

Document d'information pour l'initiative Les futurs de l'éducation

Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud

de O Brillant Damus

Université d'État d'Haïti

2020

Ce document a été commandé par l'UNESCO comme information de contexte pour éclairer la rédaction du rapport de l'initiative Les futurs de l'éducation, qui sera publié en 2021. Il n'a pas été édité par l'UNESCO. Les perspectives et opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur/les auteurs et ne devraient pas être attribuées à l'UNESCO. Ce document peut être cité avec la référence suivante : 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 (à venir, 2021).

Résumé

Le paradigme éducatif monoculturel s'apparente à un rouleau compresseur qui broie sur son passage des savoirs locaux aux dimensions multiples (technique, magique, religieuse, relationnelle, rationnelle...) qui lui paraissent irrationnels ou résiduels, alors qu'une bonne partie de ces savoirs joue un rôle très important dans la durabilité humaine et planétaire. Si les écoles et les sociétés du futur veulent réduire les pratiques conscientes et inconscientes de destruction des connaissances locales et autochtones dans les pays du Sud et du Nord, elles doivent inviter les titulaires de ces savoirs à les enseigner et à les utiliser sans contrainte afin de renforcer leur résilience et d'optimiser leur transmission aux générations actuelles et futures. La valorisation de la diversité des savoirs, des parcours historiques, des temporalités, des cultures humaines, des langues, des visions du monde, des modes de pensée et d'action permettra à l'Éducation du futur de faire face à la violence monoculturelle. Les systèmes éducatifs du futur devraient être fondés sur une écologie des savoirs, en ce sens qu'ils sont appelés à articuler les savoirs du Sud et les savoirs du Nord dans la perspective de fabriquer des humains lococentrés, allocentrés et planétocentrés capables de saisir des unités dialectiques dans le flux kaléidoscopique des faits humains et naturels.

Introduction

Dans les sociétés traditionnelles et modernes, les savoirs locaux sont exclus de la sphère éducative formelle. Plutôt que d'inviter les titulaires de savoirs locaux et autochtones à partager leurs expériences, les instances éducatives font appel à des experts. L'aliénation culturelle et sociale induite par les processus éducatifs occidentalocentrés constitue un obstacle à la valorisation individuelle et collective des savoirs locaux permettant aux populations locales de faire face à leur condition humaine. On peut qualifier d'exo-épistémicide (Damus, 2020) la destruction des expertises locales par les interventions occidentalocentrées dans de multiples domaines (enseignement, santé, culture, environnement, politique, économie, etc.). Après avoir suivi une formation européen ou américano-centrée, par exemple, des acteurs du Sud ont rejeté un certain nombre de savoirs endogènes, qui étaient jusque-là efficaces, même s'ils ne correspondaient pas au canon épistémologique de la Science occidentale. Il s'agit, dans ce cas, d'un endo-épistémicide qui s'explique par la force aliénatrice de l'épistémè européen-centré ou américano-centré en éducation. L'exclusion des savoirs locaux de la chaîne des connaissances dites scientifiques reliées à la santé, par exemple, explique, dans une large mesure, l'échec des interventions occidentalocentrées à grande vitesse dans les domaines de la prévention, de la promotion de la santé et de l'éducation à la santé. L'incomplétude cognitive et la dimension culturelle, historique et sociale du savoir, dimension qui permet aux communautés locales de déguster la saveur de celui-ci (le mot savoir vient du latin *sapere*, qui signifie avoir de la saveur), sont à l'origine du fécond principe de complémentarité entre les savoirs du Sud et les Savoirs du Nord dans les domaines précédemment cités. La reconnaissance de la diversité de savoirs (épistémologie plurielle) doit aller de pair avec celle de la diversité linguistique. Puisqu'il est difficile de traduire dans les langues dominantes toute la complexité des traditions, des cosmovisions, des croyances et des savoirs expérientiels aux dimensions multiples véhiculés par les langues locales, il est nécessaire d'utiliser également celles-ci dans les systèmes éducatifs locaux et nationaux afin de réduire le processus *scientophagique* (la tendance des systèmes éducatifs occidentalocentrés à détruire les savoirs dits profanes). L'un des buts de l'éducation du futur est de réduire la distance abyssale entre la pédagogie des dominants et celle des dominés. La co-construction d'une épistémologie plurielle n'a pas pour objectif de faire voler en éclats les positions épistémologiques surplombantes. Elle vise tout simplement à les transformer dans une perspective de métissage

(savoirs métissés). Les pratiques sociales, culturelles et scientifiques au XXI^e siècle ne doivent pas être des lieux où sacrifier des savoirs locaux sur l'autel de la rigueur scientifique occidentale, mais des espaces favorisant un dialogue respectueux et fécond entre les détenteurs de savoirs du Nord et les détenteurs de savoirs du Sud (visée co-émancipatrice). Apprendre à être ou à devenir, c'est s'ouvrir à la diversité épistémologique afin de développer son potentiel humain de façon durable et multidirectionnelle. L'un des objectifs de l'éducation et de la santé du futur est d'intégrer les savoirs locaux dans les curricula scolaires et les programmes socio-sanitaires (par exemple, les programmes de promotion de la santé maternelle et infantile). Au nom du double principe d'équité inter et intra-générationnelle, il est urgent de transmettre et de sauvegarder ces savoirs. Quelles sont les modalités pratiques d'une alliance entre les épistémologies du Nord et celles du Sud en faveur des futurs de l'éducation ? J'aborde cette question centrale en m'appuyant sur les travaux d'auteurs de multiples horizons.

Le rôle des savoirs locaux dans la durabilité humaine et planétaire

À travers le monde et plus particulièrement dans les pays du Sud, des millions de personnes ont développé des savoirs locaux et des modes de pensée et d'action afin de lutter, de manière à la fois consciente et inconsciente, contre la pauvreté économique, les inégalités socio-économiques, les vulnérabilités, la faiblesse des politiques publiques, des politiques de réduction de pauvreté et de redistribution, lesquelles s'expliquent dans une large mesure par les pratiques de corruption ubiquitaires. Les systèmes de savoirs locaux sont non seulement associés à la soutenabilité humaine mais aussi à la durabilité planétaire en permettant ainsi aux communautés de participer à la conservation et à l'utilisation durable de la biodiversité et des écosystèmes. Comme on le verra plus loin, ils se fondent, pour beaucoup d'entre eux, sur la non-séparation entre la durabilité humaine et la soutenabilité écologique. Les savoirs locaux et ancestraux sont, par exemple, ceux qui permettent aux populations locales de faire face aux changements climatiques en Afrique (Bigombe Logo, 2015 ; Mafongoya et Ajayi, 2017) et ailleurs ; ceux auxquels ont recours les Indiens d'Amazonie pour gérer leur forêt¹ et pour soigner des maladies comme le paludisme ; ceux utilisés par les *payes* (chamans) guaranis (Cardozo, 2011) et les *jampiris* (médecins traditionnels) quechuas en Bolivie (Huamán et Arancibia, 2011) pour soigner non seulement les maladies reconnues par la médecine occidentale mais aussi celles qui ne relèvent pas de celle-ci comme le *susto*² ; ainsi que ceux employés par les spécialistes de la médecine créole en Haïti (Damus et Vonarx, 2019), communément appelés *fanm chay* (matrones ou sages-femmes traditionnelles), *ongan*, (houngan), *manbo* (mambos) et *metsenfèy* (médecins-feuilles). Ces savoirs sont également ceux qui sont liés aux pratiques économiques informelles, à l'agriculture³, à la nutrition, à la pêche en eau douce et en mer, à la pollinisation et aux pollinisateurs (abeilles) dans de nombreux pays (Perez, 2015 ; López et Athayde, 2015 ; López, Miro, López et López, 2015), etc. Puisqu'une bonne partie de ces connaissances est mise au service de la santé, de l'alimentation, de l'éducation informelle, de la solidarité à l'intérieur des familles, entre les familles, voire entre les États, elle permet de faire face à la faiblesse des pratiques sanitaires, éducatives et agricoles occidentalocentrées. À cet égard, les titulaires de connaissances locales, qu'ils aient un nom spécifique qui varie d'une société à l'autre ou qu'ils s'appellent monsieur ou madame Tout-le-monde, contribuent sans nul doute à la résilience des communautés reléguées par certains États. On les rencontre généralement dans les milieux médicalement et matériellement démunis, milieux où les savoirs sur la spiritualité et les services rendus par la biodiversité et les écosystèmes sont indispensables à l'orientation humaine. Les systèmes de savoirs locaux circulent non seulement au sein de la famille-providence (durabilité sociale), mais aussi au sein du voisinage-providence et de la communauté-providence (durabilité sociétale). Dans les milieux ruraux, urbains et périurbains d'Haïti et de tant d'autres pays du Sud, les femmes qui rencontrent des problèmes de lait bénéficient des savoirs locaux aux dimensions multiples (symbolique, magique, rationnelle, technique, masculine, féminine, communautaire ou collective) sur l'allaitement maternel (Damus, 2019), lequel joue un rôle

