

# savoirs et savoir-faire endogènes pour une meilleure adéquation école - communauté

Publications du Groupe de Travail sur l'Education Non formelle de l'ADEA

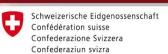
### Rapport d'étude





Consultant principal: Dr. Daouda Ndiaye Supervision: Coordonnateur GTENF - I. Bah - Lalya











## Table des matières

Préface04
Remerciements06
Acronymes07
1. Résumé exécutif07
Introduction
I/ Faire le bilan des avancées théoriques sur la thématique
II/ Procéder à un examen critique des voies et moyens pour intégrer les savoirs endogènes à l'école
III/ En faire de même pour le sens inverse, à savoir l'action de l'école vers les communautés
IV/ Recommandations pour une meilleure intégration de l'école à la communauté au moyen des savoirs endogènes
V/ proposer une feuille de route pour intégrer ces recommandations dans le système éducatif
BIBLIOGRAPHIE49
VI. ANNEXE : Une pratique innovante du savoir et du développement endogènes en Casamance (SENEGAL)
PRESENTATION DE KAWAWANA AIRE DU PATRIMOINE COMMUNAUTAIRE

#### i) Préface

La présente étude résulte du constat troublant fait, lors de la Triennale tenue à Ouagadougou, en février 2012, constat selon lequel, les programmes éducatifs mis en œuvre actuellement dans les pays africains accordent peu de place aux savoirs locaux, aux savoir-faire endogènes et aux innovations qui arrivent au quotidien dans le vaste continent Afrique. Tout se passe comme si le curriculum mis en place durant la période avant les indépendances continue dans ses grandes lignes. Or celui-ci faisait de l'école, le lieu d'acculturation et de domestication de l'africain pour asseoir les fondements socioculturels et économiques indispensables à l'exploitation des 'colonies' et au développement des 'métropoles' situées en Europe. Aujourd'hui, il est encore commun de rencontrer des écoles construites en dehors des villages, au propre comme au figuré, ces écoles qui fonctionnent encore sur des modèles éducatifs exogènes, utilisant des langues étrangères au terroir, dispensant des savoirs sans liens solides avec le milieu local et fonctionnant sur la base de programmes conçus ailleurs.

A un autre niveau, il faut reconnaitre que, dans le dialogue mondial du « donner et du recevoir » qui est à l'ordre du jour dans ce monde actuel interconnecté et globalisé peu de place revient à l'Afrique. Comme conséquence, peu de place est accordé, dans nos centres éducatifs, aux connaissances issues du milieu local, du pays et du continent africain. Or il est souhaitable que soit facilitée et renforcée la participation africaine aux débats mondiaux et à la production scientifique.

La Triennale de Ouagadougou s'est élevée contre cet état de fait et a recommandé de repenser fondamentalement l'éducation en Afrique, de changer de paradigme, de concevoir un curriculum mieux ancré aux réalités locales, et d'être plus sensible aux besoins éducatifs locaux. Il est temps que soit changée la perception que ce monde globalisé a de l'Afrique et des Africains.

Dans une telle perspective, il a paru important au Groupe de travail sur l'Education Non Formelle d'approfondir la réflexion sur le sujet afin de proposer une approche qui permettrait une meilleure adéquation entre l'école et les réalités locales. Il est assumé qu'avec une telle démarche, il y aurait un meilleur ancrage de l'école aux communautés locales et une meilleure perception de l'école africaine à travers le monde. Le Groupe de Travail a donc proposé un sujet d'étude qui partirait des leçons apprises de la Triennale de l'ADEA et d'autres recherches sur les savoirs et les

savoir-faire endogènes, pour examiner les voies et moyens à recommander aux pays pour améliorer les relations entre l'école et la communauté. La proposition a reçu l'agrément du Secrétariat de l'ADEA et de son Comité directeur.

Le travail a été le fruit d'une collaboration fructueuse entre le Secrétariat de l'ADEA, le Groupe de Travail sur l'Education Non formelle et des partenaires clefs de l'ADEA, en particulier : la DDC, l'UIL et le ROCARE. Chacun y a porté sa contribution, que ce soit dans le contenu, la forme, les moyens à mobiliser pour la réalisation du travail. L'ensemble de ces contributions a permis au consultant principal d'engager l'étude et, au bout du processus, de préparer le rapport ci-dessous..

Le souhait est que cette étude contribue à mieux identifier les apports que peuvent faire les savoirs et les savoir-faire endogènes africains, afin que ces formes de connaissance soient intégrés aux processus éducatifs et qu'ils permettent, de développer des rapports apaisés et harmonieux entre l'école africaine et sa communauté de base.

#### ii) Remerciements

Au nom de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique, du réseau du GTENF sur l'Education non-formelle et de l'ensemble de leurs partenaires, je souhaite saisir cette opportunité pour remercier très chaleureusement tous ceux qui ont contribué à cette étude. Il s'agit en particulier des organisations et personnes représentant le Secrétariat de l'ADEA, le Groupe de Travail sur l'Education Non formelle, la DDC, l'UIL et le ROCARE

Une mention spéciale aux membres du Comité Consultatif du Groupe de travail pour leur disponibilité à relire ce rapport d'études et y porter leur précieuse contribution.

C'est aussi le lieu de remercier particulièrement le consultant principal, Dr Daouda Ndiaye, pour sa patience, sa bonne compréhension, la pertinence de ses analyses et la qualité de la synthèse qu'il nous propose à travers le rapport ci-dessous.

Je ne saurais conclure sans mentionner les membres de l'équipe du GTENF basée à Ouagadougou, en particulier Mme Haoua Tago-Kone qui a quitté l'équipe pour rejoindre le ROCARE. La reconnaissance va aussi à Mme Eléonore Zongo-Ouedraogo qui a pris la relève, Mr Hamadou Diallo, Mr Youssouf Maiga, Mme Alimata et Mme Kady Diallo qui ont, tous, contribué, avec un dévouement extrême, et en leurs capacités respectives, à la réalisation de ce travail.

Puisse cette étude servir à valoriser les savoirs et savoir-faire endogènes, intégrer ces formes de connaissance aux processus éducatifs africains et faciliter les relations entre l'école africaine et sa communauté.

Pr Ibrahima Bah-Lalya

Coordinateur du GTENF de l'ADEA

#### iii) Résumé exécutif

Depuis les indépendances, s'est toujours posé, et avec accuité, la question de l'intégration de l'école héritée de la colonisation à la vie communautaire en Afrique. De même se pose toujours la question de l'intégration des savoirs endogènes au Curriculum de cette école dite moderne. Ces interrogations naissent certes du souci de rendre les systèmes plus efficaces et efficients. Mais elles sont surtout dictées par le souci de renforcer des identités culturelles nationales, de légitimiter des politiques étatiques qui veulent affirmer leurs indépendances intellectuelles et culturelles par rapport aux anciennes métropoles, de responsabiliser cette école dite moderne par rapport au futur que les africains souhaitent se donner à travers l'éducation des jeunes générations.

Les participants à Biennale de l'ADEA tenue à Maputo en 2006 et à la Triennale de l'ADEA, de Ouagadougou de 2012 ont, tour à tour, débattu du sujet. Ils se sont chaque fois demandés comment, dans le cadre d'une « africanisation » réussie, integrer effectivement dans le curriculum les savoirs indigènes, ce « corps de connaissances cohérent et rationnel, développé et prouvé pendant des temps immémoriaux, et légué comme culture à des générations successives ».

Le Groupe de Travail sur l'Education non formelle (GTENF) s'est saisi, à son tour, de la question en tentant d'explorer une des facettes de la thématique, celle relative aux approches novatrices, aux savoirs et aux savoir-faire endogènes devant être mis en branle pour améliorer les relations entre l'école et la communauté. Une étude a été donc initiée avec trois objectifs en ligne de mire: (1) faire le bilan des avancées théoriques sur la thématique ; (2) procéder à un examen critique des voies et moyens pour intégrer les savoirs endogènes à l'école africaine et, (3) faire le bilan des actions que l'école fait ou devrait faire en direction de la communauté.

L'étude a abouti à la conclusion qu'il faut développer une symbiose dynamique entre les savoirs endogènes, transmis de générations en générations dans les traditions africaines, et les savoirs exogènes, importés de l'Occident ou de l'Orient. Cette cause étant entendu, l'étude a noté que le défi majeur réside dans la difficulté d'être à mesure de proposer un cadre concret de mise en place de cette approche intégrative avec, comme souci premier, le développement de rapports apaisés et dynamiques entre l'école africaine et sa communauté.

C'est pourquoi l'étude propose plusieurs pistes, entre autres: (1) légiférer de manière à ce que la Loi accorde la place qu'ils méritent aux savoirs et aux savoir-faire

endogènes, (2) identifier une stratégie de communication pour faire accepter ces savoirs aux institutions éducatives et à la communauté des éducateurs, « car, il faut ajuster le regard stigmatisant porté sur les savoirs endogènes qui procèdent d'un conflit de savoirs que l'école entretient plus qu'il ne le désamorce » ; (3) créer et entretenir un cadre de concertation entre les enseignants de l'école formelle et les maîtres détenteurs du savoir endogène ; (4) mettre en place des cadres nationaux et régionaux de qualification qui transcendent les frontières des écoles de pensées et des Etats pour créer «un creuset d'échanges fécond » ; (5) refonder l'école en profondeur pour donner plus de place aux savoirs endogènes car « tous les savoirs ne sont pas enseignables de la même façon »<sup>1</sup>

L'étude soutient que seul ce travail en profondeur permettrait d'adapter l'école aux besoins du milieu et de briser l'antinomie entre cette école, héritée de la colonisation en Afrique, et la communauté locale, détentrice des savoirs et des savoir-faire endogènes. L'étude conclut en proposant au GTENF et à l'ADEA une feuille de route en 7 étapes:

- 1) développer une charte commune de valeurs contractuelles ;
- 2) élaborer un document de politique nationale, sous-régionale et régionale ;
- 3) identifier des méthodologies et outils d'accompagnement et de suivi mutualisés entre les pays ;
- 4) Créer une dynamique effective d'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes comme pour les jeunes ;
- 5) procéder à une identification claire des secteurs et emplois porteurs de croissance et de valeur ajoutée ;
- 6) organiser un séminaire régional de partage et validation sur les savoirs et les savoir-faire endogènes pour un développement endogène en Afrique ; et
- 7) faire une publication sur l'intégration des savoirs endogènes dans les systèmes éducatifs africains : des études de cas sur les pratiques innovantes dans les pays d'Afrique francophone.

Les détails de ces propositions sont exposés dans le présent rapport qui se subdivise en cinq parties.

R

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Fourez, G., (2006), Eduquer, Enseignants, élèves, écoles, éthique, sociétés, De Boeck Supérieur

### i. iv) Acronymes

ADEA Association pour le Développement de l'Education en Afrique

DDC Direction de la Coopération au Développement

EPT Education pour Tous

GTENF Groupe de Travail sur l'Education Non-Formelle

MARP Méthode Adaptée de Recherche Participative

NF Non-Formel

OCDE/OECD Organisation de coopération et de développement économique /

Organisation for Economic Co-operation and Development

PdT Pédagogie du Texte

PISA Programme for International Student Assessment

Reflect Regenerated Freiran Literacy through Empowering Community

**Techniques** 

SCC Socle Commun de Compétences

TdR Termes de Référence

UIL Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

UNESCO Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la

culture.

#### I. Introduction

Dés 1946, lors de sa première Conférence générale, l'UNESCO s'était fixé comme objectif majeur de lutter contre l'analphabétisme. L'Organisation internationale avait compris très tôt que les pays qui devaient accéder à l'indépendance une décennie plus tard se donneraient comme priorité d'assurer la mise en place d'une éducation de base et d'une formation pour des adultes autonomes capables de gérer les problèmes de leur environnement immédiat.

Cinq ans après l'année 1960, année des indépendances africaines, est né le Programme Mondial d'Alphabétisation (PEMA) sous l'égide de l'UNESCO. Le concept d'alphabétisation fonctionnelle qu'il charrie était plus focalisé sur la productivité et la rentabilité économique laissant de côté les dimensions sociale et culturelle, trépied du savoir endogène africain.

