

# ***LIENS***, nouvelle série :

*Revue francophone internationale* – N°08 / Juillet 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - FASTEF

ISSN: 2772-2392 -<https://liens.ucad.sn>-Journal DOI: [10.61585/pud-liens](https://doi.org/10.61585/pud-liens)



**REVUE LIENS**  
FASTEF

# **LIENS,**

## **nouvelle série :**

**Revue francophone internationale**

-- N°08--

**Faculté des Sciences et Technologies de  
l'Éducation et de la Formation  
FASTEF**



**DAKAR, JUILLET 2025**

---

**ISSN 2772-2392**

**SITE : <https://liens.ucad.sn>**



Copyright © 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

[revue.liens@ucad.edu.sn](mailto:revue.liens@ucad.edu.sn)



# REVUE LIENS

## PLASTIC



Dakar – Juillet 2025

ISSN 2772-2392

[revue.liens@ucad.edu.sn](mailto:revue.liens@ucad.edu.sn)

# **Comité de direction**

**Directeur de publication**

Mamadou DRAMÉ

**Directeur de la revue**

Assane TOURÉ

**Directrice adjointe et  
rééditrice en chef**

Ndèye Astou GUEYE



## **Comité de rédaction**

**Rédactrice en chef**

Ndèye Astou GUEYE,

**Rédacteur en chef adjoint**

Bara NDIAYE

**Responsable numérique**

Abdoulaye THIOUNE

**Assistante de rédaction**

Ndèye Fatou NDIAYE

# Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de Laval, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

# Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre ( E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).

*Liens, nouvelle série : revue francophone internationale, N°8 juillet 2025*

# Sommaire

Éditorial .....	9
<i>Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef</i> .....	9
<b>I. SCIENCES DE L'ÉDUCATION.....</b>	<b>13</b>
INTEGRATION DE L'IA DANS LE SYSTÈME EDUCATIF ET ACCESSIBILITÉ POUR LA REUSSITE DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR .....	15
<sup>a</sup> Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU et <sup>b</sup> Abraham DAGUÉ .....	15
TRANSMISSION DES SAVOIRS ENDOGÈNES À KABINOU ET LEUR INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT : ENJEUX ET DÉFIS .....	31
<sup>a</sup> Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et <sup>b</sup> Maminata YAMÉOGO .....	31
ANALYSE DES FACTEURS EXPLICATIFS DES DEPERDITIONS SCOLAIRES DES ELEVES DU PRIMAIRE DANS LA PROVINCE DU KOURITENGA AU BURKINA FASO .....	49
Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO .....	49
LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DU PROFESSORAT DE L'UAO .....	63
Fréjuss Yafessou KOUAME.....	63
ORGANISATIONS ESTUDIANTINES ET PROMOTION DU GENRE : CAS DU CLUB GENRE DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA (UAO) .....	79
Brou Ghislain KOUADIO et Tidiane Kassoum KOULIBALY.....	79
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : PERCEPTIONS DES ACTEURS A L'INSTITUT SUPERIEUR DES SCIENCES DE L'EDUCATION DE GUINEE (ISSEG) .....	95
Ibrahima Sory SOW .....	95
ORIENTATION SUBIE, ORIENTATION CHOISIE ET RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO .....	117

<sup>a</sup> Ibn Habib BAWA, <sup>a</sup> Yao Sougle-Man IMOUI et <sup>b</sup> Amaëti SIMLIWA....	117
L'EDUCATION SPARTIATE DANS LES PROJETS EDUCATIFS DE LA REVOLUTION FRANÇAISE.....	133
Magueye GUEYE.....	133
ANALYSE DES APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DANS LES ACADEMIÉS DE DAKAR ET DE SÉDHIOU (SÉNÉGAL).....	149
Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA .....	149
LA RUSSIE SUR LE CONTINENT AFRICAIN : LES NOUVELLES TENDANCES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....	165
<sup>a</sup> Svetlana Valentinovna KONTHIKOVA, <sup>a</sup> Tatiana Alexandrovna DYAKOVA et <sup>b</sup> Svetlana Alexandrovna DERYABINA .....	165
<b>II. DISCIPLINES FONDAMENTALES.....</b>	<b>177</b>
LE PERSONNAGE DE TALTHYBIUS DANS DEUX TRAGEDIES D'EURIPIDE, <i>LES TROYENNES</i> ET <i>HECUBE</i> .....	179
<sup>a</sup> Bouré DIOUF et <sup>b</sup> Augustin TINE .....	179
UN REGARD CRITIQUE SUR L'ANTHROPOLOGIE KANTIENNE ET LA NECESSITE D'OPERER UN DECENTREMENT .....	193
Fatoumata Tacko SOUMARÉ.....	193
UNIFIER LA FORME LOGIQUE ET LE NIVEAU FL.....	207
Mouhamadou El Hady BA .....	207
DE L'OBSCURITÉ À LA LUMIÈRE : LA DYNAMIQUE DE L'ÉCLAIRAGE DANS LE POLAR AFRICAIN : <i>LA MALÉDICTION DU LAMENTIN</i> .....	227
Dame KANE .....	227
L'APPROCHE SYSTÉMIQUE : (POUR) UNE DÉMARCHE RÉNOVATRICE EN SCIENCES SOCIALES .....	239
Serigne Momar SARR.....	239
ÉTUDE PRAGMATICO-ÉNONCIATIVE DU SYMBOLISME DES ANTHROPONYMES MANGORO ET BAOULÉ.....	261
<sup>a</sup> Djakaridja KONÉ et <sup>b</sup> André-Marie BEUSEIZE.....	261

<b>LE REJET DE L'OCCIDENT DANS LA POÉSIE SÉNÉGALAISE</b>	
ARABE : L'EXEMPLE DU POÈTE ALIOU BA.....	<b>277</b>
Ballé NIANE .....	<b>277</b>
<b>LA POLITIQUE ISRAELIENNE EN AFRIQUE ET SON IMPACT SUR</b>	
<b>LES POSITIONS DES ÉTATS AFRICAINS SUR LA QUESTION</b>	
PALESTINIENNE .....	<b>293</b>
Ismaila DIOP et Abdoulaye CISSE .....	<b>293</b>
<b>REPRESENTAÇÕES PAISAGÍSTICAS DA EXCLUSÃO DOS RURAIS</b>	
<b>SOB A MONARQUIA E A REPÚBLICA EM <i>LEVANTADO DO CHÃO</i>,</b>	
DE JOSÉ SARAMAGO .....	<b>313</b>
Mahamadou DIAKHITÉ .....	<b>313</b>
<b>CONTROLE QUALITE DU TAUX D'ALCOOL DES PRODUITS</b>	
<b>HYDROALCOOLIQUES SUR LE MARCHE SENEGALAIS PAR</b>	
METHODE CONDUCTIMETRIE .....	<b>333</b>
<sup>a</sup> Dame SEYE, <sup>b</sup> Dethie FAYE, <sup>b</sup> Momath LO, <sup>b</sup> Lamine YAFFA et <sup>b</sup> Assane TOURE .....	<b>333</b>
<b>EVOLUTION PHYSICO-CHIMIQUE DES TANNES SUR LE SECTEUR</b>	
<b>AMONT DU DIOMBOSS (BRAS DU FLEUVE SALOUM) : CAS DES</b>	
<b>COMMUNES DE SOKONE ET DE TOUBACOUTA (FATICK,</b>	
SENEGAL) .....	<b>345</b>
Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG.....	<b>345</b>

*Liens, nouvelle série : revue francophone internationale, N°8 juillet 2025*

# Éditorial

*Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef*

Pour ce numéro 8 de la revue *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale*, nous nous retrouvons avec vingt-deux (22) productions scientifiques très originales et de haute facture. Elles relèvent aussi bien des sciences de l'éducation que des disciplines fondamentales. C'est ainsi que Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU et Abraham DAGUÉ, N'Djaména/Tchad, traitent d'une thématique qui est d'actualité : l'Intelligence Artificielle (IA). Leur article analyse comment l'adoption de l'IA peut transformer les pratiques pédagogiques, améliorer l'expérience d'apprentissage et la gestion académique, tout en garantissant l'équité, la transparence et la responsabilité dans l'Enseignement Supérieur.