non négligeable dans la protection de l'environnement (Bitoun, 1994 ; Radford, 1992 ; Damus, 2017) et dans la prévention des maladies maternelles (ostéoporose, cancers du sein, du col de l'utérus, des ovaires... ; hémorragies, dépression du postpartum...) et infantiles (diarrhée, obésité, pneumonie ; maladies respiratoires, infectieuses et digestives). Dans un pays comme Haïti où 56 % de la population vit dans une pauvreté extrême, les savoirs locaux reliés à l'allaitement au sein permettent aux familles de lutter contre la pauvreté financière. Si cette norme que constitue l'allaitement maternel n'était pas respectée, la pauvreté économique des familles rurales augmenterait. En Occident, l'absence d'allaitement est un facteur d'appauvrissement des familles les plus vulnérables (Turck, 2010). La diversité des savoirs du Sud reliés à l'allaitement maternel témoigne, d'une part, de l'incomplétude des savoirs dits scientifiques prétendant expliquer ce phénomène et, de la lutte consciente et inconsciente des communautés (qualifiées, à tort, d'ignorantes ou de pauvres en pensées par les détenteurs de savoirs universels) contre les pratiques exo et endo-épistémicides⁴, d'autre part. En somme, le dynamisme de ces savoirs alternatifs indique que les communautés « idiotes culturelles » luttent avec efficacité contre la tendance des sciences dominantes à détruire les savoirs dits profanes sur l'allaitement (il s'agit d'un processus *scientophagique* à la fois conscient et inconscient). Contrairement aux savoirs dits scientifiques, les savoirs dits profanes sur l'allaitement maternel sont accessibles à toutes les couches sociales en Haïti et dans bon nombre de pays en voie de développement. Au nom de la justice cognitive (Santos, 2016), il est nécessaire d'utiliser, dans le cadre des futurs programmes locaux et nationaux de promotion de la santé materno-infantile, ces savoirs alternatifs sur l'allaitement au sein (pédagogie émancipatrice). Bien qu'ils se fondent sur des modes de pensée et d'action différents, les savoirs locaux et les savoirs scientifiques reliés à l'allaitement sont complémentaires les uns des autres.

Les modes de pensée et d'action qui favorisent la durabilité humaine et planétaire

Dans les pays du Sud, les médecines créoles ou indigènes sont des systèmes de soins multiséculaires aux dimensions à la fois magique, symbolique, écologique, religieuse, mythologique, technique et rationnelle. Transmises de génération en génération, elles jouent un rôle important dans la lutte contre la vulnérabilité des populations, notamment les couches sociales les plus modestes en milieux urbains et ruraux. Elles sont écocentriques dans la mesure où leurs praticiennes doivent, dans le cadre de leur pratique des soins de santé, exploiter et utiliser de façon durable les ressources de la Nature. Contrairement à la biomédecine, elles sont des pratiques de soins égalitaires puisqu'elles sont accessibles à toutes les classes sociales. Elles ne se fondent pas sur une pensée « unidimensionnelle-anthropocentrée » (Quispe, 2015 : 106), mais sur une pensée cosmocentrée, laquelle se caractérise par la non-séparation entre l'Homme, le monde d'en bas et le monde d'en haut, ou par une durabilité complexe (interdépendance entre les humains, les non-humains, les forces naturelles et sacrées).

Cette pensée est celle des matrones d'Haïti, qui ont développé des savoirs et des savoir-faire sur la grossesse et l'accouchement afin de protéger gratuitement, de manière à la fois consciente et inconsciente, les femmes de leurs communautés contre les violences obstétricales⁵ autorisées par le modèle technocratique de l'accouchement dans les hôpitaux publics ou dans les maternités privées. Afin d'accompagner, dès l'époque coloniale, les femmes de leur communauté, les matrones d'Haïti ont développé des savoirs aux dimensions multiples grâce auxquels l'accouchement humain peut être défini comme un phénomène social et culturel par excellence. Ces savoirs ont une dimension éthique ou morale dans la mesure où les matrones ne pratiquent pas la procrastination rituelle quand on leur demande d'aider une parturiente. Le processus de production et de

reproduction des savoirs sur la naissance et les deux modes de connaissance et d'action des sages-femmes traditionnelles interagissent de telle sorte que le phénomène de l'accouchement devienne un fait culturel intelligible. Le mode de connaissance magique, symbolique et mythologique est dominant chez les matrones. Les actions rituelles de celles-ci sont dominées par la pensée magique, religieuse, symbolique et mythologique, comme en témoigne la façon dont elles traitent le placenta, le cordon ombilical, la douleur de l'accouchement, le retard du processus physiologique, etc. (Damus, 2012).

Bien qu'il soit faible, le mode de connaissance et d'action empirique, technique et rationnel caractérise aussi le métier de matrone. À vrai dire, c'est l'aspect technique et rationnel de ce dernier qui est sous-développé. Les matrones haïtiennes ainsi que les autres titulaires de connaissances locales et autochtones (médecins-feuilles, mambos, hougans, etc.) ne manquent pas de savoirs empiriques, mais de savoirs techniques, rationnels ou scientifiques. Le succès de leurs pratiques soignantes ne tient pas à leur efficacité technico-rationnelle ou scientifique, mais à leur dominante empirique, magique, relationnelle, symbolique, gestuelle, etc. Malgré le dispositif technique archaïque sur lequel elle est fondée, la naissance traditionnelle constitue une alternative fort intéressante face à l'hégémonie des méthodes d'accouchement modernes. Si la dimension technico-rationnelle ou scientifique du métier de matrone est pauvre, c'est parce que celui-ci participe de la « science du concret » (Lévi-Strauss, 1962), science dont la raison pratique est le fondement. Le métier de matrone se caractérise par un double paradigme existentiel et symbiosynergique (Bertrand et Valois, 1980). Le paradigme symbiosynergique (du grec *symbios*, vie en commun. Du grec *Sunergia*, coopération, de *sun*, avec, et *ergon*, travail) se définit par trois éléments reliés entre eux : la personne, la communauté sociolinguistico-épistémique et la Nature⁶. Cette trilogie peut être considérée comme la nappe phréatique qui alimente les modes de pensée, de connaissance et d'action des matrones. Les modes de pensée et d'action des titulaires de connaissances locales et ancestrales, d'une part, et le paradigme symbio-synergique, d'autre part, caractérisent leur métier et permettent la conservation de l'environnement. Il n'y a pas de séparation entre ces personnes et ce dernier. L'accouchement traditionnel se fonde sur des facteurs culturels (mythes, tabous, symboles, valeurs, cosmovisions, etc.) qui favorisent la conservation de la biodiversité et des écosystèmes.

