

L'ENDOGENEITE AU CŒUR DES DYNAMIQUES D'EMANCIPATION ET DE DECOLONISATION DES SAVOIRS ENSEIGNES AU BURKINA FASO: FOCUS SUR LES SAVOIRS ENDOGENES ET MODALITES ADAPTATIVES AU SYSTEME EDUCATIF

GUIGMA Marcel

Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

Maître-Assistant en philosophie

marcelguigma@yahoo.fr

Résumé

Dans un contexte marqué par les héritages de la colonisation et la domination des paradigmes éducatifs exogènes, la question de la pertinence des savoirs enseignés se pose avec acuité au Burkina Faso. Cette réflexion analyse le rôle de l'endogénéité dans les dynamiques d'émancipation et de décolonisation de ces savoirs enseignés, en mettant l'accent sur la valorisation des savoirs endogènes dans le système éducatif burkinabè. Elle montre que certains savoirs produits par les communautés locales constituent des ressources culturelles, sociales et cognitives essentielles, longtemps marginalisées au profit de modèles importés. En s'appuyant sur les travaux de penseurs africains tels que Joseph Ki-Zerbo, Paulin Hountondji, Cheikh Anta Diop ou encore Kwasi Wiredu, l'étude met en évidence la nécessité de construire une école contextualisée, capable d'articuler savoirs endogènes et savoirs universels dans une logique de complémentarité. L'analyse révèle également que, malgré l'existence de cadres juridiques et institutionnels favorables, l'intégration effective des savoirs endogènes dans les curricula demeure limitée. Face à cette situation, le texte propose des mécanismes opérationnels fondés sur le recensement, la validation scientifique, la capitalisation et l'exploitation pédagogique des savoirs endogènes. Ainsi, l'endogénéité apparaît comme un levier stratégique de souveraineté, de cohésion sociale et de transformation qualitative de l'éducation.

Mots clés : Décolonisation des savoirs, Émancipation, Endogénéité, Savoirs endogènes, Système éducatif

Abstract

In a context shaped by the legacies of colonisation and the dominance of exogenous educational paradigms, the question of the relevance of the knowledge imparted arises acutely in Burkina Faso. This study examines the role of endogeneity in the dynamics of emancipation and the decolonisation of taught knowledge, emphasising the valorisation of indigenous knowledge within the Burkinabè educational system. It

shows that certain forms of knowledge produced by local communities constitute essential cultural, social, and cognitive resources, long marginalised in favour of imported models. Drawing upon the works of African thinkers such as Joseph Ki-Zerbo, Paulin Hountondji, Cheikh Anta Diop, and Kwasi Wiredu, the study underscores the necessity of constructing a contextualised school, capable of articulating indigenous and universal knowledge in a complementary manner. The analysis further reveals that, despite the existence of favourable legal and institutional frameworks, the effective intégration of indigenous knowledge into curricula remains limited. In response, the text proposes operational mechanisms based on the identification, scientific validation, capitalisation, and pedagogical application of indigenous knowledge. Thus, endogeneity emerges as a strategic lever for sovereignty, social cohesion, and the qualitative transformation of education.

Keywords: Decolonisation of knowledge, Emancipation, Endogeneity, Indigenous knowledge, Educational system

Introduction

Dans les sociétés africaines contemporaines, fortement influencées à la fois par les séquelles de la colonisation et par les transformations actuelles des systèmes éducatifs, la problématique de l'adéquation des savoirs transmis à l'école aux réalités socioculturelles locales demeure un enjeu majeur. Au Burkina Faso comme dans les autres pays du continent, l'école moderne est influencée par des référents exogènes souvent déconnectés des réalités socioculturelles. Cette situation engendre une de rupture entre les connaissances scolaires et les savoirs issus des pratiques quotidiennes des communautés faisant des apprenants des étrangers de leurs propres milieux . Dans cette perspective critique Joseph Ki-Zerbo met en lumière les limites de l'école héritée de la colonisation, qu'il juge inadaptée aux réalités africaines au point de la qualifier d'« usine de fabrication de chômeurs et un éteignoir culturel ». ¹ La valorisation des savoirs endogènes apparaît aujourd'hui comme une nécessité pour repenser les finalités et les contenus de l'éducation dans le contexte africain. Ces savoirs, construits au fil du temps par les communautés à travers leurs pratiques sociales, culturelles et économiques, constituent un patrimoine riche et diversifié, porteur de valeurs, de normes et de

¹ Joseph KI-ZERBO, « culture et développement ». Conférence prononcée à l'occasion du séminaire sur les aspects sociaux du développement à Genève le 02 novembre 1976, sous l'égide de l'institut International d'Etudes sociales, p.16

rationalités adaptées aux contextes locaux. Leur intégration dans le système éducatif s'inscrit dans une dynamique plus large de décolonisation des savoirs, entendue comme un processus de remise en question des hiérarchies épistémologiques héritées de la colonisation, au profit d'une reconnaissance équitable des différentes formes de production des connaissances. Autrement dit, des ressources intellectuelles essentielles à la formation des apprenants et à l'enracinement de l'éducation dans les réalités culturelles africaines. Par ailleurs, l'endogénéité, entendue comme la capacité d'un système à produire et à valoriser ses propres référents internes, se présente comme un levier essentiel d'émancipation. Elle favorise non seulement la réappropriation culturelle, mais aussi le développement d'une autonomie intellectuelle et critique chez les apprenants.