De l'Enseignement Supérieur, nous basculons dans le milieu scolaire en nous rendant au Burkina Faso où Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et Maminata YAMÉOGO réfléchissent sur la transmission des savoirs endogènes et leur intégration dans l'enseignement scolaire. Ils ont mené une étude sur le sujet à Kabinou, une localité du Burkina Faso, avec comme objectifs d'identifier les savoirs endogènes qui y sont présents, de décrire leurs méthodes de transmission et d'apprécier leur niveau d'intégration dans l'enseignement scolaire.

Nous restons au Burkina Faso avec Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO qui analysent les facteurs explicatifs des déperditions scolaires des élèves du primaire dans la province du Kouritenga au Burkina Faso.

Fréjuss Yafessou KOUAME nous ramène en Côte d'Ivoire avec sa production scientifique qui traite du travail collaboratif, perçu comme une stratégie et un outil intégré dans l'approche communicative du processus d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Ainsi, il fait l'état des lieux de la mise en pratique de cette stratégie d'enseignement de la part du professorat de l'Université Alassane Ouattara (UAO) dans les facultés de langues étrangères.

Toujours en Côte d'Ivoire, Brou Ghislain KOUADIO et Tidiane Kassoum KOULIBALY ont fait une étude sur la problématique de la promotion du genre et de la lutte contre toute forme d'inégalité. Cette question demeure

encore préoccupante dans le système éducatif ivoirien car d'énormes défis persistent. Pour le relèvement de ces défis, plusieurs associations dont le club genre de l'UAO ont été créées.

Ibrahima Sory SOW nous fait voyager en Guinée Conakry avec une production scientifique qui a comme objectif d'analyser les pratiques d'enseignement des enseignants recrutés dans les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) pour résoudre l'insuffisance en personnel enseignants en Guinée ces dernières décennies.

Ibn Habib BAWA, Yao Sougle- Man IMOU et Amaëti SIMLIWA traitent de l'orientation subie, de l'orientation choisie et du risque de décrochage scolaire au niveau des élèves du second cycle du secondaire au Togo. Leur production scientifique vise à vérifier s'il existe une relation entre l'orientation choisie ou l'orientation subie et le risque de décrochage scolaire sous la médiation du sexe des élèves.

Magueye GUEYE, de l'Université Marie et Louis Pasteur de Besançon, revient sur l'éducation spartiate dans les projets éducatifs de la Révolution française. En effet, pour éléver des citoyens vertueux, les révolutionnaires français n'ont pas hésité à établir un système éducatif basé sur le modèle gréco-romain, plus particulièrement sur celui de Sparte.

Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA analysent des approches et des méthodes d'enseignement en classe de géographie au second cycle dans les Académies de Dakar et de Sédiou au Sénégal.

Et Svetlana Valentinovna KONTHIAKOVA, Tatiana Alexandrovna DYAKOVA et Svetlana Alexandrovna DERYABINA de clore cette partie de l'éditorial réservée aux Sciences de l'Éducation avec leur production scientifique qui réfléchit sur la coopération entre la Fédération de Russie et l'Afrique dans le domaine de l'éducation et de la science à travers des activités visant à vulgariser la langue et la culture russes.

La seconde partie relevant des disciplines fondamentales s'ouvre avec la production scientifique de Bouré DIOUF et d'Augustin TINE, qui nous conduisent en Grèce antique avec leur étude sur le personnage de Talthybius dans deux tragédies d'Euripide, *Les Troyennes* et *Hécube*.

De la Grèce à la philosophie, nous sautons un pas avec Fatoumata Tacko SOUMARÉ qui jette un regard critique sur l'anthropologie Kantienne et la nécessité d'opérer un décentrement.

À sa suite, Mouhamadou El Hady BA, avec son article qui s'intitule "Unifier la forme logique et le niveau FL", montre que la théorie des quantificateurs généralisés permet d'unifier ces deux programmes de recherche et qu'une identification de la forme logique et du niveau FL jette un nouvel éclairage sur des discussions philosophiques comme celles concernant la nature de la logique.

Avec Dame KANE, nous mettons le doigt sur un domaine nouveau de la littérature africaine francophone : le roman policier africain. Cette étude est une interrogation sur les représentations imagées et la place des croyances ainsi que des traditions dans le polar africain mais aussi sur la coexistence de deux mondes celui des traditions africaines qui a une vision surnaturelle du meurtre tandis que l'enquête policière symboliserait la modernité et le rationalisme.

Serigne Momar SARR nous propose un article dont l'objet est une illustration méthodologique de l'approche systémique dans les sciences sociales, tout en tenant compte de ses limites opérationnelles en ce qui concerne la modélisation par rapport à une certaine constitution ou conduite des disciplines telles que la sociologie, l'économie et la science politique.

Djakaridja KONÉ et André-Marie BEUSEIZE font une étude pragmatico-énonciative du symbolisme des anthroponymes Mangoro et Baoulé. En effet, en Mangoro et en Baoulé, l'énonciation s'incruste incidemment dans les anthroponymes à telle enseigne qu'il est difficile de s'en passer, si l'on projette de disséquer la quintessence de leur portée pragmatico-énonciative.

Quant à Balle NIANE, elle traite de la poésie sénégalaise arabe. Cette production scientifique montre qu'aujourd'hui, une nouvelle génération d'intellectuels renouvelle la littérature sénégalaise arabe, en abordant des thématiques variées. L'article que voici se concentre sur Aliou Ba, un poète sénégalais dont la poésie exprime un fort rejet de l'Occident, en particulier de la France, et une revendication identitaire africaine, islamique et noire.

Ismaila DIOP et Abdoulaye CISSÉ reviennent sur la politique israélienne en Afrique et son impact sur les positions des États africains sur la question palestinienne. Ils montrent dans cet article que le continent africain jouit d'une position stratégique importante, ce qui suscite depuis longtemps l'intérêt des décideurs israéliens. L'État hébreu a cherché, à travers ses relations avec les pays africains, à atteindre un certain nombre d'objectifs, notamment : sortir de son isolement politique.

Mahamadou DIAKHITÉ nous fait faire un tour au Portugal avec sa production scientifique. La monarchie et la république sont deux ères historiques ayant fondamentalement marqué le Portugal pendant des lustres. Dans *Levantado do Chão*, José Saramago fait du temps et de l'espace, en fonction d'une connotation fortement politique, deux catégories narratives essentielles visant à traduire l'exclusion des populations rurales de l'Alentejo, représentées par la famille Mau-Tempo sur quatre générations.

Les disciplines scientifiques ne sont pas en reste avec Dame SEYE, Dethie FAYE, Momath LO, Lamine YAFFA et Assane TOURE qui ont réalisé une étude portée sur la détermination du taux d'alcool par réaction d'estérification non catalysée par une simple méthode conductimétrie. Une procédure expérimentale suivie au niveau du laboratoire consiste à déterminer le degré alcoolique de sept (7) marques de produits hydroalcooliques disponibles sur le marché national.

Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG leur emboitent le pas avec un article qui traite de l'évolution physico-chimique des tannes sur le secteur amont du Diomboss (Bras du fleuve Saloum) : cas des communes de Sokone et de Toubacouta (Fatick, Sénégal)

Bonne lecture !

