



MASTER 1 : Ingénierie de la Formation et des Systèmes d'Emploi (IFSE)

MEMOIRE D'INITIATION A LA RECHERCHE

**THEME : LE TRANSFERT DES COMPETENCES
DES SAVOIRS ENDOGENES EN AGROECOLOGIE
AU TOGO**

Réalisé par

Carolle Essénam ISSA

TUTRICE ACADEMIQUE

Maitre de conférences Micheline MARIE-SAINTE

Année Académique : 2023-2024

REMERCIEMENTS

- Mes sentiments de reconnaissance vont en premier lieu à celui qui m'a donné toute grâce excellente et tout don parfaite, le Père des lumières chez lequel il n'y a ni changement ni ombre de variation.
- Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.
- Tout d'abord, je remercie chaleureusement ma tutrice de mémoire, Madame Marie-Micheline (Maitre de conférences et responsable de la formation Master 2 IFSE à l'ENSFEA), pour son encadrement, ses précieux conseils et sa disponibilité tout au long de cette recherche. Ses suggestions pertinentes et son soutien constant ont été déterminants pour mener à bien ce travail.
- Une sincère reconnaissance à l'endroit de Madame Rachel Lévy (Maitre de conférences et responsable de la formation Master 1 IFSE à l'ENSFEA) pour sa disponibilité et son appui sans relâche.
- Je souhaite également remercier l'ensemble des enseignants de L'ENSFEA pour la qualité de leur enseignement et pour les outils intellectuels qu'ils m'ont fournis durant cette année d'étude, sans oublier de mentionner Monsieur Jean-Michel CAZENAVE, son assistance dans la méthodologie de l'analyse des vidéos, une première dans mon parcours et aussi Monsieur Del corso pour tous ces enregistrements qui ont été bénéfiques pour la réalisation du contenu final.
- Un grand merci à mes collègues de promotion, pour leurs encouragements, leurs critiques constructives et pour les moments de partage et de convivialité qui ont enrichi cette période de recherche.
- Je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance à ma famille, ma mère et à mes amis pour leur soutien infailible, leur patience et leur compréhension pendant ces mois de travail intense. Leur affection et leurs encouragements m'ont été d'un grand réconfort.
- Enfin, je remercie mon compagnon dont l'aide ou l'influence a été significative tout au long de ce parcours académique.

À tous, je vous adresse mes plus sincères remerciements.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE.....	2
SIGLES ET ABBREVIATIONS.....	3
INTRODUCTION.....	4
PREMIERE PARTIE : CONTEXTE ET CONSTAT.....	6
I- CONTEXTE DE L'ETUDE	6
1. Projet de formation dans les Pays Africains.....	6
2. Publics et territoires ciblés	6
3. Présentation du territoire d'étude (le Togo).....	7
4. Diagnostic préalablement effectués sur les savoirs endogènes au Togo	9
II- CONSTAT.....	10
DEUXIEME PARTIE : LA PROBLEMATIQUE ET LA METHODOLOGIE.....	13
I- CADRE THEORIQUE.....	13
Définition et contexte des savoirs endogènes	13
II- REVUE DE LA LITTERATURE	14
1- Les savoirs endogènes.....	14
2- L'apprentissage	15
3- La didactique professionnelle.....	17
4- Le transfert de compétences.....	18
5- La représentation du triangle didactique	19
III- LA PROBLEMATIQUE.....	21
IV- LES HYPOTHESES.....	22
V- LA METHODOLOGIE.....	23
TROISIEME PARTIE : INTERPRETATION ET VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	25
CONCLUSION	30
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	31
1. OUVRAGES GENERAUX	31
2. COURS CONSULTES.....	32
3. SITOGRAPHIE	32

SIGLES ET ABBREVIATIONS

CIDAP	: Centre International de Développement Agro Pastoral
ENSA	: Ecole Nationale Supérieure d'Agriculture
ENSFEA	: Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole
FAO	: Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture
INADES	: Institut Africain pour le Développement Economique et Social
INADES F	: Institut Africain pour le Développement Economique et Social Formation
INFA	: Institut National de Formation Agricole
ODD	: Objectif du Développement Durable
PGICT	: Projet Gestion Intégrée des Catastrophes et des Terres
REJEPPAT :	: Réseau des Jeunes Producteurs et Professionnels Agricoles du Togo
UAC :	: Université Abomey Calavi
UEMOA	: Union Economique et Monétaire Ouest Africain
UNESCO :	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

INTRODUCTION

L'ensemble des pays du monde se sont engagés sur des objectifs communs appelés Objectifs de Développement Durable (ODD) qui concernent l'assemblage des secteurs : pauvreté, santé, éducation, alimentation, travail, infrastructures, environnement, etc.

L'objectif de développement durable 2 a pour ambition d'éliminer la faim dans le monde. Ainsi les politiques du travail dans le domaine de l'agriculture et du développement rural constituent un volet important de la contribution positive à la réalisation du programme de développement durable des Nations unies à l'horizon 2030.

Dans un monde confronté à des défis environnementaux sans précédent et la demande croissante pour une alimentation de qualité, écologique et durable, il est essentiel de former une nouvelle génération d'agriculteurs et d'experts agricoles compétents. Le transfert des compétences en agroécologie est un enjeu majeur dans le secteur clé de l'économie et elle émerge comme une approche prometteuse pour promouvoir une agriculture durable et résiliente. Au cœur de l'agroécologie se trouvent des savoirs endogènes, des connaissances et des pratiques transmises au sein des communautés agricoles. Cependant, le transfert de ces savoirs endogènes représente un défi majeur. Alors que les systèmes agricoles industriels ont dominé pendant des décennies, les méthodes agroécologiques peinent parfois à s'implanter et à se diffuser efficacement. Ces savoirs doivent être basés sur une compréhension profonde des écosystèmes locaux et des interactions complexe. Ce processus de transfert de compétences, crucial pour la promotion de l'agroécologie, doit être abordé dans une perspective systémique afin de prendre en compte les multiples acteurs, niveaux et interactions qui façonnent les pratiques agricoles.

Ce mémoire propose d'explorer en profondeur les processus et les mécanismes de transfert de compétences ainsi que les transmissions des savoirs endogènes en agroécologie, tout en mettant en lumière l'apprentissage, les bonnes pratiques techniques et l'implication des participants sous toutes ses formes. En adoptant une approche systémique, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure une formation concernant les savoirs endogènes en agroécologie peut-elle participer à la construction des compétences.

Ce travail de recherche, réalisé dans le cadre de mon Master 1 en Ingénierie de la Formation et des Systèmes d'Emploi, vise à analyser les stratégies de transmission des connaissances

endogènes, à évaluer leur efficacité dans le contexte actuel et à contribuer à une meilleure compréhension des enjeux du transfert de compétences endogènes, l'importance de ces savoirs pour le développement durable, la résilience des communautés, la conservation de la biodiversité et la transition agricole durable et équitable, ce mémoire aspire à mettre en exergue des voies innovantes pour intégrer harmonieusement les connaissances traditionnelles et modernes.