Les matrones et les autres titulaires de savoirs locaux ont développé une connaissance approfondie dans le domaine de la thérapeutique végétale. Ces personnes vivent dans des localités médicalement démunies où les plantes jouent un rôle de premier plan dans la gestion de la santé et de la maladie. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, elles protègent celles qu'elles utilisent. Les matrones, par exemple, protègent les plantes « ocytociques », les plantes « galactogènes » et les plantes utilisées pour soigner les femmes enceintes, les accouchées et les enfants, etc. Les hougans, les médecins-feuilles (métier ancestral exercé par les hommes et les femmes) et les mambos qui aident les femmes à accoucher protègent aussi ces plantes. Leurs pratiques soignantes sont identiques à celles des matrones d'autres pays (peuples andino-amazoniens ; peuples africains et afrodescendants).

Les enjeux de l'intégration des savoirs locaux dans les curricula scolaires et les programmes socio-sanitaires du futur

Dans beaucoup de pays en voie de développement, les écoles et les universités ne sont pas des lieux de production d'un savoir ancré dans les réalités locales, mais essentiellement des espaces de consommation de la culture et de la science occidentales. Un grand nombre d'hommes et de femmes fabriqués par les systèmes éducatifs occidentalocentrés ignorent l'efficacité des savoirs locaux reliés à la durabilité complexe (humaine,

environnementale et planétaire), méprisent leur propre patrimoine linguistique et culturel et nourrissent des préjugés envers eux-mêmes et envers les titulaires de savoirs locaux et ancestraux. Dans bon nombre de pays du Sud, la valorisation du reflet de la culture occidentale et l'enseignement des savoirs à prétention universelle au détriment des expertises locales efficaces contribuent à la fabrication consciente et inconsciente des êtres humains aliénés, égocentrés, arrogants et déconnectés de leurs réalités. Pour réduire ce « gaspillage » humain, l'École et l'Université du futur doivent s'inscrire dans un processus de décolonisation culturelle et épistémique en s'ouvrant aux savoirs locaux sur lesquels l'équipe de LINKS (Systèmes de Savoirs Locaux et Autochtones) de l'UNESCO a déjà publié des rapports⁷ de qualité auxquels ont contribué des experts locaux et occidentaux. L'intégration des savoirs locaux dans les programmes d'études primaires, secondaires et universitaires permettra aux institutions éducatives du futur de réduire l'auto-épistémicide (des savoirs locaux disparaissent tout seuls faute d'être valorisés et utilisés par les acteurs notamment les jeunes), les pratiques endo-épistémicides (beaucoup d'acteurs issus des systèmes éducatifs occidentalocentrés, ainsi que plusieurs titulaires de savoirs ancestraux comme les matrones d'Haïti, les médecins traditionnels africains et andino-amazoniens, cessent d'utiliser certains savoirs locaux) et exo-épistémicides (les interventions occidentalocentrées font disparaître à grande vitesse, de manière consciente et inconsciente, de nombreux savoirs et savoir-faire locaux qui étaient jusque-là efficaces).

Pour faire face à ce processus de gaspillage cognitif, qui date de l'époque coloniale, l'éducation du futur doit être fondée sur de nouvelles valeurs comme la confiance en soi et en ses ressources, la tolérance, l'humilité, l'interdépendance entre l'Homme et la Nature, ainsi qu'entre les savoirs locaux et les savoirs scientifiques, même si entre ces deux types de savoirs la cloison n'est pas toujours étanche. En effet, de nombreux éléments des systèmes de savoirs locaux et autochtones comme la médecine maya (Berlin, Breedlove et Raven, 1968), les savoirs botaniques des Guaranis⁸ d'Amérique du Sud et les connaissances ethno-obstétricales des matrones⁹ correspondent à la plupart des critères et exigences du savoir scientifique, à savoir l'observation et l'expérimentation. La rencontre, au sein de l'École de demain, entre les savoirs indigènes et les savoirs occidentalocentrés constituera un terreau pour l'enrichissement mutuel de ces savoirs et permettra aux apprenants et aux enseignants d'avoir les pieds sur terre. Si l'École à venir se donne pour objectif d'enseigner les autres formes de connaissance, elle fabriquera des hommes et des femmes capables de comprendre les rationalités alternatives et l'« irrationalité de la rationalité moderne » (Bautista, 2012 : 117) importée et imposée, laquelle se caractérise par la marchandisation de la Nature, la destruction de l'environnement et des océans. Il n'en reste pas moins que les savoirs modernes associés au progrès de la technologie¹⁰, de la technoscience et de la technomédecine ont permis l'amélioration de la qualité de la vie et l'allongement de la durée de vie au Nord comme au Sud. Si elle veut réduire la « violence » de la monoculture occidentale dans les pays du Nord et du Sud, l'éducation permettra aux futurs adultes et aux adultes de découvrir les modes de vie, de consommation, de pensée et d'action qui sont au service de la durabilité humaine et planétaire. L'éducation à la consommation devrait consister à apprendre à nos enfants à se contenter de peu afin de réduire le processus de gaspillage des ressources naturelles et artificielles. Si les États occidentaux n'infléchissent pas leurs habitudes de consommation *lato sensu*, ils ne pourront pas s'engager réellement dans la durabilité planétaire. Le mode de vie de l'hémisphère nord ne doit pas être généralisé de façon excessive.

L'enseignement, à tous les âges et à tous les niveaux, des savoirs locaux reliés à la durabilité humaine, écologique et planétaire dans les prochaines décennies pourra contribuer au renforcement des pharmacopées traditionnelles et locales au bénéfice des personnes de toutes catégories sociales, particulièrement les pauvres en revenu n'ayant pas accès aux médicaments synthétiques. Les pays occidentaux ne doivent pas nier l'efficacité thérapeutique des remèdes issus de la médecine traditionnelle des pays du Sud sous prétexte que la préparation de ceux-ci ne se fonde pas sur des normes pharmacologiques universelles. Utilisé en traitement préventif et curatif (Sabatier, Medah, 2014), le *Faca* est un médicament burkinabé antidrépanocytaire dont la commercialisation est interdite en Occident. Pour des raisons d'ordre économique, social et culturel, des milliers

de malades drépanocytaires préfèrent le *Faca* au traitement de la drépanocytose universellement reconnu. Ce médicament est fabriqué à partir de deux plantes médicinales, le pommier de Sodome (*Calotropis procera*) et le fagara jaune (*Fagara zanthoxyloides*), utilisées par les guérisseurs locaux. À l'heure de la pandémie de COVID-19, l'éducation à la tolérance consiste à articuler les endoparadigmes et les exoparadigmes (reliance cognitive) pour le bonheur des populations locales. Il faut rappeler ici que l'incapacité de la médecine biomédicale à juguler la propagation de cette pandémie et à empêcher les gens d'en mourir a suscité un regain d'intérêt pour les médicaments traditionnels tant au Sud qu'au Nord. Ne restant pas les bras croisés devant la Covid-19, Madagascar est un pays du Sud qui met à la disposition de sa population et de celle de plusieurs autres pays africains un remède naturel à base d'Artemisia dénommé Covid-Organics.