# **TRANSMISSION DES SAVOIRS ENDOGÈNES À KABINOU ET LEUR INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT : ENJEUX ET DÉFIS**

**<sup>a</sup>Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et <sup>b</sup>Maminata YAMÉOGO**

**<sup>a</sup>École normale supérieure, Burkina Faso**

**<sup>b</sup>Université Norbert ZONGO, Burkina Faso**

## **Résumé**

La transmission des savoirs endogènes et leur intégration dans l'enseignement scolaire demeurent un objet complexe, nécessitant une exploration minutieuse des opinions relatives à ces savoirs et à leurs usages. Nous avons mené une étude sur le sujet à Kabinou, une localité du Burkina Faso, avec comme objectifs d'identifier les savoirs endogènes qui y sont présents, de décrire leurs méthodes de transmission et d'apprécier leur niveau d'intégration dans l'enseignement scolaire. Une approche méthodologique, combinant questionnaires, entretiens, et observations a été mise en œuvre pour recueillir les données auprès des membres de la communauté (potiers, sculpteurs, forgerons, tradipraticiens, *tengsoaba*, *sukoomsé*, vanniers) et des acteurs du milieu scolaire (élèves, directeurs d'écoles, enseignants, encadreurs pédagogiques). Cent quatre-vingt personnes ont été interrogées et ont permis de mieux comprendre les enjeux et défis liés aux savoirs endogènes dans cette localité. Les résultats obtenus mettent en lumière une convergence de vues sur l'importance de préserver ces connaissances traditionnelles face à la modernisation et sur le rôle actif des ainés dans la transmission de ces savoirs. Il ressort, en outre, une présence faible et implicite de ces savoirs dans l'enseignement et des positions divergentes sur l'intégration formelle de ces savoirs dans les programmes scolaires.

**Mots clés :** Enseignement scolaire - Préservation - Revalorisation - Savoirs endogènes - Transmission intergénérationnelle.

## **Abstract**

The transmission of indigenous knowledge and its integration into formal education remain complex issues, requiring a careful exploration of perceptions surrounding such knowledge and its applications. A study was conducted in Kabinou, a locality in Burkina Faso, with the aim of identifying the forms of indigenous knowledge present, describing their modes of transmission, and assessing their level of integration into classroom-based teaching.

A methodological approach combining questionnaires, interviews, and direct observations was employed to collect data from members of the local community (including potters, sculptors, blacksmiths, traditional healers, *tengsoaba*, *sukoomsé*, and basket weavers) as well as from key actors within the school environment (students, school principals, teachers, and pedagogical advisors). A total of 180 individuals were consulted, enabling a deeper understanding of the challenges and stakes associated with indigenous knowledge in this specific context.

The findings highlight a strong consensus on the importance of preserving traditional knowledge in the face of modernisation, as well as the crucial role played by elders in its transmission. Furthermore, the study reveals the weak and implicit presence of such knowledge within teaching practices and sheds light on divergent views regarding its formal integration into school curricula.

**Keywords:** Indigenous knowledge – Formal education – Intergenerational transmission – Preservation – Valorization

## Introduction

Depuis des générations, les communautés ont développé des savoirs spécifiques, enracinés dans leur culture et leur histoire. Ces savoirs endogènes, ou connaissances locales et traditionnelles, sont considérés comme une richesse intellectuelle inestimable (Collignon, 2005) qui reflètent l'identité et les valeurs de chaque groupe (Mapara, 2009). Chaque communauté adapte ses savoirs à son environnement, souvent en réponse à des ressources naturelles limitées (Busquet, 2006). Ces savoirs offrent des perspectives uniques dans divers domaines tels que l'environnement (Thompson et al., 2020), la santé (Shil & Dutta Choudhury, 2009) et l'agriculture (Akullo et al., 2007 ; Kissou et al., 2014). Cependant, l'évolution des savoirs scientifiques et les effets de la colonisation ont entraîné la marginalisation des savoirs endogènes en Afrique, provoquant une rupture dans leur transmission entre générations. Cette perte contribue à l'effacement de la diversité culturelle. Récemment, un intérêt croissant pour le retour aux savoirs endogènes a émergé, avec des études visant à les inventorier et à les protéger. Des lois et conventions sont adoptées par des organismes internationaux pour leur conservation (Wayikpo, 2021). Malgré ces efforts, ils restent souvent marginalisés et menacés de disparition. Cette étude vise à faire l'état de ces savoirs sur un territoire précis, à décrire leurs méthodes de transmission et à apprécier leur niveau d'intégration dans l'enseignement scolaire dans la perspective de leur pérennisation.

### 1. Problématique

Avant la colonisation, les peuples africains s'appuyaient sur des savoirs endogènes intégrés dans leur vie quotidienne. Cependant, l'arrivée de l'école

occidentale a transformé ces modes de vie, reléguant ces savoirs au second plan (Kammampaal, 2013). L'école a été un outil de conversion à la culture occidentale (Moussavou, 2012). Cette domination a créé un changement social fondé sur des stéréotypes raciaux et une perception négative des savoirs endogènes (Mapara, 2009). Après les indépendances, il est apparu nécessaire d'intégrer l'école héritée de la colonisation dans la vie communautaire (ADEA, 2015). Pourtant, malgré les recommandations internationales, comme celles du sommet de la Terre de 1992 à Rio de Janeiro, les programmes éducatifs actuels accordent peu de place aux savoirs locaux. Selon Owuor (2007) la prise en compte des savoirs endogènes s'avère essentielle pour résoudre les problèmes rencontrés par le continent africain et enrichir l'éducation des élèves. Au Burkina Faso, ces savoirs restent insuffisamment intégrés dans le système éducatif actuel. Face à ce constat, notre recherche s'est penchée sur la situation des savoirs endogènes dans une localité du Burkina Faso en l'occurrence Kabinou afin d'une part, de voir ce qui existe et comment s'opère leur transmission et d'autre part, d'apprécier leur niveau d'intégration dans l'enseignement scolaire.

## **2. Cadre théorique**

Avant de présenter les orientations théoriques de ce travail et une synthèse des opinions sur le sujet, nous allons clarifier notre entendement des notions de savoirs endogènes et de transmission.

Selon Hountondji (1994, p.13), les savoirs endogènes désignent des connaissances locales développées et transmises à travers les traditions orales et les pratiques sociales propres à une culture ou une communauté. Ces savoirs sont profondément enracinés dans le tissu social et culturel de ces groupes spécifiques. Il souligne leurs aspects culturels et les définit comme une connaissance vécue par la société comme partie intégrante de son héritage.

Au plan social, la transmission est définie comme l'ensemble des procédés par lesquels des éléments de civilisation se répandent dans les sociétés humaines (Willem, 1970). Aussi, Proudhon (2018) considère la transmission comme un processus de partage et de transfert des savoirs et des savoir-faire d'une génération à une autre. Cela se fait à travers des méthodes telles que l'oralité et l'observation directe des pratiques rituelles.