Nous débuterons dans la première partie, à établir le contexte et le constat sur la question du transfert de compétences au Togo et la revue de la littérature, abordant les concepts d'apprentissages, de compétences, de transmission de connaissances, et d'innovation dans le cadre du développement durable. Par la suite, nous traiterons la problématique sans oublier nos différentes hypothèses que nous confronterons à la réalité. De plus nous exposerons la méthodologie mise en œuvre pour récolter des données le plus efficacement. Enfin nous terminerons par présenter et interpréter les résultats obtenus par rapport à l'objet étudié, en faisant le lien avec les différents outils théoriques.

I- CONTEXTE DE L'ETUDE

1. Projet de formation dans les Pays Africains

Suite à un appel à projet de recherche autour de la formation des formateurs agroécologie financé par la Région Occitanie, plusieurs partenaires français et africains ont été associés : l'Ecole Nationale de Formation de l'Enseignement Agricole, l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès, le Lycée Agricole de Toulouse Auzeville, l'association Alternatives Agroécologiques et Solidaires (SOL), l'Institut National de Formation Agricole (INFA) de Tové au Togo l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) au Bénin et l'Ecole Nationale Supérieure d'Agriculture (ENSA) de Thiès au Sénégal. Le projet avait pour but de promouvoir l'usage de savoirs agricoles endogènes comme leviers d'une transition agroécologique.

Très largement ancrés dans les territoires, ces savoirs représentent des ressources territoriales potentiellement activables pour soutenir la mise en place de systèmes agroécologiques comme l'ont prouvées les réussites d'expériences développées dans les territoires d'Occitanie et d'Afrique sub-saharienne.

La diffusion de ces savoirs à une échelle territoriale élargie requiert cependant des relais humains : formateurs, enseignants, responsables de coopératives agricoles, conseillers agricoles disposant des compétences nécessaires pour assurer cette fonction d'essaimage. Ayant été conçu pour une durée de quatre jours, la formation de formateurs en agroécologie reposant sur l'enseignement de savoirs endogènes a été élaboré en tenant compte de plusieurs exigences :

- Proposer des pratiques pédagogiques et didactiques appropriées à l'enseignement de savoirs de nature principalement expérientielle et située.
- Prendre en compte les spécificités locales mais, en même temps, définir des organisateurs de formation invariants : condition indispensable à la répliquabilité du référentiel de formation dans des contextes socio-territoriaux et écologiques variés.
- Parvenir à un dispositif de formation expérimental pouvant servir de base pour raisonner des formations en agroécologie selon des volumes horaires plus ou moins importants.

2. Publics et territoires ciblés

Le projet a été adressé à des enseignants, des formateurs agricoles, des conseillers en agriculture, etc. chargés de concevoir et de mettre en place des formations de formateurs en

agroécologie reposant sur la mobilisation des savoirs endogènes. Les territoires ciblés étaient le Bénin, le Sénégal et le Togo.

3. Présentation du territoire d'étude (le Togo)

Le Togo, pays d'Afrique de la région ouest, d'une superficie de 56 600 km, se présente sous forme d'un corridor entre la République du Bénin à l'est, la République du Ghana à l'ouest, celle du Burkina Faso au nord et l'océan atlantique au sud. Sa longueur ne dépasse guère 600 km avec une largeur variant de 50 à 150 km. Il abrite une population environ 8,5 millions d'habitants répartie inégalement sur le territoire national. Un relief très peu contrasté avec deux types de climat : un climat de type guinéen de transition au sud avec quatre saisons, deux pluvieuses et deux sèches. Le nord est caractérisé par un climat soudanien avec deux saisons : une pluvieuse et une sèche. Les températures annuelles varient entre 25°C et 27°C. L'espace togolais est administrativement découpé en cinq régions économiques : maritime, plateaux, centrale, kara et savanes.

Le Togo enregistre des progrès significatifs en matière de développement économique en tant que hub logistique et commercial de la sous-région. D'après le dernier rapport de la Banque mondiale "*Women, Business and the Law*", le pays est également classé comme le premier réformateur africain en matière de lois pour la défense des droits des femmes.

De plus, le Togo enregistre l'indice de capital humain (HCI) le plus élevé de l'UEMOA.

Cependant, le niveau de pauvreté est deux fois plus élevé en milieu rural (58,8 %) qu'en milieu urbain (26,5 %). Ceci tient notamment à la concentration de la croissance économique dans les secteurs modernes et au faible accès à des services de qualité. La pauvreté est plus élevée au sein des ménages dirigés par les femmes (45,7 %) que dans ceux dirigés par les hommes (45,2 %). Et les femmes demeurent les plus vulnérables en raison d'un manque d'accès aux opportunités économiques, à l'éducation et à la santé.

Une forte augmentation des dépenses publiques a permis de stabiliser la croissance face aux derniers chocs liés à la pandémie de COVID-19, aux retombées économiques de l'invasion de l'Ukraine par la Russie et à l'instabilité régionale. Cependant, les populations vulnérables ont été affectées par l'augmentation du coût de la vie, les problèmes liés à l'accès à l'eau et à l'électricité, et la forte réduction de l'espace budgétaire.

D'importants besoins de financement dans un contexte de resserrement des conditions d'emprunt ont encouragé les autorités à entamer des mesures d'assainissement pour ramener le déficit à 3 % du PIB d'ici 2025, tout en mettant en œuvre un programme d'urgence pour faire face aux risques croissants de fragilité dans la région des Savanes au Nord.

Au niveau sectoriel, l'activité industrielle a montré des signes de reprise en 2023 après un début d'année faible, avec des contributions positives des secteurs de l'extraction, de l'électricité et de l'industrie manufacturière.

En ce qui concerne l'agriculture, l'économie du Togo repose à 40% sur l'agriculture occupant 70% de la population active, elle fournit l'essentiel des produits d'exportation et nourrit en même temps les populations locales. L'une des particularités de cette agriculture est qu'elle est pratiquée par de petites exploitations familiales qui cultivent à la fois les produits de rente (coton, café et cacao) et les produits vivriers (céréales et légumineuse) tout en pratiquant, dans beaucoup de cas, l'élevage (DESA, 1997). Les objectifs des exploitations sont donc multiples avec en particulier une assurance de sécurité alimentaire et une recherche de revenu monétaire.

La croissance est restée robuste en 2023, avec un taux estimé à 5,4 % et devrait se ralentir légèrement en 2024 pour atteindre 5,1 % sous l'effet des efforts d'assainissement budgétaire, de la faiblesse de la demande extérieure et de l'incertitude régionale. La pauvreté devrait diminuer progressivement en 2024 et 2025 et de manière plus substantielle en 2026, pour atteindre 36,1 %, contre 42,4 % en 2023. Les risques d'instabilité régionale, de turbulences financières et de chocs climatiques plus fréquents appellent à des réformes visant à accélérer la croissance, la résilience et la réduction de l'endettement public.



Sources : <http://www.animsolidaire.org/pages/anim-solidaire/page-3.html>

4. Diagnostic préalablement effectués sur les savoirs endogènes au Togo

Les conséquences environnementales néfastes liés au développement du modèle agro-industriel (disparition progressive des forêts, l'utilisation intensive d'herbicides et arboricoles triclopyr, pollution des nappes phréatiques, problèmes de santé publique de plus en plus aigus...) amènent les pouvoirs publics à infléchir progressivement leurs politiques agricoles. Plusieurs projets portant sur la promotion des bonnes pratiques agroécologiques ont été récemment impulsés.