Cependant, malgré les orientations politiques et institutionnelles, qui reconnaissent l'importance de ces savoirs endogènes, leur intégration effective dans les curricula reste encore limitée. Cette situation met en débat la question des modalités concrètes d'opérationnalisation de l'endogénéité dans le système éducatif. D'où la légitimité de cette réflexion : **l'endogénéité au cœur des dynamiques d'émancipation et de décolonisation des savoirs enseignés au Burkina Faso : focus sur les savoirs endogènes et modalités adaptatives au système éducatif.**

Dès lors, la présente réflexion s'inscrit dans un double dynamique d'analyse et de proposition. Elle vise à interroger le rôle de l'endogénéité dans les processus d'émancipation et de décolonisation des savoirs endogènes enseignés au Burkina Faso, tout en mettant en lumière les mécanismes susceptibles de favoriser une intégration effective des savoirs endogènes dans les pratiques éducatives.

Notre perspective d'analyse du sujet obéira au plan suivant :

- I. Clarification conceptuelle
- II. Contexte
- III. Constats au Burkina Faso
- IV. Modalités de prise en compte des savoirs endogènes dans les pratiques classes

I. Clarification conceptuelle

1. Les savoirs endogènes

L'usage des notions de savoirs locaux et de savoirs endogènes s'est considérablement développé au cours des dernières décennies, en particulier dans les domaines de l'éducation, du développement et des sciences sociales. Ces deux concepts, sans être opposés, renvoient globalement à l'ensemble des connaissances, pratiques et représentations construites par des groupes sociaux en interaction avec leur environnement. Toutefois, leur portée épistémologique et leur inscription historique diffèrent sensiblement.

Le concept de « savoirs locaux » s'inscrit dans une histoire marquée par des rapports de domination intellectuelle hérités de la colonisation. Comme l'a si bien montré Paulin Hountondji, la production scientifique africaine a longtemps été « tournée vers l'extérieur, ordonnée et subordonnée à des besoins extérieurs » (Hountondji, 1994, p.2), reléguant ainsi les savoirs produits localement à un statut secondaire. Dans ce contexte, les expressions telles que « savoirs indigènes », « savoirs traditionnels » ou « savoirs ruraux » traduisaient une hiérarchisation implicite des connaissances, fondée sur une opposition entre un savoir occidental, considéré comme universel et scientifique, et des savoirs locaux perçus comme empiriques, fragmentaires, voire non rationnels.

Cette dichotomie a contribué à participé à l'effacement progressif des référents culturels locaux dans les systèmes éducatifs, renforçant pour ainsi dire les phénomènes d'aliénation culturelle dénoncés par plusieurs penseurs africains.

Toutefois, à partir des années 1970, un mouvement de réhabilitation des savoirs produits s'est amorcé en Afrique, sous l'impulsion d'intellectuels engagés tels que Aimé Césaire et Joseph Ki-Zerbo. Dans cette perspective, Ki-Zerbo souligne que « l'éducation fondamentale est condamnée, pour être efficace à s'enraciner dans le milieu » (Ki-Zerbo, 1990, p.92), mettant en évidence la nécessité d'articuler les savoirs scolaires aux réalités socioculturelles locales. Il insiste également sur le rôle central de l'identité culturelle, qu'il définit comme « ce qui nous distingue par-delà nos constantes d'homo

sapiens » (Ki-Zerbo, 2007, p.63), soulignant ainsi l'importance des référents endogènes dans toute entreprise éducative.

Parallèlement, des organisations internationales telles que UNESCO ont progressivement reconnu l'importance des savoirs endogènes dans les politiques éducatives et de développement. L'UNESCO souligne notamment que les systèmes de savoirs autochtones et locaux constituent des ressources essentielles pour le développement durable, la gestion des écosystèmes et la résilience des communautés (UNESCO, 2010, p.14). Elle plaide ainsi pour une approche intégrative valorisant la complémentarité entre savoirs scientifiques et savoirs endogène (UNESCO, 2017, p.48).

Dans ce contexte de reconfiguration épistémologie, le terme savoirs endogènes s'impose progressivement comme une alternative conceptuelle plus pertinente et plus valorisante. Contrairement à l'expression savoirs locaux, historiquement chargée de connotations péjoratives, le terme savoir endogène met l'accent sur la capacité des sociétés à produire des connaissances légitimes, contextualisées et dynamiques. Il traduit également une volonté de dépasser les logiques de subordination épistémique en inscrivant ces savoir dans un dialogue fécond avec les sciences modernes. Dès lors, bien que les notions de savoirs locaux et de savoirs endogènes puissent être considérées comme renvoyant à une même réalité empirique, le concept de savoirs endogènes est privilégié dans le présent document. Ce choix se justifie par sa portée épistémologique plus affirmée, sa neutralité et sa reconnaissance croissante dans les débats contemporains relatifs à la décolonisation des savoirs, à la justice cognitive et à l'endogénéisation des contenus éducatifs.