La crise pétrolière de 1973 qui s'est traduite par un dépeuplement du monde rural et corrélativement par une surpopulation urbaine en Afrique eut un impact négatif sur la vie des gardiens du savoir endogène. Les contrecoups de cette crise n'épargnent guère le secteur de l'Education. Depuis les années 1980, des politiques d'ajustement structurel se sont imposées en Afrique, contraignant la communauté éducative (Etats, syndicats d'enseignant, autorités religieuses et coutumières) à se mettre au chevet de l'Ecole dans la dynamique d'une rénovation des programmes d'éducation et de formation.

En 1981, les Etats Généraux de l'Education et de la Formation organisés dans le sillage du Sénégal ont fait ressortir les limites des modèles éducatifs venus d'ailleurs pour préconiser à leur tour un retour aux fondamentaux dans les pays d'Afrique francophone; à savoir la promotion des langues africaines dans une école plus proche des réalités africaines.

Ces recommandations partagées par la communauté éducative en Afrique Subsaharienne, trouvèrent un écho favorable lors du colloque de l'UNESCO de 1982 sur «L'Education et le développement endogène en Afrique: évolution, problèmes, perspectives »

La question de l'intégration de l'école et des programmes d'alphabétisation à la vie de la communauté y est posée dans une perspective de renforcement de l'identité culturelle.

Trente ans après ce colloque, le problème de la revalorisation du savoir endogène dans la dynamique du développement endogène de l'Afrique garde une plus grande acuité.

Les indicateurs révélés par l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) de 2013 estiment à 774 millions le nombre d'adultes analphabètes, soit près d'un cinquième (1/5) de la population mondiale adulte. Les deux tiers sont des femmes.

L'alphabétisation devient donc particulièrement un enjeu vital pour le développement des Etats africains. Objectif le plus éloigné des objectifs de l'EPT, elle n'en reste pas moins un problème préoccupant pour la communauté éducative internationale.

L'alphabétisation est au cœur des programmes coordonnés par l'UNESCO, en particulier par l'Initiative pour l'Alphabétisation (LIFE) et les conférences mondiales pour l'éducation des adultes. Elle suscite une veille active sur les politiques publiques en donnant plus de place aux formateurs et facilitateurs dans les programmes d'alphabétisation.

En décloisonnant alphabétisation et scolarisation, la Triennale de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), réunie à Ouagadougou en 2012, donne l'opportunité de questionner des modèles éducatifs exogènes par rapport aux besoins réels des systèmes éducatifs africains.

Le thème de cette triennale « *Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation » reprend l'esprit de la Conférence internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA VI) faisant écho à la nécessité de passer du discours à l'action d'une éducation au développement durable (Cadre d'Action de Belém, 2009).* 

Si le développement durable est défini par le Rapport Bruntland de 1987 comme « le développement qui répond aux besoins économiques actuels sans compromettre la capacité de la planète à satisfaire les besoins des générations futures », Notre avenir à tous ² ne pourrait être perçu sous l'angle d'un bloc monolithique. En effet, l'Afrique est nantie d'un savoir endogène qui ne pourrait s'épanouir que dans un développement endogène que porte l'Education Non Formelle.

Sur le plan conceptuel deux grandes figures intellectuelles africaines sont mobilisées à titre principal dans un rapport de complémentarité : Paulin J. Hountondji le philosophe et Feu Joseph Ki-Zerbo, l'historien. Savoirs endogènes et développement

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Notre avenir à tous (Rapport Brundtland), (1987), la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, Edition du Fleuve, publications du Québec

endogène se déploient ainsi sur le socle africain en s'appuyant sur des ressources propres au génie des peuples africains dans leurs capacités à assumer un développement scientifique, économique et social qui réponde aux besoins locaux.

Paulin-J Hountondji et Joseph Ki-Zerbo donnent ainsi des outils pour passer du savoir endogène au développement endogène.

La note de cadrage de la Triennale de l'ADEA part de la définition de la compétence critique.

Terme emprunté au vocabulaire de l'entreprise, les compétences critiques peuvent être des compétences primordiales pour la survie de l'entreprise qu'il s'agit de sauvegarder et de transmettre, ou des compétences critiques en émergence qu'il s'agit d'acquérir le plus vite possible afin de répondre à l'urgence des situations ou aux défis du futur.

Comment concilier en conséquence le savoir endogène et les compétences critiques ?

Comment en définitive décliner sur le terrain le thème de la Triennale de Ouagadougou « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation »

Ainsi, convient-il au préalable de faire le bilan des avancées théoriques sur la thématique des savoirs endogènes avant d'envisager l'école comme vecteur du développement endogène en Afrique.

## II. Faire le bilan des avancées théoriques sur la thématique

Les avancées théoriques sur la thématique des savoirs endogènes s'observent en conciliant la conceptualisation et la pratique des savoir-faire endogènes. En effet, pendant très longtemps, en remontant le fil de l'histoire jusqu'à l'ethnologie coloniale de Marcel Griaule sur les Dogons, les premiers universitaires français se sont appuyés sur des traducteurs et des informateurs pour percer les mystères de cette Afrique ambiguë. Ces « informateurs », dotés d'une connaissance fine de l'Afrique des initiés, étaient souvent des maîtres dans leurs domaines respectifs.

C'est pourquoi, par exemple, l'idée de la dichotomie médecine traditionnelle (médecine africaine) et médecine moderne (médecine occidentale), inscrite dans un rapport de complémentarité, n'a pas de fondement scientifique sur le plan

anthropologique. En effet, une telle distinction conduirait à hiérarchiser deux systèmes de valeurs que la recherche d'efficacité rapproche sans les confondre.

Il s'agit ici de mobiliser la définition de la compétence critique retenue par la Triennale de Ouagadougou de 2012; à savoir « une compétence en émergence qu'il s'agit d'acquérir le plus vite possible afin de répondre à l'urgence des situations ou aux défis du futur », pour voir dans quelle mesure elle pourrait utiliser les savoirs endogènes au service de l'école africaine.

On appellera savoir endogène, selon Hountondji, « 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 »<sup>3</sup>

Par savoirs endogènes, le philosophe béninois entend par « savoirs ancestraux sur les plantes, les animaux, la santé et la maladie, les techniques agricoles et artisanales anciennes »

Les premières pistes de recherche mettant l'accent sur l'importance des savoirs locaux remontent à Gregory Knight qui, après une étude sur les pratiques agricoles des Nyiha en Tanzanie, souligne « ...la nécessité d'apprécier la pensée d'une société comme étant un corps de connaissances cohérent et rationnel, développé et prouvé pendant des temps immémoriaux, et légué comme culture à des générations successives... Il se pourrait que le Nyiha ou d'autres groupes ethniques aient quelque chose à nous apprendre sur la nature »<sup>4</sup>

Cet appel eut un écho favorable au sein de certaines universités africaines.

Ce qui est identifié comme savoir endogène a eu plusieurs appellations : ethnoscience, système endogène de connaissance traditionnelle, connaissance locale endogène...

 $^4$  Knight, G.,(1974), Ecology and change : Rural modernization in African community, New York Academy, Press.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Hountondji, P-J, (1994) dir. Les savoirs endogènes, piste pour une recherche, Karthala, Paris.



Une jeune élève de la zone sahélo- saharienne avec une tresse de cheveux indiquant son appartenance à une ethnie d'éleveurs (Photo @ Bah-Lalya)

Chacune de ces appellations comporte des insuffisances relevées par Robert Chambers<sup>5</sup>

Pour cibler les savoirs endogènes, l'accent est mis surtout sur les communautés rurales en Afrique, comme étant le lieu où se déploie une connaissance pointue et étendue de l'environnement physique et culturel. Plusieurs disciplines s'y retrouvent : l'histoire, la linguistique, l'économie, la sociologie, la politique et l'administration, la communication, les technologies énergétiques, la science des sols,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Chambers, R., (1983), rural development: putting the last first, Harlow: Longman.

de l'eau, du climat, la biologie des plantes, des animaux domestiques et sauvages, des insectes, la médecine, les systèmes de classification, le temps...

L'enseignement de l'histoire de l'Afrique, à la suite du Professeur Ki-Zerbo, a rencontré l'intérêt de l'UNESCO de porter l'Histoire Générale de l'Afrique. En effet, l'enseignement de l'histoire doit être conçu dans la rencontre de deux traditions : celle de l'école formelle et celle des griots, mémoire du savoir endogène africain.

Le travail d'équipe du sociologue malien Youssouf Tata Cissé et de son griot Wâ Kamissoko donne l'approche d'une triangulation de sources historiques comme l'illustrent les Tomes 1 et 2 de leur ouvrage « Soundjata, la gloire du Mali »<sup>6</sup>

De Bamako à Kéla en passant par Niagassola en République de Guinée existent des instituts de rhétorique traditionnels qui ne sauraient être réduits à une simple curiosité touristique friande d'exotisme. Il s'agit là d'un pan important de l'histoire de l'Afrique enfoui dans le cercle restreint des initiés. Elargir ce cercle, c'est l'ouvrir aux apprenants de l'école primaire à l'université en passant par les émissions de télévision qui toucheront le plus large public.

Une chanson populaire du Mali, en replaçant le griot au cœur de la connaissance du passé africain, propose un choix entre deux modes de vie comme l'indique Gaoussou Diawara, auteur d'ABUBAKAR II Explorateur Mandingue<sup>7</sup> en ces termes : écoutez le griot qui magnifie ici son rôle et la place des anciens dans la transmission de la mémoire de l'empire mandingue!

« Se souvenir, faut-il se souvenir ?
Ou avec le passé faut-il en finir ?
Se rappeler, faut-il se rappeler ?
Ou sans mémoire, faut-il exister ?
Répondez à ma question !
En toute conscience et sans pression
Hier au Wagadou, il pleuvait de l'or
Mais aujourd'hui qui veut de l'or frôle la mort.
Koumbi Saleh, ô Sia Yatabaré

-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Cissé, Y-T, Kamissoko, W., (2012), Soundjata la gloire du Mali, La grande geste du Mali- Tome 1 et 2, Karthala-ARSAN

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Diawara, G., (2012), Abubakar II Explorateur mandingue, Edition L'Harmattan, Paris.

Dîtes-moi vraiment ce qui s'est passé
Pour que nous oubliions sitôt
La mémoire de nos célèbres héros ?
Tombouctou et l'empire songhaï.
La cité mystique d'Hamdallaye
En nous de plus en plus s'éloignent
Que savons-nous du Mali ou du Sosso ?
De Soundjata Keita et du roi Soumaoro ?
Que nous ont enseignés Bala Fasséké Kouyaté
Et le grand Morifindang Diabaté ?
Que savons-nous du Mali ressucité
Des nuits de l'histoire à jamais oubliées ?
C'est la jalya qui nous l'enseignera
Et malheur au peuple qui la perdra. »

Il aura fallu du temps pour que les pays africains et la communauté internationale acceptent la validité de la tradition orale comme source historique.

La Charte du Mandén, proclamée en 1236 à Kouroukan Fouga, du nom du territoire situé dans le haut bassin du fleuve Niger, entre la Guinée et le Mali, n'existe que sous forme orale même si Youssouf Tata Cissé<sup>8</sup> l'a transcrit grâce aux témoignages de Fadjimba Kanté, chef du cercle des forgerons de Tégué Koro, village localisé à 125 kms au sud de Bamako.

Cette charte orale, composée d'un préambule et de sept chapitres, garde toute sa fraîcheur au regard des problèmes qui placent le monde dans un seuil de vulnérabilité alarmant tout en prônant, notamment la liberté d'expression et d'entreprendre, l'inviolabilité de la personne humaine, l'éducation, l'intégrité de la patrie, l'abolition de l'esclavage par razzia, la paix sociale dans la diversité et la sécurité alimentaire.

Qui, parmi les diplômés de l'enseignement africain de la génération des années 1960-2000, a pu étudier cette charte, l'une des plus anciennes du monde, dans une école africaine ? On ne peut répondre que par la négative.

16

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Cissé, Y-T., (2003), La Charte du Mandé et autres traditions du Mali, calligraphie de Aboubakar Fofana, Edition Albin Michel.

Ce n'est qu'en 2009 que la Charte du Mandén a été inscrite par l'UNESCO sur la liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité.