Ainsi, le Projet Gestion Intégrée des Catastrophes et des Terres (PGICT) a permis de soutenir les populations vulnérables de disposer de techniques simples pour produire sans ou avec moins de pesticides des produits alimentaires. Ce projet a débouché sur l'élaboration d'un catalogue des bonnes pratiques agricoles. En dehors de cette action gouvernementale, des organisations privées et ONG sont très actives dans le domaine de l'agroécologie. Il s'agit de l'Institut Africain pour le Développement Economique et Social Formation (INADES F), du Réseau des Jeunes Producteurs et Professionnels Agricoles du Togo (REJEPPAT), du Centre International de Développement Agro Pastoral (CIDAP) et des acteurs de la promotion des produits bio qui financent les producteurs s'inscrivent dans la dynamique bio. Avec l'appui de la FAO, l'INADES FORMATION a élaboré des manuels de formation sur les pratiques agroécologiques. S'appuyant sur ces différentes initiatives, le Ministère de l'Agriculture vise aujourd'hui à concevoir une stratégie globale pour dynamiser l'agroécologie dans le pays. Il est à relever qu'en lien avec la conception de cette stratégie, l'Etat tend à investir massivement dans l'éducation et la formation que ce soit en formation initiale ou en formation continue. Le Ministère de l'Agriculture, à travers le projet « Structuration, Amélioration de la Formation Agricole Rurale et de l'Insertion », vise notamment à renforcer les moyens humains dans le domaine de l'enseignement agricole. Une douzaine de cadres des systèmes de formation agricoles et ruraux ont récemment été envoyés en France pour suivre le master "Ingénierie de la Formation et des Systèmes d'Emplois" proposé par l'ENSFEA d'Auzeville. L'objectif est de disposer de personnes compétentes dans le domaine de l'ingénierie de la formation agricole. Le projet soumis offre une opportunité pour compléter et prolonger cette voie.

II- CONSTAT

Les savoirs endogènes, traditionnels ou locaux transmis de génération en génération sont des résultats d'adaptation d'écosystèmes locaux et de compréhension approfondie des cycles naturels. Ils constituent en ce sens un patrimoine précieux pour le développement durable de l'agriculture africaine. Adaptés aux conditions climatiques, aux sols, aux ressources disponibles de chaque région ; ils contribuent énormément à la conservation de la biodiversité et à la protection de l'écosystème et à des systèmes agricoles plus résilients face aux changements climatiques.

Par ailleurs ils offrent à ces localités l'appropriation exclusive et le droit de et constituent aussi un facteur d'innovation nécessaire à l'émergence d'externalités de connaissances

Toutefois ces savoirs malgré leur importance sont confrontés à plusieurs défis suite à l'arrivée de l'agriculture moderne avec la technologie et des nouveaux intrants.

En effet ces savoirs endogènes sont considérés comme non-scientifiques ou archaïques, ce qui limite leur intégration dans les curricula éducatifs et les cadres de recherche. Ce manque de reconnaissance est intensifié par les dynamiques de pouvoir globales qui marginalisent les voix et les perspectives des communautés autochtones et locales.

En outre l'on distingue un manque de documentation et de transmission, la transmission orale et l'apprentissage pratique des savoirs endogènes se faisaient au sein des familles et en communautés par initiation. Ces différents modes d'apprentissage bien qu'efficace est insuffisant et susceptible de se perdre avec le temps.

Egalement les politiques agricoles nationales n'intègrent pas ces savoirs ni dans les plans de formations au sein des institutions de formation agricoles ni dans les prises de décisions mais aussi considèrent ces savoirs archaïques et inférieurs aux modèles présentés qui ne sont pas adaptés à une agriculture durable et aux réalités locales.

Par ailleurs nous assistons de plus en plus aux changements climatiques par l'augmentation des températures, la variation des saisons liés aux phénomènes météorologiques, la sécheresse dans d'autres pays qui mettent à l'épreuve la résilience des systèmes agricoles traditionnels.

Pourtant, ces savoirs endogènes ont le plein potentiel dans la résolution des défis contemporains et ne pourra plus être sous-estimé. Par exemple, les pratiques agricoles traditionnelles peuvent offrir des alternatives durables aux méthodes industrielles intensives des pesticides et des engrais, contribuant ainsi à la sécurité alimentaire et à la conservation de la biodiversité

La connaissance approfondie des savoirs endogènes locaux et des variétés locales résistantes est plus que jamais nécessaire pour faire face à ces défis.

Afin de faciliter le transfert et la valorisation des savoirs endogènes qui constituent une ressource inestimable, leur reconnaissance et intégration dans les systèmes de connaissance et de compétences est indispensable.

Ainsi plusieurs approches d'hypothèses et de vérification des résultats peuvent être envisagées liant le transfert de connaissances des détenteurs de ces savoirs et les compétences que doivent acquérir les apprenants pour favoriser ainsi l'inclusion des méthodes et pratiques agroécologie dans le système éducatif informel ou formel, programme scolaire et universitaire et aussi dans les centres communautaires des groupes associatifs. Cela nécessite un changement

Paradigmatique vers une compréhension plus holistique et inclusive du savoir, où les voix et les expériences des communautés locales sont pleinement intégrées et respectées.

I- CADRE THEORIQUE

Définition et contexte des savoirs endogènes

Encore désignés sous le terme de savoirs locaux, de savoirs traditionnels, les savoirs endogènes sont des connaissances transmises ou pratiques utilisées par des communautés locales dans un milieu donné. Selon le dictionnaire de l'agroécologie, les savoir-faire traditionnels sont des compétences acquises par l'expérience ou l'apprentissage dans l'exercice du métier d'agriculteur. Faire référence à des savoir-faire traditionnels implique la préservation et la transmission de ces compétences d'une génération à l'autre. La transmission s'opère par l'observation, la pratique et la reproduction plus ou moins à l'identique d'autres agriculteurs. Ces pratiques contribuent à la préservation de l'environnement, la conservation de la biodiversité, et l'identité culturelle de la communauté.

D'après l'UNESCO (2005), ce sont « des connaissances, interprétations, systèmes de sens sophistiqués accumulés et développés par des peuples ayant une longue histoire d'interaction avec l'environnement naturel ».

Pour l'auteur [Ndoukou](#), les savoirs endogènes sont des savoirs particuliers détenus par des peuples – autochtones, indigènes ou premières nations – sont souvent qualifiés de savoirs locaux, traditionnels, endogènes, vernaculaires, sauvages, autochtones, indigènes, folkloriques, etc.

L'auteur Hountondji (1994) souligne l'aspect culturel du savoir endogène, qu'il considère comme une connaissance vécue par la société à titre de partie intégrante de son héritage. Il est donc question de l'ensemble des connaissances acquises par une population locale à travers l'accumulation d'expériences et l'interprétation de l'environnement dans une culture donnée (Warren 1991).