L'usage des notions de savoirs locaux et de savoirs endogènes s'est considérablement développé au cours des dernières décennies, en particulier dans les domaines de l'éducation, du développement et des sciences sociales. Ces deux concepts, sans être opposés, renvoient globalement à l'ensemble des connaissances, pratiques et représentations construites par des groupes sociaux en interaction avec leur environnement. Toutefois, leur portée épistémologique et leur inscription historique diffèrent sensiblement.

Le concept de savoirs locaux s'inscrit dans une histoire marquée par des rapports de domination intellectuelle hérités de la colonisation. Comme l'a montré Paulin Hountondji, la production scientifique

africaine a longtemps été « tournée vers l'extérieur, ordonnée et subordonnée à des besoins extérieurs » (Hountondji, 1994, p.2), reléguant ainsi les savoirs produits localement à un statut subalterne. Dans ce contexte, les expressions telles que « savoirs indigènes », « savoirs traditionnels » ou « savoirs ruraux » traduisaient une hiérarchisation implicite des connaissances, fondée sur une opposition entre un savoir occidental, considéré comme universel et scientifique, et des savoirs locaux perçus comme empiriques, fragmentaires, voire non rationnels.

Cette dichotomie a contribué à disqualifier certaines formes de connaissances en raison de leur origine socioculturelle. Elle a également participé à l'effacement progressif des référents culturels locaux dans les systèmes éducatifs formels, renforçant ainsi les phénomènes d'aliénation culturelle dénoncés par plusieurs penseurs africains

Toutefois, à partir des années 1970, un mouvement de réhabilitation des savoirs produits par les sociétés du Sud s'est amorcé, sous l'impulsion d'intellectuels engagés tels que Aimé Césaire et Joseph Ki-Zerbo. Dans cette perspective, Ki-Zerbo souligne que « l'éducation fondamentale est condamnée, pour être efficace à s'enraciner dans le milieu » (Ki-Zerbo, 1990, p.92), mettant en évidence la nécessité d'articuler les savoirs scolaires aux réalités socioculturelles locales. Il insiste également sur le rôle central de l'identité culturelle, qu'il définit comme « ce qui nous distingue par-delà nos constantes d'homo sapiens » (Ki-Zerbo, 2007, p.63), soulignant ainsi l'importance des référents endogènes dans toute entreprise éducative. Parallèlement, des organisations internationales telles que UNESCO ont progressivement reconnu l'importance des savoirs endogènes dans les politiques éducatives et de développement. L'UNESCO souligne notamment que les systèmes de savoirs autochtones et locaux constituent des ressources essentielles pour le développement durable, la gestion des écosystèmes et la résilience des communautés (UNESCO, 2010, p.14). Elle plaide ainsi pour une approche intégrative valorisant la complémentarité entre savoirs scientifiques et savoirs endogène (UNESCO, 2017, p.48).

Dans ce contexte de reconfiguration épistémologie, le terme savoirs endogènes s'impose progressivement comme une alternative conceptuelle plus pertinente et plus valorisante. Contrairement à

l'expression savoirs locaux, historiquement chargée de connotations péjoratives, il met l'accent sur la capacité des sociétés à produire des connaissances légitimes, contextualisées et dynamiques. Il traduit également une volonté de dépasser les logiques de subordination épistémique en inscrivant ces savoirs dans un dialogue fécond avec les sciences modernes. Dès lors, bien que les notions de savoirs locaux et de savoirs endogènes puissent être considérées comme renvoyant à une même réalité empirique, le concept de savoirs endogènes est privilégié dans le présent document. Ce choix se justifie par sa portée épistémologique plus affirmée, sa neutralité axiologique et sa reconnaissance croissante dans les débats contemporains.

2. L'endogénéité

L'endogénéité renvoie à une logique de production, de légitimation et de valorisation des savoirs à partir des réalités socioculturelles, historiques et environnementales propres à une société donnée. Elle implique que les processus de construction des connaissances prennent appui sur les expériences vécues, les pratiques sociales et les systèmes de pensée locaux, dans une dynamique d'appropriation, de contextualisation et de transformation des savoirs (Hountondji, 1994, p. 23). Dans cette perspective, l'endogénéité s'inscrit en rupture avec les logiques d'extraversion des systèmes de connaissance, caractérisées par une dépendance à l'égard de modèles exogènes. Paulin Hountondji (1994, p. 25) critique ainsi la tendance des sociétés africaines à demeurer de simples consommatrices de savoirs produits ailleurs, au détriment d'une véritable autonomie intellectuelle et scientifique.

L'endogénéité apparaît alors comme un processus de réappropriation épistémique visant à restaurer la capacité des sociétés à produire des savoirs pertinents, en adéquation avec leurs besoins, leurs valeurs et leurs aspirations. Elle s'inscrit dans une démarche plus large de décolonisation des savoirs et de promotion d'une justice cognitive fondée sur la reconnaissance de la pluralité des systèmes de connaissance (Santos, 2014, p. 188).

Dans cette optique, les institutions internationales telles que l'UNESCO reconnaissent de plus en plus le rôle stratégique des savoirs endogènes dans les politiques éducatives et de développement.