L'un des arguments qu'on pourrait avancer en faveur de l'intégration des savoirs locaux dans les programmes socio-sanitaires (programme de promotion de la santé materno-infantile ; programme de promotion de la vaccination des enfants, des hommes et des femmes ; programme de lutte contre les maladies infectieuses et bactériennes ; programme multisectoriel de promotion de la nutrition et de la sécurité alimentaire ; programme de lutte contre le paludisme et les arboviroses [la dengue, le zika et le chikungunya], etc. Des titulaires de connaissances locales et autochtones, comme les matrones et les autres soignants traditionnels des pays du Sud¹¹, doivent prendre part à l'élaboration, à la mise en application et à l'évaluation de ces programmes de promotion sanitaire) réside dans le fait que ceux-ci éduquent, depuis des siècles, les enfants, les femmes et les hommes à la santé en leur permettant de développer des savoirs expérientiels sur des sujets variés comme le corps, la maladie, la grossesse, l'accouchement, l'allaitement et la Nature. La curiosité épistémique des matrones, leur éthique de collaboration et de responsabilité (elles ne se font pas prier pour collaborer avec les médecins, les infirmières et les sages-femmes modernes), le succès habituel de leurs pratiques soignantes, le respect et la confiance dont elles bénéficient de la part des femmes et des hommes de leur communauté, constituent des atouts indispensables à la réussite des programmes de promotion de la santé dans les communautés. L'inclusion des matrones des pays du Sud (Niger, Haïti, Bénin, Cameroun, Nigéria...) dans les programmes communautaires de contrôle des naissances leur permettra de contribuer à la libération des femmes rurales en réduisant le pouvoir de contrôle et de domination des hommes sur la sexualité de celles-ci. Durant la période de marge¹² ou en dehors de leurs pratiques ethno-obstétricales, les sages-femmes traditionnelles peuvent suggérer aux femmes d'utiliser des méthodes contraceptives naturelles et conventionnelles pour échapper aux contraintes du rapport sexuel. Ces femmes n'acceptent pas toujours d'être de simples faiseuses d'enfants puisque certaines d'entre elles demandent discrètement aux matrones une décoction de racines ou d'écorces d'une plante abortive.

Les savoirs locaux reliés à la gestion de la santé et de la Nature peuvent occuper une place non négligeable au sein des facultés de médecine et des sciences pharmaceutiques, au sein des facultés des sciences humaines (anthropologie, économie, sociologie, psychologie...) ainsi qu'au sein des facultés des sciences naturelles (chimie, agronomie, écologie...). Chaque année, les universités pourraient organiser un festival des ethnosciences à l'intention des jeunes et des adultes. Lors du déroulement de cet événement, les chercheurs et les titulaires de savoirs locaux et ancestraux (co-chercheurs et co-auteurs) présenteraient dans une perspective interdisciplinaire, les résultats de leurs activités heuristiques sur des savoirs locaux spécifiques.

Les enjeux de l'utilisation des langues locales dans la production du savoir (traduction interlinguistique et interculturelle)

Dans le processus de production du savoir (gnoséopoïèse) au Sud, les langues locales font figure de parents pauvres par rapport aux langues occidentales. Les pays riches du Sud et les pays où la langue des anciens colonisateurs est devenue la langue maternelle de la population ne sont pas concernés par cette situation d'injustice linguistique et culturelle. Dans beaucoup de pays du Nord et du Sud, les langues minoritaires et les langues majoritaires-minoritaires¹³ occupent une place négligeable dans l'éducation et, de ce fait, participent médiocrement à la production du savoir. Dans les pays en développement, des centaines de millions d'enfants sont privés du droit d'être éduqués dans leur langue maternelle, ce qui est à l'origine des taux d'échec et de décrochage importants à tous les niveaux scolaires. Le manque de culture d'évaluation et la croyance en un temps cyclique empêchent beaucoup de pays pauvres du Sud de comprendre la corrélation entre l'utilisation des langues occidentales minoritaires à l'École et les taux d'échec aux examens. Parmi les personnes qui auront été formées à la monoculture scolaire occidentalocentrée, seule une infime minorité produira, de manière soit régulière ou ponctuelle, du savoir scientifique et technique dans sa langue maternelle. Elle croit que pour passer à la postérité, il faut écrire dans une ou plusieurs langues occidentales. Malgré les efforts de réforme et d'aménagement déployés en faveur de beaucoup d'entre elles, les langues locales sont encore considérées à l'intérieur de nombreux États comme des instruments inaptes à l'abstraction ou à la science moderne. Or, il est nécessaire de faire de ces langues des véhicules d'enseignement dans la perspective d'une éducation multiculturelle émancipatrice et du développement durable. En dispensant l'éducation dans les langues étrangères, la majorité des pays africains (Ouane et Glanz, 2010 ; Mackenzie et Walker, 2013) dotent un grand nombre de scolarisés d'un sentiment d'insécurité linguistique impactant leur capacité de participer à la production mondiale du savoir.

Lorsque l'enseignement se fait dans une langue qui ne charrie pas les connaissances populaires mais qui coupe les apprenants des réalités quotidiennes, ceux-ci font face à une situation d'insécurité linguistique, culturelle et sémantique permanente impactant leur parcours scolaire et leur future réussite socio-professionnelle. Les langues locales et les langues empruntées devraient occuper une place centrale au sein de l'éducation du futur (du jardin d'enfants à l'Université. Les langues locales ne doivent pas céder leur place aux langues occidentales à partir de la quatrième année du primaire). Cette dernière sera multilingue, inclusive, égalitaire, équitable et multiculturelle, ce qui empêchera les apprenants de s'auto-traduire et de traduire à la va-vite les faits humains et naturels de façon obligatoire à l'École ou en dehors du cadre scolaire. Cette éducation, qui sera fondée sur le respect de l'identité culturelle et linguistique des apprenants et sur le principe de l'égalité entre les langues, facilitera des processus égalitaires de traduction interlinguistique et interculturelle en équilibrant la tendance actuelle qui consiste à traduire des faits sociaux, culturels et naturels recueillis en langue locale vers une langue occidentale.

L'usage massif des langues locales dans la construction du savoir permettra de réduire la dépendance culturelle et scientifique du Sud vis-à-vis du Nord et renforcera le dialogue entre les savoirs locaux du Sud et les savoirs du Nord. La crise actuelle de l'éducation s'explique, dans une large mesure, par le fossé existant entre les programmes scolaires et l'expérience linguistico-culturelle des apprenants. Pour pallier cette crise du sens (perte de contact avec soi-même, avec autrui et avec la Nature), il faudra faire entrer la réalité concrète et vécue à l'École. La maîtrise imparfaite de la langue de l'École occidentalocentrée est l'un des facteurs explicatifs du manque d'esprit critique des scolarisés et des diplômés, de leur manque de sentiment de compétence et d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et de leur faible participation à la production des connaissances. La possibilité d'utiliser sans gêne une ou plusieurs langues locales dans le processus de construction de la réalité

contribuera à l'expansion quantitative et qualitative du savoir, ainsi qu'à la valorisation des modes de pensée alternatifs. L'emploi des langues ancestrales dans les pays anciennement colonisés comme véhicules principaux d'enseignement provoquera la libération et l'autonomie intellectuelles, l'esprit critique, le sentiment de sécurité linguistique, le développement des capacités cognitives et métacognitives, qui sont tous indispensables au processus de production du savoir. Les inégalités face à la maîtrise d'une ou de plusieurs langues « mondiales » créent une ligne abyssale entre le Sud et le Nord dans le domaine de la production de la connaissance. Des pays pauvres investissent, sans s'en rendre toujours compte, dans l'échec scolaire de plusieurs milliers d'apprenants plutôt que de mettre à profit les langues locales dans l'éducation. Des milliers d'étudiants préfèrent rester sans diplôme plutôt que d'écrire leur mémoire ou leur thèse dans une langue locale dont l'utilisation à des fins scientifiques n'est pas interdite par la loi de leur pays.