II- REVUE DE LA LITTÉRATURE

1- Les savoirs endogènes

De savoir indigènes aux savoirs traditionnels, Dans un document non officiel destiné au public, l'UNESCO (2006) parle de « savoirs traditionnels » qu'il définit en ces termes : Les savoirs traditionnels sont liés à l'ensemble des connaissances, savoir-faire et représentations des peuples ayant une longue histoire avec leur milieu naturel. Ils sont étroitement liés au langage, aux relations sociales, et sont généralement détenus de manière collective. Trop souvent, ils sont simplement considérés comme de pâles reflets des savoirs dominants et ce, particulièrement dans le domaine des sciences. D'après ce texte, les « savoirs traditionnels » seraient « détenus de manière collective », c'est-à-dire diffus au sein de chaque société. En cela Paulin Hountondji (1994, p. 13) qui écrit ceci : dans cette expression couramment utilisée, et sans doute efficace pour les besoins d'une désignation empirique tant il est vrai que tout le monde sait ou croit savoir de quoi il s'agit quand on parle de « savoirs traditionnels » – l'adjectif traditionnel n'est innocent qu'en apparence. Spontanément utilisé par opposition à « moderne », il véhicule l'idée obscure d'une coupure radicale entre l'ancien et le nouveau. Il fige ainsi l'ancien en un tableau statique, uniforme, sans histoire et sans profondeur, où tous les points paraissent rigoureusement contemporains, en réservant à l'ordre nouveau le prestige ou le malheur du mouvement, du changement, bref, de l'historicité.

Paulin Hountondji préfère donc renoncer à l'appellation de « savoirs traditionnels » et parler de « savoirs endogènes » ; il s'en explique : Le terme de « savoirs endogènes » évoque l'origine des savoirs en question en les désignant comme des produits internes tirés du fonds culturel propre, par opposition aux savoirs exogènes, importés d'ailleurs. Sans doute objectera-t-on que cette distinction elle-même est toute relative et ne vaut qu'en première approximation, puisque ce qui paraît aujourd'hui endogène a pu être importé à une époque lointaine, puis assimilé par la société et parfaitement intégré, au point de faire oublier ses origines étrangères. On appellera donc « savoir endogène », dans une configuration culturelle donnée, une connaissance vécue par la société comme partie intégrante de son héritage, par opposition aux savoirs exogènes qui sont encore perçus, à ce stade au moins, comme des éléments d'un autre système de valeurs. En effet, le suffixe -gène fait bel et bien référence à une origine, comme P.J. Hountondji le reconnaît lui-même. L'endogène est « ce qui prend naissance à l'intérieur », et l'exogène, « ce

qui provient de l'extérieur ». Le philosophe béninois lui-même reconnaît aussi qu'en la matière, ce n'est pas l'origine qui est importante, mais le sentiment d'appropriation complète.

L'histoire des savoirs endogènes est généralement étudiée à travers une variété de sources : les traditions orales des récits transmis de génération en génération, les rituels et cérémonies ; des événements communautaires qui renforcent le savoir collectif et la cohésion sociale, les instruments et objets traditionnels ; l'utilisation et fabrication d'objets qui sont à la fois pratiques et symboliques, les archives les travaux anthropologiques et autres chercheurs qui ont documenté les coutumes, les croyances et les connaissances des peuples autochtones et locaux à travers le temps, les études historiques, les récits et légendes les mythes, les contes et les légendes, des pratique directe et observation ; l'apprentissage par l'exécution et l'observation des anciens ; des recettes de grand-mère ainsi que les documentations contemporaine les rapports, les articles de recherche et les initiatives actuelles comme le projet de transfert de compétences par des formations dans le cadre de notre travail utile à préserver et promouvoir les savoirs endogènes.

Elles incluent des domaines variés tels que : l'agriculture ; les techniques agricoles traditionnelles adaptées aux conditions locales, la médecine ; l'utilisation de plantes médicinales et de traitements traditionnels basés sur des connaissances empiriques, la gestion des ressources naturelles ; les pratiques de gestion communautaire des forêts, de l'eau et d'autres ressources naturelles, les systèmes sociaux et politiques ; les structures organisationnelles et systèmes de gouvernance basés sur des principes endogènes, les arts et artisanat ; les techniques artistiques et artisanales qui reflètent les croyances, valeurs et esthétique de la communauté.

2- L'apprentissage

L'apprentissage consiste à acquérir de connaissances, de compétences, et de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement général, dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances.

L'apprentissage, dans son essence pédagogique, est un processus complexe où l'individu acquiert, retient et modifie ses expériences. Ce processus touche à la fois les aspects cognitifs (l'acquisition de connaissances), conatifs (l'acquisition de nouvelles habitudes ou compétences) et affectifs (changements émotionnels). Il existe plusieurs types d'apprentissage,

comme l'apprentissage moteur impliquant des activités quotidiennes, l'apprentissage verbal lié à la communication, et l'apprentissage conceptuel qui engage la pensée de haut niveau.

D'un point de vue didactique, l'apprentissage est un processus interne et interactif où l'individu construit activement ses savoirs. Cette construction de connaissances peut être perçue comme une transformation psychique en réponse à l'interaction avec des objets extérieurs.

En psychologie, l'apprentissage est vu comme un processus complexe de modification durable des comportements ou des activités psychologiques, suite à des expériences variées. Il incorpore des éléments comme la motivation et l'interaction sociale. Les principales théories comprennent le béhaviorisme, qui se concentre sur l'acquisition et la modification des comportements, et les théories socio-cognitives, qui mettent l'accent sur l'apprentissage par imitation et la confiance en ses propres capacités. Ces approches soulignent les différentes manières dont nous apprenons et adaptons notre comportement.

Pour l'auteur Vienneau (2011) définit l'apprentissage comme un « Processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. »

Le terme d'apprentissage a deux sens, selon qu'il s'agit d'un apprentissage incident, non voulu, ou d'un apprentissage intentionnel. Dans l'apprentissage incident, dont l'exemple type est l'apprentissage sur le tas, ou par immersion, le sujet apprend du simple fait qu'il agit. On ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre. Samurçay et Rabardel (2004) proposent une distinction théorique, qu'ils ont trouvée chez Marx, qui permet de comprendre ce processus : ils parlent d'activité productive et d'activité constructive : quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive.

Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive. Ceci entraîne un certain nombre de conséquences. Première conséquence : activité productive et activité constructive sont indissociables. Toute activité productive s'accompagne d'une activité constructive. Certes tous les métiers ne sont pas égaux à cette aune : pour certains, la part d'activité constructive devient assez vite un résidu de plus en plus invisible. Alors que pour d'autres métiers on n'en a jamais fini d'apprendre par l'exercice même de l'activité productive. Il n'empêche : il n'y a pas d'activité sans apprentissage. Mais, deuxième conséquence, cela ne veut pas dire que l'activité productive et l'activité constructive possèdent le même empan temporel : l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec. L'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment

un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'apprentissage accompagne naturellement l'activité. Il en est en quelque sorte le prolongement.

L'apprentissage n'est plus tacite ou incident ; il est intentionnel. Ceci aboutit généralement à deux autres transformations. D'une part, le rythme de l'apprentissage a tendance à s'accélérer. D'autre part, les ressources dont un sujet dispose pour orienter et guider son activité, ce qu'en didactique on appelle ses connaissances, vont être transformées en savoirs, ce qui les rend beaucoup plus faciles à transmettre. Il y a là un glissement assez subtil : pour s'ajuster à toutes sortes de situations, un sujet dispose de ressources qu'il a construites dans le passé en acquérant de l'expérience. Mais il dispose surtout d'une capacité à créer de nouvelles ressources, par réorganisation de ses ressources acquises. C'est ce qui enclenche la « dialectique outil-objet » analysée par Douady (1986) : d'une part, nos connaissances sont des ressources que nous utilisons pour résoudre nos problèmes. D'autre part, ces mêmes connaissances peuvent être envisagées en elles-mêmes, pour en identifier et définir les propriétés, et devenir ainsi des savoirs. Ceux-ci constituent des ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Ils prennent désormais une place centrale dans l'apprentissage intentionnel.