### **2.1. De la reconnaissance et valorisation des savoirs endogènes**

La littérature sur la reconnaissance et la valorisation des savoirs endogènes révèle une dynamique complexe, marquée par une évolution significative depuis l'ère coloniale. Historiquement, ces savoirs ont été marginalisés, mais leur contribution potentielle au bien-être humain est de plus en plus reconnue (Rondeau, 2016). Dans cette étude, les croyances liées aux pratiques agricoles

comme les calendriers lunaires ou les interdits culturels, les rites de passage notamment les cérémonies d'initiation et l'usage de la langue locale dans la transmission orale des contes, proverbes et chants traditionnels sont pleinement considérés. Des auteurs tels qu'Achebe (1972), Bâ (1980) et Copans & Diop (1981) ont souligné l'importance des savoirs endogènes, incluant croyances, rites et langues africaines pour déconstruire les stéréotypes colonialistes qui dépeignent l'Afrique comme dépourvue de civilisation. Copans & Diop (1981) ont particulièrement plaidé pour la revalorisation de ces savoirs, mettant en avant la richesse des connaissances scientifiques telles que l'astronomie, les mathématiques et artistiques comme l'architecture, l'art, l'écriture, la sculpture, la peinture des anciennes civilisations africaines, notamment celle de l'Égypte antique. Ils insistent sur la nécessité de reconnaître ces savoirs dans les politiques de développement pour restaurer la fierté des populations africaines. Achebe (1972) et Bâ (1980) partagent cette vision, affirmant que les savoirs endogènes sont essentiels à l'identité culturelle et au développement. L'anthropologue Visvanathan (2002) introduit le concept de « justice cognitive », affirmant que toutes les connaissances doivent être valorisées également. Gandhi (2016) renforce cette idée en plaident pour la reconnaissance de la pluralité des savoirs comme un moyen de promouvoir une nouvelle forme de justice sur la scène internationale. Cependant, des préjugés persistent. Mboa-Nkoudou (2015) souligne que certains Africains éduqués continuent de dévaloriser les savoirs locaux, les considérant comme non civilisés ou magiques. Cette attitude qui s'inscrit dans ce que Damus (2020) appelle l'endo-épistémicide nuit à la pleine reconnaissance des savoirs endogènes, qui devraient être intégrés dans divers domaines tels que la philosophie, la gestion des conflits et les politiques de gouvernance. En effet, en rejetant ou en marginalisant leurs propres savoirs, ces personnes affaiblissent et délégitiment ces savoirs et réduisent du même coup leur potentiel de contribution au développement de leurs peuples. La synthèse critique met en évidence un consensus sur l'importance de reconnaître ces savoirs pour favoriser le développement durable. Néanmoins, les différences d'opinion et la persistance des préjugés soulignent les défis à surmonter pour une pleine valorisation.

La justice cognitive émerge comme un concept majeur pour guider cette discussion en appelant à une approche holistique qui évite la marginalisation sélective des savoirs endogènes. Bien que des progrès aient été réalisés dans la reconnaissance des savoirs endogènes notamment avec la mise en place d'un cadre normatif international et des politiques éducatives nationales visant à les promouvoir, il reste essentiel d'explorer comment ces connaissances peuvent être transmises efficacement pour garantir leur continuité.

## **2.2. De la Transmission des savoirs endogènes**

La transmission des savoirs endogènes est confrontée à de nombreux défis et menaces souvent exacerbés par les transformations sociétales contemporaines. Ces défis sont examinés sous divers angles, mettant en lumière la complexité de la situation. L'une des difficultés majeures est la migration des jeunes vers les zones urbaines qui entraîne une rupture avec les traditions locales (Moity-Maizi, 2011). Cette tendance est aggravée par la mondialisation qui affecte négativement l'oralité et les pratiques culturelles. Le même auteur souligne que l'accès aux médias mondiaux constitue une menace pour la transmission des savoirs endogènes, modifiant les modes traditionnels de partage au sein des communautés. Les médias exposent les jeunes générations à des contenus culturels exogènes souvent perçus comme plus modernes ou valorisés. Cette exposition entraîne un désintérêt croissant pour les pratiques traditionnelles, remplaçant les modes de partage intergénérationnel tels que les veillées de contes, les chants initiatiques ou les travaux communautaires par des formes d'apprentissage virtuelles, souvent déconnectées du contexte local. Les raisons pour lesquelles les jeunes générations délaisSENT ces savoirs varient. Certains chercheurs pointent l'attrait des opportunités économiques et éducatives de l'ailleurs suggérant que ce phénomène est lié non seulement à la mondialisation, mais aussi à des dynamiques socio-économiques internes. Aikenhead & Elliott (2010) critiquent les politiques éducatives qui minimisent la valeur des savoirs endogènes, appelant à une réforme éducative pour intégrer les connaissances telles que les pratiques phyto-thérapeutiques, et des valeurs comme l'intégrité, l'équité, le respect des personnes âgées dans les programmes scolaires. La vulnérabilité des savoirs endogènes face aux changements rapides de la société est largement reconnue d'où donc la nécessité de développer des stratégies concrètes pour assurer leur transmission durable dans un contexte en mutation rapide.

## **2.3. De l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement scolaire**

La Déclaration sur les droits des peuples autochtones (Nations Unies, 2007), notamment en son article 14, affirme que les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes éducatifs, dispensant un enseignement dans leur langue et selon leurs méthodes culturelles. Malgré ce cadre légal, l'intégration des savoirs endogènes comme par exemple la poterie, la vannerie, la sculpture, la forge, la médecine traditionnelle, la gestion des conflits par la parenté à plaisir dans les systèmes éducatifs demeure un défi majeur. Plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'héritage colonial a eu un impact négatif sur cette intégration, avec des modèles éducatifs hérités qui marginalisent les savoirs autochtones (Moussavou, 2012,

Akenhead, G., & Michell, H., 2011) confirment cette résistance historique à reconnaître ces savoirs. Une controverse autour du caractère spirituel et ésotérique de certains savoirs endogènes (Mboa-Nkoudou, 2015 ; Wayipko, 2021), soulève des questions sur leur compatibilité avec les contextes éducatifs formels. Salaün (2016) propose des critères pour leur intégration, mais ces suggestions sont critiquées pour leur potentiel à dénaturer l'authenticité de ces savoirs en raison de la "programmabilité" et de la "dépersonnalisation" dans le processus éducatif. Les obstacles à l'intégration des savoirs endogènes sont profondément ancrés dans l'héritage historique du colonialisme et les défis institutionnels contemporains. Les opinions divergentes sur la nature ésotérique de ces savoirs soulignent la nécessité d'une approche équilibrée qui respecte la diversité culturelle. En effet, les débats autour du caractère parfois secret ou sacré de certains savoirs endogènes montrent qu'il est important d'adopter une approche respectueuse et équilibrée, tenant compte à la fois de leur valeur culturelle et des limites à leur divulgation, notamment dans un contexte scolaire. Une collaboration étroite entre les communautés locales, (les chefs coutumiers, les aînés, les détenteurs de savoirs endogènes), les éducateurs et les décideurs est essentielle pour réussir cette intégration. Elle pourrait prendre la forme d'une co-construction de contenus pédagogiques, avec une implication des détenteurs de savoirs dans les activités scolaires et la tenue de consultations pour adapter l'enseignement aux réalités culturelles locales.

Les théories de l'apprentissage social de Bandura (1986) et de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984, 2014) bien qu'apparemment non endogènes permettent d'éclairer des pratiques d'apprentissage traditionnelles comme l'imitation, l'observation ou la participation active. Ces théories contribuent, en outre, à légitimer scientifiquement les mécanismes d'acquisition des savoirs endogènes sans les dénaturer. De plus, leur mobilisation, aux côtés d'auteurs comme Bâ (1972, 1980), devrait participer à sortir les savoirs endogènes de cette sorte de ghetto épistémologique où on a tendance à les reléguer afin de co-construire une épistémologie plurielle (Damus, 2020) par un dialogue fécond entre détenteurs de savoirs.