Pourtant, l'historien belge Jan Vansina dès l'aube des indépendances africaines met en garde les chercheurs en ces termes : « ce que l'historien peut faire, c'est de se rapprocher autant que possible de la vérité historique. Il le fait en utilisant des calculs de probabilité, en interprétant les faits, en les évaluant, afin d'essayer de recréer pour lui-même les conditions qui existaient à certains moments du passé. Et l'historien des traditions orales se trouve ici au même niveau que les historiens de toutes les autres sources de l'histoire. Certes, il atteindra dans certains cas des probabilités moins élevées que celles que l'on peut atteindre ailleurs, mais cela n'empêche pas que ce qu'il fait est valable et c'est de l'histoire »9



La valorisation des produits locaux demeure un impératif dans le Kawawana, une aire de patrimoine communautaire de la Casamance (Photo @ Salatou sambou)

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Vansina, J., (1961), De la tradition orale : essai de méthode historique, Tervuren (Belgique) Musée Royale de l'Afrique Centrale.

Mais une survalorisation du savoir endogène découlant de la tradition orale pourrait conduire à balayer d'un revers de main ce que les Européens ont produit jusque là -dans l'écriture de l'histoire africaine.

Il faut donc revenir aux bases fondamentales posées par l'Histoire générale de l'Afrique sous l'égide de l'UNESCO. Réécrire l'histoire de l'Afrique avec des chercheurs africains pour les deux tiers des membres de la composition du comité scientifique international, tel est le choix judicieux de l'UNESCO. C'est le gage d'une démarche objective de chercheurs qui, tout en prenant leurs distances avec l'objet de la recherche, ont déjà pratiqué une observation participante par leur vécu sur le continent africain.

C'est pourquoi la tradition orale doit reprendre sa place dans l'enseignement de l'histoire en Afrique.

Que faire par exemple de ce savoir traditionnel mandingue des doyens des nyamakalas ou maîtres de la parole pour l'intégrer dans les systèmes éducatifs qui ignorent cette dualité du profane et du sacré?

Par ailleurs, on retrouve aussi ce sacré dans le pouvoir magico-religieux de préserver la nature.

La biologie des plantes et des animaux se désacralise devant le botaniste et le docteur vétérinaire dont la finesse des connaissances s'épure au contact des gardiens des aires traditionnelles protégées.

La Côte d'Ivoire est pionnière dans ce processus.¹ºEn effet, près de 1500 espèces de plantes médicinales ont été identifiées par les chercheurs ivoiriens.

Un logiciel de recensement des tradipraticiens, mis en place, a permis de recenser plus de 8500 tradipraticiens de santé dans les 12 régions administratives de la Côte d'Ivoire.

Ces détenteurs du savoir endogène travaillent en étroite collaboration avec le Laboratoire de physiologie, pharmacologie et phytothérapie de l'Université d'Abobo-Adjamé.

Désormais, la médecine dite traditionnelle est intégrée dans le système de santé publique ivoirien. Près de 5 millions de patients sont suivis par les tradipraticiens en Côte d'Ivoire par an. Ce qui fait dire à Kroa Ehoulé, Directeur du Programme

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> La médecine traditionnelle : la Côte d'Ivoire pionnière en Afrique in www.scidev.net/afrique-subsaharienne/santé

National de Promotion de la Médecine Traditionnelle (PNPMT) que « la médecine traditionnelle ne concurrence pas la médecine conventionnelle. Elle offre, bien au contraire, des soins et collabore avec la médecine moderne »

Ce travail s'inscrit dans l'esprit du Plan d'Action pour la mise en œuvre de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la culturelle (adoptée la 31<sup>e</sup> session de la Conférence générale de l'UNESCO, Paris le 2 novembre 2001) qui enjoint aux Etatsparties de :

« Respecter et protéger les savoirs traditionnels, notamment ceux des peuples autochtones : reconnaître l'apport des connaissances traditionnelles en matière de protection de l'environnement et de gestion des ressources naturelles et favoriser des synergies entre la science moderne et les savoirs locaux »

Respecter et protéger les savoirs traditionnels ne pourraient se faire sans l'observation des règles qui gouvernent l'équilibre des écosystèmes qui en constituent le cadre.

La Convention sur la biodiversité biologique, adoptée lors du Sommet de la Terre à Rio de Janeiro en 1992, constitue la base juridique sur laquelle s'appuiera le Programme sur les savoirs et les savoir-faire endogènes.

La question cruciale qui intéresse de près les savoirs endogènes ici est la brevetabilité du vivant. La Convention sur la biodiversité signée à Rio en 1992, en affirmant la souveraineté des Etats parties sur leurs ressources biologiques, permet d'interdire toutes formes de collecte sur la faune et la flore sans autorisation des pouvoirs publics.

Les Etats du Nord et leurs centres de recherche utilisent souvent les ressources phytosanitaires des aires protégées pour l'industrie pharmaceutique et s'attribuent des droits de propriété intellectuelle sur les innovations et les découvertes.

Or, la Convention de Rio est claire sur la question de la brevetabilité du vivant.

Les pays fournisseurs de ces ressources biologiques peuvent conditionner cet accès à leurs ressources en émettant des réserves pouvant aller jusqu'à l'interdiction de protéger l'invention par un quelconque droit de propriété intellectuelle.

Dans les aires traditionnelles protégées d'Afrique comme celles qui existent en Casamance au Sénégal (voir Annexe VI partie du document), le travail des ONG se déploie dans l'objectif de faire émerger une nouvelle conscience citoyenne capable de faire respecter le Droit.

Il y a un lien de superposition entre l'ordre juridique traditionnel et l'ordre juridique national dont la tentative de conciliation est souvent source de conflits.

Dans les disciplines comme le Droit, l'enseignement dans les facultés de Droit d'expression française a plus tendance à se positionner entre mimétismes et métissages<sup>11</sup>. Pourtant, dans de nombreux pays africains la médiation des autorités coutumières prend le pas sur l'action judiciaire dans les communautés rurales.

La crise institutionnelle que traverse le Burkina Faso en offre un exemple éloquent.

La concertation est fondamentale en cas de crise et permet de solutionner les problèmes qui se posent. Des jeunes en concertation

Le 4 novembre 2014, le Lieutenant-colonel Isaac Zida rendit visite au Roi des Mossis le Moro Naba pour les besoins de la transition du pouvoir après le départ du Président Compaoré bien que l'émissaire de l'Union Africaine, le Premier Ministre Edem Kodjo fut présent sur le sol burkinabé pour une solution de sortie de crise. « Ils sont venus nous dire qu'ils vont remettre le pouvoir aux civils. Nous les avons encouragés à aller dans ce sens. Le pays doit retrouver la quiétude et la paix » a déclaré le Mogho Naba, homme le plus influent du pays, en présence de l'archevêque de Ouagadougou Philippe Ouédraogo et de l'Imam Sana, chef de la communauté musulmane. Les formes de médiations traditionnelles sont toujours utilisées dans cette Afrique bien qu'existe l'institution du Médiateur de la République chargé de gérer en amont les conflits entre l'Administration et les usagers, entre l'Etat et les citoyens avant la saisine du juge.

Au Tribunal Régional de Dakar, des bureaux sont dédiés aux Cadis, juges musulmans, bien que la Loi de 1973 portant Code de la Famille ait supprimé toutes les juridictions coutumières.

Faut-il intégrer ces formes de médiations qu'on trouve également à Tombouctou et à Gao où des chefs religieux sont plus sollicités que les juridictions ordinaires de proximité pour trouver des solutions aux conflits liés au Droit de la Famille ?

A la question « Quel avenir pour la justice en Afrique ? », le Président Kéba Mbaye répond « aujourd'hui comme hier (...) une analyse approfondie permet de découvrir dans la diversité des règles juridiques traditionnelles et actuelles du droit moderne, des ensembles et un air de famille qui permettent de parler d'unité du droit africain. Il y a en effet en Afrique

.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Le Roy, E., (2004), Les Africains et l'Institution de la Justice, entre mimétismes et métissages, Dalloz, Paris

entre les différentes règles, quelle que soit l'époque à laquelle on les choisit, un fond commun constitué par une philosophie, une morale, un contenu, une origine et un esprit »<sup>12</sup>

La distinction entre savoir endogène et exogène ne devrait donc pas nous conduire à emmurer le savoir développé par le Droit, la médecine, la pharmacopée, la biologie, l'agriculture, la botanique et la technologie dans une vision européocentriste.

L'endogène n'est ni un passéisme idéalisé, ni un enkystement encore moins le traditionnel.

Les savoirs endogènes existent et ont existé dans toutes les civilisations humaines, précise Kouma Youssouf<sup>13</sup>. Ils ne sont pas le domaine réservé de l'Afrique.

L'opposition entre la médecine « moderne » et la médecine et la pharmacopée traditionnelles s'estompe pour laisser place à une collaboration fructueuse entre producteurs de connaissances intellectuelles et scientifiques.

Selon Hountondji, la notion de savoir endogène doit être perçue comme « une alternative aux notions de tradition, traditionnel ou indigène »

Les notions de tradition et d'indigène relèvent d'un vocabulaire de l'ethnologie coloniale qui inhibe tout stimulus vers la rationalité et le développement endogènes de l'Afrique.

Les savoirs endogènes sont utilisés comme vecteurs de développement endogène.

Qu'entend-t-on par développement endogène?

Dans un entretien avec René Holenstein, Joseph Ki-Zerbo affirme que « *l'éducation doit être placée au cœur du développement* » et préconise l'enseignement des langues africaines comme langues d'enseignement à côté du français et de l'anglais.

« Le développement vrai et durable est celui que nous concevons nous-mêmes et qui est le produit de nos cultures. Il faut donc se connecter, rester connecté au cœur de l'Afrique »<sup>14</sup>

L'Afrique, après trois siècles de colonisation, est restée dans le schéma de la reproduction des modèles économiques du colonisateur.

21

 $<sup>^{12}</sup>$ Mbaye, K., (1990), Quel avenir pour la justice en Afrique ?, Afrique contemporaine, n° spécial, p. 291.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Kouma, Y., (2013), Des savoirs endogènes au développement endogène, publié par Barbidoo, revue GEREAPHILO

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Ki-Zerbo, J., (2009), Regard sur la société africaine, Edition Panafrika/SILEX, Dakar

Interroger le développement économique de l'Afrique revient à entrevoir ce qui se trame derrière le glissement sémantique, qui, au gré des conjonctures économiques, a vu naître les termes « pays sous-développés », « pays en voie de développement », « pays très endettés », et aujourd'hui « pays émergents »

L'extraversion des économies africaines est le dénominateur commun de ces pays qui, au nom de la coopération internationale, restent dépendants d'un marché international dont ils n'ont pas la maîtrise des règles du jeu.

C'est ce que les économistes de l'école marxiste, « tiers-mondistes », comme Samir Amin démontrent dans leurs travaux.

Après les thèses des économistes du développement du Tiers-Monde dans le sillage de Samir Amin<sup>15</sup> mettant en évidence le caractère extraverti des économies africaines, la configuration d'un centre (pays industrialisés) qui dicte sa Loi selon ses propres intérêts à sa périphérie (l'Afrique) n'est plus opératoire pour traduire la réalité des échanges internationaux.

En effet, la mondialisation a bouleversé ce schéma en faisant de la périphérie le centre des convoitises. En 2013 sur 10 pays pouvant se targuer d'avoir un taux de croissance stable, les 8 sont en Afrique<sup>16</sup>.

Que serait l'Afrique, continent de l'émergence du XXIe siècle, devenue à la fois centre et périphérie, si les Africains ne sont pas les maîtres des règles du jeu économique ?

D'où l'intérêt pour les décideurs politiques de s'approprier le concept de développement endogène théorisé par le Professeur Ki- Zerbo.

Le développement endogène est donc un projet conscient et libre qui fait écho aux savoirs endogènes mobilisés.

Mais comment préparer l'école africaine à répondre au mieux aux exigences de ce développement endogène ?

<sup>16</sup> Attias, R., (2013), *Mettre la croissance de l'Afrique au service de la réduction de la pauvreté et de la bonne gouvernance*, in Journal Le Monde du 28 mai 2013 , www. Lemonde.fr

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Amin, S., (1973), Le développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique, Edition de Minuit, Paris.

# III. Procéder à un examen critique des voies et moyens pour intégrer les savoirs endogènes à l'école

L'ADEA, à travers ses biennales et la Triennale de Ouagadougou de 2012, est consciente des enjeux que pose la question de la valorisation des savoirs endogènes. De manière transversale, à travers ses groupes de travail et ses programmes, elle a posé les jalons des voies et moyens pour intégrer les savoirs endogènes à l'école.