3- La didactique professionnelle

La didactique professionnelle (désormais DP) en tant que discipline émergente dans le domaine éducatif se définit comme « l'analyse du travail à des fins de formation de compétences professionnelles » (Pastré, 2002).

Les travaux de Guy Brousseau, et aussi de Régine Douady, lui ont donné une signification particulière, et un poids théorique nouveau. Une situation didactique est l'ensemble des conditions que l'enseignant ou le chercheur réunit pour confronter l'apprenant à des objets nouveaux ou à des propriétés nouvelles de ces objets. Dès ses premiers travaux, Brousseau distingue entre situations d'action, situations de formulation et situations de validation. Son idée est alors que l'enjeu n'est pas le même, et qu'il y a progrès dans la conceptualisation d'un type de processus à l'autre, même si les moments d'action, de formulation et de validation ne sont pas toujours séparés, ni d'ailleurs séparables, au cours de l'activité.

La didactique professionnelle a choisi de mettre l'accent sur l'analyse de l'activité constructive qui accompagne l'activité productive, c'est-à-dire d'analyser l'apprentissage sous sa forme anthropologiquement première, l'apprentissage incident. C'est pourquoi on se propose d'aller analyser l'apprentissage non pas d'abord dans les écoles, mais dans les lieux de travail : ateliers, usines, hôpitaux ou exploitations agricoles, etc. C'est un choix délibéré et réfléchi, qui exprime le souci de comprendre l'apprentissage à partir de ce que Rabardel (2005) appelle « le sujet capable », caractérisé par son pouvoir d'agir. Le sujet capable est un sujet dont le développement porte, non sur l'acquisition de savoirs, mais sur l'apprentissage d'activités en situation. C'est un sujet qui dit « je peux » avant de dire « je sais ». Ce n'est pas pour autant un sujet ignorant, car la question ne doit pas se poser en termes d'exclusion, mais en termes de subordination : des deux registres de fonctionnement d'un sujet, le registre pragmatique, qui caractérise le sujet capable, et le registre épistémique, qui caractérise le sujet connaissant, les didactiques traditionnelles mettent en avant le sujet connaissant ; l'activité y est subordonnée aux savoirs. En didactique professionnelle, on fait le choix de subordonner le sujet connaissant au sujet capable, le savoir à l'activité, en s'appuyant sur le constat que dans sa forme anthropologique première, l'apprentissage accompagne l'activité, l'activité constructive accompagne l'activité productive.

4- Le transfert de compétences

Une première définition du transfert, récurrente dans la littérature anglo-saxonne, est proposée par Wesley et Latham (1981). Selon ces auteurs, le transfert représente « le degré auquel les participants appliquent les connaissances, compétences et attitudes acquises en formation dans leur activité professionnelle »

Dans les années soixante, Kirkpatrick publiait une série d'articles présentant quatre « étapes » permettant d'évaluer l'efficacité des formations : les réactions, l'apprentissage, le comportement et les résultats (voir Kirkpatrick, 1998). Ces étapes peuvent être schématisées comme suit : L'étape « réaction » renvoie aux réactions affectives des participants envers la formation. L'apprentissage comprend les « principes, faits et techniques compris et absorbés par les participants ». Le comportement se définit comme l'utilisation des principes et techniques appris par les participants dans leur activité professionnelle. Enfin, les résultats peuvent être décrits comme la finalité, l'objectif, ou le résultat désiré selon l'échelle de l'organisation (par exemple, la réduction des coûts, du turnover et de l'absentéisme,

l'amélioration de la qualité et de la quantité de la production, ou encore le changement d'attitude).

Depuis lors, bien que certains auteurs comme Hamblin (1974), Kaufman & Keller (1994), et Brinkerhoff (1987), aient suggéré de complexifier le modèle de Kirkpatrick en y ajoutant des étapes, ces quatre niveaux d'évaluation se sont imposés tant chez les praticiens que dans la littérature scientifique. Ce modèle semble donc être le point de départ et d'articulation des différents types d'études menées pour comprendre les effets des pratiques de formation dans les organisations.

De plus plusieurs auteurs se sont intéressés aux attitudes des participants. Colquitt et al. (2000) observèrent que le transfert était corrélé à l'implication dans le travail, l'engagement organisationnel, la planification de carrière et l'exploration de carrière.

Gist, Bavetta, Stevens (1990) et Gist, Stevens, Bavetta (1991) Facticeau et al. (1995) mirent également à jour des corrélations positives entre le transfert et les trois dernières catégories d'attitudes, bien qu'ils n'établissent pas de lien entre ces variables et le transfert dans une analyse en pistes causales. Il semble donc qu'une personne sera davantage susceptible d'appliquer ses nouvelles compétences si elle s'identifie et est impliquée dans son organisation, planifie des objectifs de carrière, et explore différentes options de carrière.

Cet ensemble de recherches portant sur les caractéristiques individuelles suggère donc que les participants sont davantage susceptibles d'utiliser leurs nouvelles compétences dans leur activité professionnelle s'ils sont motivés à le faire en fin de formation, s'en sentent capables, et ont des attitudes relatives au travail favorables.

5- La représentation du triangle didactique

Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle pédagogique : l'enseignant, le savoir et l'élève. Le triangle didactique s'inscrit dans une structure systémique appelée système didactique.

Ce système détermine trois axes à partir des relations nouées entre les trois pôles :

- Approche épistémologique : sur l'axe Savoir - Enseignant.
- Approche psychologique : axe Enseignant - Elève.
- Et l'approche pédagogique : axe Elève - Savoir



Source : Chevallard Yves [1985]. La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage, 1991

Selon Yves Chevallard (1985), la relation enseignant-enseigné en misant sur le jeu qui se mène entre l'enseignant, ses élèves et un savoir (disciplinaire). Ces trois actants du système didactique entretiennent évidemment des relations entre eux et vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir. Elles vont conditionner des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires (Duplessis, 2007) : une approche épistémologique : l'axe Savoir-Enseignant, une autre psychologique : axe Enseignant-Élève et une dernière pédagogique : axe Élève-Savoir.

Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. En effet, la dynamique de toute action éducative est basée sur l'interaction entre les contenus disciplinaires, l'élève et un enseignant. Dans le cas d'un enseignement classique, l'enseignant est en avance par rapport à l'apprenant. C'est celui qui connaît le savoir et qui le dispense. L'étudiant, quant à lui, acquière ce savoir morcelé, décontextualisé et disposé sur une échelle temporelle par

l'enseignant. Il est à remarquer que dans ce cas de situation, le tout se passe comme si on privilégie une relation entre deux pôles du triangle didactique ; le troisième étant mis de côté momentanément. C'est un système réciproque d'attentes, de négociation, principalement tacite entre le professeur et les étudiants qui porte sur tous les aspects de leur rapport au savoir (Schubauer-Leoni, 2002 ; Amigues, 1988).