L'UNESCO souligne que les savoirs autochtones constituent des ressources essentielles pour construire des apprentissages culturellement pertinents et adaptés aux réalités locales (UNESCO, 2018, p. 12). Cette reconnaissance traduit une évolution des politiques éducatives vers une meilleure prise en compte des contextes socioculturels dans la production et la transmission des connaissances. Ainsi, l'endogénéité ne saurait être réduite à un repli identitaire ou à un rejet des apports extérieurs. Elle s'inscrit plutôt dans une logique d'ouverture critique, fondée sur un dialogue équilibré entre savoirs endogènes et savoirs scientifiques, dans une perspective de complémentarité et d'enrichissement mutuel (Ki-Zerbo, 1990, p. 92). Elle constitue, de ce fait, un principe fondamental pour repenser les systèmes éducatifs, renforcer la souveraineté cognitive et promouvoir une production de connaissances ancrée dans les réalités des sociétés.

3. La décolonisation des savoirs

La décolonisation des savoirs s'inscrit dans une dynamique de remise en cause des paradigmes dominants, historiquement structurés autour de la centralité du savoir occidental. Elle vise à interroger les rapports de pouvoir qui ont façonné la production et la légitimation des connaissances, notamment dans les contextes marqués par l'héritage colonial (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986, p. 16).

Dans cette perspective, la décolonisation des savoirs implique une rupture avec la dépendance aux modèles importés, souvent peu adaptés aux réalités locales. Décoloniser les savoirs consiste dès lors à réhabiliter les langues, les référents culturels et les modes de pensée propres aux sociétés africaines. Pour Ngũgĩ wa Thiong'o (1986, p. 28), la domination coloniale s'est également exercée à travers la langue et la culture, produisant une aliénation intellectuelle qui éloigne les peuples africains de leurs propres univers symboliques.

Cheikh Anta Diop met en évidence la nécessité de réinscrire les savoirs africains dans leur historicité et leur scientificité, en montrant que les civilisations africaines ont produit des connaissances structurées et rigoureuses (Diop, 1974, p. 12). Cette relecture historique contribue à déconstruire les préjugés ayant longtemps nié la capacité scientifique et civilisationnelle des sociétés africaines. Dans cette logique, Diop (1974, p. 14) insiste sur la nécessité pour l'Afrique

de reconstruire une conscience historique capable de soutenir son développement intellectuel et culturel.

La réflexion de Kwasi Wiredu souligne l'importance d'une « décolonisation conceptuelle », consistant à analyser de manière critique les catégories de pensée héritées de la tradition occidentale afin de promouvoir des cadres conceptuels davantage en adéquation avec les réalités africaines (Wiredu, 1998, p. 136). Cette démarche vise à restaurer une autonomie intellectuelle et à favoriser une production de savoirs contextualisés, enracinés dans les expériences socioculturelles africaines.

Ainsi, la décolonisation des savoirs ne saurait être assimilée à un rejet des apports extérieurs. Elle s'inscrit plutôt dans une dynamique d'ouverture critique visant à établir un dialogue équilibré entre les différentes formes de connaissances. Elle constitue, de ce fait, un enjeu majeur pour la construction de systèmes éducatifs ancrés dans les réalités africaines, capables de promouvoir à la fois la souveraineté cognitive, l'affirmation culturelle et l'excellence académique.

4. L'émancipation

L'émancipation renvoie à un processus de libération intellectuelle, culturelle et cognitive par lequel les individus et les sociétés acquièrent la capacité de penser par eux-mêmes, de se réapproprier leur identité et de produire des solutions adaptées à leur réalités. Dans les contextes africains marqués par l'héritage colonial, elle constitue un enjeu central pour la reconstruction des systèmes de pensée et des modèles éducatifs.

Dans cette perspective, Frantz Fanon met en évidence les effets de l'aliénation coloniale sur les structures mentales des peuples dominés, soulignant la nécessité d'une reconquête de soi comme condition de toute émancipation (Fanon, 1961, p. 210). De son côté, Kwame Nkrumah insiste sur l'importance de l'indépendance intellectuelle et culturelle comme prolongement de l'indépendance politique. Il affirme que « L'émancipation politique doit être accompagnée d'une libération mentale » (Nkrumah, 1964, p. 78), condition nécessaire pour reconstruire des sociétés véritablement souveraines. L'émancipation implique ainsi une capacité à se projeter et à innover à partir de ses propres référents.

Dans le champ éducatif, cette dynamique suppose la valorisation des savoirs endogènes et des langues nationales, afin de construire des apprentissages plus pertinents et significatifs pour les apprenants. En ce sens, l'émancipation passe par une école capable de dialoguer avec les réalités culturelles des élèves, de renforcer leur identité et de développer leur pouvoir d'agir.

Ainsi, l'émancipation ne se limite pas à une autonomie individuelle, mais s'inscrit dans un projet collectif de transformation sociale. Elle constitue un levier essentiel pour la construction de systèmes éducatifs ancrés, capables de promouvoir à la fois la souveraineté cognitive, la valorisation culturelle et le développement endogène.