Mais, il faudrait revisiter l'histoire de l'école française en Afrique pour comprendre la place marginale qu'occupent de nos jours les savoirs endogènes dans le champ des savoirs reconnus. Cette école, plus romaine que francophone, a été mise en place en Afrique pour former une élite locale. Vecteur de la civilisation occidentale, l'école était conçue pour un monde africain qui s'effondre. <sup>17</sup>

« [...] Moi Grande Royale, dira le personnage de l'aventure ambigüe, je n'aime pas l'école étrangère (l'école française). Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant...L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce que nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir mourra-t-il en eux. Quand ils reviendront de l'école, il y en est qui ne nous reconnaîtront plus. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissé libre (...) »<sup>18</sup>

Il s'agissait là d'une école du savoir endogène écartelée entre l'arabité et la francité. Les influences extérieures sur l'éducation endogène en Afrique <sup>19</sup> ont été source d'inhibition du savoir et du savoir-faire endogènes.

Mais l'avenir de l'école africaine du XXIe siècle n'est plus dans le dilemme entre l'école formelle et l'école informelle propre à l'école du village des Diallobés du roman précité. Il est tout au plus dans le décloisonnement des formes d'enseignement et d'apprentissage pour une approche systémique de la question éducative.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Achebe, C., Le monde s'effondre, Présence africaine, réédité le 11 juillet 2000, Paris.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Kâne, CH., (1962), L'Aventure ambigüe, Julliard, Paris, pp. 56-57.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Baba-Moussa, A., Malam Moussa, L., Rakotozafi, J., (2014), Fondements et philosophie de l'Education des Adultes en Afrique, Perspectives de l'Education des Adultes (Collection APAL), Unesco Institute for Lifelong Learning, Presses Universitaires d'Afrique, DVV International, p. 70.

Il faudrait remonter le fil de l'histoire de l'école française en Afrique pour mieux comprendre la difficulté d'une cohabitation entre l'école française et l'école africaine.

En 1816 fut créée par la France l'Ecole mutuelle de Saint-Louis du Sénégal<sup>20</sup>.

L'instituteur Jean Dard, curieux des langues africaines, y expérimente le bilinguisme wolof-français. Au bout de deux ans, des progrès notables ont été relevés chez les élèves au nombre de 80 dans cette école. Inquiétées par cette rénovation pédagogique, les autorités françaises décidèrent de rapatrier Jean Dard en 1820.<sup>21</sup>

Un demi-siècle plus tard fut prononcé le discours de Jules Ferry sur « l'égalité de l'éducation » 10 avril 1870.

« Quel est le devoir de notre siècle ? ...faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance : l'inégalité de l'éducation...Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie de n'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique mais l'égalité réelle... »<sup>22</sup>

Mais bien avant ce cadre théorique de l'école républicaine posé par Jules Ferry, en 1848, s'ouvrirent toujours à Saint-Louis du Sénégal les premières formations professionnelles structurées en Afrique francophone sous la direction des frères de Ploërmel.

La première carte scolaire « bipolaire » Bois-fer (menuiserie et forge) pour les garçons et Cuisine-Couture aux filles se posa comme cadre de référence de l'enseignement technique professionnel aussi bien en Afrique francophone qu'en France<sup>23</sup>.

« L'absence d'infrastructures industrielles et le poids des préjugés devaient freiner, encore plus longtemps le développement de l'enseignement technique »<sup>24</sup>

-

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Ndiaye, Daouda., (2010), L'enseignement des langues nationales à l'école primaire : le cas du wolof au Sénégal, Edition ANRT, Villeneuve d'Asq, France

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Gaucher, J., (1968), Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone, Jean Dard et l'Ecole mutuelle de Saint-Louis du Sénégal, préface de Amadou Makhtar Mbow, Le Livre africain, Paris.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Legrand, L., (1961), L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry, Marcel Rivière, Paris.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Fourniol, J., (2004), La formation professionnelle en Afrique francophone Pour une évolution maîtrisée, L'Harmattan, Paris.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Capelle, J., (1990), L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, Karthala, p. 18



Le tissage artisanal au Burkina est une activité traditionnelle qui est en train d'émerger comme un des piliers de l'économie informelle du pays. Ici des habits provenant du coton Burkinabé, tissés localement et façonnés selon la coupe burkinabé dite 'Dafani', sont exposés dans un grand magasin de la capitale (Photo @ Bah-Lalya)

La finalité de l'enseignement technique dans une vision utilitariste de l'école coloniale visait à la fois à promouvoir la langue française et à dispenser une formation pratique pour les besoins des autorités coloniales sur le continent africain.

Le savoir endogène ne présentait d'intérêt que pour l'ethnologie coloniale de Marcel Griaule à Jean Rouch en passant des anthropologues comme Georges Balandier, Louis-Vincent et René Luneau. <sup>25</sup>Les travaux de recherche de ces auteurs permettent de comprendre ce qui fonde les mythes des sociétés africaines et la manière dont l'école doit se saisir du savoir endogène pour le mettre au profit des apprenants hors du périmètre des initiés.

L'école laïque héritée du système colonial a des vertus, mais elle montre ses limites dans son incapacité à attraire sur son champ un pan très important du patrimoine culturel africain.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Thomas, L-V, Luneau, R., (1995), Les religions d'Afrique noire, Edition Stock, Paris.

« Le retour de Dieu »<sup>26</sup> dans l'école publique s'est produit par exemple au Sénégal en octobre 2002 avec le Schéma directeur de la mise à l'essai des langues nationales à l'école primaire consacrant l'enseignement coranique dans certains programmes des écoles communautaires de base et la prise en compte des « talibés » (élèves des écoles coraniques) dans les statistiques de l'Education Nationale.

Ce retour de Dieu ne se fera pas dans l'esprit du **Pauvre Christ de Bomba**, roman de Mongo Béti<sup>27</sup> où le Révérend Père Supérieur (RPS) Drumont entreprend de rendre visite aux habitants du pays des Talas pour gommer leurs traditions. Il s'agit là de planifier l'éducation sans exclure ce qui maintient et entretient le savoir et le savoir-faire endogènes.

Ce pas significatif vers une approche systémique de l'éducation tiré de l'expérience sénégalaise est nécessaire pour ouvrir plus d'espace aux savoirs et savoir-faire endogènes.

Intégrer les savoirs endogènes à l'école suppose donc des préalables nécessaires :

Le premier est la question cruciale du choix de la langue d'enseignement. C'est ce qui ressort, sans aucune force contraignante, de la Charte de la Renaissance culturelle adoptée à Khartoum le 26 janvier 2004 :

#### Titre IV de la Charte : l'utilisation des langues africaines :

**Article 18 :** Les Etats africains reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines afin d'assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social. A cette fin les Etats africains s'attacheront à élaborer et à mettre en œuvre des politiques linguistiques nationales appropriées.

26

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Charlier, J-E., (2004), « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la république laïque du Sénégal », Education et sociétés, n° 2, pp. 95-111.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Béti, M., (1956), Le Pauvre Christ de Bomba, Présence Africaine, Paris.



(Photo @ Bah-Lalya)

Un défi majeur de la Mauritanie est d'intégrer harmonieusement à la modernité sa riche culture traditionnelle et son système éducatif séculaire. Ici une tente richement décorée des motifs propres au pays

**Article 19**: Les Etats africains devront préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires pour l'introduction des langues africaines dans les cursus d'éducation. A cette fin, chaque Etat devra élargir l'utilisation des langues africaines en tenant compte des impératifs de la cohésion sociale, du progrès technologique et de l'intégration régionale africaine »

En effet, dans les pays d'Afrique francophone, nombreux sont les systèmes éducatifs monolingues utilisant le français. Ce choix renvoie au dilemme douloureux de l'Aventure ambiguë entre choisir un système d'enseignement et renoncer à toute autre forme de transmission du savoir qui est au cœur du savoir et du savoir-faire endogènes.

La langue de l'éducation formelle n'est pas la même que celle pratiquée dans l'éducation non formelle et informelle. D'où la difficulté de jeter un pont entre ces deux formes d'éducation.

Dans les pays d'Afrique francophone où coexistent des écoles monolingues et des écoles bilingues, la difficulté est atténuée par le fait d'une entrée timide des langues africaines à l'école. C'est l'exemple de l'enseignement bilingue du Niger<sup>28</sup>, du Mali, au Burkina Faso, du Burundi et du Nigeria. L'exemple prometteur est celui de l'Association Tin Tua; *Tin Tua* en gulmancema, langue de la région Est du Burkina Faso signifiant « *Développons-nous nous-mêmes* ».

Créée en 1989, cette organisation non gouvernementale a capitalisé une expertise reconnue dans la création de centres d'apprentissages et de centres d'alphabétisation au Burkina Faso, au Bénin, au Mali, au Niger, au Sénégal et au Togo. Utilisant les langues nationales dans ses zones d'intervention, Tin Tua promeut également des programmes de français fondamental fonctionnel dans l'apprentissage des métiers. Innovation pédagogique, cette expérience préfigure ce qui pourrait être un programme sous -régional d'éducation et de formation tout au long de la vie, intégrant les savoirs et les savoir-faire endogènes en Afrique.

Mais l'institution de l'Education Nationale en Afrique francophone, très attachée aux modèles exogènes, reste peu poreuse au souffle du vent du savoir endogène.

Or, pour qu'il soit possible de concilier savoirs endogènes et savoirs dispensés dans l'éducation formelle, la question linguistique doit être résolue dans le sens d'une articulation qui laisserait un espace vital à l'ensemble des connaissances mobilisées par les communautés dites traditionnelles dans les langues africaines.

Le livre qui en est le support est corrélativement fragilisé par une politique structurelle qui place les maisons d'édition africaines, comme les Nouvelles Editions Africaines, sous le contrôle de grands groupes industriels comme le Groupe HAVAS en France.

Pour faire face à cet obstacle, comment envisager l'avenir de l'industrie du livre en Afrique sans questionner le livre en tant que support du savoir endogène ?

L'avenir de l'industrie du livre en langues africaines est donc dans la mise en commun des moyens des Etats au niveau régional. Il faudrait, pour cela, redessiner la carte linguistique de l'Afrique avec une entrée « langues communes et parentés linguistiques » dans l'approche d'une définition sociologique des aires territoriales qui transcende les frontières héritées du colonialisme.

Le livre n'est pas qu'un produit marchand. Il est aussi le support d'un patrimoine immatériel commun qui mérite d'être protégé. Qu'il vienne de Chine ou de l'Europe,

28

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Wolff, E, (2003) –La question des langues dans la démocratisation, l'alphabétisation et l'éducation de base : l'expérience du Niger, pp. 339-383 in : Ouane, A (Dir.) – Vers une culture multilingue de l'éducation. – Hambourg : IUE.

le livre, présentant un intérêt pour l'enfant africain, mérite d'être subventionné par les pouvoirs publics.

L'intérêt d'une coopération Sud-Sud pour une éclosion d'une industrie régionale du livre en Afrique réside dans le contrepoids à la marchandisation à outrance des produits culturels stratégiques comme le livre.

Cette marchandisation du livre est d'un poids qui assure difficilement l'équilibre entre la vision commerciale et la vision culturelle. Le livre embrasse ces deux visions. Mais la logique économique prédomine et régit toute vision attachée au livre.

Quelle que soit la langue support, le livre n'échappe pas à cette logique économique.

La deuxième question subséquente est relative à l'adaptation des curricula à un environnement plurilingue dont la langue de communication du quotidien diffère de la langue enseignée à l'école.

Par curriculum, nous entendons le réaménagement d'un curriculum existant ; c'est dire d'un curriculum qui prendra en compte les savoirs endogènes. Mais les problèmes induits par ce réaménagement sont si complexes qu'on se demande s'il ne faudrait pas élaborer un curriculum de rupture. Les traditions pédagogiques ont la force d'inertie des lois physiques. Difficiles à faire bouger, une fois en mouvement, elles peuvent bouleverser le système existant à une vitesse qui pourrait réserver de très bonnes surprises.

La lecture des documents de travail de la Biennale de l'ADEA de 2003 (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003)<sup>29</sup> permet ainsi d'appréhender les enjeux de l'approche curriculum dans les systèmes éducatifs africains.

Cette question du curriculum réglée, les savoir-faire endogènes, parce que relevant d'un Cadre de Qualification Professionnelle non reconnu par les conventions collectives, méritent une réflexion approfondie. En effet, l'apprentissage tout au long de la vie fournit un cadre théorique et épistémologique qui prend en compte l'éducation non formelle et informelle.

