

# L'ÉDUCATION D'ACTEURS DE PROJETS DE DÉVELOPPEMENT. QUELLES LEÇONS TIRÉES DE QUATRE EXPÉRIENCES DE GESTION DE PROJETS AGRICOLES ET D'ÉCOSYSTÈMES TERRESTRES VÉCUES EN RÉPUBLIQUE DE GUINÉE ?

Kaliva GUILAVOGUI

Université Général Lansana Conté de Sonfonia-Conakry, Guinée

[kalivaguilao@yahoo.fr](mailto:kalivaguilao@yahoo.fr)

**Résumé :** Généralement, les objectifs et les résultats attendus des projets de développement sont bien identifiés ; mais leur mise en œuvre cause toujours de sérieux problèmes à la fois en termes de niveau de formation et de suivi des projets. La compréhension des concepts Education et de Développement s'avère nécessaire, afin de relever les forces et insuffisances de nature éducative au niveau des acteurs de projets de développement mis en œuvre en Guinée forestière. L'objectif est de comparer les attentes et les comportements sur le terrain, pour suggérer des modèles innovants d'éducation au développement. Quatre (4) expériences de gestion de projets et d'écosystèmes terrestres sont présentées. Les données de terrain concernant les projets agricoles ont été collectées en 2013; tandis que les autres informations relatives aux institutions de conservation éco systémiques l'ont été en 2015 et 2019. Le premier exemple porte sur les facteurs d'échec d'ordre éducatif des projets de modernisation agricoles que les paysans et les encadreurs ruraux de la commune rurale de Bofossou ont expérimentés. Le deuxième exemple est une description des difficultés inhérentes à l'offre d'éducation et au manque d'identité de vision des acteurs concernant les projets de reconversion professionnelle des riverains des forêts classées de Bossou et de Ziama 2014-2015 (Fauna & Flora International, 2015). Le troisième exemple concerne les expériences de l'Institut de Valorisation de l'Aulacodiculture en Guinée (IRVAG) confronté au problème d'adhésion des populations. Le quatrième exemple décrit les expériences de responsables de services des eaux et forêts avec les communautés à Guéckedou et à Macenta. Finalement, en questionnant l'impact de l'éducation sur l'échec des projets de développement, notre proposition de communication a apporté un regard renouvelé dans la façon de comprendre et de contextualiser l'éducation.

**Mots clés :** Education, Développement, Ecosystèmes, Echec, Projet

## THE EDUCATION OF ACTORS IN DEVELOPMENT PROJECTS. WHAT LESSONS HAVE BEEN LEARNED FROM FOUR EXPERIENCES IN THE MANAGEMENT OF AGRICULTURAL PROJECTS AND TERRESTRIAL ECOSYSTEMS IN THE REPUBLIC OF GUINEA?

**Abstract:** Generally, the objectives and expected results of development projects are well identified; but their implementation still causes serious problems both in terms of the level of training and project monitoring. It is necessary to understand the concepts of Education and Development in order to identify the strengths and shortcomings of an educational nature at the level of the actors of development projects implemented in Forest Guinea. The objective is to compare expectations and behaviors in the field, to suggest innovative models of development education. Four (4) experiences in the management of terrestrial projects and ecosystems are presented. Field data on agricultural projects was collected in 2013; while the other information relating to ecosystem conservation institutions was provided in 2015 and 2019. The first example concerns the educational failure factors of agricultural modernization projects that farmers and rural supervisors in the municipality village of Bofossou have experimented. The second example is a description of the difficulties inherent in the provision of education and the lack of identity of vision of the actors concerning the professional retraining projects of the residents of the classified forests of Bossou and Ziama 2014-2015 (Fauna & Flora International, 2015). The third example concerns the experiences of the Institute for the Valorization of Grasscutter Farming in Guinea (IRVAG) confronted with the problem of popular support. The fourth example describes the experiences of water and forest service officials with communities in Gueckedou and

Macenta. Finally, by questioning the impact of education on the failure of development projects, our communication proposal brought a renewed look at how to understand and contextualize education.