Certaines langues locales disposent de nombreux mots pour ordonner une réalité apparemment identique à elle-même. Par exemple, les Yanomamis du Venezuela « ont des noms pour 50 types d'abeilles qui fournissent du miel pour la nourriture ou les médicaments. Ils ont des termes pour différents types de ruches (au sommet ou à la base des arbres, à l'intérieur des troncs d'arbres ou des troncs tombés), chacune nécessitant des techniques de collecte différentes » (UNESCO, 2017 : 18). L'utilisation des langues locales dans la fabrication du savoir permettra d'abord de « soutenir » des champs de pratique où circulent des savoirs locaux, en réduisant les habitudes conscientes et inconscientes de destruction de ces connaissances. Ensuite, elle participera à la durabilité humaine et planétaire dans la mesure où elle permettra une plus grande connaissance de la flore et de la faune locales, ainsi que des services écosystémiques. Enfin, elle permettra de ralentir ou de freiner le processus de disparition des connaissances liées à l'usage et à l'utilisation durable des plantes. Par ailleurs, elle facilitera la conservation des noms profanes attribués aux plantes médicinales (Damus, 2010), noms mémorisables nous permettant de comprendre d'une part le pouvoir thérapeutique de celles-ci (le nom vulgaire de beaucoup de plantes suggère leurs propriétés thérapeutiques et magico-symboliques) et la relation que l'Homme entretient avec le végétal, d'autre part (mécanique symbolique de la phytonymie traditionnelle).

Le rôle des titulaires de savoirs locaux dans l'éducation du futur : vers une écologie des savoirs et des pratiques

Les produits des systèmes éducatifs occidentaux et occidentalocentrés considèrent généralement les pauvres en revenu du Nord et du Sud comme des pauvres en pensée. Fondés sur la dichotomie entre les sachants et les non-sachants ou entre les savants et les croyants, ces systèmes éducatifs promeuvent consciemment et inconsciemment la séparation socio-épistémique au détriment de l'entraide épistémologique nécessaire à la survie de l'Humanité. Cette attitude multiséculaire représente un handicap à l'hybridation des savoirs, laquelle reflète mieux la complexité de la vie humaine. En excluant la langue (glottocide symbolique) des titulaires de savoirs locaux et les modes de production de savoir qui ne concordent pas avec l'épistémologie du Nord, les processus éducatifs formels, dont la monoculture de la connaissance scientifique est le substrat, engendrent des pertes cognitives inévaluables dans tous les champs d'activité. L'intégration des titulaires de savoirs locaux dans l'éducation formelle induira des co-constructions de nouveaux savoirs et des corrections mutuelles entre savoirs du Sud et savoirs du Nord, dont la science, en tant qu'œuvre de l'Humanité, se trouvera, à n'en pas douter, enrichie. Les agriculteurs traditionnels du Sud, dont le savoir et le savoir-faire agricoles leur permettent de s'adapter au changement climatique (Cochet, Ducourtieux et Garambois, 2019) et de respecter les milieux naturels et la vie des populations locales, ne doivent pas être exclus de la formation des jeunes et des adultes du futur sous prétexte qu'ils sont pauvres en pensée et analphabètes. Cet argument est aussi valable pour les

autres titulaires de savoirs locaux avérés, quel que soit leur champ d'appartenance et d'intervention (santé, musique, danse, pêche, politique, économie informelle, etc.)

La fonction émancipatrice et la dimension humaine de l'agriculture du futur sont liées à l'expansion et à la protection des formes alternatives de production agricoles respectueuses de la santé humaine et planétaire. Même si elle joue un rôle indiscutable dans la prévention de la famine, l'agriculture industrielle, qui s'ancre dans le paradigme de la croissance économique infinie, ne doit pas être soutenue par certains États de manière exclusive. Puisqu'elles ne contribuent pas à la dégradation de la santé humaine ni à l'eutrophisation des espaces écologiques, les pratiques agricoles de subsistance doivent être soutenues financièrement. Les agriculteurs traditionnels participent à la décolonisation alimentaire en nourrissant leur famille et les communautés locales. Ils ont beaucoup de leçons à donner aux agriculteurs modernes dont les pratiques ne sont pas toujours compatibles avec le développement durable (écologie des pratiques culturelles). Pour développer le secteur agricole traditionnel, il est impératif de (re)donner de la terre aux paysans sans terre en Afrique, aux peuples afrodescendants et indigènes, comme le peuple guarani de Bolivie qui ne dispose que de 29,2% des hectares de terre demandés (Canedo, 2007). Les millions de paysans sans terre éparpillés dans le monde n'ont pas d'argent pour acheter régulièrement les produits issus de l'agriculture biologique locale, car ces derniers sont plus chers que les produits alimentaires importés de mauvaise qualité (par exemple, les céréales indigènes sont plus chères que les riz blanchis importés) impactant leur santé et celle de leur famille.

En Occident et au Sud, la décolonisation alimentaire devrait être l'un des objectifs des institutions éducatives du futur, car l'oubli et l'abandon des bonnes habitudes alimentaires ancestrales expliquent, dans une large mesure, l'apparition des maladies de la civilisation comme le diabète, l'obésité, l'hypertension artérielle, les pathologies tumorales et cardiovasculaires. D'une manière générale, les produits issus de l'agriculture traditionnelle de subsistance ne contiennent pas de substances cancérigènes, car ses praticiennes n'utilisent pas de fertilisants chimiques. Elle se fonde sur le principe d'équité intragénérationnelle (les enfants des agriculteurs traditionnels participent aux activités de leurs parents, ce qui leur permet de développer précocement un sentiment d'attachement à la terre¹⁴) et le principe d'équité intergénérationnelle (malgré les migrations internes et externes provoquées par les aléas climatiques, les agriculteurs traditionnels continuent de transmettre leur métier aux générations futures).

En Haïti, nombreux sont les titulaires de savoirs locaux qui savent que les produits de l'agriculture naturelle sont supérieurs à ceux de l'agriculture industrielle, laquelle pollue les sols et exploite de manière abusive les ressources aquatiques : « Les produits issus de nos champs sont les meilleurs, puisqu'ils ne contiennent pas de substances chimiques » (propos recueillis auprès d'un groupe de paysans haïtiens). Leurs pratiques agricoles traditionnelles leur permettent de respecter l'environnement, la Nature et l'humain. La culture polyvariétale est due à des raisons d'ordre pratique, économique et culturel, ainsi qu'au manque d'espaces agricoles. Il n'en demeure pas moins qu'elle participe à la conservation de la biodiversité et des écosystèmes. En outre, elle constitue une mesure de prévention contre l'insécurité alimentaire et les attaques parasitaires contre lesquelles l'agriculture locale et autochtone est mal armée. Certaines variétés de plantes alimentaires cultivées résistent mieux que d'autres aux parasites agricoles. Grâce à leurs expériences, les agriculteurs traditionnels du Sud savent qu'il est risqué du point de vue économique et climatique de se spécialiser dans la monoculture. « La mise en place d'une combinaison variée d'espèces et de variétés cultivées est bien la meilleure façon de disperser les risques et de s'assurer que, quelles que soient les circonstances, une récolte minimale sera malgré tout obtenue » (Cochet, Ducourtieux et Garambois, 2019 : 254).