Cependant, le système didactique ne doit pas être réduit à l'espace de la classe ni au seul temps du cours (Reuter et al., 2007). Plus largement, il se dessine dans toute situation où une personne apprend intentionnellement quelque chose à une autre.

III- LA PROBLEMATIQUE

Dans un contexte mondial marqué par des crises alimentaires récurrentes et des défis environnementaux croissants, l'agroécologie s'impose comme une alternative prometteuse pour garantir la sécurité alimentaire tout en préservant les ressources naturelles. Cependant, la réussite de cette transition repose en grande partie sur la formation et l'intégration des savoirs endogènes. La relation entre les savoirs endogènes et le transfert de compétences constitue un enjeu majeur dans un contexte où la reconnaissance et l'intégration des connaissances locales sont essentielles pour le développement durable. Ce mémoire s'attache à explorer comment les savoirs endogènes, en tant que réservoirs de savoirs locaux et culturels, peuvent être transférés de manière efficace aux nouvelles générations.

En analysant les processus de transmission des compétences ancrées dans les savoirs endogènes, ce mémoire ambitionne de mettre en lumière les défis, les stratégies et les bénéfices d'une approche intégrée qui favorise une circulation fluide des connaissances entre les différents acteurs impliqués, dans un souci de valorisation et de préservation des savoirs locaux.

La problématique se pose ainsi : Dans quelle mesure la formation et la valorisation des savoirs endogènes en agroécologie peuvent-elles contribuer à la construction de compétences durables et adaptées aux réalités locales ?

IV- LES HYPOTHESES

Les savoirs endogènes, souvent oraux et pratiques, voir connaissance explicites et codifiés parfois tacites sont enracinés dans les traditions culturelles et les expériences quotidiennes de la communauté.

Le succès du transfert de ces savoirs dépend cependant de plusieurs facteurs, notamment la reconnaissance de leur importance, la mise en place de cadres institutionnels appropriés, et l'adaptation des méthodes d'enseignement et de formation et la méthode d'apprentissage

Du questionnement énoncé plus haut, nous proposons donc les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : Les Transmetteurs de Connaissances (les formateurs) jouent un rôle crucial dans le transfert de ces connaissances. Leurs techniques pédagogiques et transmissions orales sont essentielles pour conserver l'authenticité et la pertinence des savoirs transférés.
- **Hypothèse 2** : L'acquisition des savoirs en agroécologie repose sur une forte composante pratique, le faire faire (l'apprentissage par la pratique), où les apprentis apprennent principalement en participant activement aux travaux agricoles, permettant une meilleure compréhension et internalisation des techniques endogènes.
- **Hypothèse 3** : L'importance des réseaux et des groupes jouent un rôle crucial dans la diffusion et l'innovation des savoirs endogènes en agroécologie (apprentissage collective), permettant un échange constant d'idées et d'expériences qui améliore les compétences collectives.
- **Hypothèse 4** : Les savoirs endogènes en agroécologie sont particulièrement adaptés aux conditions locales spécifiques et sont continuellement adaptés aux besoins des apprenants en réponse aux défis environnementaux et climatiques, formant ainsi une base de compétences résiliente et adaptable.

V- LA METHODOLOGIE

La méthodologie c'est l'ensemble des procédés utilisés pour effectuer une recherche scientifique. Dans le cadre de notre mémoire nous avons utilisés la méthode du film recherche axée sur l'observation, l'analyse et le décryptage des vidéos produites lors de la formation agroécologie au Togo.

L'analyse filmique consiste à présenter une œuvre audiovisuelle en explicitant le scénario, le découpage des séquences ou encore les enjeux socio-culturels et le message du film. Une bonne étude d'œuvre audiovisuelle doit aussi porter un regard critique et technique sur l'esthétisme de la production étudiée.

Les possibilités offertes par le cinéma pour la recherche scientifique sont multiples et inégalables. Celui-ci permet en effet : l'apparition et la réapparition de phénomènes invisibles à l'œil nu, l'amplification de détails et de contrastes, l'analyse image par image du développement d'un phénomène fugace ou difficile à reproduire, la communication d'une observation dans toutes les circonstances souhaitables.

La multiplicité de leur utilisation fait que les films de recherche ne peuvent être définis, comme ils l'ont été parfois d'une manière trop restrictive, de « films ayant donné lieu à une communication scientifique », mais plutôt, comme le préfère l'Institut de cinématographie scientifique de « films ayant pour but la recherche ».

L'image a toujours été un moyen privilégié de communication sociale au fil de l'histoire de l'humanité. L'anthropologue Jack Goody a rappelé qu'il n'existe pas de société sans images, ni même sans graphisme (1979). Il a même affirmé et montré que les sociétés sans écriture, purement orales, possédaient déjà une sorte de savoir écrit, inscrit dans du graphisme, dans des signes (pictogrammes), autant de signes-images qui ont servi à indiquer, mémoriser, exprimer, communiquer. La question de la transposition d'un langage dans un autre pour retenir, exprimer et communiquer a donc déjà été posée au cours de l'histoire, notamment lors du passage de l'oral à l'écrit. Les connaissances orales, les enseignements des sages, les grands mythes n'ont pas été traduits en écriture sans exiger réflexion et choix sémantiques, objet de multiples débats et interprétations.

Le langage ou les langages avec images bénéficient de la riche production cinématographique, le film de recherche n'y échappe pas. La langue mondiale du cinéma est comprise de tout être

humain, elle s'apprend tant bien que mal par la pratique mondialisée de spectateur de films. L'efficacité de sa lecture est pourtant traversée et modelée par des transformations continues dans sa syntaxe, ses conventions de signes, la profusion renouvelée de ses vocabulaires, la plasticité de ses grammaires, la variabilité de ses objets et de ses enjeux. Elle produit de la pensée commune transversale aux singularités sociales et culturelles.

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons utilisés les vidéos réalisées sur le terrain lors de la formation à Lomé, nous avons regardé premièrement toutes les vidéos enregistrées pour nous familiariser avec le contenu tout en analysant le processus de la formation du début jusqu'à la fin ; la préparation, comment la transmission a été faite, le comportement et les interactions des participants ainsi que la mise en application des savoirs et ensuite procéder par le tri préliminaire pour simplifier le dérushage. Deux étapes s'imposent alors il s'agit de la qualification et de l'organisation.

La qualification nous a permis d'identifier chaque séquence importante, analyser et éliminer celles qui sont inutiles ou de mauvaise qualité. Pendant le visionnage initial, il y a des prises de notes sur les séquences afin de marquer aussi les moments importants.

Après les retouches, c'est l'organisation. Pour cela, nous avons classé les séquences sélectionnées dans un ordre logique qui facilitera le montage ultérieur. Ensuite l'utilisation des dossiers constituer au préalable pour regrouper les fichiers vidéo et images de manière cohérente sous cinq capsules :

- Le temps de préparation de l'équipe
- La posture observante des participants
- La mise en œuvre des savoirs en petits groupes
- L'organisation d'un temps d'explication
- Le bilan par les participants

Une organisation soignée simplifie le processus en rendant plus facile la recherche des éléments nécessaires. Nous avons maintenu une structure claire et compréhensible autour de deux savoirs, l'un simple et l'autre complexe pour optimiser l'efficacité lors du montage final.