II. Contexte

L'histoire des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne particulièrement au Burkina Faso, est marquée par l'héritage colonial, lequel a instauré une hiérarchisation implicite des savoirs au profit de modèles exogènes, souvent perçus comme supérieurs aux connaissances locales. Une telle réalité a contribué à marginaliser les savoirs endogènes, considérés comme informels, non scientifiques ou peu légitimes dans les espaces scolaires. Cette marginalisation s'inscrit dans une dynamique de production et de validation des savoirs, historiquement dominés par des paradigmes occidentaux. En témoigne le passage de (Dialla, 2004, p. 5) qui souligne que « dans le passé, et jusqu'à une date récente, l'essentiel des recherches sur les savoirs locaux était mené par des anthropologues sociaux occidentaux. Il s'agissait de recherches dilettantes, les savoirs locaux étant perçus comme des curiosités, voire des reliques ou de la superstition. Pour le modèle de développement dominant de l'époque, c'est-à-dire l'approche descendante de transfert de technologies qui prône la modernisation, les connaissances valables étaient celles générées uniquement dans les universités, stations de recherche et de laboratoires, puis transférées à des paysans ignorants et autres populations démunies ».

La recherche scientifique en Afrique a été longtemps caractérisée par une orientation extravertie, dépendante des paradigmes et des priorités hors du continent. Comme le souligne Paulin Hountondji, elle est « tournée vers l'extérieur, ordonnée et subordonnée à des besoins extérieurs au lieu d'être autocentrée et destinée, d'abord, à répondre

aux questions posées par la société africaine elle-même » (Hountondji, 1994, p. 2). Cette situation traduit une forme de dépendance qui empêche l'émergence d'une production scientifique véritablement enracinée dans les réalités africaines.

Dès lors, l'Afrique demeure une simple consommatrice de science, de la même manière qu'elle l'est des produits manufacturés importés d'Europe. Les populations ignorent la genèse et le mode de fabrication de ces biens importés qui finissent par apparaître comme « une surréalité non maîtrisable, plaquée miraculeusement sur leur réalité quotidienne » (Hountondji, 1994, p. 3). Cette fracture cognitive contribue à renforcer une perception de la science comme étrangère, voire inaccessible.

Loin de favoriser un dialogue entre savoirs endogènes et savoirs exogènes, cette domination scientifique tend à marginaliser les connaissances locales. Hountondji observe ainsi qu'au contact des sciences et techniques importées, les savoirs ancestraux relatifs aux plantes, aux animaux ou à la santé « ont tendance à se replier sur eux-mêmes au lieu de se développer, de gagner, de gagner en exactitude et en rigueur » (Hountondji, 1994, p. 11). Ce phénomène traduit non seulement une dévalorisation implicite de ces savoirs, mais aussi l'absence de mécanisme institutionnels favorisant leur validation, leur formalisation et leur transmission.

C'est dans ce contexte que l'école moderne s'est donc construite dans une logique de rupture avec les réalités socioculturelles locales produisant une certaine aliénation mentale, caractérisée par une distanciation entre l'apprenant et son environnement culturel. A cet égard Joseph Ki-Zerbo rappelle que « l'identité culturelle, c'est ce qui nous distingue par-delà nos constantes d'homo sapiens. C'est ce qui nous singularise... » (J. Ki-Zerbo, 2007, p. 63). Par cette affirmation, il met en évidence le rôle fondamental de la culture comme principe de différenciation et de construction du sujet individuel et collectif. Dans la même logique, il met en garde contre les effets de l'aliénation culturelle en affirmant que « Sans identité, nous sommes un objet de l'histoire, un instrument utilisé par les autres : un ustensile » (J. Ki-Zerbo, 2013, p. 8). La question de la décolonisation des savoirs s'impose comme un impératif majeur. Elle ne se limite pas à une simple valorisation des connaissances locales, mais vise une réhabilitation de ces savoirs en vue de favoriser une authentique

émancipation intellectuelle. L'endogénéité se présente comme un principe appelant à repenser les systèmes éducatifs à partir des réalités locales, les langues nationales, des pratiques sociales et des systèmes de valeurs propres aux communautés. Il s'agit là, d'un « pari pour la rationalité » qui commande un nouveau type de rapports aux savoirs ancestraux » (Hountondji, 1994, p. 13).

III. Analyse de la place des savoirs endogènes dans le système éducatif burkinabè

L'analyse de la place des savoirs endogènes dans le système éducatif burkinabè met en évidence une dynamique contrastée, caractérisée à la fois par des avancées institutionnelles significatives et des limites persistantes dans leur mise en œuvre effective.

1. Une intégration encore limitée dans les curricula

Une analyse des curricula du préscolaire, du primaire, du post primaire et du secondaire met en évidence une faible intégration des savoirs endogènes dans les programmes scolaires et dans les pratiques pédagogiques. Malgré les orientations politiques en faveur d'une contextualisation des contenus éducatifs, les curricula demeurent encore largement influencés par les référents exogènes. Les savoirs endogènes peinent encore à être reconnus comme des objets légitimes d'enseignement, en dépit de leur pertinence. Pourtant, comme le souligne Dialla, « chaque groupe social a élaboré, au fil du temps, des connaissances spécifiques pouvant atteindre un degré de sophistication souvent sous-estimé » (Dialla, 2004,p.8). Ces savoirs ont démontré leur pertinence et leur fiabilité à travers leur mobilisation durable dans l'organisation de la vie communautaire, la préservation de la cohésion sociale ainsi que la reproduction culturelle et sociale des communautés.