**Keywords:** Education, Development, Ecosystems, Failure, Project

## Introduction

D'une superficie de 245 857 Km<sup>2</sup>, la Guinée a une population estimée à environ 12 millions d'habitants (INS, 2019). Ce pays est qualifié par beaucoup d'observateurs comme étant un pays de paradoxe du fait que les immenses richesses naturelles y cohabitent avec une population qui vit toujours parmi les plus pauvres de la planète. Le 5 septembre 2021, la Guinée s'est engagée sur la voie de la refondation de l'Etat, pour redonner espoir à sa population divisée par l'action politique<sup>1</sup>.

Nous avons fait le constat que la plupart des initiatives de développement agricoles, de lutte contre la pauvreté et de protection des écosystèmes terrestres entreprises par l'Etat et ses partenaires en Guinée forestière étaient salutaires. Mais, les espoirs des bénéficiaires de ces projets ont généralement été déçus dès la fin de la première phase d'exécution de ces projets ; les activités sont restées au ralenti voire arrêtées là où les financements des bailleurs de fonds se sont arrêtés, sans que les objectifs exprimés à la conception des projets soient atteints. Au cours de cette recherche, quatre expériences de développement et de protection de la biodiversité vécues par les acteurs en Guinée forestière sont présentées : les expériences de vulgarisation et de modernisation agricoles dans la commune rurale de Bofossou, celles de protection des écosystèmes terrestres par les services compétentes dans les préfectures de N'zérékoré, de Lola et de Macenta, l'Institut de Valorisation de l'aulacodiculture en Guinée (IRVAG) et l'ONG Fauna Flora International (FFI) en Guinée forestière. En traitant de ce sujet, intitulé « **L'éducation d'acteurs de projets de développement. Quelles leçons tirées de quatre expériences de gestion de projets agricoles et d'écosystèmes terrestres vécues en république de Guinée ?** », nous voudrions démontrer comment les facteurs éducatifs sont en partie responsables de l'échec des projets de développement en Guinée, notamment dans sa région forestière.

Trois questions ont servi de fils conducteurs : quels sont les facteurs de dégradation des écosystèmes et d'échec des projets agricoles expérimentés en Guinée forestière ? Quelles théories de l'éducation relative au développement et à l'apprentissage peuvent-elles les expliquer ? Quelles recommandations formulées pour une identité de vision et l'atteinte des objectifs du développement durable en Guinée ?

L'objectif général de la présente communication est de contribuer à la réflexion sur les facteurs éducatifs et l'échec des projets de développement en vue de contextualiser les

---

<sup>1</sup> Cinq régimes politiques se sont succédé en Guinée de l'indépendance à nos jours dont deux régimes civils dirigés par les présidents Ahmed Sékou Touré de 1958 à 1984 et Alpha Condé de 2010 à 2021) alternés avec trois régimes militaires dont l'accession au pouvoir a été justifiée par l'inacceptable pauvreté de la population au regard des ressources naturelles dont le pays dispose, la mauvaise gouvernance (l'injustice, la gabegie financière, l'ethno stratégie, etc.). Les militaire auteur de coup d'Etat ayant dirigé le pays sont Général Lansana Conté de 1984 à 2008; Capitaine Moussa Dadis Camara assisté de Général Sékouba Konaté de 2008 à 2010 et Colonel Mamadi Doumbouya depuis le 5 septembre 2021.

théories de l'éducation relative au développement et à l'apprentissage. De manière spécifique, cette communication consiste à :

- a) Analyser les quatre expériences de développement vécues en Guinée forestière : les engouements de départs et ce qu'ils sont devenus par la suite ;
- b) Identifier les difficultés des acteurs dans la mise en œuvre des projets/ initiatives ;
- c) Etablir une relation entre les problèmes identifiés et les théories de l'éducation relative au développement et à l'apprentissage selon leur pertinence ;
- d) discuter les résultats.