TROISIEME PARTIE : INTERPRETATION ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

Pour la réalisation de notre travail, une démarche particulière a été adoptée. Celle-ci s'est appuyée sur une approche méthodologique unique, le film de recherche visant à décrypter les vidéos enregistrées lors de la formation des formateurs en agroécologie.

Un premier regard sur cette démarche filmique repose sur la préparation de l'équipe dans son ensemble et un second sur la posture observante des participants suivi de la mise en œuvre des pratiques en petits groupes et ensuite d'un temps d'explication et à la fin le bilan des participants.

1- Les transmetteurs de connaissances (les formateurs) jouent un rôle crucial dans le transfert des connaissances endogènes

Pour vérifier notre hypothèse selon laquelle les transmetteurs de connaissances jouent un rôle crucial dans le transfert des connaissances endogènes nous allons nous baser sur l'analyse de la vidéo sur la préparation de l'équipe

Dans l'analyse filmique, la première partie concerne la présentation des formateurs et ceux-ci sont composés des formateurs et ingénieurs dans les institutions d'agronomies, des ingénieurs en formation et systèmes d'emplois et des coordonnateurs de projets.

Les sujets abordés sont tout autour de la préparation et l'organisation de la formation. L'écriture des référentiels aux besoins, la capitalisation des connaissances ; le déroulement de la formation et le planning journalier. En outre la répartition des heures selon chaque formateur, le temps que le formateur estime suffisant pour sa formation tant en théorie et en pratique sur le terrain, ce dernier a été l'objet d'une visite pour l'identification des lieux de pratique ainsi que les matériaux à utiliser, la répartition des groupes de travaux de façon homogène (les habitués des savoirs paysans et les non habitués des savoirs paysans) conseiller par le formateur béninois dans la vidéo de la présentation de l'équipe à la 18min32 secondes.

Ensuite les explications sur l'encadrement et la responsabilité de chaque formateur ainsi que la grille d'évaluation ; la base sur laquelle le participant sera notée dans sa mise en œuvre des pratiques endogènes étudiés.

La discussion au centre de cette première rencontre était l'aspect pédagogique. La préparation d'une équipe pédagogique est essentielle pour assurer une expérience éducative efficace et enrichissante afin de permettre une bonne duplication fixer les objectifs , identifiez les compétences et le choix des formateurs , l'élaboration du programme et les ressources pédagogiques ainsi que la coordination et la communication : comment former le formateur en le mettant au centre des savoirs ; savoir-faire paysans avec les outils et matériaux dédiés , la transmission oral et pratique ; la matinée consacrée à l'oral tout ce qui concerne la théorie de l'agroécologie et savoirs endogènes divisés en deux savoirs dans notre cas d'espèces les savoirs simple (la fabrication de compost) et les savoirs complexes (la fabrication de bio fertilisant) et les soirées pour les pratiques tout au long de la vidéo de présentation d'une durée de 36 min.

Egalement le premier jour de la formation après la présentation des participants et des formateurs, des partages d'expériences, de notion sur l'agroécologie et surtout leurs attentes à la fin de la formation ont été partagé par tous les participants.

D'après l'analyse des vidéos notre hypothèse selon laquelle « les transmetteurs de connaissance ou formateur jouent un rôle crucial dans le transfert des connaissances, technique pédagogique et transmission pour conserver l'authenticité et la pertinence des savoirs transférés » est vérifiée.

2- L'acquisition des savoirs en agroécologie repose sur une forte composante pratique (le faire faire)

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle l'acquisition des savoirs en agroécologie repose sur une forte composante pratique appelée le faire -faire, nous avons analyser la posture observante et pratique des participants lors de la formation sur les savoirs simples (fabrication de compost) et les savoirs composés (fabrication de biofertilisants)

La posture observante implique une attitude de veille, d'attention et d'écoute active. C'est la capacité du participant à observer de manière critique et réfléchie les interactions, les dynamiques des formateurs et le processus d'apprentissage des pratiques.

En observant, le formateur laisse aussi aux étudiants la possibilité de développer par eux même des compétences de résolution de problèmes et de réflexion critique sur les pratiques dans la séquence une heure (01h) de temps dans la vidéo de posture observante des participants, c'est le cas du participant camerounais qui a fait un constat sur l'utilisation du sachet plastique noir utilisé pour couvrir le compost fabriqué alors qu'on est dans un contexte de pratique agroécologique.

Les participants suivront chaque étape et évolution des pratiques sur le terrain où faire, quand faire, à quel moment propice faire et comment faire. Cela aidera ensuite à répliquer voire dupliquer en se mettant à la place du formateur.

Dans l'analyse des vidéos nous remarquons un fort dynamisme des participants lors des pratiques de chaque savoir quand le formateur fait ; ils le font à leur tour et même aider le formateur dans l'assemblage des outils et matériaux des pratiques agricoles.

Notre hypothèse selon laquelle « le faire faire, l'acquisition des savoirs en agroécologie repose sur une forte composante pratique où les apprentis apprennent principalement en participant activement aux travaux agricoles, permettant une meilleure compréhension et internalisation des techniques endogènes » est vérifiée.

3- Les réseaux et des groupes jouent un rôle crucial dans la diffusion et l'innovation des savoirs endogènes

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les réseaux et des groupes jouent un rôle crucial dans la diffusion et l'innovation des savoirs endogènes, nous avons analysé les vidéos de la mise en œuvre des savoirs en petits groupes.

Lorsqu'on analyse avec attention toute la vidéo de la mise en œuvre des savoirs en groupe, nous nous rendons compte que tous les participants ont été très actifs et réactifs.

L'apprentissage en groupe est considéré comme une méthode pédagogique efficace pour faciliter la compréhension et l'assimilation des connaissances. Dans le contexte de ce mémoire, nous avons étudié et analysé les vidéos en décryptant comment les participants mettent en œuvre leurs savoirs lorsqu'ils travaillent en groupe.

Pour cette étude, nous avons observé et analysé les interactions au sein de groupes des participants pendant des sessions de travail pratique sur le terrain pour la fabrication des composts et des bio fertilisants. Les données ont été recueillies à travers des enregistrements audio et vidéo des sessions de groupe.

Les résultats montrent que les participants mettent en œuvre leurs savoirs de manière dynamique et interactive lorsqu'ils travaillent en groupe. Les membres du groupe partagent activement leurs connaissances individuelles et contribuent à une compréhension collective du sujet. Par exemple, lors d'une session, un étudiant a expliqué un concept complexe en le simplifiant

Les réseaux ou groupes de travail et l'apprentissage collectif sont importants car ils permettent aux individus de collaborer, d'échanger des connaissances et des idées, et de tirer parti des compétences et des expertises collectives. En travaillant ensemble, les membres d'un groupe peuvent bénéficier de différentes perspectives, résoudre des problèmes de manière plus créative et atteindre des objectifs communs de manière plus efficace. L'apprentissage collectif favorise également le développement professionnel, la croissance personnelle et la construction de relations solides basées sur la confiance et le soutien mutuel.

Notre hypothèse selon laquelle « les réseaux et des groupes jouent un rôle crucial dans la diffusion et l'innovation des savoirs endogènes en agroécologie, permettant un échange constant d'idées et d'expériences qui améliore les compétences collectives » est vérifiée.