Cela dit, Bandura (1986) soutient que les individus apprennent non seulement par l'expérience directe, mais également par l'observation des comportements des autres. Ce processus, connu sous le nom d'apprentissage vicariant, implique que les individus modélisent leur comportement sur celui de personnes perçues comme compétentes ou respectées. Kolb (1984, 2014), pour sa part, souligne l'importance de l'expérience directe dans le processus d'apprentissage. Ce modèle se compose de quatre étapes clés. L'expérience concrète, c'est le point de départ où l'apprenant interagit directement avec son environnement ou la tâche à apprendre, vivant ainsi une expérience pratique. L'observation réfléchie : après l'expérience, l'apprenant réfléchit sur ce qu'il

a vécu, analyse ce qui a fonctionné ou non et en tire des enseignements. La conceptualisation abstraite : à cette étape, l'apprenant essaie de comprendre les principes sous-jacents à son expérience, établissant des connexions avec des connaissances théoriques ou développant de nouvelles idées. Enfin, il y a l'expérimentation active : l'apprenant applique ses nouvelles connaissances dans de nouvelles situations, évaluant les résultats de cette application. Ce cycle est itératif et continu, permettant un apprentissage constant. Bâ (1972) explique, quant à lui, qu'en Afrique, chaque occasion est une opportunité d'apprentissage, car tout est école, tout est enseignement. L'enfant africain apprend dans toutes les activités qu'il mène au quotidien. Il apprend en jouant, en écoutant, en imitant, en faisant.

### **3. Méthodologie**

Pour mener à bien cette étude, nous avons combiné des outils qualitatifs et quantitatifs. Un questionnaire a été adressé aux détenteurs de savoirs endogènes en l'occurrence des potiers, des sculpteurs, des forgerons, des tradipraticiens, des *tengsoaba*, des *sukoomsé* et des vanniers parce qu'ils sont les acteurs essentiels de la transmission orale et pratique des savoirs. Ce sont eux qui détiennent ces savoirs et leur participation est indispensable pour documenter, diffuser et intégrer ces savoirs dans les projets de développement, l'éducation et la recherche, tout en assurant la sauvegarde du patrimoine culturel et la cohésion sociale. Nous avons également interrogé les professeurs des écoles et les apprenants qui sont les premiers maillons du système éducatif. Des entretiens ont été menés avec des chefs coutumiers, des directeurs d'écoles et des encadreurs pédagogiques pour recueillir leurs opinions par rapport aux savoirs endogènes à Kabinou, leurs méthodes de transmission, et leur niveau d'intégration dans l'enseignement. La présente étude s'est déroulée à Kabinou, une localité située dans la commune rurale de Ramongo au Burkina Faso.

#### **3.1.Méthode d'échantillonnage**

L'échantillonnage non probabiliste à choix raisonné a été utilisé. Comme l'indique le tableau n°1, l'échantillon est constitué de cent quatre-vingt personnes réparties comme suit : cent quatorze membres de la communauté, à savoir des potières, des sculpteurs, des forgerons, des tradipraticiens, des *tengsoaba*, des *sukoomsé*, des vanniers ; dix-huit professeurs des écoles et trente apprenants (pour les questionnaires), deux chefs coutumiers, quatre directeurs d'école et douze encadreurs pédagogiques (pour les entretiens).

**Tableau n°1 : Présentation de l'échantillon d'étude**

Cibles	Effectif	Outils de collecte de données
Forgerons	29	Questionnaire
Sculpteurs	26	
Potières	23	
Vanniers	11	
Sukoomsé	10	
Tengsoaba	7	
Tradipraticiens	6	
Forgerons/sculpteurs	2	
Professeurs des écoles	18	
Apprenants	30	
Chefs coutumiers	2	Guide d'entretien
Directeurs d'école	4	
Encadreurs pédagogiques	12	
Total	180	

### **3.2.Outils de collecte des données**

Quatre outils ont été utilisés à savoir le questionnaire, le guide d'entretien, la grille d'observation et l'analyse documentaire (des manuels scolaires) afin de recueillir les informations. Les données collectées auprès des membres de la communauté ont concerné l'identité des enquêtés, l'état des savoirs endogènes à Kabinou et les méthodes de transmission. Au niveau des professeurs des écoles et des apprenants, les données recueillies ont concerné notamment les mots ou expressions qui renvoient aux savoirs endogènes (dans le but de mieux cerner leurs représentations culturelles de ces savoirs et d'identifier le vocabulaire qu'ils utilisent pour les nommer), la fréquence des rituels traditionnels dans la communauté, les méthodes de préservation des récits oraux qu'ils ont pu éventuellement constater à travers plusieurs canaux d'observation, d'échanges familiaux, de socialisation et de pratiques culturelles vécues, l'engagement des jeunes générations envers ces savoirs, les différentes méthodes de transmission et enfin les difficultés perçues dans l'apprentissage des savoirs endogènes. Le guide d'entretien, quant à lui, a été organisé autour de thématiques comme l'état des savoirs endogènes, les méthodes de transmission de ces savoirs et l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement. Nous avons également utilisé une grille

d'observation pour recueillir des données supplémentaires sur la transmission des savoirs endogènes à l'école. Nous avons par conséquent assisté à des cours et à des événements culturels organisés à l'école et dans la communauté. Ces observations ont permis notamment de comprendre le rôle des interactions sociales dans la circulation des savoirs et d'être témoins de moments privilégiés de transmission de savoirs endogènes au sein de la communauté. L'étude documentaire a porté, entre autres, sur les manuels scolaires. Les manuels scolaires ont été une source d'information essentielle dans cette recherche. Ils ont permis d'obtenir des informations sur la manière dont ces savoirs sont présentés dans le contexte éducatif. Le choix des manuels à consulter a été fait en se basant sur des critères spécifiques comme la classe, le programme éducatif, la présence éventuelle d'exemples, d'illustrations, de textes relatifs aux savoirs endogènes. Sur cette base, des manuels scolaires de niveau CP2, CE2, et CM2 couvrant les domaines de la lecture, l'histoire, les sciences d'observation et la géographie ont été exploités. Ils constituent des disciplines scolaires particulièrement propices à la mobilisation, l'évocation ou la transmission de savoirs endogènes dans le contexte éducatif burkinabè. Après avoir élaboré nos outils de collecte de données, nous avons vérifié leur validité notamment grâce à un pré-test avant de les utiliser. Ce pré-test a consisté à administrer le questionnaire à sept membres de la communauté, à quatre professeurs des écoles, à deux apprenants et à un directeur d'école dans le but de nous assurer d'une bonne compréhension du questionnaire auprès des groupes principalement concernés par cet outil. Cela a permis de réajuster certaines questions pour en améliorer la compréhension.

### **3.3 Traitement et analyse des données**

Les données collectées ont toutes été saisies. Les entretiens ont été transcrits et codés pour identifier les thèmes émergents. Les données quantitatives des questionnaires ont été regroupées en classe. Les fréquences ont été calculées grâce à un logiciel. Les principaux résultats issus du traitement des données collectées sont présentés dans la partie suivante.

## **4. Présentation et analyse des résultats**

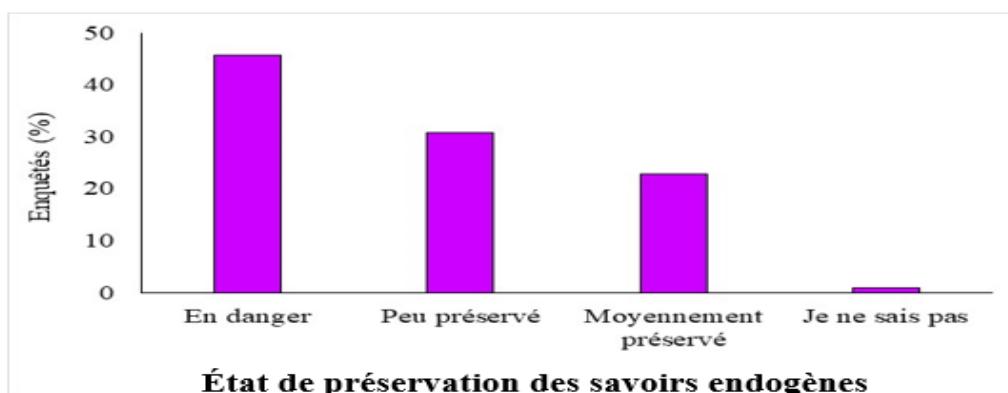
Les résultats de l'étude sont présentés en trois temps autour de l'état des savoirs endogènes, les méthodes de transmission de ces savoirs puis le niveau d'intégration de ces savoirs dans l'enseignement scolaire.