Il conviendrait ainsi de s'inspirer, pour passer du concept à l'action, des systèmes d'éducation non formelle du Botswana, du Kenya, de la Namibie et de l'Afrique du Sud, afin de pouvoir intégrer sans heurt les savoirs endogènes dans les cadres nationaux de qualification.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Halaoui, N., (2003), La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines » document interne de l'ADEA.

L'intérêt de ces pratiques innovantes est de pouvoir mettre en place des systèmes d'évaluation qui prendront en compte l'apprentissage et les savoir-faire en dehors des systèmes d'éducation formelle.

Se posent ainsi un certain nombre de questions?

Qui évalue les compétences ? Sur quels critères évaluer les savoir-faire endogènes sachant que la différence des systèmes de valeur induit inéluctablement des outils différents ?

La fusion de l'or dans L'enfant noir de Camara Laye<sup>30</sup> requiert un savoir initiatique qui reste le domaine réservé de familles que la tradition africaine cantonne dans des spécialisations suivant les métiers. « Le champ pédagogique, écrit S. Gouda, n'est pas l'institution scolaire, c'est la société, les lieux de production (les champs, les forges, la forêt, la rivière etc.). Le matériel didactique, ce sont les instruments traditionnels faisant partie de la culture matérielle du peuple africain. »<sup>31</sup>

Mais l'Afrique de Camara Laye, L'enfant noir, a connu des mutations profondes même si les survivances traditionnelles restent vivaces dans certaines zones rurales.

L'opposition ville / campagne tend à perdre de son sens sous l'effet de la mondialisation.

Le programme Xaley Ca Kanam (slogan wolof signifiant *Les enfants en avant*) d'ENDA-Tiers Monde à Dakar pour la prise en charge des enfants des rues et la lutte contre l'exode et le travail des enfants rappelle à bien des égards les programmes Ciudad Don Bosco en Colombie<sup>32</sup>.

La région de Sinifana en Colombie, où l'extraction traditionnelle des mines de charbon justifie la coutume d'employer des enfants au péril de leur vie, vit les mêmes problèmes que les enfants qui travaillent avec les orpailleurs traditionnels de Kéniéba à Sadiola au Mali jusqu'en Guinée.<sup>33</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Camara, L., (1970), L'enfant noir, Librairie Générale Française, Paris

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Gouda, S., (1986), « Analyse organisationnelle des APS dans un pays d'Afrique Noire francophone la République Populaire du Bénin ». Thèse de Doctorat STAPS, Grenoble 1

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Colombie-Garantir les droits des enfants in www.infoans.org

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Kéniéba : les cadences infernales de l'orpaillage in www.slateafrique.com

Livrés aux mêmes dangers, les enfants de Rubaya en République Démocratique du Congo, pour les firmes multinationales NOKIA, Motorola, BlackBerry fabriquant les téléphones portables, extraient le tantale avec un taux de mortalité trop élevé.<sup>34</sup>

Pourtant, la Convention internationale des Droits de l'enfant adopté le 20 novembre 1989, tout en définissant l'enfant comme tout être humain de moins de 18 ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable, pose un certain nombre de conditions que les Etats parties précités ne respectent pas.

Il suffit de lire les dispositions de l'article 32 de la Convention internationale des Droits de l'enfant qui suivent pour s'en convaincre :

#### Art 32:

- 1- Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à sa santé ou à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social
- 2- Les Etats parties prennent des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives pour l'application du présent article. A cette fin, et compte tenu des dispositions pertinentes des autres instruments internationaux, les Etats parties, en particulier:
  - a) Fixent un âge minimum ou des âges minimum d'admission à l'emploi
  - b) Prévoient une réglementation des horaires de travail et des conditions d'emploi
  - c) Prévoient des peines ou autres sanctions appropriées pour assurer l'application effective du présent article. »

L'Afrique, dans ce lien de superposition entre les structures traditionnelles comme l'exploitation artisanale des mines et les structures conventionnelles de formation professionnelle, n'a pas fait la synthèse d'une position médiane pour ouvrir la voie à l'insertion professionnelle des jeunes.

31

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Emission CASH INVESTIGATION du 4 novembre 2014 présentée par Elise Lucet sur la Chaîne française France2



Un jeune sculpteur africain s'applique à son œuvre avec le savoir hérité de la tradition

Après 50 ans d'indépendance en Afrique, l'école républicaine dans sa généralisation contrarie la reproduction des métiers par la transmission familiale. Ainsi, ces métiers, détenus par des familles, ont beaucoup perdu de leur caractère sacré. Ce qui les prédispose déjà à entrer dans le curriculum établi par le Ministère de l'Education.

La mobilité des ressources devient de fait la règle à tous les niveaux d'enseignement de l'éducation de base à l'enseignement supérieur.

La vertu de l'école formelle est de s'adresser à tous les apprenants sans aucune distinction d'origine.

Comme Camara Laye, d'autres générations d'Africains, par l'école, sont dans tous les corps de métiers. Ces activités professionnelles dites « traditionnelles » sont toujours importantes dans l'artisanat et le secteur informel.



Exposition d'objets d'art africains fabriqués avec des matériaux locaux et l'ingéniosité du terroir (Photo @ Bah-Lalya)

Mais comment intégrer ce savoir endogène dans un cadre national de qualification professionnelle en l'ouvrant aux apprenants autres que ces familles spécialisées ?

Ainsi, la South African Qualification Authority, créée en Afrique du Sud par la Loi n° 58 de 1995 sur les qualifications, a permis de faire tomber les cloisons rigides entre « le manuel » et « l'intellectuel ».

Le dilemme entre unité ou diversification de l'offre éducative dans des pays souffrant d'une approche programme de l'Education lamine tout effort vers l'approche curricula.

L'éducation ne saurait être perçue comme un bloc monolithique où l'enseignant doit rester dans le stress de ne pas terminer son programme « à la fin de l'année ».

C'est le « Learning by doing » de John Dewey, psycho- pédagogue américain, qui prévaut ici lorsqu'il s'agit de promouvoir les savoirs et savoir-faire endogènes dans les systèmes éducatifs africains.

L'apprentissage par l'action permet de répondre à l'épineuse question de l'insertion des jeunes dans les zones urbaines et périurbaines d'Afrique.

Quelles stratégies pour les jeunes défavorisés intégrant la promotion des savoirs endogènes ?

Les disparités entre les zones urbaines et les zones rurales se justifient par l'exode rural vers les grandes villes.

Si les grandes villes sont devenues des réservoirs d'accueil de jeunes venus d'ailleurs, elles n'offrent pas pour autant l'écosystème propice à l'épanouissement du savoir endogène.

Il est des métiers qui gardent une relation intime à la terre et à la nature pendant que d'autres dans leur désacralisation occupent l'artisanat qui constitue l'essentiel du secteur informel dans les zones urbaines et semi-rurales des pays d'Afrique.

C'est là où il est question de concevoir des stratégies alternatives de formation professionnelle qui ouvrent la voie au savoir endogène.

La difficulté que l'Afrique subsaharienne éprouve réside dans sa fidélité têtue au modèle exogène : celui de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle conçu dans la hiérarchie des diplômes et des corps de métiers qui ne répondent plus à la demande du marché de l'emploi : CAP, BEP, BTS. L'ouverture massive des établissements privés donnant droit à des formations professionnelles remet en cause le principe du « Learning by doing ».

Le savoir et le savoir-faire endogènes ont besoin d'un encadrement juridique et institutionnel pour garder leur légitimité aux yeux des apprenants.

L'exemple du logiciel TPM mis en place par la Côte d'Ivoire pour recenser les tradipraticiens pourrait servir de source d'inspiration.

Mettre en place une base de données fiable pour renseigner les jeunes en âge de travailler et les jeunes entrés dans la vie active serait déjà un préalable pour gérer au mieux la question de l'insertion professionnelle de la jeunesse africaine.

Le vide statistique dans le secteur informel n'est pas une fatalité. Plusieurs stratégies peuvent s'ouvrir indirectement pour une collecte complémentaire d'indicateurs susceptibles de renforcer la fiabilité des données.

Une cartographie des métiers en place relevant des savoir-faire endogènes permettrait de définir une politique nationale de l'emploi qui tiendrait compte des spécificités locales.

Sortir d'une vison monolithique de la politique nationale de l'emploi conduirait de fait et de droit à mettre en place des Cadres régionaux de qualification faisant ressortir les spécialisations régionales.

Il s'agit là de mettre en place un processus de reconnaissance des compétences impliquant toutes les forces vives du marché de l'emploi dans le respect de leur singularité.

L'idée d'une décentralisation des pouvoirs ou tout au moins d'une délégation de la gestion de la question de l'insertion professionnelle des jeunes est d'une importance capitale à ce sujet.

En effet, dans les pays d'Afrique subsaharienne où la société civile et les ONG assurent des formations professionnelles en lieu et place de l'Etat, l'insertion des jeunes gagnerait à être adossée à l'esprit de consensus dans un cadre de concertation.

C'est l'Etat qui naturellement légifère pour conférer des droits et imposer des obligations découlant d'un Cadre National de Qualification.

Mais les systèmes de reconnaissance de qualification devraient inciter les individus à faire une introspection sur leurs objectifs et ce qu'ils attendent de l'organisme accrédité pour valider leurs aptitudes.

Un système d'évaluation de haut niveau serait un gage d'efficacité dans la réussite d'un tel processus.

Mais il faudra s'appuyer à ce niveau sur les compétences cognitives, les motivations individuelles et la recherche de l'autonomie pour les « consommateurs » du marché de l'emploi.

Les procédures d'évaluation du savoir-endogène se heurtent à des difficultés liées à la non-reconnaissance statutaire des formateurs intervenant dans le secteur informel ?

Comment évaluer le détenteur du savoir-endogène sans envisager une évaluation par les pairs? Les référentiels de compétences, qui relèvent du cercle restreint des initiés, feront le pas du sacré vers le profane mais à quel prix?

C'est pourquoi la dimension de leur reconnaissance statutaire semble se poser comme une question préalable à tout processus d'accréditation.

Reconnaître le détenteur du savoir endogène se mesure à la place qu'il occupera dans les conventions collectives de travail et les branches d'activités régies par le Droit du Travail.

Comment faire de l'école une structure qui réponde aux besoins des communautés en Afrique dans la volonté de faire du savoir endogène un levier du développement endogène ?

Faire de l'école le miroir de la communauté qui la porte, n'est-il pas là le gage d'un rendement externe satisfaisant qu'il convient de lui réserver ?

# IV. En faire de même pour le sens inverse, à savoir l'action de l'école vers les communautés

L'action de l'école vers les communautés doit s'organiser autour d'une approche systémique de la question éducative. Dans le mouvement aller-retour entre l'éducation formelle et non formelle, la rénovation pédagogique gagnerait à s'ouvrir aux communautés dépositaires du savoir endogène.

L'école formelle telle qu'elle est conçue ressemble à une « greffe » que le corps social rejette pour reprendre une métaphore du Professeur Joseph Ki-Zerbo.

Pierre Erny abonde dans le même sens affirmant ainsi que «la culture traditionnelle s'exprime en une éducation qui façonne très précocement l'existence de ceux qu'elle imprègne, de sorte que les apports modernes, tels que l'école, représentent, non pas des semences jetées dans un champ en friche, mais les branches greffées sur un arbre encore plein de vigueur »<sup>35</sup>

Quelle action de l'école vers les communautés pour une meilleure prise en compte des savoirs endogènes ?

Sur la base des recommandations de la Triennale de Ouagadougou de 2012, l'école formelle devrait être le point de convergence de l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires au développement durable de l'Afrique. Pour y arriver, elle doit partir des réalités du terrain pour pouvoir assurer un taux de rendement interne et externe satisfaisant pour le marché de l'emploi.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Erny, P., (1987), L'enfant et son milieu en Afrique noire, p. 11, L'Harmattan, Paris.

La question de la rénovation pédagogique concernant l'approche curriculum a été déjà évoquée.

Mais à bien des égards, on serait tenté de suggérer une rupture épistémologique dans la vision de l'école africaine de demain. Si choisir c'est renoncer dans l'école de Samba Diallo de l'Aventure ambiguë, l'école africaine du XXIe siècle devrait s'inscrire dans « l'enracinement et l'ouverture ». C'est seulement par cette symbiose féconde entre ce qui est propre à l'Afrique et ce qui lui est étrangère que l'école pourra intégrer les savoir-faire des communautés qui la portent.

Comment décliner socialement ce principe?