4- Les savoirs endogènes en agroécologie sont particulièrement adaptés aux conditions locales et aux besoins des apprenants

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les savoirs endogènes en agroécologie sont particulièrement adaptés aux conditions locales et aux besoins des apprenants, nous avons analysé les vidéos de temps d'explication et de bilans des participants.

Intégrer des savoirs endogènes en quelques jours de formation nécessite un long moment d'explication profonde sur les outils, les matériaux et les intrants afin d'avoir un bon procédé et de pouvoir le dupliquer ou l'enseigner à d'autres. La connaissance, les interactions entre les plantes et leur environnement les remarques à faire lors de la production agroécologie, des explications faites en français et aussi dans la langue locale (le mina ou l'ewe) afin de permettre aux participants de bien comprendre et de bien acquérir les compétences souhaitées après la formation. Tout au long des vidéos analysées, les participants ont eu l'occasion de connaître l'importance des écosystèmes, de l'environnement et de la biodiversité où eux même soulève la question de l'alimentation et des taux de maladies qui montent en flèche à cause de la malnutrition et des savoirs endogènes délaissés : une approche écosystémique de l'apprentissage.

L'enseignant réinvestit son rôle habituel pour reconnaître les apprentissages réalisés et leur assigner un nouveau statut de savoir ou de savoir-faire.

Les retours des participants témoignent d'une satisfaction globale concernant le contenu et la structure de la formation. Les participants ont particulièrement apprécié l'approche

participative qui encourageait les échanges et les débats. La diversité des intervenants, alliant ingénieurs et praticiens, a enrichi les perspectives et a favorisé un apprentissage multidimensionnel.

Les participants ont acquis une compréhension approfondie des savoirs endogènes, de leur histoire, et de leur importance dans la consolidation de l'identité culturelle et grâce aux ateliers pratiques, ils ont développé des compétences en recherche participative. La formation a favorisé la création d'un réseau entre les participants, facilitant des échanges d'idées et la possibilité de futures collaborations sur des projets liés aux savoirs endogènes. Les participants ont pris conscience des enjeux actuels liés à la préservation des savoirs traditionnels, notamment face à la mondialisation et aux changements climatiques. Cette formation sur les savoirs endogènes s'est avérée être une expérience enrichissante, tant au niveau des connaissances acquises que des échanges entre participants.

L'hypothèse selon laquelle « les savoirs endogènes en agroécologie sont particulièrement adaptés aux conditions locales spécifiques et sont continuellement adaptés aux besoins des apprenants en réponse aux défis environnementaux et climatiques, formant ainsi une base de compétences résiliente et adaptable » est vérifiée.

CONCLUSION

En conclusion, cette étude sur le transfert des compétences des savoirs endogènes au Togo nous révèle la contribution des formations à la valorisation des savoirs endogènes et la construction de compétences durable et adaptés aux réalités locales. Par conséquent, traiter ce sujet est digne d'intérêt.

Cette étude nous a permis de savoir que les transmetteurs de connaissances ou les formateurs jouent un rôle crucial dans le transfert des connaissances (hypothèse 1) et avec les techniques pédagogiques pratique, l'acquisition de ces savoirs se repose sur une forte composante pratique (hypothèse 2) ainsi que l'importance des réseaux ou groupes qui jouent un rôle crucial dans la diffusion et l'innovation (hypothèse 3) et que les savoirs endogènes en agroécologie sont particulièrement adaptés aux conditions locales et aux besoins des apprenants (hypothèse 5).

Ce mémoire a mis en lumière l'importance cruciale du transfert des compétences des savoirs endogènes dans le développement durable des communautés locales. À travers une analyse approfondie des différentes stratégies et pratiques de transmission de ces savoirs, il est apparu que la valorisation des connaissances traditionnelles permet non seulement de renforcer l'autonomie des populations, mais également de favoriser une dynamique d'innovation ancrée dans le contexte local.

Les vidéos analysées dans le cadre de ce projet de formation agroécologie au Togo ont révélé que l'intégration de ces savoirs dans les processus éducatifs et de formation est essentielle pour garantir leur pérennité et leur adaptation aux défis contemporains. Par ailleurs, il a été démontré que la collaboration entre les institutions, les praticiens et les communautés est un facteur clé pour assurer ce transfert de compétences de manière efficace.

Ainsi, il apparaît nécessaire de promouvoir des politiques et des initiatives qui encouragent la reconnaissance et la mise en valeur des savoirs endogènes. Ce faisant, nous contribuons non seulement à la préservation du patrimoine culturel, mais aussi à la construction d'un avenir plus résilient et durable pour les générations à venir. Enfin, des recherches futures devraient explorer davantage les mécanismes d'interaction entre les savoirs endogènes et les savoirs académiques afin d'enrichir la compréhension et la valorisation de ces connaissances au sein des sociétés modernes.

1. OUVRAGES GENERAUX

- Démolis, R., & Benhadj, F. (2020). Le film de recherche comme modalité de production d'un discours scientifique en anthropologie de la santé. *Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, 21, Article 21.
- Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : Une revue de la littérature. *Savoirs*, 12(3), 9-46.
- Edward. (2020, avril 17). Définition de l'apprentissage. *Prof Innovant*.
- Haguenaer, M. (1962, janvier 1). *Les films scientifiques et techniques français*.
- Haicault, M. (2002). La méthodologie de l'image peut-elle être utile à la recherche en sciences sociales ? *Sociedade e Estado*, 17(2), 529-539.
- Huberty, L. (2021, mars 5). Compétence et évaluation des compétences. *LHRH Conseil*.
- *La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*.
- Jean-louis Hermen et Micheline Marie-Sainte. (2007). Quelle ingénierie de la formation pour quelles activités agricoles et rurales en Afrique Subsaharienne ?
- Musa Alokpo, D. (2021). Efficacité de la formation professionnelle non formelle dans la construction des compétences des apprenants : Environnement de formation et stratégies des formateurs. *Éducation & didactique*, 15(3), 9-26.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : Origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 9-21.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, Article 154.
- Quarouch, H., Kuper, M., & Lejars, C. (2015). *Recevoir la parole des institutions et la leur retourner : Parcours agricoles de jeunes ruraux diplômés-chômeurs dans le Saïss-Maroc*.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : Principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- Tourneux, H. (s. d.). *Les savoirs locaux : Comment les découvrir et comment les transmettre*.

2. COURS CONSULTÉS

- RACHEL LEVY (2023-2024), cours d'économie circulaire et du développement des territoires ruraux, Master 1 IFSE/ENSFEA
- JEAN DEL CORSO (2023-2024), cours d'économie de la connaissance et de l'innovation, Master 1 IFSE/ENSFEA
- MARIE-SAINTE MICHELINE, (2023-2024), cours d'économie du travail, Master 1 IFSE/ENSFEA

3. SITOGRAPHIE

1. <https://www.profinnovant.com/definition-de-lapprentissage/>
2. <https://huberty-rh.fr/flash-rh/competence-et-evaluation-des-competences/>
3. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-1-page-1.htm>
4. Le triangle didactique vu sous la lumière de l'introduction des TIC. (s. d.). Consulté 22 juillet 2024, à l'adresse
5. <https://edutice.hal.science/file/index/docid/560705/filename/a1011e.htm>