### **4.1. État des savoirs endogènes à Kabinou**

Les savoirs endogènes à Kabinou sont diversifiés et plutôt assimilés au passé ou tout au moins aux coutumes et traditions. C'est ce qui ressort des mots et expressions choisis par les enquêtés comme se rapportant le mieux à ces savoirs. En effet, les mots coutumes et rituels arrivent en tête avec une fréquence d'occurrence de 29,22 %, suivi du mot tradition avec une fréquence

de 27,61 % et de l'expression connaissances ancestrales avec 23,08 % d'occurrence. Les autres expressions citées sont la transmission intergénérationnelle, la culture locale et le savoir-faire local. Cela nous renseigne sur les représentations des populations et sur la façon dont ces savoirs sont perçus dans la localité. En ce qui concerne la préservation de ces savoirs, pour 97,24 % des enquêtés, il n'y a pas assez d'occasions formelles pour transmettre les savoirs endogènes. Ils dénombrent moins de cinq événements dans l'année destinés à la préservation des récits, des rituels et des pratiques artisanales.

Comme le montre la figure n°1, pour 45,61 % des participants à l'enquête, les savoirs endogènes sont en danger de disparition. Ces savoirs sont peu préservés ou moyennement préservés respectivement pour 30,70 % et 22,81 % des enquêtés.

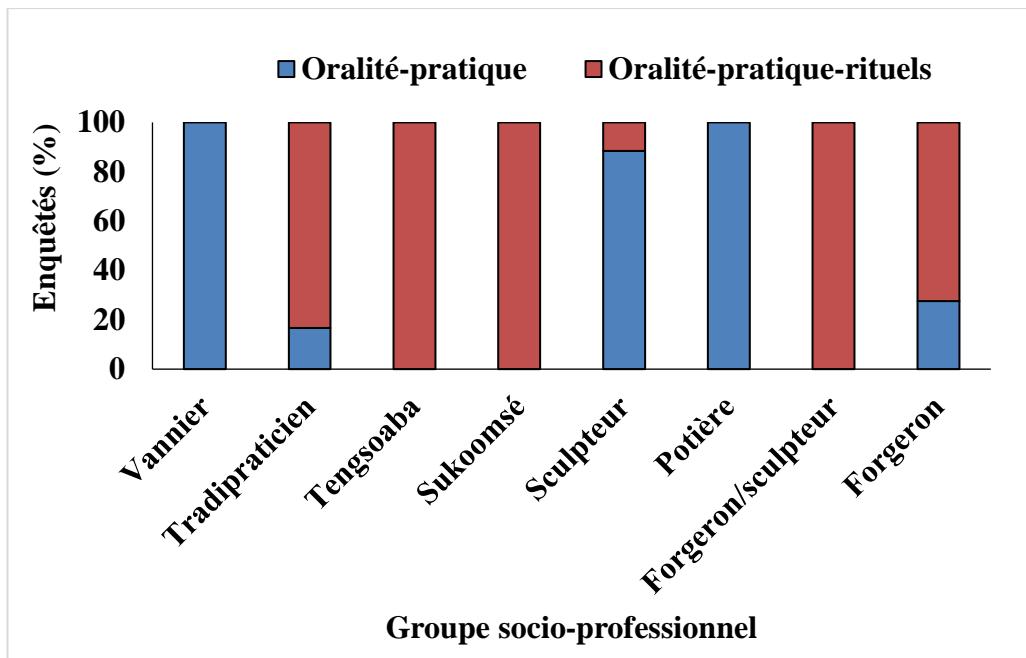


*Figure n°1 : État de préservation des savoirs endogènes à Kabinou*

#### **4.2. Méthodes de transmission des savoirs endogènes à Kabinou**

Chez les *tengsoaba* (chef de terre) et les *sukoomsé* (société de masques), la transmission des savoirs endogènes est réalisée par la combinaison de l'oralité, la pratique et les cérémonies. La pratique s'entend, ici, comme un apprentissage par l'action directe, l'observation et l'imitation dans un contexte concret et fonctionnel. Les cérémonies, elles, sont des rituels codifiés où s'expriment et se perpétuent des savoirs à forte valeur symbolique. Les vanniers et les potières privilégient une transmission basée sur l'oralité et la pratique. Pour les autres groupes socio-professionnels c'est-à-dire les tradipraticiens, les sculpteurs, et les forgerons, les résultats indiquent une diversité dans les mécanismes de transmission des savoirs. Pour 16,67 % des tradipraticiens, 88,46 % des sculpteurs, et 27,59 % des forgerons, la transmission s'opère par l'oralité et la pratique. En revanche, pour 83,33 % des tradipraticiens, 11,54 % des sculpteurs, et 72,41 % des forgerons

privilégient la combinaison de l'oralité, de la pratique et des rituels comme l'illustre la figure n°2.



*Figure 2 : Méthodes de transmission des savoirs endogènes selon les groupes socio-professionnels*

L'apprentissage des techniques est perçu dans les groupes socio-professionnels comme étant difficile voire très difficile. En effet, 80,77 % des sculpteurs ont affirmé que l'apprentissage a été difficile. Au niveau des potières 86,96 % ont trouvé que l'apprentissage a été également difficile. Chez les forgerons, les *tengsoaba* et les tradipraticiens respectivement 79,31 %, 71,43 %, et 66,67 % ont trouvé l'apprentissage très difficile. Les vanniers, les *tengsoaba*, les *sukoomsé*, les sculpteurs, les potières et les forgerons estiment majoritairement que les savoirs endogènes devraient être transmis par la famille et par l'école. Ce résultat s'explique par le fait que certains groupes traditionnels, comme les forgerons ou les potières, considèrent la famille comme le lieu légitime de transmission des savoirs endogènes, en raison de leur nature héréditaire, pratique et parfois secrète. D'autres, en revanche, estiment que l'école devrait jouer un rôle important pour sauvegarder et valoriser ces savoirs face au risque de leur disparition. Toutefois, ils sont quasiment tous d'accord (96,49 %), pour considérer que la transmission de ces savoirs est essentielle pour préserver l'identité culturelle.

#### **4.3. Intégration des savoirs endogènes sur l'enseignement scolaire**

Les professeurs des écoles, les directeurs d'écoles, les encadreurs pédagogiques, ont mentionné pour 33% d'entre eux l'intégration des savoirs

endogènes dans une seule matière scolaire, 44,44 % dans deux matières différentes et 22,22 % dans plus de trois matières scolaires. Les matières concernées sont la lecture, l'histoire, les sciences d'observation et la géographie. Toutefois, bien que cette intégration soit amorcée dans plusieurs domaines du programme scolaire, une majorité des enseignants (66,67 %) reconnaît ne pas avoir prêté une attention particulière à l'attitude ou aux réactions des élèves face à ces savoirs. Pour ceux qui indiquent avoir observé un changement chez les élèves, ils le situent au niveau de l'amélioration de la sociabilité et des attitudes plus respectueuses qu'ils associent à l'enseignement de récits, proverbes et règles morales issus des savoirs endogènes. 77,78 % des répondants expriment un avis favorable par rapport à l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement scolaire. 55,56 % des professeurs des écoles ont indiqué ne pas être satisfaits, tandis que 27,78 % ont dit être satisfaits de l'intégration des savoirs endogènes dans l'enseignement formel. Ils justifient leur position par le manque de formation, l'absence de ressources pédagogiques adaptées, les risques de controverses culturelles et la difficulté à concilier ces savoirs avec le programme officiel.