De manière plus large, le champ des savoirs endogènes couvre une diversité remarquable de domaines. « Il englobe notamment l'histoire, la linguistique, l'économie, la sociologie, la politique et les systèmes d'organisation sociale, ainsi que des domaines scientifiques et techniques tels que la gestion des ressources naturelles (sols, eau, climat), la biologie des plantes et des animaux, la médecine

traditionnelle ou encore les technologies locales. À cela s'ajoutent les systèmes de classification, les représentations du temps, les pratiques artisanales, les expressions culturelles et religieuses, qui témoignent de la richesse et de la profondeur des épistémologies locales » (Dialla, 2004, p.8).

Ainsi, loin d'être des savoirs marginaux ou rudimentaires, les savoirs endogènes constituent de véritables systèmes de connaissances structurés, dynamiques et fonctionnels. Leur faible prise en compte dans les curricula scolaires relève dès lors d'un décalage entre les contenus éducatifs formels et les réalités socioculturelles des apprenants, d'où la nécessité d'une intégration plus systématique et valorisante de ces savoirs dans les politiques éducatives.

2. Des initiatives institutionnelles en construction

Des initiatives institutionnelles importantes sont progressivement mises en œuvre pour promouvoir et valoriser les savoirs endogènes. À travers les politiques éducatives nationales, les cadres curriculaires ainsi que les réformes pédagogiques, notamment l'Approche pédagogique intégratrice (API), l'Approche par les Compétences (APC) les autorités éducatives manifestent une volonté croissante d'intégrer les réalités socioculturelles dans les processus d'apprentissage.

Dans cette dynamique, la création de la Direction de la Promotion des Savoirs Endogènes au supérieur constitue une avancée significative de cette orientation éducative. Elle s'inscrit dans la perspective de Cheikh Hamidou Kane, pour qui les sociétés africaines doivent parvenir à « s'approprier le savoir moderne sans perdre leur identité » (Kane, 1961, p.45). Ces dispositifs traduisent une volonté de structurer, documenter, de préserver et transmettre les connaissances locales en vue de renforcer l'ancrage culturel des apprentissages et de promouvoir une éducation davantage contextualisé aux réalités nationales.

3. Un ancrage dans les cadres internationaux et nationaux

Au niveau international, les Objectifs de Développement Durable (ODD4) qui engagent la communauté internationale pour l'accès de

tous à une éducation de qualité, stipulent en son point 7 : « d'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durable, des droits de l'homme, de la promotion de la culture de la paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appropriation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».

Au plan national, les référents juridiques et réglementaires suivants justifient la prise en compte des savoirs endogènes dans l'éducation nationale :

- **La loi d'orientation de l'éducation**

L'article 2 de la loi d'orientation de l'éducation prend en compte les savoirs endogènes de la société. A cet effet, il y est stipulé que l'Éducation de Base est l'ensemble des activités éducatives et de formation consistant à faire acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un ensemble de connaissances, d'aptitudes et attitudes indispensables lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer le plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci (loi d'orientation de l'éducation, 2007).

Par ailleurs, le chapitre II de cette loi consacre à son article 10, une place de choix aux langues nationales : « *les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations* ».

Le chapitre III à l'article 13, valorise la prise en compte des savoirs endogènes dans l'émergence du profil d'homme attendu.

- **La lettre de politique éducative (2008)**

La lettre de politique éducative, au titre des grandes orientations, fixe les objectifs de chaque sous-cycle qui prennent en compte les savoirs endogènes. L'éducation de base (3 à 16 ans) vise entre autres objectifs à :

✓ dispenser à tout enfant un minimum éducatif lui permettant de se développer harmonieusement en tant qu'individu et de participer

activement à la vie économique, sociale et culturelle de sa communauté en tant que citoyen ;

✓ participer à la promotion de la communauté en développant chez l'enfant des attitudes favorables au progrès, des capacités d'observation et d'analyse, des savoirs et savoir-faire en matière d'amélioration des conditions de vie (santé, nutrition, habitat, etc.) de protection de l'environnement et préparation à l'emploi et d'une manière générale, en multipliant les échanges écoles/communauté.

Au titre des principes, la politique éducative prévoit entre autres :

✓ le développement des compétences par cycle en lien avec l'évolution socioéconomique du Burkina Faso à travers des curricula rénovés et mis en cohérence sur l'ensemble des ordres d'enseignement et de formation ;

✓ la valorisation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula ;

✓ la réforme des curricula fondée sur l'Approche par les Compétences et l'introduction des thèmes émergents dans les programmes du système éducatif : éducation environnementale, Education en Matière de Population, éducation civique, IST/VIH-SIDA, TIC, art et culture, etc.

- Le Cadre d'Orientation du Curriculum (COC)

Le Cadre d'Orientation du Curriculum (C.O.C) recommande, dans l'élaboration des contenus des nouveaux curricula, la prise en compte des savoirs endogènes à hauteur d'au moins 20%.

- La Stratégie de valorisation des arts et de la culture dans le système éducatif burkinabé

La Stratégie de valorisation des arts et de la culture dans le système éducatif burkinabé (SVAC/SEB), vise à « faire de l'école un lieu de prise de conscience de la culture comme un pilier fondamental du développement durable de la société burkinabè » (SVAC/SEB, 2015). Cela passe par le repositionnement de la culture dans le système éducatif pour un développement holistique des apprenants, le renforcement de la gouvernance de l'éducation artistique et culturelle et le renforcement des capacités des intervenants.