Il est injuste de nier la contribution des agriculteurs traditionnels à la durabilité de la planète terre (dans certains pays du Sud, comme Cuba [Doyon, 2005], l'échec de certains projets de conservation ou de développement durable est en grande partie dû à la non prise en compte du savoir écologique des paysans). Il est aussi inique de

minimiser la participation des médecins traditionnels du Sud dans le traitement des maladies psychosomatiques et mentales en regardant uniquement l'humain à travers le prisme ontologique de la médecine occidentale. L'École du futur doit optimiser le pouvoir d'agir (*empowerment*) des titulaires de savoirs locaux, en leur permettant d'enseigner les expériences qu'ils ont acquises dans divers domaines afin de permettre aux jeunes et aux adultes de regarder également le monde à travers le prisme des rationalités alternatives. Puisque le modèle de développement unique actuel n'est pas compatible avec la durabilité planétaire, il faudra enseigner aux jeunes et aux adultes du Nord et du Sud d'autres formes d'existence, d'autres modèles de développement, d'autres mondes possibles afin qu'ils puissent faire des choix libres et éclairés. Pour rendre justice à la complexité de l'Homme, l'École du futur doit articuler des systèmes de valeurs (écologie des valeurs), des ontologies, des paradigmes et des identités. Il s'agira surtout de montrer aux jeunes et aux adultes la rationalité des pratiques sociales, économiques, politiques et culturelles qualifiées *a priori* d'irrationnelles. Pour contenir à moyen et long terme la crise civilisationnelle et planétaire actuelle, l'École du futur se donnera pour mission d'enseigner d'autres modèles de civilisation, dont le *buen vivir* (bien vivre) développé par les peuples indigènes et afrodescendants. Escobar (2012 : 33) définit cette philosophie de la vie en ces termes : « Le *buen vivir* vise à introduire une philosophie de vie différente dans la vision de la société. Il rend possible une éthique du développement qui subordonne les objectifs économiques à des critères écologiques, à la dignité humaine et à la justice sociale. Le développement dans le cadre du « bien vivre » cherche à articuler l'économie, l'environnement, la société et la culture de manière nouvelle, en appelant à des économies sociales et solidaires mixtes ; il introduit des questions de justice sociale et intergénérationnelle dans les espaces des principes de développement ; il reconnaît les différences culturelles et de genre, en positionnant l'interculturalité comme un principe directeur, et permet de nouvelles priorités politico-économiques, telles que la souveraineté alimentaire, le contrôle des ressources naturelles et le droit humain d'accès à l'eau potable. » D'après le célèbre paysan aymara, David Choquehuanca (2010 : 111), le *buen vivir* s'oppose au *vivir mejor* (mieux vivre) : « Les peuples indigènes ne cherchent pas à « vivre mejor » (mieux vivre), car cette approche du *vivir mejor* a échoué et a blessé à mort la Terre Mère, notre Pachamama. » Si nous voulons « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs » (Brundtland, 1987 : 14), il est nécessaire de généraliser l'enseignement du *bien vivir* en Occident et dans tous les pays en voie de développement.

Conclusion : vers une alliance constructive entre les épistémologies du Nord et celles du Sud en faveur des futurs de l'éducation

L'un des buts principaux de l'éducation du futur est de supprimer les dichotomies anti-durables (Homme/Nature ; nous/eux ; Nature/culture ; logique/irrationnel...), sur le plan humain et planétaire, en fabriquant des êtres « cosmocentrés » (versus égocentrés) capables de saisir des unités dialectiques, des faits humains et naturels à travers le filtre d'un langage interdisciplinaire. Ils seront capables d'harmoniser leurs intérêts avec ceux des autres, en accordant plus de sens au vivre ensemble et au vivre relié (universalisme relationnel ; fraternité universelle) au détriment du vivre pour soi (égocentrisme destructeur). Si nous voulons que le modèle de développement économique et social actuel devienne moins antinomique avec la durabilité humaine et planétaire, nous devons fonder les futurs de l'éducation sur des systèmes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être issus de pratiques anthropiques multiples entre lesquelles toute relation de subordination et d'oppression scientifiques doit être exclue (écologie des paradigmes, des ontologies, des temporalités et des pratiques). Si les institutions éducatives du futur cessent d'être des lieux où sacrifier des savoirs locaux et autochtones sur l'autel de la rigueur scientifique occidentale, mais des espaces favorisant un dialogue

respectueux et fécond entre les titulaires de savoirs du Nord et les possesseurs de savoirs du Sud (visée co-émancipatrice), les pratiques exo et endo-épistémicides seront réduites dans l'hémisphère sud. L'avenir de l'Éducation et la durabilité humano-planétaire ne sont pas pensables en dehors d'une alliance constructive entre les épistémologies du Nord et celles du Sud.

Notes

¹ « Les forêts tropicales sont le poumon de notre planète. L'Amazonie produit à elle seule 20% de l'oxygène du monde. La capacité d'absorption et de stockage du CO2 des forêts tropicales en font une source majeure d'oxygène et de biodiversité et un élément essentiel pour lutter contre le dérèglement climatique » (<https://onu.delegfrance.org/La-France-est-resolument-engagee-pour-la-protection-des-forets-tropicales>).

² Le susto est une maladie culturellement spécifique de l'Amérique du Sud. Elle est due à une grande frayeur causant le départ de l'âme d'une personne hors de son enveloppe corporelle.

³ Avant de se rendre dans l'espace, les astronautes mangent deux aliments andins utilisés depuis des millénaires par les Indiens aymaras : la *k'ispiña* (« un produit dérivé de la quinoa », Callizaya, 2015 : 78) et la *cañahua*. Cette dernière « a été recommandée, depuis des décennies, aux astronautes par la NASA. L'Association Nationale de Basketball (NBA) l'a également recommandée à ses sportifs » (López, 2015 : 216)

⁴ On peut appeler exo-épistémicide la destruction des expertises locales par les interventions occidentalocentrées dans le domaine de l'allaitement. Après avoir suivi une formation eurocentrée ou américano-centrée, les femmes peuvent rejeter un certain nombre de savoirs locaux sur l'allaitement, qui étaient jusque-là efficaces, même s'ils ne correspondaient pas au canon épistémologique de la science occidentale. Il s'agit, dans ce cas, d'un endo-épistémicide qui s'explique par la force aliénatrice de l'épistémè eurocentré ou américano-centré en éducation à l'allaitement (pédagogie des dominants). Lorsque la transmission de savoirs se fait à sens unique, elle accélère des pertes cognitives chez les titulaires de savoirs locaux et indigènes. L'enseignement mutuel et horizontal contribuera à la réduction de ces pertes de savoirs.