Cette communication est articulée autour de trois grands points. Tout d'abord, nous avons explicité la démarche méthodologique utilisée pour collecter les données. Ensuite, les résultats et discussion en rapport avec les facteurs d'échecs des projets identifiés de manière participative sont présentés. Enfin, une conclusion assortie des leçons tirées de la discussion des résultats est établie.

## 1. Méthodologie

La démarche méthodologique mixte (qualitative et quantitative) inspirée de Gauthier (2010), de Javeau (1992) et de Wisler (2016)<sup>2</sup> a été privilégiée. Dans le cadre de l'approche qualitative, pour l'ensemble des quatre expériences de développement vécues en Guinée forestière, les facteurs d'échecs ont été identifiés de manière participative à travers des entretiens collectifs ou individuels impliquant six (6) concepteurs et sept (7) conseillers agricoles ayant vécu des expériences de vulgarisation et de modernisation agricoles, un (1) responsable chargé de la formation de l'IRVAG et six (6) membres de la communauté riveraine de l'institution. Aussi, le Coordinateur et deux (2) agents de sensibilisation de l'ONG FFI, le Directeur préfectoral de l'environnement des eaux et forêts de Guéckedou, deux chefs de cantonnement forestier, quatre (4) autres responsables de services de l'environnement des eaux et forêts chargés de suivi évaluation et douze (12) membres de communautés riveraines de forêts classées ont pris part aux entretiens.

Pour l'approche quantitative, une enquête par questionnaire a été conduite auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de 383 ménages choisis de manière stratifiée et aléatoire au niveau des chefs-lieux de préfectures de la région forestière de Guinée. L'objectif de cette démarche était de déterminer le poids des facteurs structurels de dégradation des écosystèmes et d'échec des projets.

Le corpus d'étude est constitué essentiellement de données de terrain collectées en 2013, 2015 et en 2019 dans le cadre de l'obtention des diplômes<sup>3</sup> de master et de doctorat.

---

<sup>2</sup> Pour déterminer la taille de l'échantillon de la démarche quantitative, en plus des ouvrages de méthodologie cités plus haut, nous nous sommes inspirés du rapport de Wisler (2016 : 19), lien de téléchargement : <http://www.coginta.org/uploads/documents/21b984c61cc5f3509abe99d22be48f763503e8d5.pdf>

<sup>3</sup> Les données relatives aux projets de vulgarisation et de modernisation agricoles ont été collectées dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de master intitulé « Impacts des modes traditionnels de gestion des terres sur les écosystèmes dans la commune rurale de Bofossou (Préfecture de Macenta) » présenté et soutenu publiquement en 2013. Par contre, celles concernant les l'IRVAG, l'ONG FFI et les services de l'environnement des eaux et forêts l'ont été à l'occasion de la rédaction de notre thèse de doctorat portant sur « Les enjeux socio-écologiques de la conservation de la faune sauvage en Guinée forestière » est en attente de programmation de la soutenance publique.

Sachant que l'éducation précède le développement<sup>4</sup> et qu'elle doit être au début, au centre et à la fin du développement, sachant aussi qu'avec Freinet (1960) un processus d'éducation tout comme un processus de développement se déroule au cours d'une période donnée, dans un contexte spécifique avec des moyens qu'il faut prédéfinir avant l'entame des programmes ou des projets, nous avons cherché à savoir si les acteurs du développement étaient dans cette dynamique dans les expériences vécues en Guinée forestière.

Les théories utilisées pour l'analyse et l'interprétation des données sont essentiellement celles de l'éducation relatives au développement communautaire et à l'apprentissage.