En commençant tout d'abord par réformer la politique éducative, changer de vision pour ensuite renforcer le lien entre l'école et les communautés. C'est un changement de paradigme.

Le savoir-faire endogène ne pourrait être pris en compte dans les curricula de l'école formelle que si les métiers qu'ils représentent sont valorisés sur le marché de l'emploi.

Il faudrait à la base commencer par introduire dans l'enseignement primaire des activités pratiques faisant corps avec les métiers qui existent dans l'environnement immédiat de l'enfant. Les métiers manuels ne sont pas valorisés en Afrique même s'ils ont une grande utilité sociale.

Or dans ces métiers, nombreux sont ceux qui relèvent du savoir-faire endogène.

La question du choix de la langue d'enseignement souligné dans le point précédent paraît cruciale pour la valorisation du savoir endogène.

En effet, au moment où, au nom de l'équité, se livre un combat pour la réduction de la fracture numérique, se pose la question de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans le champ des savoirs endogènes.

Microsoft a déjà réalisé une traduction dans les langues africaines telles que l'afrikaans, l'izizulu et le kiswahili. Le projet d'adaptation de logiciels en langues africaines a été étendu au wolof en 2006. Dans un point de presse du 10 mai 2006, Cheik Modibo Diarra, patron de Microsoft en Afrique définit son rôle en ces termes : « Ma tâche est de créer, d'ici juin, un plan spécifique pour l'Afrique, afin de tirer au maximum des nouvelles technologies. L'important, c'est de multiplier l'interaction dans les

multimédias, permettre à leur accès à ceux qui savent lire et écrire dans d'autres langues que le français et l'anglais »<sup>36</sup>

Dans l'Afrique francophone le savoir endogène éprouverait plusieurs difficultés à intégrer les TICs. Les langues africaines sont transcrites en caractères latins auxquels les communautés n'ont pas accès dans leur immense majorité. En témoignent les indicateurs de l'Indice de Développement Humain qui mettent en évidence des taux d'analphabétisme en français supérieurs à 50 %. Comment ne pas penser aux dépositaires du savoir endogène qui n'ont pas accès à l'école francophone et à son système de transcription ?

L'autre difficulté en Afrique se situe dans la faiblesse des infrastructures pouvant permettre une circulation fluide de l'information et une connexion stable sur Internet.

Cette difficulté est accentuée quand on sait que l'électricité est une denrée rare dans le milieu rural qui concentre l'essentiel du savoir endogène.

Au-delà des questions de la promotion d'une énergie propre via le solaire, la nécessité d'un va-et-vient entre les langues africaines, le français et l'anglais pour un bilinguisme de développement devient incontournable.

La convergence dans l'utilisation de la langue d'enseignement pourrait faciliter l'intégration du savoir-faire endogène dans le curriculum de l'école formelle.

Intégrer ce savoir-faire endogène sous la forme d'une initiation aux métiers dits « traditionnels » est déjà un pas vers la légitimation et la reconnaissance de ce capital de savoir cantonné dans une approche passéiste. Cette intégration ne pourrait se faire que si l'on accepte de remettre en cause la formation des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement chargés d'évaluer les pratiques professionnelles.

Comment ne pas repenser la politique éducative dans de nombreux pays d'Afrique au Sud du Sahara qui établit une inadéquation entre la formation et l'emploi des maîtres dans la perspective d'une prise en compte des savoir-faire endogènes ?

Dans de nombreuses écoles de formation des instituteurs, les programmes sont arrimés à une démarche d'un système éducatif monolingue sans prise avec les réalités de l'environnement immédiat de l'enfant.

-

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Mboungou, V., (200 une vision du monde 6), Microsoft en wolof, in <a href="www.afrik.com/article">www.afrik.com/article</a> 9816.html.

C'est sur ce point que les travaux du mathématicien mozambicain Paolo Gerdes<sup>37</sup> permettent d'entrevoir les enjeux didactiques. Il s'intéresse aux connaissances géométriques implicites des enfants sur le sable, sur l'art du tissage et de la vannerie.

Gerdes propose de « *dégeler* » les savoirs mathématiques traditionnels implicites ou cachés dans le but de les revaloriser et de rompre avec la tradition de faire des mathématiques scolaires l'affaire d'une élite.

Comme les défenseurs des ethno-mathématiques s'inspirant de Paulo Freire, il ouvre ainsi la voie à une rénovation pédagogique dans la didactique des mathématiques pour poser des stratégies d'apprentissage s'inspirant de l'environnement de l'enfant.

Chaque langue traduit; une weltanschauung au sens germanique du terme ; c'est-àdire une vision du monde. « Toute conception du monde a une singulière tendance à se considérer comme la vérité dernière sur l'univers, alors qu'elle n'est qu'un nom que nous donnons aux choses » écrit Carl Gustav Jung<sup>38</sup>.

Ce constat renvoie à la didactique des mathématiques en Afrique. En effet, le conflit entre le système numéral universel à base 10 et le système numéral à base 5 établit de toute évidence la nécessité de se placer à la charnière de l'apprentissage des deux langues en concurrence pour offrir des garanties d'efficacité de l'enseignement des mathématiques en Afrique.

L'exemple le plus illustrateur de la complexité du problème pourrait être tiré de l'expérience du Mali de la pédagogie convergente. La pédagogie convergente est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant.<sup>39</sup>Développée en Belgique par le

Centre audiovisuel d'études et de recherche (CIAVER), elle a été expérimentée au Mali en 1987 comme une méthode pour faciliter le passage de langue première au français.

A partir de Ségou, le Mali a expérimenté à la fois l'utilisation du bambara et du français à l'école primaire (le cycle fondamental selon le découpage du système

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Gerdes, P., (1995), Une tradition géométrique en Afrique : les dessins sur le sable (3 volumes), L'Harmattan, Paris.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Jung, C-G, (2008), L'Âme et la vie, édition de poche, p. 300

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Traoré, S., La pédagogie convergente au Mali : son impact sur le système éducatif, in <a href="https://www.ibe.unesco.org/publication/innodata">www.ibe.unesco.org/publication/innodata</a>.

d'enseignement) en même temps qu'il promeut dans le même cycle des classes monolingues utilisant exclusivement le français comme médium d'enseignement.

A la fin du cycle primaire, les élèves des classes bilingues (bambara, français) ont obtenu les meilleurs résultats que les classes monolingues (français).



Dans la cour de récréation de cette école africaine typique, un enfant explique à ses camarades comment se porte la coiffure traditionnelle qui est le signe distinctif des responsables de classe (Photo @ Bah-Lalya)

En analysant ces résultats sur le prisme de l'enseignement des mathématiques, la recherche en éducation doit tenir compte du fait que le système numéral au royaume bambara de Ségou est le même que le système numéral français dit universel c'est-à-dire base 10 jusqu'au nombre 3000. (*Photo @ Bah-Lalya*)

Ceci explique le passage du bambara au français dans les résultats concernant le calcul.

Toujours au Mali, au pays des Soninkés, plus à l'ouest sur le bassin du Fleuve Sénégal, le système numéral est à base 5. Les enfants soninkés qui ont déjà un rapport au calcul avant leur entrée à l'école, parce qu'ils aident les parents à vendre

des mangues sur les routes, sont brouillés dans leurs repères dès les premiers pas de la scolarisation en français.

Cet obstacle, dans l'approche de la pédagogie, ne pourrait être surmonté qu'avec le concours des méthodes de calcul propres au savoir endogène africain.

Les écoles de formation des enseignants en Afrique ne peuvent pas faire l'impasse sur cette réalité suis-generis de l'apprentissage des mathématiques dont les lois varient à l'intérieur d'un pays d'une région à une autre ou niveau de la sous-région d'un pays à un autre.

Le programme TTISSA, Initiative pour la Formation des Enseignants en Afrique Subsaharienne, pilotée par l'UNESCO met l'accent sur la pénurie d'enseignants pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous d'ici à 2015. Au-delà des données quantitatives qui indiquent un seuil d'alerte important, il semble crucial de se pencher sur le contenu des formations. Or, le contenu de ces formations n'envisage pas de rénovation pédagogique allant dans le sens de la remise en cause de ce qui existe déjà. C'est là où est grande la difficulté de prévoir l'entrée du savoir endogène à l'école, qui, au demeurant, garde toute son importance dans l'économie du savoir.

Les résolutions de l'Organisation Internationale du Travail conjointement avec celles de l'UNESCO, notamment la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant adopté par l'OIT et l'UNESCO en 1966, et la Recommandation concernant la condition du personnel de l'enseignement supérieur adopté par l'UNESCO en 1997, tentent de prendre en considération tout le champ de la formation des enseignants pour répondre aux besoins en formation du personnel enseignant.

Mais que faire des enseignants dotés du savoir-faire endogène lorsque leur rôle se cantonne à un apprentissage dépourvu d'un encadrement juridique ?

Pourtant, Nteseane G., tout en préconisant l'approche participative<sup>40</sup>, note une similarité entre l'approche traditionnelle et le « mentoring », situation de relation personnalisée dans laquelle l'apprenant est guidé par un pair plus expérimenté. Il s'agit d'une formation et d'une évaluation par les pairs qui pourraient pallier le manque d'enseignants que met en évidence le Programme TTISSA. Une autre vertu s'y ajoute ; celle de la tolérance et de la reconnaissance de la diversité des savoirs,

\_

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Kaboré Paré, A., Nabaloum-Bakyono, R., (2014), Perspectives africaines de l'Education des adultes, Sociopsychologie des adultes en Afrique, co-publié par l'UIL et Presses Universitaires Africaines p. 208.

gage d'une éducation à la citoyenneté que l'on retrouve chez Paulo Freire avec le concept de conscientisation comme philosophie de l'éducation des adultes.

Cela nous ramène à la question de la conceptualisation et de l'évaluation de la formation professionnelle des enseignants concernant les savoirs endogènes. Quatre paradigmes dégagés par Carlderhead, J.<sup>41</sup>nous semblent pertinents à questionner pour appréhender la nature de l'enseignement et le métier d'enseignant :

- 1. Le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'habiletés plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ;
- 2. Le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de connaissances et de compétences professionnelles à acquérir par l'apprentissage sur le terrain ;
- 3. Le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et des engagements particuliers propres au maître en formation ;
- 4. Le paradigme critique qui est orienté vers la recherche et envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement.

Sortir la formation des enseignants du cadre désuet de certains programmes des Ecoles de Formations des Instituteurs de nombreux pays francophones, au regard de ces quatre paradigmes, se pose comme une alternative pouvant attraire dans son champ le savoir endogène. Une approche métissée des outils de formation des enseignants serait salutaire pour l'agenda post- 2015 du Programme TTISSA.

« L'intérêt que suscite actuellement la formation des maîtres se manifeste de plus en plus par une volonté de reconnaître l'enseignant à titre de profession et de l'inscrire en tant que partenaire de la formation non seulement en milieu scolaire mais également dans la communauté » concluent Abdoulaye Barry et Baba Diané dans la perspective de la mise œuvre de TTISSA.<sup>42</sup>

N'y-a-t-il pas là une porte ouverte pour les enseignants détenteurs du savoir et du savoir-faire endogènes ?

42

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Carlderhead, J., (1992), Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants, Recherche et Formation, pp. 51-63

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Barry, A et Diané, B., (2006), La formation des maîtres en République de Guinée : un modèle de formation en alternance, in ww.eng.unesco-iicba.org, vol. 8, n° 1, juin 2006.

Au regard de ce qui précède, de l'analyse du positionnement des savoirs endogènes et des enseignements tirés de la Triennale de l'ADEA de Ouagadougou de 2012, les recommandations suivantes nous semblent indiquées pour un programme continental sur les savoirs et les savoir-faire endogènes au service d'un développement endogène en Afrique.



Un représentant des services publics agricoles en entretien avec un paysan sur les meilleures pratiques culturales pour la préservation des sols du Kawawana, une aire de patrimoine communautaire de la Casamance du Sénégal (Photo@ Salatou sambou)

# V. Recommandations pour une meilleure intégration de l'école à la communauté au moyen des savoirs endogènes

« Nous sommes héritiers de traditions diverses » écrira le Professeur Hountondji.

Des ces traditions, il en retient au moins deux :

- Les savoirs endogènes transmis de génération en génération dans les traditions africaines que les Africains eux-mêmes ignorent ;
- Les savoirs hérités de l'Occident que les Africains se sont appropriés tant bien que mal.

« L'avenir, si nous voulons rester nous-mêmes est dans la jonction entre ces deux traditions dont nous sommes les héritiers » conclut le philosophe béninois.