- La stratégie nationale de la culture et du tourisme

La stratégie nationale de la culture et du tourisme (SNCT) adoptée en 2018 souligne que le but de la politique nationale de la culture est de fonder l'avenir de la nation sur les valeurs et les réalités endogènes en mutation. A ce titre, en même temps qu'elle propose de mettre en valeur le patrimoine culturel, notamment les savoirs et les savoir-faire endogènes, elle a pour objectif stratégique de préserver la diversité culturelle en vue de promouvoir l'inculturation et de consolider la cohésion sociale.

IV. Processus d'intégration des savoirs endogènes dans les curricula

Le processus d'intégration des savoirs endogènes dans les curricula vise à doter le système éducatif burkinabè d'un dispositif structuré, opérationnel et durable, permettant la prise en compte effective de ces savoirs dans les contenus d'enseignement et les pratiques pédagogiques. Il s'inscrit dans une dynamique de transformation qualitative de l'éducation, en lien avec les exigences de pertinence culturelle, d'efficacité pédagogique et de cohésion sociale.

Sa mise en œuvre repose sur une série d'activités successives et complémentaires mobilisant plusieurs niveaux d'acteurs institutionnels, pédagogiques et communautaires dans une logique participative et ascendante. Cette approche reconnaît que le développement éducatif ne peut être imposé de l'extérieur, mais doit émerger des réalités locales, conformément à la pensée des Joseph Ki-Zerbo : « On ne développe pas, on se développe » (Ki-Zerbo, 2007, p. 107).

Toutefois, le développement endogène ainsi envisagé ne saurait être confondu avec un repli identitaire. Il s'inscrit plutôt dans une dialectique féconde entre enracinement et ouverture. Comme le souligne Ki-Zerbo, « Nous ne renions pas l'universel [...] nous voulons aboutir à l'universel par nos propres voies » (Ki-Zerbo, 2007). Il s'agit donc de construire une école capable d'articuler les savoirs locaux aux savoirs universels, dans une perspective d'enrichissement mutuel.

Dans ce cadre, la question de l'identité occupe une place centrale. Loin d'être une donnée figée, elle est dynamique et engagée : « L'identité, c'est le rôle assumé » (Ki-Zerbo, 2013, p. 8). À l'inverse, la marginalisation des références culturelles locales dans les systèmes éducatifs peut engendrer une forme d'aliénation, comme l'indique Ki-Zerbo : « Dépouillé ainsi de son histoire, il est étranger à lui-même [...] » (Ki-Zerbo, 2007, p. 28). D'où la nécessité de réinscrire l'éducation dans son ancrage historique et socioculturel.

Par ailleurs, le développement endogène suppose également une structuration collective et une intégration des dynamiques locales. À cet égard, Ki-Zerbo insiste sur l'importance de l'unité et de la cohérence des actions : « Parler de développement en Afrique aujourd'hui, sans structure d'unités, c'est parler pour ne rien dire [...] » (Ki-Zerbo, 2007, p. 165). Cette exigence renvoie à la nécessité de créer des synergies entre les différents niveaux du système éducatif et les communautés.

Dans une perspective opérationnelle, l'intégration des savoirs endogènes ne relève pas d'une simple juxtaposition de contenus, mais d'un véritable travail scientifique et pédagogique. Elle implique la mise en place de méthodologies rigoureuses permettant d'identifier, d'analyser, de tester, d'évaluer et le cas échéant, de valider les savoirs endogènes avant leur intégration dans les curricula. Comme le souligne Foé (2023, p. 27), il s'agit d'inscrire ces savoirs dans une « recherche vivante », soumise à l'esprit critique et aux exigences de rationalité scientifique.

Ainsi conçue, l'intégration des savoirs endogènes apparaît comme un levier stratégique pour construire une école plus inclusive, contextualisée et porteuse de sens, capable de former des citoyens enracinés dans leur culture tout en étant ouvert au monde.

Dans un premier temps, un comité national de suivi de la stratégie d'intégration des savoirs endogènes sera mis en place sous la coordination de la Direction générale de la Qualité de l'Éducation, en collaboration avec la commission nationale des programmes scolaires (CNPS) et les structures partenaires. Ce comité assure la gouvernance, le suivi stratégique et l'évaluation globale du processus, conformément aux principes de pilotage participatif des politiques éducatives recommandés par l'UNESCO (UNESCO, 2017, p. 48).

Ensuite, une phase de sensibilisation des acteurs sera organisée. Elle concerne les encadreurs pédagogiques, les enseignants, les détenteurs des savoirs endogènes, les médias, les partenaires techniques et financiers ainsi que les relais communautaires. Cette étape vise à favoriser l'appropriation de la réforme et à renforcer la compréhension des enjeux liés à l'intégration des savoirs endogènes dans l'éducation. Dans une troisième étape, des comités régionaux et provinciaux de recensement des savoirs endogènes seront mis en place. Sous la coordination de la Direction générale de la Qualité, ces comités regroupent les représentants des services déconcentrés des acteurs de l'éducation, de la culture, de la santé, de l'agriculture, de l'environnement, de la jeunesse et d'autres domaines concernés. Ils assurent la coordination locale, l'identification des détenteurs de savoirs endogènes et le suivi des activités de terrain.