⁵ Dans les pays du Nord et du Sud, les femmes qui accouchent de façon moderne peuvent être victimes non seulement de violences obstétricales (épisiotomies, extractions instrumentales...) mais aussi de violence psychologique, psychique et morale. Autrefois, certaines infirmières bastonnaient les parturientes dans les maternités publiques en Afrique. L'hyper-médicalisation de l'accouchement dans l'hémisphère nord permet de réduire considérablement le taux de mortalité maternelle. Par exemple, en 2017, il y a eu 2 décès maternels en Norvège, 8 décès maternels en France et 7 décès maternels au Royaume-Uni pour 100 000 naissances vivantes, selon les estimations de la Banque Mondiale et de l'OMS. La même année, selon les données publiées par ces dernières, il y a eu 401 décès maternels en Éthiopie, 480 décès maternels en Haïti et 1140 décès maternels au Tchad, pour citer seulement trois pays du Sud. Contrairement à ce que l'on pense, le taux de mortalité maternelle serait plus élevé dans certains pays du Sud, comme Haïti, si les matrones n'accompagnaient pas les femmes pauvres, particulièrement celles qui vivent en milieu rural où les infrastructures sanitaires et routières sont absentes. Une collaboration entre les matrones et les systèmes sanitaires nationaux est indispensable si l'on veut réduire le taux de mortalité maternelle et les césariennes inutiles (versus césariennes en urgence). En demandant aux femmes d'allaiter leur bébé au sein, les matrones luttent aussi contre la mortalité néonatale. La confiance, l'enseignement et le respect mutuels conditionnent la mise en commun des expériences dans le domaine de l'accouchement. La rencontre épistémologique entre l'ethno-obstétrique et l'obstétrique occidentale contribuera, à n'en pas douter, à la réhumanisation de l'accouchement en général et à la démedicalisation de celui-ci lorsqu'il n'y a pas de complications, en particulier.

⁶ On entend ici par communauté sociolinguistico-épistémique, un groupe d'individus qui ont en commun un instrument de communication communément appelé langue, un ensemble de savoirs, de valeurs, de croyances, de rationalités, de visions et de conceptions du monde.

⁷ Lien d'accès aux rapports sur les savoirs locaux et indigènes : <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/publications/all-books-and-reports/>.

L'UNESCO peut accompagner les États du Sud dans la création des chaires UNESCO en éducation locale et autochtone. Nous en avons discuté lors d'un colloque sur le rôle des savoirs locaux dans le développement durable organisé à Paris en novembre 2018 par l'Unité de Section pour les Petites Îles et les Savoirs Autochtones. https://en.unesco.org/system/files/full_report_sids_knowledge_day_2018.pdf

⁸ La classification des plantes en genre et espèce doit être attribuée aux Guaranis et non à Linné. Le professeur Juan J. Soler (1959 : 186) déclare : « La classification binaire (genre et espèce), qui a rendu Linné si célèbre, était déjà connue du peuple Guarani ». Cardozo (op. cit. : 72) renchérit : « Les connaissances qu'ils possédaient sur les plantes ont ensuite été transmises aux botanistes européens et c'est la raison pour laquelle la langue guarani occupe aujourd'hui la troisième place en termes d'origine étymologique des noms scientifiques des plantes, après le grec et le latin. »

⁹ La plupart des éléments du Savoir des matrones ont une dimension scientifique parce qu'ils sont fondés sur l'observation empirique et l'« expérimentation ». Même si elles prétendent avoir reçu d'un esprit lors d'une expérience onirique leur métier, celui-ci est le résultat des observations minutieuses d'accouchements à domicile. Le rêve sacralise les savoirs des matrones et légitime leur métier. Bien qu'ils ne soient pas des savoirs exposés (savoirs construits selon des normes explicites, des savoirs reconnus, validés par des pairs, publiés, critiqués...) les savoirs des matrones ont une dimension scientifique.

¹⁰ Plutôt que de participer à la destruction des forêts tropicales, des ressources côtières, des espèces terrestres et marines, le savoir technologique doit être mis à profit dans la surveillance de la santé planétaire. Les États riches peuvent investir dans la fabrication des outils de contrôle sanitaire comme les satellites. Si leur dette est supprimée, les pays en développement pourront s'inscrire davantage dans la logique du développement durable. Cette dette, qui affaiblit l'économie de ces pays, empêche les gouvernements de faire appliquer les politiques de protection de l'environnement. De 1960 à aujourd'hui, la couverture forestière de la Côte d'Ivoire est passée de 16,5 millions d'hectares à 2 millions (Kra, 2019).

¹¹ Les pratiques concomitantes de soins alternatifs et modernes (écologie des pratiques soignantes) devraient caractériser la santé du futur dans les pays en voie de développement. Il est inéquitable d'exclure des systèmes de santé nationaux les pratiques de soins traditionnels multiséculaires, dont l'efficacité est vécue et reconnue par les communautés locales, sous prétexte qu'elles ne correspondent pas au canon de l'épistémologie biomédicale. Les savoirs locaux et indigènes reliés à la santé et à la maladie pourraient contribuer à l'humanisation du modèle technocratique de la santé humaine.

¹² Période durant laquelle l'accouchée et le bébé sont à l'abri des regards étrangers dans certains pays du Sud. Sa durée dépend de la situation socio-économique de l'accouchée et de sa famille. Certaines femmes reprennent leurs activités après trois jours de réclusion. Généralement durant la période de réclusion, ce sont des femmes qui prennent soin de l'accouchée et de son bébé (une de ses sœurs ou de celles de son mari ; sa mère ou sa grand-mère ; ou bien une voisine).

¹³ On entend par langues majoritaires-minoritaires, les langues qui sont considérées dans l'imaginaire linguistique des locuteurs francophones, anglophones, hispanophones, etc., comme des langues minoritaires, alors qu'elles sont utilisées par des millions de personnes (par exemple, le créole d'Haïti et la langue wolof au Sénégal). Dans beaucoup de pays, les langues occidentales sont des langues minoritaires-majoritaires (bien qu'elles soient utilisées par un faible pourcentage de la population, elles sont considérées comme des langues majoritaires dans l'imaginaire des personnes qui les utilisent à l'oral et/ou à l'écrit).

¹⁴ Les processus éducatifs occidentalocentrés coupent les jeunes et les adultes de la terre-mère. Pour peu qu'elle n'impacte pas leur éducation scolaire, la participation des enfants ruraux aux activités agricoles traditionnelles constitue un humus pour le développement d'un sentiment d'attachement à la terre. Il y a un lien étroit entre ce sentiment et le développement durable. Quand j'étais enfant, je mettais en valeur des parcelles de terre en y pratiquant la polyculture (petit-mail, maïs, patate, igname, manioc, haricot...). J'y plantais des arbres fruitiers. Je participais aux activités agricoles (culture du millet, du riz, du maïs, des vivres, des fruits et des légumes) et pastorales de mes parents. Mais ceux-ci accordaient la priorité à mes études. Mes forces étaient ménagées. J'étais nourri avec les produits issus de l'agriculture familiale. Je ne tombais pas malade.

Références

- Athayde, S. 2015. Indigenous knowledge systems and social-environmental management of pollination and pollinators in the Xingu indigenous Park, Brazilian Amazon. P. Lyver *et al.* (eds), *Indigenous and Local knowledge about Pollination and Pollinators associated with Food Production: Outcomes from The Global Dialogue Workshop (Panama 1-5 December 2014)*. Paris, UNESCO, pp. 46-54.
- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, De Boeck.
- Banque mondiale. <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SH.STA.MMRT>
- Bautista, J. J. 2012. *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana*. La Paz, Rincón ediciones.
- Bertrand, Y. et Valois, P. 1980. *Les options en éducation*. Québec, Ministère de l'éducation.
- Bigombe Logo, P. et al. 2015. Les plantes médicinales traditionnelles des Pygmées Bakola–Bagyéli du Cameroun : usages thérapeutiques, diversification des menaces et mesures efficaces de protection. M. Roué, N. Césard, Y. C. Adou Yao and A. Oteng-Yeboah (eds). *Knowing our Lands and Resources. Indigenous and Local Knowledge of Biodiversity and Ecosystem Services in the Africa*. Paris, UNESCO, pp. 84-94.
- Bitoun, P. 1994. Valeur économique de l'allaitement maternel. *Les Dossiers de l'obstétrique*, 216, Paris, Eska, pp. 10-13.
- Berlin, B., Breedlove, D. E. et Raven, P. H. 1968. Covert Categories and Folk Taxonomies. *American Anthropologist*, vol LXX, n° 2, pp. 290-299.
- Brundtland, G. H. 1987. Rapport Brundtland. <https://www.pfi-culture.org/wp-content/uploads/sites/1052/2016/04/1987rapportbrundtland.pdf>
- Callizaya, E. M. 2015. Revalorizando nuestros saberes ancestrales: la *k'ispiña*. *Construyendo desde la pluralidad el dialogo de saberes e intercientífico en el marco de la reivindicación de los saberes y conocimientos ancestrales*. La Paz, Ministerio de Educación/Estado plurinacional de Bolivia, pp. 78-98.
- Canedo, F. 2007. *Situación del Pueblo Guaraní, Tierra y Territorio. Capítulo boliviano de Derechos Humanos, democracia y desarrollo*. La Paz, Fundación Tierra.
- Cardozo, P. C. 2011. Los Ava Guaranies: Un pueblo cuya riqueza cultural está amenazada. M. Alain Carretero, P. Martha Serrano, B. Finn et B. Henrik (eds), *Pueblos y plantas de Chuquisaca. Estado del conocimiento de los pueblos, la flora, uso y conservación*. Sucre (Bolivia), Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca, pp. 69-77.