Toute la difficulté repose sur la mise en place d'une approche intégrative scellant une synthèse féconde d'un savoir endogène propre à l'Afrique et d'un savoir exogène hérité du système colonial.

La confrontation entre la rationalité locale et la rationalité institutionnelle cause des tensions dans le contexte scolaire.

Une meilleure intégration de l'école à la communauté passerait donc par plusieurs étapes :

La première consiste à légiférer c'est-à-dire à passer par la Loi ou la Constitution pour reconnaître une place prééminente aux savoirs et aux savoir-faire endogènes.

Il ne suffit pas de reconnaître légalement les savoir-faire endogènes pour qu'ils deviennent des savoirs légitimes. Encore faudrait-il que la communauté éducative soit préparée au moyen d'une stratégie de communication dans la durée pour espérer récolter les fruits d'une telle politique.

C'est un travail sur les représentations sociales qui s'impose ici.

La représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »<sup>43</sup>

La propension à incliner vers les savoirs endogènes nécessaires à l'équilibre des forces des disciplines enseignées dans le secteur éducatif relève d'un travail de longue haleine. Il ne s'agit pas seulement d'une volonté politique. Car, il faut du temps pour ajuster le regard stigmatisant porté sur les savoirs endogènes qui procèdent d'un conflit de savoirs que l'école entretient plus qu'il ne le désamorce.

-

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Jodelet, D., Représentations sociales : un domaine en expansion, dans Jodelet, D (Dir), Les représentations sociales (pp. 31-61), Paris, Presses Universitaires Françaises.

D'où l'intérêt pour le GTENF d'insuffler un esprit de consensus dans la dynamique d'une cohabitation fructueuse entre les savoirs endogènes et les savoirs exogènes.

La deuxième étape consiste donc à créer un cadre de concertation entre les enseignants de l'école formelle et les maîtres détenteurs du savoir endogène. Ce creuset d'échanges permettra de désacraliser le savoir endogène en même temps qu'il achève de faire de l'école formelle un lieu sanctuarisé. Le lieu de dialogue ainsi créé, ouvre le périmètre des initiés au plus grand nombre d'apprenants. Il y a là des enjeux éthiques et des enjeux de pouvoirs relatifs à la reconnaissance des détenteurs du savoir exogène et des sages dont la collaboration requiert une mise en confiance qui dépasse le discours politique.

La troisième étape, toujours dans une approche organisationnelle, s'évertue à mettre en place des cadres nationaux et régionaux de qualification. Par cadre régional de qualification, nous entendons un cadre de qualification qui transcende les frontières nationales que la géographie rapproche dans un creuset d'échanges fécond. Des instruments juridiques supranationaux existent déjà en Afrique Subsaharienne, pour ne prendre que les exemples de l'Union Economique Monétaire Ouest Africaine et de la Communauté Economique Monétaire de l'Afrique Centrale.

Ces grandes régions économiques africaines devraient être le fer de lance d'une politique de formation professionnelle qui intégrerait les savoirs et les savoir-faire endogènes.

L'école, au cœur de ces mutations économiques, nécessite une refondation.

Cette réforme en profondeur, fruit d'un large consensus entre les acteurs de la communauté éducative internationale, est salutaire pour donner plus de place aux savoirs endogènes.

Il s'agit ici de dégager des priorités pour le Groupe de Travail sur l'Education Non-Formelle.

En effet, comme le souligne Gérard Fourrez « tous les savoirs ne sont pas enseignables de la même façon »<sup>44</sup>

La priorité va au savoir présentant un potentiel de justification ou une pertinence à l'égard des préoccupations sociales.

45

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Fourez, G., (2006), Eduquer, Enseignants, élèves, écoles, éthique, sociétés, De Boeck Supérieur

Quelles sont les normes institutionnelles, pédagogiques et didactiques envisagées par les décideurs et qui conditionnent l'entrée des savoirs endogènes dans les systèmes scolaires ?

Il serait indiqué pour le GTENF dans ce questionnement de mobiliser le concept d'interdisciplinarité.

L'interdisciplinarité scientifique, visant à produire des savoirs et à proposer des réponses à des interrogations sociales, se distingue de l'interdisciplinarité scolaire. Cette dernière relève des savoirs visant à former « les acteurs sociaux par la mise en place des conditions les plus appropriées pour susciter et soutenir le développement des processus intégrateurs et l'appropriation des savoirs en tant que produits cognitifs chez les élèves »<sup>45</sup>

C'est là où il semble important de préparer les pouvoirs publics à travailler sur les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation des enseignants. Ainsi, convient-il de mettre en place un plan de formation complémentaire pour les enseignants et des textes posant les conditions d'accès au métier d'enseignant avec des procédures de certification pour les enseignants détenteurs du savoir endogène.

Plusieurs attitudes aident à faire face aux enjeux de la scolarisation des savoirs endogènes :

-identifier et sélectionner les savoirs à enseigner dans une optique d'utilité sociale. C'est la question récurrente de l'adaptation de l'école aux besoins du milieu, gage d'un taux de rendement interne et externe.

Pour mettre en œuvre toutes les pistes de réflexion ainsi dégagées, le Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle, opte pour un cheminement qui va dans le sens d'une meilleure promotion des savoirs et savoir-faire endogènes dans les systèmes éducatifs africains.

## VI. Proposer une feuille de route pour intégrer ces recommandations dans le système éducatif

46

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Lenoir, Y et Sauvé, L., (1998 b), De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement, Revue française de pédagogie, 125, 109-146

L'objectif général du travail consiste d'abord à utiliser les leçons apprises de la Triennale de l'ADEA sur les approches novatrices, les savoirs et les savoir-faire endogènes pour améliorer les relations entre l'école et la communauté.

Mais comment aménager un espace dans le champ des savoirs légitimes sans interroger la langue de certification (langue officielle) qui entre souvent en conflit avec les langues africaines, langues des savoir-faire endogènes ?

Ce problème déjà soulevé se pose surtout dans les pays francophones d'Afrique Subsaharienne qui assurent un enseignement formel monolingue par le français.

Partant des objectifs spécifiques de notre étude, nous serons amenés dans un premier temps à faire une revue documentaire des bonnes pratiques dans la valorisation du savoir et du savoir-faire endogènes.

Dans un second temps, elle s'attellera à proposer des outils de renforcement de capacités institutionnelles et techniques pour une forte synergie entre les Etats africains que la parenté culturelle rapproche dans le respect de leur singularité. Le principe des unités mobiles de formation pour compléter la formation des enseignants relevant du savoir endogène doit être mis en œuvre. Pour cela, il faudrait assurer le développement de relais locaux et régionaux chargés de promouvoir l'emploi et la formation en tant qu'interface entre l'Etat et les communautés dépositaires du savoir endogène.

Dans la mise en œuvre du travail analytique sur les approches novatrices pour une meilleure adéquation école et communauté, notre méthodologie s'inscrira dans une démarche prospective qui donnera les produits suivants :

- -une charte commune de valeurs contractuelles;
- -un document de politique nationale, sous-régionale et régionale ;
- -des méthodologies et outils d'accompagnement et de suivi mutualisés entre les pays;
- -une dynamique effective d'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes comme pour les jeunes ;
- -une identification claire des secteurs et emplois porteurs de croissance et de valeur ajoutée.
- -un séminaire à Ouagadougou sur les savoirs et les savoir-faire endogènes pour quel développement endogène en Afrique dont la date sera fixée d'un commun accord avec le coordinateur du GTENF ;

-une publication sur l'intégration des savoirs endogènes dans les systèmes éducatifs africains : des études de cas sur les pratiques innovantes dans les pays d'Afrique francophone.

De l'alphabétisation au concept d'apprentissage tout au long de la vie, la mise en place de cadres nationaux et régionaux de qualification reste un chantier qui s'ouvre également au Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle. C'est la Biennale de l'Education en Afrique de l'ADEA, réunie à Libreville du 27 au 31 mars 2006, qui alimente encore une fois la réflexion sur les savoirs et savoir-faire endogènes que nous recommande la Triennale de Ouagadougou du 12 au 17 février 2012.



L'association des jeunes de Kawawana, une aire de patrimoine communautaire en Casamance, au Sénégal, en réunion de planification (**Photo @** Salatou sambou)

### **Bibliographie**

Achebe, C., Le monde s'effondre, Présence africaine, réédité le 11 juillet 2000, Paris.

ADEA, - documents préparatoires de la Triennale de Ouagadougou, du 12 au 17 février 2012 in <a href="www.adeanet.org">www.adeanet.org</a>

-Documents de synthèse de la Biennale de l'ADEA 2003 (Grand Baie, Maurice, 3- 6 décembre 2003)

Amin, S., (1973), Le développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique, Edition de Minuit, Paris.

Attias, R., (2013), Mettre la croissance de l'Afrique au service de la réduction de la pauvreté et de la bonne gouvernance, in Journal Le Monde du 28 mai 2013, www. Lemonde.fr

Baba-Moussa, A., Malam Moussa, L., Rakotozafi, J., (2014), Fondements et philosophie de l'Education des Adultes en Afrique, Perspectives de l'Education des Adultes (Collection APAL), Unesco Institute for Lifelong Learning, Presses Universitaires d'Afrique, DVV International, p. 70.

Barry, A et Diané, B., (2006), La formation des maîtres en République de Guinée : un modèle de formation en alternance, in ww.eng.unesco-iicba.org, vol. 8, n° 1, juin 2006.

Béti, M., (1956), Le Pauvre Christ de Bomba, Présence Africaine, Paris.

Bidima, J-G., (1995), La philosophie negro-africaine, PUF, Paris

Camara, L., (1970), L'enfant noir, Librairie Générale Française, Paris

Capelle, J., (1990), L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, Karthala.

Carlderhead, J., (1992), Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des Cissé, Y-T., (2003), La Charte du Mandé et autres traditions du Mali, calligraphie de Aboubakar Fofana, Edition Albin Michel.

Chambers, R., (1983), Rural development: putting the last first, Harlow: Longman.

Charlier, J-E., (2004), « Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'école de la république laïque du Sénégal », Education et sociétés, n° 2, pp. 95-111.

Cissé, Y-T., (2003), La Charte du Mandé et autres traditions du Mali, calligraphie de Aboubakar Fofana, Edition Albin Michel.

Colombie (2013), Garantir les droits des enfants in www.infoans.org

Diawara, G., (2012), Abubakar II Explorateur mandingue, Edition L'Harmattan, Paris.

Etounga-Manguele, D., (1992), L'Afrique a-t-elle besoin d'un ajustement culturel, Nouvelles du Sud, Paris.

Erny, P., (1987), L'enfant et son milieu en Afrique noire, p. 11, L'Harmattan, Paris.

Fourniol, J., (2004), La formation professionnelle en Afrique francophone Pour une évolution maîtrisée, L'Harmattan, Paris.

Gaucher, J., (1968), Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone, Jean Dard et l'Ecole mutuelle de Saint-Louis du Sénégal, préface de Amadou Makhtar Mbow, Le Livre africain, Paris.

Gerdes, P., (1995), Une tradition géométrique en Afrique : les dessins sur le sable (3 volumes), L'Harmattan, Paris.

Gouda, S., (1986), « Analyse organisationnelle des APS dans un pays d'Afrique Noire francophone la République Populaire du Bénin ». Thèse de Doctorat STAPS, Grenoble 1

Halaoui, N., (2003), La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines » document interne de l'ADEA.

Hountondji, P-J, (1994) dir. Les savoirs endogènes, piste pour une recherche, Karthala, Paris.

Jung, C-G, (2008), L'Âme et la vie, édition de poche, p. 300

Kabou, A., (1996), Et si l'Afrique refusait le développement?, Harmattan, Paris

Kaboré Paré, A., Nabaloum-Bakyono, R., (2014), Perspectives africaines de l'Education des adultes, Socio-psychologie des adultes en Afrique, co-publié par l'UIL et Presses Universitaires Africaines p. 208.

Kâne, CH., (1962), L'Aventure ambigüe, Julliard, Paris, pp. 56-57.

Kéniéba : les cadences infernales de l'orpaillage in www.slateafrique.com

Ki-Zerbo, J., (1992), La natte des autres : Pour un développement endogène en Afrique (Actes du colloque du Centre de Recherche pour le Développement Endogène (CDRE), Bamako, 1989, Paris / Dakar, Karthala / Codesria, 1992.