## 2. Résultats et discussion

Au cours de cette application théorique, quelques questions ont été répondues : Quels sont les différents termes et acquis du projet ? Comment devait-il se dérouler ? Quels sont les facteurs d'échec observés ayant affecté chacune des expériences de développement vécues susmentionnés ? Quelles sont les théories de l'éducation relative au développement et à l'apprentissage les mieux adaptées à l'interprétation des facteurs identifiés ? Les réponses à ces questions constituent l'objet de cette rubrique de notre communication. Nous sommes partis de l'idée qu'à travers une approche pluridisciplinaire, il est possible d'apporter un regard renouvelé dans les façons de contextualiser les théories de l'éducation et des apprentissages en les appliquant aux facteurs d'échecs des projets de développement.

### 2.1. *Expériences de vulgarisation et de modernisation agricoles et théories de l'éducation et de l'apprentissage*

Les entretiens avec les acteurs du terrain rencontrés à ce sujet (7 conseillers agricoles et 6 producteurs de riz et de café) en 2013 et en 2015 avaient permis de savoir que de l'indépendance à nos jours, l'Etat guinéen avait expérimenté plusieurs projets de modernisation ou de vulgarisation agricole sans succès.

Sous le premier régime (1958-1984), les enquêtés se sont souvenus des termes et acquis de deux sociétés engagées successivement pour améliorer les pratiques et la production agricole. Un des conseillers agricoles soutenu par ses pairs intervenait en ces termes :

*Sous la première république, il y avait la brigade atelier de Production (BAP) et la brigade mécanisée de production (BMP). Des fermes agropastorales d'arrondissement (FAPA) avaient été créées, grâce à une politique collectiviste et planificatrice de la production qui n'a pas été poursuivie après ce régime. Ces fermes ont marqué le secteur de l'agriculture de 1964 à 1984. Il s'agissait d'apporter des appuis technique et matériel aux producteurs en les dotant de tracteurs et d'intrants agricoles.*

Un autre conseiller agricole avait poursuivi les explications en ces termes :

*Sous la deuxième république, deux projets avaient été mis en œuvre puis transformés en service et en agence nationale durant la période de la deuxième république (1985-2018). Ce sont : le projet pilote de*

---

<sup>4</sup> Rappelons que l'éducation et le développement sont deux concepts indissociables. Sans vouloir prendre vivement part au débat sur la notion de développement (François Perroux, cité par Camara, 2019 : Sauvé, 2007; Latouche, 2006; Barthes, 2017), nous dirons simplement que les projets de développement viennent généralement de l'extérieur et sont souvent conçus sans tenir compte des aspirations des bénéficiaires, ni assurer un véritable accompagnement qui prenne en compte tous les aspects. Dans la plupart des cas d'études, les activités se réalisent sans résultats probants et dans des conditions inadaptées.

*vulgarisation agricole (PPVA), le projet national de la vulgarisation de l'agriculture (PNVA), le service national de la promotion rurale et de la vulgarisation (SNPRV) et l'Agence nationale de la promotion rurale et de conseil agricole (ANPROCA).*

De l'avis des enquêtés du service de l'agriculture et de souche communautaire, malgré ces évolutions et ces efforts de vulgarisation et de modernisation de l'agriculture, tout semble se traduire par des échecs<sup>5</sup> traumatisant les paysans. Un conseiller agricole raconte :

*En Guinée forestière, les projets de vulgarisation et de modernisation agricoles expérimentés dans la commune rurale de Bofossou (préfecture de Macenta) par les services techniques de l'Etat n'ont pas porté de fruits comme tous les acteurs l'attendaient.*

Un autre conseiller agricole précise :

*En exemple, les initiatives du projet d'agriculture rurale intensifiée (ARI) pour les semences améliorées à cycle court ont réussi à construire des magasins de stocks, à ouvrir quelques pistes rurales et à vulgariser les semences. Mais les magasins de stocks de céréales installés à Bofossou et à Sovhaou ne sont plus que des souvenirs faute de suivi.*

Un paysan renchérit, sous la gesticulation de tête de ses pairs en ces termes :