## **5. Discussion**

Cette étude visait à faire l'état des savoirs endogènes dans la localité de Kabinou, à décrire les méthodes de transmission de ces savoirs et à apprécier leur niveau d'intégration dans l'enseignement scolaire. Nous avons pu faire le constat que des savoirs endogènes existent toujours et font l'objet de transmission à Kabinou, malgré un risque de disparition. Ces savoirs sont plutôt faiblement intégrés dans l'enseignement scolaire. Les données montrent que les savoirs endogènes à Kabinou sont confrontés à un risque de disparition. Pour ancrer notre analyse dans un cadre théorique ouvert et reconnu dans le domaine de l'éducation et de la formation, nous avons fait recours à la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky (1998), de l'apprentissage social de Bandura (1986), de l'apprentissage expérientiel de Kolb et al. (2014) et aux enseignements de Bâ (1972) sur les aspects de la civilisation africaine. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1998) met en évidence l'importance de l'interaction sociale et de la médiation culturelle dans le processus d'apprentissage. C'est bien ce que nous avons pu constater à Kabinou où les interactions sociales au sein de la communauté jouent un rôle central dans la transmission des savoirs endogènes. Les aînés, les pairs et les mentors bien actifs à Kabinou à travers les contes, ou l'encadrement dans l'apprentissage des métiers, sont identifiés comme des acteurs clés, facilitant le développement des compétences au sein de la zone proximale de développement (ZPD). Les outils culturels tels que le langage et les symboles (les masques, les objets rituels, les signes utilisés dans les cérémonies ou les motifs artisiaux) sont également mis en avant comme des médiateurs essentiels du processus d'apprentissage. L'engagement des aînés dans la

transmission des savoirs souligne l'importance du partage intergénérationnel, où les jeunes apprennent non seulement par l'observation mais aussi par l'engagement direct dans des pratiques socioculturelles comme celles de la société des masques (*sukoomsé*), des cérémonies de purification ou de sacrifices, des ateliers de façonnage de poteries, de forge, de collecte et de préparation de plantes médicinales. L'apprentissage à Kabinou est dans le vécu quotidien comme le rappelle Bâ (1972), il est également social dans le sens de Bandura (1986), car on y apprend par observation des comportements d'autrui. Il est aussi expérientiel tel que le définit Kolb et al. (2014) parce que les apprentissages sont incorporés dans les expériences quotidiennes des membres de la communauté au cours desquelles l'observation et la conceptualisation sont essentielles. Les apprenants réfléchissent à ce qu'ils observent, analysent mentalement les gestes, les paroles pour construire du sens et se les approprier.

La transmission des savoirs endogènes à Kabinou fait écho aux analyses de Goody (1997) qui souligne la diversité des moyens par lesquels les sociétés traditionnelles transmettent le savoir. Les modes de communication, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques, signes, langages et outils utilisés pour transmettre les savoirs sont spécifiques à chaque culture et jouent un rôle central dans la préservation et la transmission des connaissances. Cet auteur souligne que ces pratiques ne se limitent pas à une simple transmission d'informations, mais qu'elles engendrent également une interaction significative entre le savoir et son contexte culturel, renforçant ainsi leur pertinence et leur efficacité.

## **Conclusion**

Notre recherche s'est penchée sur les savoirs endogènes à Kabinou, leurs méthodes de transmission et leur intégration dans l'enseignement scolaire. L'ambition étant de contribuer à une meilleure compréhension des défis et enjeux liés à la préservation de ces savoirs. Les résultats ont permis de dresser un état des lieux marqué par une diversité de savoirs existants et une fragilité dans la préservation. Au sein de la communauté, on retrouve des savoirs endogènes liés aux rites d'initiation, aux cérémonies agraires (moissons, offrandes à la terre), aux pratiques artisanales (forge, poterie, sculpture, vannerie), aux techniques de guérison traditionnelle, ainsi qu'aux récits oraux (contes, proverbes, chants, généalogies). Ces savoirs, profondément enracinés dans la culture locale, constituent un capital culturel majeur pour la communauté. Toutefois, leur transmission est de plus en plus menacée par plusieurs facteurs : le vieillissement des détenteurs de savoirs, le désintérêt des jeunes, la scolarisation déconnectée du contexte culturel, l'urbanisation croissante, ainsi que la pression des modèles éducatifs exogènes.

L'étude a fait ressortir que la transmission de ces savoirs se fait selon des modalités spécifiques : transmission orale, observation, initiation rituelle ou artisanale, mais aussi par des formes de socialisation informelle au sein de la famille ou du groupe communautaire. Cependant, cette transmission est aujourd'hui partielle, conditionnée par des restrictions culturelles (liées aux castes ou aux statuts d'initié), mais aussi freinée par l'absence de reconnaissance institutionnelle. L'intégration dans l'enseignement scolaire reste marginale, souvent implicite et non systématisée. Certains enseignants tentent des expériences individuelles d'intégration, mais sans cadre officiel ou formation adaptée. Ce que l'on peut retenir de cette recherche, c'est que les savoirs endogènes ne sont pas incompatibles avec l'école moderne. Au contraire, leur intégration pourrait enrichir les contenus pédagogiques, renforcer la contextualisation des apprentissages et favoriser une meilleure appropriation des savoirs par les élèves. Cependant, cette intégration ne saurait être mécanique ni globalisante. Elle doit être sélective, éthique et respectueuse des formes traditionnelles de protection du savoir. Il est donc essentiel de distinguer les savoirs partageables dans un cadre éducatif (par exemple : contes, artisanat, techniques agricoles, usages non ésotériques des plantes médicinales) des savoirs sacrés ou réservés (rites, cérémonies initiatiques), qui doivent faire l'objet d'un traitement symbolique ou culturel, sans être divulgués dans leur intégralité.

La principale limite de cette recherche réside dans la difficulté de généraliser les résultats au-delà du contexte de Kabinou. Les dynamiques de transmission des savoirs endogènes sont étroitement liées aux contextes socioculturels spécifiques et peuvent varier considérablement d'une communauté à une autre. Par ailleurs, l'influence croissante de la mondialisation, la scolarisation formelle et l'évolution des aspirations des jeunes compliquent davantage la pérennisation de ces savoirs. Ces limites ouvrent toutefois des perspectives fécondes pour la recherche. Il serait pertinent de mener des études comparatives dans d'autres communautés rurales ou urbaines du Burkina Faso afin d'identifier les spécificités des méthodes de transmission. Et d'évaluer l'impact concret de l'intégration des savoirs endogènes sur la motivation, la réussite éducative et l'identité culturelle des élèves.

## Références bibliographiques

ACHEBE Chinua, 1972, *Le monde s'effondre*, Paris, Présence Africaine.

Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique. (2015), « Approches novatrices, savoirs et savoir-faire endogènes pour une meilleure adéquation école-communauté ». Rapport analytique du GTENF sur les savoirs et savoir-faire endogènes pour un développement endogène de l'Afrique.

AIKENHEAD Glen S & ELLIOTT Dean, 2010, “An Emerging Decolonizing Science Education in Canada”, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10 (4), pp. 321–338. <https://doi.org/10.1080/14926156.2010.524967>.

AIKENHEAD Glen S. & MICHELL Herman., 2011, *Bridging Cultures: Indigenous and Scientific Ways of Knowing Nature*, Pearson Education, Don Mills, Ontario, Canada.

