirs endogènes pour un développement durable : cas des textes de lecture en mooré dans les écoles bilingues au Burkina Faso*, Revue RAFEC, Université Norbert Zongo, Koudougou, N°5

Sawadogo Awa. 2ème Jumelle (Awa Tiendrebeogo). (2019). *Le Larle Naaba Tigré contre la faim. Nouvelles techniques culturelles pour plus de rendement agricole. Outil de l'agriculteur*, Presses Universitaires, Ouagadougou, Burkina Faso, ISBN : 979-10-90524-53-8, 104 p.

Sawadogo Awa. 2ème Jumelle. & Ouedraogo Sidlawindé. Marie. (2020). *Langue Et Préservation Des Espèces Animale Et Végétale En Pays Moaaga*, *Les cahiers de l'ACAREF* Vol. 2/N°4, mai 2020, TOME 1- ISBN 9782953729962, pp. 140-150

The World Bank (1991) : *Using indigenous knowledge in agricultural development*, World Bank Discussion Paper No. 127.

The World Bank (1998) : Indigenous knowledge for development: A framework for action (Knowledge and Learning Center, Africa Region, The World Bank).

The World Bank (1998) : Indigenous knowledge systems in Sub-Saharan Africa: An overview (IK Notes No. 1, Knowledge and Learning Center, Africa Region, The World Bank).

Warren, D. M. (1991). "The Role of Indigenous Knowledge in Facilitating the Agricultural Extension Process". Paper presented at International Workshop on Agricultural Knowledge Systems and the Role of Extension. Bad Boll, Germany, May 21-24.

Warren, Michael D., Ed. (1991) : Indigenous agricultural knowledge systems and development, Agriculture and Human Values, Vol. VIII, No. 1&2, (Note from the editors, Pp. 2-4).

Warren, Michael D. (1993) : Indigenous knowledge and sustainable agricultural and rural development in Africa: Policy issues and strategies for the twenty-first century, Annual meeting of the African Studies Association, Boston, December 4-7).