Par la suite, il sera procédé à l'élaboration et à la validation des outils de collecte des savoirs endogènes. Cette activité est conduite par la Direction générale avec l'appui de la CNPS et des structures partenaires. Elle permet de standardiser les instruments de collecte et de garantir la rigueur méthodologique du processus.

Sur cette base, un recensement des détenteurs de savoirs endogènes sera réalisé afin d'identifier les personnes ressources selon leurs domaines de compétence. Ce travail est suivi du recueil systématique des savoirs endogènes, effectué sur le terrain avec la participation des comités régionaux et provinciaux.

Les données collectées sont ensuite organisées dans une base de données nationale et régionale des savoirs endogènes, sous forme de répertoires structurés. Cette étape permet la capitalisation et la sécurisation des connaissances, conformément aux bonnes pratiques de gestion des savoirs dans les systèmes éducatifs.

Dans une perspective opérationnelle, un guide d'intégration des savoirs endogènes dans les curricula sera élaboré afin de définir les modalités pédagogiques et didactiques de leur insertion dans les programmes scolaires.

Un guide d'exploitation des savoirs endogènes sera également produit pour faciliter leur utilisation par les enseignants dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Enfin, un dispositif de suivi-évaluation sera mis en place sous la coordination de la Direction Générale avec l'implication du comité

national de la CNPS et les structures partenaires. Il permet d'évaluer la mise en œuvre de la stratégie, d'identifier les difficultés et de proposer des ajustements.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, il ressort que l'endogénéité constitue un levier stratégique majeur pour repenser les systèmes éducatifs au Burkina Faso dans une perspective d'émancipation et de décolonisation des savoirs. En mettant au centre les savoirs endogènes, il ne s'agit pas simplement de réhabiliter des connaissances longtemps marginalisées, mais de réorganiser en profondeur les logiques de production, de transmission et de légitimation des savoirs au sein de l'école.

L'analyse a montré que, malgré l'existence d'un cadre politique et institutionnel favorable l'intégration effective des savoirs endogènes dans les curricula reste encore un défis à relever. Cette situation s'explique notamment par des représentations sociales persistantes et des insuffisances dans les dispositifs opérationnels de mise en œuvre. Toutefois, les initiatives en cours, notamment à travers les réformes curriculaires et les approches pédagogiques contextualisées, témoignent d'une volonté réelle d'inscrire l'école burkinabè dans une dynamique d'ancrage culturel et de pertinence sociale.

Dès lors, l'enjeu fondamental réside dans la capacité du système éducatif à dépasser une logique déclarative pour construire des mécanismes concrets, structurés et durables d'intégration des savoirs endogènes. Cela suppose une démarche rigoureuse de collecte, de validation scientifique, de didactisation et d'exploitation pédagogique de ces savoirs, ainsi qu'un renforcement des capacités des acteurs éducatifs et une implication effective des communautés.

Dans cette perspective, l'endogénéité ne doit pas être envisagée comme un repli identitaire, mais comme une dynamique d'ouverture, fondée sur un dialogue fécond entre savoirs endogènes et savoirs universels. Elle constitue ainsi une voie pertinente pour construire une école plus inclusive, contextualisée et porteuse de sens, capable de former des citoyens enracinés dans leur culture, dotés d'un esprit critique et aptes à relever les défis contemporains.

Bibliographie

- Dialla Basga Emile (2004) Les savoirs locaux : un capital culturel souvent occulté, CAPES
- Diop, C. A. (1974). *The African Origin of Civilization: Myth or Reality*. Chicago : Lawrence Hill.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris : Maspero.
- Hountondji, P. (1994). *La production du savoir en Afrique : essai de problématique*. Paris : Karthala.
- Hountondji, P. (1994). *Les savoirs endogènes : pistes pour une recherche*. Dakar : CODESRIA.
- Hountondji, P. J. (1994) Les savoirs endogènes. Pistes pour une recherche. Dakar : Codesria.
- Ki-Zerbo, J. (1976) « culture et développement ». Conférence prononcée à l'occasion du séminaire sur les aspects sociaux du développement à Genève le 02 novembre 1976, sous l'égide de l'institut International d'Etudes sociales.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : UNICEF-UNESCO.
- Ki-Zerbo, J. (2007). *À quand l'Afrique ?* Paris : Éditions de l'Aube.
- UNESCO. (2010). *Systèmes de savoirs autochtones et locaux*. Paris : UNESCO.
- Mbembe, A. (2010). *Sortir de la grande nuit*. Paris : La Découverte.
- Nkolo Foé, Paulin J. Hountondji et la boîte de pandore des savoirs endogènes, PUF, 2023
- Nkrumah, K. (1964). *Consciencism*. London : Heinemann.
- Santos, B. de Sousa (2014). *Épistémologies du Sud : mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.
- UNESCO. (2017). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* Paris : UNESCO.
- Wiredu, K. (1998). *Toward Decolonizing African Philosophy and Religion*. African Studies Quarterly, 1(4), 17-46.

- Wiredu, K. (1998). *Toward Decolonizing African Philosophy and Religion*. African Studies Quarterly.