- (2003), A quand l'Afrique, entretien ave René Holenstein, Edition de l'Aube.
- (2009), Regard sur la société africaine, Edition Panafrika/SILEX, Dakar

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

Kouma, Y., (2013), Des savoirs endogènes au développement endogène, publié par Barbidoo, revue GEREAPHILO

Legrand, L., (1961), L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry, Marcel Rivière, Paris.

Lenoir, Y et Sauvé, L., (1998 b), « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement », Revue française de pédagogie, 125, 109-146.

Le Roy, E., (2004), Les Africains et l'Institution de la Justice, entre mimétismes et métissages, Dalloz, Paris

Lucet, E., Emission CASH INVESTIGATION du 4 novembre 2014 présentée par Elise Lucet sur la Chaîne française France2

Mbaye, K., (1990), Quel avenir pour la justice en Afrique?, Afrique contemporaine, n° spécial, p. 291.

Mboungou, V., (2006), Microsoft en wolof, in <u>www.afrik.com/article</u> 9816.html.

Ndiaye, Daouda., (2010), L'enseignement des langues nationales à l'école primaire : le cas du wolof au Sénégal, Edition ANRT, Villeneuve d'Asq, France

Notre avenir à tous (Rapport Brundtland), (1987), la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, Edition du Fleuve, publications du Québec

Thomas, L-V, Luneau, R., (1995), Les religions d'Afrique noire, Edition Stock, Paris.

Traoré, S., La pédagogie convergente au Mali : son impact sur le système éducatif, in <a href="https://www.ibe.unesco.org/publication/innodata">www.ibe.unesco.org/publication/innodata</a>.

Wolff, E, (2003) –La question des langues dans la démocratisation, l'alphabétisation et l'éducation de base : l'expérience du Niger, pp. 339-383 in : Ouane, A (Dir.) – Vers une culture multilingue de l'éducation. – Hambourg : IUE.

#### Annexe

## <u>Une pratique innovante du savoir et du développement endogènes en Casamance</u> (Sénégal): Kawawana, aire de patrimoine communautaire

Par Salatou sambou

 Conservation de la biodiversité / Utilisation durable [Biodiversity Conservation, Sustainable Use, and/or Access and Benefit Sharing ]

Une extraordinaire
« biodiversité » est préservée
dans les écosystèmes de
l'APAC Kawawana. Le
lamantin, le dauphin à bosse,
le très recherché mulet jaune,
les barracuda, les capitaines
et de nombreux types
d'huitres et coquillages s'y
multiplient. Cette
biodiversité procure de quoi



vivre à de nombreux pêcheurs et riverains des mangroves de Kawawana et c'est là la raison première de la volonté de notre communauté de protéger ces milieux. L'utilisation durable et le partage des bénéfices tirés de la nature sont les clefs de la réussite de notre APAC Kawawana. Notre gestion est « intelligente » car elle s'appuie sur nos connaissances et savoirs faire ancestraux et sur le respect, par tout le monde dans notre communauté, de nos traditions

Utilisées en tant qu'outils de gestion de l'APAC (p.ex., des fétiches placés par les femmes les plus sages à des points stratégiques protègent la ressource des abus de prélèvement). L'opérationnalisation d'une équipe de surveillance totalement autochtone et bénévole depuis 3 ans (des pêches collectives permettent de financer le carburant) est une innovation importante au Sénégal qui démontre notre détermination à protéger notre biodiversité.

 Sécurité alimentaire, y compris éco-agriculture [Food Security, including Ecoagriculture] Le poisson est la principale source de protéines pour le plus de 10.000 habitants des huit villages de notre communauté Djola. Le riz est notre culture traditionnelle par excellence. L'APAC Kawawana nous a permis de reconstituer des stocks de poisson mais nous a aussi donné l'impulsion e la volonté de récupérer de terres par la réhabilitation de nos anciennes digues anti-sel, qui nous ont permis d'améliorer notre production de ris, et de la sécuriser



aussi – au moins en partie – pas rapport aux possible changement climatiques en vue. Des résultats tangibles sont rapportés par les habitants eux-mêmes : « la bonne vie est de retour», « les prises ont doublé », « les bons poissons sont revenus », « nous avons regagné des dizaines d'ha cultivables grâce aux digues anti-sel» etc. Les données du suivi mené sur le terrain par nous même avec l'appui des chercheurs que nous-mêmes invitons confirment un doublement de la capture de base et des améliorations exceptionnelles de la biodiversité halieutique. Aussi, la place des femmes dans la sécurité alimentaire des ménages de la communauté a aussi été rehaussée, car l'APAC Kawawana a stimulé nos femmes à créer leur propre association de collectrices de coquillages et ont établi, également sur la base de règles locales coutumières, leurs propres règles collectives.

Gestion des ressources en eau, notamment l'eau douce, les écosystèmes côtiers et marins [Water Resource Management, including freshwater, coastal and marine ecosystems]

Des connaissances et savoirs faire traditionnels permettent à nouveau aujourd'hui une gestion efficace de l'eau douce dans les zones terrestres de notre Communauté Rurale de



Mangagoulack. L'usage de puits pour le maraîchage et l'arrosage des plants fruitiers (orangers, anacardiers, manguiers, etc.) se fait de façon commune et la confection des digues anti-sel (inspirées de techniques ancestrales) a pu être réalisée par l'appui d'un projet porté par la communauté entière à travers l'organisation des travaux bénévoles par tous les résidents directement intéressés. Cela n'aurait pas été facile avant Kawawana! Le lavage des terres par l'eau de pluie demande une parfaite maîtrise des entrées et sorties d'eau en

amont et en aval des digues, et cela se fait par une judicieuse et équitable répartition des terres récupérées parmi les nombreuses familles qui en font demande. Encore une fois l'expérience de solidarité et de travail en commun acquise à travers Kawawana aide sur tous les fronts!

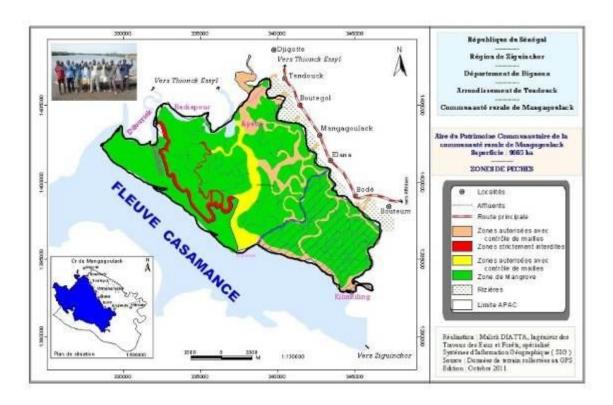
### • Influence sur les politiques [Influencing Policy]

L'initiative tout à fait pionnière de la Communauté Rurale de Mangagoulack est aujourd'hui une référence en matière de politiques nationales de pêche et d'aires protégées. Le Conseil régional et le Gouverneur de la Casamance ont non seulement reconnu officiellement l'APAC



de Kawawana (une première au Sénégal) mais ils vont maintenant plus loin en recommandant à toutes les municipalités rurales de la région d'examiner ce modèle de conservation communautaires et de l'inscrire dans leurs plans de développement et d'investissement locaux. Du point de vue de la législation des aires protégées au Sénégal, Kawawana est étudié de près et sera sans doute à l'origine d'amendements significatifs en faveur de la gouvernance et gestion communautaire des ressources naturelles en général, et des ressources des écosystèmes marin côtiers en particulier.

Au-delà des politiques, c'est la prise de conscience de la force de la solidarité dans une initiative comme celle de Kawawana qui marque des points. Kawawana influence la vision « environnementale » des Communautés Rurales confrontées à des menaces sur leurs ressources et son résultat le plus important à long terme est probablement la restitution des droits de pêche collectifs (ainsi que des responsabilités) aux communautés locales,



une inspiration pour le pays et toute la sous-région Ouest Africaine.

### • Partage et réplication des connaissances [Knowledge Sharing and Replication]

Nous aimerions souligner que les pêcheurs de la périphérie de la Communauté Rurale de Mangagoulack (jusqu'à Ziguinchor, capitale de la Région Casamance) connaissent maintenant bien les avantages de l'APAC Kawawana. Ils souhaitent mettre en place chez eux aussi le même type de protection pour pêcher des poissons de meilleure qualité, augmenter leurs prises et accroître le revenu des femmes mareyeuses et transformatrices pour que leur qualité de vie s'améliore. Pour cela, nous sommes souvent sollicités à faire



des visites d'échange, et aussi nous avons un programme régulier à la radio locale. En effet, les communautés riveraines de Mangagoulack sont en train de s'organiser pour faire le même que nous, et nous les aidons le plus possible! Pour ce qui nous concerne, nous aimerions vous communiquer ce que nous avons délibéré de faire avec le Prix Equateur si vous allez nous confier votre « reconnaissance spéciale ».

L'APAC Kawawana a permis de faire revivre une tradition de préservation des ressources basée sur les croyances et protégée par les fétiches. Le bras de mer (bolong) de Mitij est au cœur de Kawawana et est un exemple modèle de bolong sacré que nous avons « restauré » tel qu'il était. Mais il n'est pas le seul bolong de ce type que les pêcheurs de Kawawana auraient aimé inclure dans leur projet originel. En effet, il y a un autre bolong, nommé Kilin kilin, avec valeur historique et culturelle similaire au bolong de Mitij mais qui, il y a 4 ans, n'avait volontairement pas été intégré aux limites de Kawawana par manque de capacités de contrôles. Mais aujourd'hui, la communauté est bien organisée! Elle s'est prouvé à ellemême et a prouvé à l'extérieur ses capacités de gouvernance et gestion de la zone et elle souhaite étendre Kawawana aux parties de mangroves laissées de côté au départ, dont fait partie le Kilin Kilin. Dans d'autres mots nous proposons de dédier à l'extension judicieuse de notre Aire du Patrimoine Communautaire le montant de votre reconnaissance spéciale, si vous voudriez bien nous l'accorder. En effet, nous avons besoin de capital pour étendre l'aire conservée et surtout pour incorporer le bolong sacré Kilin-Kilin, car le balisage et la surveillance (canoë en bois, petit moteur de 15 CV, équipement pour l'équipe de surveillance) coutent chers et nous n'avons pas ces moyens au moment!

### • Les bénéfices que nous attendons de cette extension de Kawawana Ces bénéfices sont nombreux :

- Agrandissement de la surface protégée et augmentation du nombre de points de balisage et de contrôle. Kilin Kilin permettra d'étendre la surface actuelle protégée de Kawawana de 50% vers le Sud Est. Le balisage de cette nouvelle zone serait réalisé, comme pour la première zone, en matériaux locaux (rônier) et matériaux composites résistant au milieu marin.
- Doublement de la capacité de repos biologique et de reproduction. L'extension de Kawawana, incluant un deuxième bolong interdit à toute activité humaine, permettra de renforcer le bolong de Mitij dans ses rôles de refuge, repos et reproduction. Ce deuxième lieu de protection total de la biodiversité augmentera de façon considérable la puissance de renouvellement de la ressource halieutique sur l'ensemble de la rive droite du fleuve Casamance sur près de 30 km depuis la capitale Ziguinchor.

Consolidation et validation de la réussite du modèle APAC.
L'extension de Kawawana serait un important signe de réussite que les pêcheurs de Mangagoulack pourraient afficher. Ils souhaitent démontrer aux pêcheurs environnants que leur initiative produit des fruits et que ces fruits seront aussi pour eux si une extension raisonnée et maîtrisée est



effectuée et s'ils en respectent les règles.

- <u>Effet sur l'intérieur de la communauté : Renforcement de la cohésion et de la solidarité.</u> Cette extension se ferait au regard des trois villages de la communauté (Boutem, Bodé, Affiniam) qui sont pour l'instant plutôt « en attente » car légèrement excentrés par rapport à l'APAC actuelle. Ces trois villages porteurs de Kawawana qui ont jusqu'à présent un peu moins bénéficié des effets positifs de l'APAC pourront à leur tour améliorer leurs prises.
- Effet en périphérie immédiate et sur l'extérieur de la communauté de la communauté :

  Amélioration des prises de poisson des villages périphériques et augmentation du



de 10.000 pêcheurs de la région!

nombre de pêcheurs bénéficiaires des effets positifs de la conservation. L'extension de Kawawana, par la remise en protection du bolon *Kilin Kilin* qui débouche directement dans le fleuve Casamance, augmentera la disponibilité en poisson pour plus