AKULLO Diana, BIRUNGI Pauline, ALUM Winnie, ALIGUNA Lucy & BARWOGEZA Margaret, 2007, “*Indigenous Knowledge in Agriculture: A Case Study of the Challenges in Sharing Knowledge of Past Generations in a Globalized Context in Uganda*” World Library and Information Congress:73Rd Ifla General Conference and Council, Durban, South Africa, p14.

BÂ Amadou Hampâté., 1980, *Vie et enseignement de Tierno Bokar : le sage de Bandiagara*, Paris, Seuil.

BÂ Amadou Hampâté., 1972, *Aspects de la civilisation africaine*. Présence Africaine.

BANDURA Albert., 1986, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BUSQUET Mireia Boya, 2006, « Des stratégies intégrées durables : savoir écologique traditionnel et gestion adaptative des espaces et des ressources », *VertigO-La Revue électronique en Sciences de l'environnement* [En Ligne] 7(2). <https://doi.org/10.4000/vertigo.2279>

COLLIGNON Béatrice, 2005, « Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ? », *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 82(3), pp. 321–331.

COPANS Jean, & DIOP Cheikh Anta, 1981, *Civilisation ou barbarie, Anthropologie sans complaisance*. Paris : Présence Africaine.

DAMUS O. (2020). Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud. Document commandé pour le rapport de l'initiative Les futurs de l'éducation de l'UNESCO.

NATIONS UNIES. (2007). Déclaration des nations unies sur les droits des peuples autochtones, adoptée en 2007.

GANDHI Mohandas K, 2016, *Hund Swaraj or Indian Home Rule* (R. and Sons) (ed.)

GOODY Jack, 1997, « Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec ou sans écriture : la transmission du Bagre », *L'Homme*, 29-52.

HOUNTODJI, Paulin. J. 1994, *Les savoirs endogènes. Pistes pour une recherche*, Dakar, CODESRIA, 1994.

KAMMAMPOAL Bawa, 2013, « Une école intégrée à l'environnement humain : facteur du développement socio-économique. Une analyse d'Arrow of God de Chinua Achebe », *Science et Technique, Lettres, Sciences Sociales et Humaines*, 29(1), pp. 157–175.

KOLB David Allen, 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

KOLB David Allen, BOYATZIS Richard E & MAINEMELIS Charalampus, 2014, “*Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*, R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles. NJ: Lawrence Erlbaum.

KISSOU Roger et al., 2014, « Connaissance endogène de la classification et de la fertilité des sols en zone Sud-Soudanienne du Burkina Faso » *Vertigo*, 14(1), pp. 1–17. <https://doi.org/10.4000/vertigo.14616>

MAPARA Jacob, 2009, “Indigenous Knowledge Systems in Zimbabwe: Juxtaposing Postcolonial Theory.” *Journal of Pan African Studies*, 3(1), pp. 139–155.

MBOA-NKOUDOU Thomas Hervé, 2015, « Stratégies de valorisation des savoirs locaux africains : questions et enjeux liés à l'usage du numérique au Cameroun » *Éthique Publique*, 17(2), <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2343>.

MOITY-MAIZI Pascale, 2011, « Interroger la localisation et la circulation des savoirs en afrique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 5(3), pp. 473–491.

MOUSSAVOU Raymonde, 2012, « L'intégration des savoirs endogènes dans les cours de sciences au Gabon : points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation à l'issue d'un entretien collectif », *Recherches qualitatives* 31 (1), pp. 205-224.

OWUOR Jenifer, 2007, “Integrating African Indigenous Knowledge in Kenya’s Formal Education System: The Potential for Sustainable Development” *Journal of Contemporary*, 2(2), pp. 21–37.

PROUDHON Pierre Joseph, 2018, *Edouard Jourdain*, paris, CNRS éditions, DL.

RONDEAU Dany, 2016, « La place des savoirs locaux (endogènes) dans la cité globale » Essai de justification, Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au, 165, <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1/chapter/expe>

riences-de-recherche-en-anthropologie-de-la-sante-au-cameroun-et-aux-frontieres-tchado-camerounaises-lutte-contre-le-paludisme-et-le-cholera/

SALAÜN Marie, 2016, « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, pp. 217-236.

SHIL Sanjib, & DUTTA CHOUDHURY Manabendra, 2009, “Indigenous Knowledge on Healthcare Practices by the Reang Tribe of Dhalai District of Tripura, North East India” *Ethnobotanical Leaflets*, 13, pp. 775–790.

THOMPSON Kim-ly, LANTZ Trevor C, & BAN Nathalie C, 2020, “A review of Indigenous Knowledge and “Participation in Environmental Monitoring”, *Ecology and Society*, 25(2), pp. 1–27. <https://doi.org/10.5751/ES-11503-250210>.

VISVANATHAN Shiv, 2002, « les rencontres culturelles et l'orient une étude sur la politique de la connaissance » *Diogène*, 200(4), pp. 83-98.

VYGOTSKY Lev, 1998, « Pensée et langage », Jean- Yves Rochex, *Revue française de pédagogie* 122 (1), pp. 188-189.

WAYIKPO Mawusi Mawusi Kuamiv., (2021). « Appui et obstacles à l'intégration des savoirs locaux et du patrimoine culturel immatériel dans le système éducatif au Togo et au Maroc. » Thèse de doctorat en sciences de l'homme et société, Université Aix Marseille (AMU), France.

WILLEM Emilio, 1970, *Dictionnaire de sociologie, adaptation française par Armand Cuvillier*. Paris, Rivière, 2è Edition.

## **LISTE DES AUTEURS**

- BA Mouhamadou El Hady**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- BAWA Ibn Habib**, Université de Lomé, Togo.
- BEOGO Joseph**, École Normale Supérieure Burkina, Faso.
- BEUSEIZE André-Marie**, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.
- CISSE Abdoulaye**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DAGUÉ Abraham**, Collège Évangélique Mustahkbal Wa Radja, N'Djaména/Tchad.
- DERYABINA Svetlana Alexandrovna**, Université russe de l'amitié des peuples, Patrice Lumumba, Moscou, Fédération de Russie.
- DIAKHITÉ Mahamadou**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DIALLO Amadou Tidiane**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DIENG Pape Laïty**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DIOP Ismaila**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DIOUF Bouré**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DYAKOVA Tatiana Alexandrovna**, Université d'État G. R. Derjavine de la ville de Tambov. Tambov, Fédération de Russie.
- FAYE Cheikh Ahmed Tidiane**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- FAYE Dethie**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- FOCKSIA DOCKSOU Nathaniel**, Université de N'Djaména /Tchad.
- GAYE Mar**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- GUEYE Magueye**, Université Marie et Louis Pasteur de Besançon, France.
- IMOУ Yao Sougle-Man**, Université de Lomé, Togo.
- KANE Dame**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- KONÉ Djakaridja**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.
- KONTIHIKOVA Svetlana Valentinovna**, Université d'État G.R. Derjavine de Tambov. Tambov, Fédération de Russie.
- KOUADIO Brou Ghislain**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.
- KOUAMÉ Fréjuss Yafessou**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**KOULIBALY Tidiane Kassoum**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**KOULIBALY Tidiane Kassoum**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**LO Momath**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**NIANE Ballé**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**SARR Serigne Momar**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**SEYE Dame**, Université Iba Der THIAM de Thiès, Sénégal.

**SIMLIWA Amaëti**, Université de Kara, Togo.

**SOUMARE Fatoumata Tacko**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**SOW Ibrahim Sory**, Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation, Guinée Conakry.

**TIEMTORÉ Windpouiré Zacharia**, École normale supérieure, Burkina Faso.

**TIMÉRA Mamadou Bouna**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**TINE Augustin**, Lycée d'Application Thierno Saidou Nourou TALL, Sénégal.

**TOURE Assane**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**WOBGO Boukaré**, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.

**YAFFA Lamine**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**YAMÉOGO Maminata**, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.