- Choquehuanca, D. 2010. *Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra*. Bolivia
<http://www.cancilleria.gob.bo/webmre/sites/default/files/libros/Cmpcc%20discursos%20y%20documentos%20seleccionados.pdf>
- Cochet, H., Ducourtieux, O. et Garambois, N. (eds.) 2019. *Systèmes agraires et changement climatique au Sud. Les chemins de l'adaptation*. Paris, Quæ
- Damus, O. 2010. *Les pratiques médicales traditionnelles haïtiennes. Les guérisseurs de la djoke*. Paris, L'Harmattan.
- Damus, O. 2012. *Les rites de naissance en Haïti*. Paris, L'Harmattan.
- Damus, O. 2020. L'allaitement maternel en Haïti comme rite de passage au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud. J. Masson et E. Darlington (eds), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 6, No. 1. Education et prévention en santé: quels liens avec les inégalités sociales, l'équité, la citoyenneté et les solidarités?*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Revue Education, Santé, Sociétés», France, ISBN : 9782813003485, pp. 57-74, doi : <https://doi.org/10.17184/eac.3145>
- Damus, O. et Vonarx, N (eds). 2019. *Anthropologie de la médecine créole haïtienne*. Louvain-la-Neuve, Academia.
- Damus, O. 2019. Les connaissances locales et ancestrales reliées à la gestion de la santé en milieu rural haïtien. M. Djeumeni-Tchamabe, E. Voulgre, D. Groux, S. Nyebe Atangana. *Quelle École pour demain ? Enjeux, priorités, défis*. Paris, L'Harmattan, pp. 169-176.
- Damus, O. 2017. Las prácticas profesionales de las comadronas tradicionales en Haití: entre salud, biodiversidad y espiritualidad. B. Baptiste, D. Pacheco, M. C. da Cunha et S. Diaz (eds), *Knowing our Lands and Resources. Indigenous and Local Knowledge of Biodiversity and Ecosystem Services in the Americas*. Paris, UNESCO, pp. 18-30.
- Doyon, S. 2005. Savoir environnemental local et scientifique : entre la révolution, la gouvernance nationale et le développement durable à Cuba, *Vertigo-la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 6 Numéro 2. <http://journals.openedition.org/vertigo/2742> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/vertigo.2742>
- Escobar, A. 2014. *La invención del desarrollo*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Huamán, M. J. et Arancibia, M. T. 2011. Los quechuas en Chuquisaca. M. Alain Carretero, P. Martha Serrano, B. Finn et B. Henrik (eds), *Pueblos y plantas de Chuquisaca. Estado del conocimiento de los pueblos, la flora, uso y conservación*. Sucre (Bolivia), Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca, pp.59-68.
- Kra, W. K. 2019. Côte d'Ivoire : les aires protégées entre politique de conservation contrastée et réinterprétation sociale. *Études caribéennes*. URL <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/17124> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.17124>
- Lévi-Strauss, C. 1962. *La pensée sauvage*. Paris, Plon.
- López, C. M. 2015. Consumamos alimentos con ajayu. *Construyendo desde la pluralidad el dialogo de saberes e intercultural en el marco de la reivindicación de los saberes y conocimientos ancestrales*. La Paz, Ministerio de Educación/Estado plurinacional de Bolivia, pp.203-222.
- López, B., Miro, F. L., López, A. et López, E. E. G. 2015. Guna peoples of Panama: Indigenous and local knowledge about pollination and pollinators associated with food production. P. Lyver, E. Perez, M. Carneiro da Cunha and M. Roué (eds), *Indigenous and Local knowledge about Pollination and Pollinators associated with Food*

- Production: Outcomes from The Global Dialogue Workshop (Panama 1-5 December 2014)*. Paris, UNESCO, pp. 38-45.
- López, P. 2015. Indigenous Peoples' and local communities' valuation and values regarding pollinators: a Mayan perspective. P. Lyver, E. Perez, M. Carneiro da Cunha and M. Roué (eds), *Indigenous and Local knowledge about Pollination and Pollinators associated with Food Production: Outcomes from The Global Dialogue Workshop (Panama 1-5 December 2014)*. Paris, UNESCO, pp. 80-90.
- López, J. et Athayde, S. 2015. From nature to culture, to crises, and back: a reflection on ontological and epistemological aspects of indigenous and academic knowledge systems related to bees. P. Lyver, E. Perez, M. Carneiro da Cunha and M. Roué (eds), *Indigenous and Local knowledge about Pollination and Pollinators associated with Food Production: Outcomes from The Global Dialogue Workshop (Panama 1-5 December 2014)*. Paris, UNESCO, pp. 76-79.
- Mackenzie, P. J. et Walker, J. 2013. *Présentation stratégique de la campagne mondiale pour l'éducation. L'enseignement en langue maternelle : des leçons de stratégie pour la qualité et l'inclusion*. Johannesburg, Global Campaign for Education.
- Mafongoya, P. L. et Ajayi, O. C. (eds). 2017. *Indigenous Knowledge Systems and Climate Management in Africa*. Wageningen, CTA.
- Ouane, A. et Glanz, C. (eds). 2010. *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: an evidence- and practice-based policy advocacy brief*. Hamburg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Quispe, J. A. 2015. El vivir bien frente a la crisis civilizatoria desarrollista. *Construyendo desde la pluralidad el dialogo de saberes e intercultural en el marco de la reivindicación de los saberes y conocimientos ancestrales*. La Paz, Ministerio de Educación/Estado plurinacional de Bolivia, pp.101-126.
- Radford, A. 1992. The ecological impact of bottle feeding. *Breastfeeding review*, vol 2, no 5, pp. 204-208.
- Sabatier, V. et Medah, I. 2014. *Le Faca : tradi-médecine et développement d'un médicament «made in Burkina »*. En ligne : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/FACA.pdf>
- Santos, B. de S. 2016. *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémiques sur la science*. Paris, Desclée De Brouwer.
- Soler, J. J. 1959. *Introducción al Derecho Paraguayo*. Asunción, La Colmena S.A
- Turck, D. 2010. *Propositions d'actions pour la promotion de l'allaitement maternel, « Plan d'action : Allaitement maternel »*
http://solidaritessante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Plan_daction_allaitement_Pr_D_Turc...pdf
- UNESCO. 2017. *Local Knowledge, Global Goals*. UNESCO, Paris.