*« Depuis 10 ans maintenant, aucun bas-fond n'a été aménagé dans la CR de Bofossou avec succès. Certes, il y a eu des tentatives d'aménagement des basfonds, mais, les projets ont toujours été caractérisés par l'insuffisance de semence et d'intrants agricoles et leur cherté : 200 à 250 000 GNF, le sac d'engrais ».*

A l'évidence, on comprend que ces résultats de recherche de terrain sont en contrario avec la théorie de l'offre d'éducation. Emanant des disciplines de l'économie de l'éducation et de la gestion des ressources humaines, cette théorie est ardemment défendue par De landsheere (1980 ; 2014) ; Havelock et Huberman (1980) cités Diallo (2021). Ces auteurs estiment que pour apporter une réponse à une demande sociale, il faut mobiliser les moyens de tout genre nécessaires, en quantité suffisante et de bonne qualité. Les conditions d'accès des paysans à la semence et aux intrants agricoles avaient-elles été bien examinées par les concepteurs du projet ? Certains chercheurs comme Boureima (2010) ont aussi témoigné de l'échec des projets, notamment au Niger. Celui-ci s'est d'ailleurs posé les questions suivantes : Est-ce un problème de moyens financiers, de gestion ou un refus des paysans de coopérer avec les techniciens du développement ?

---

<sup>5</sup> L'éducation est ainsi au cœur du développement et de l'animation communautaires. Elle facilite la transmission des savoirs, l'adaptation de l'individu à des situations diversifiées. Qu'elle soit consciente ou inconsciente, planifiée ou improvisée, l'éducation est à l'origine de l'acquisition des connaissances, des compétences professionnelles, des aptitudes physiques, des perceptions, des attitudes, des pratiques sociales et des comportements (Réseau Africain sur les Approches, 1999). Les spécialisations de l'éducation sont nombreuses. Elles peuvent être professionnelle, physique, qualifiante, morale, civique, initiale, continue, etc. (Daifi, 2012). De Lansherre (1980) appelle "l'offre d'éducation" des préalables que l'on peut appeler "l'offre de développement". L'éducation doit précéder le développement. Quand elle est bâclée, elle conduit à l'échec, plus tard. Or, le développement consiste à faire de sorte que la pauvreté soit diminuée progressivement par l'exploitation des ressources en prévoyant les futures générations (UICN, 1948, Berthelot, 2008.). Le développement s'amorce donc dès qu'« il y a des acteurs et des institutions qui se donnent le développement comme objet ou comme but et y consacrent du temps, de l'argent et de la compétence professionnelle » (Olivier de Sardan, 1995 : 7). On ne peut atteindre ce but si les acteurs ne sont pas éduqués, professionnellement, physiquement et moralement. (Mettre cette partie dans le corps du travail pour les analyses)

L'échec des projets entraîne chez les paysans le "doute" à s'engager dans un processus de développement qui ne produit pas de résultat. **C'est dans cette perspective qu'un des producteurs rencontrés à Bofossou disait :**

*Nous sommes dans un perpétuel doute. Les agents de développement tiennent des langages mielleux et ne travaillent pas bien depuis le temps du président Sékou Touré jusqu' à nos jours. Quand on leur donne de l'argent, ils utilisent à d'autres fins. Même quand, il y a les groupements, les fonctionnaires qui viennent retirent de l'argent pour ne rien faire. Tout ce qu'on vous promet n'arrive jamais.*

Ces affirmations mettent en exergues une panoplie de facteurs touchant les acteurs chargés de planifier, de mobiliser les ressources, d'encadrer les paysans et de gérer les projets (manque de suivi, détournement des fonds) et pourraient justifier en partie les ruptures de financement (Guilavogui 2013). La théorie structuro fonctionnaliste (Claude-Levi Strauss, Marx, Gurvitch, Yves et al, Delas et Milly, Talcoolt Parsons cités par Diallo, 2014) trouve les réponses du refus paysan de coopérer dans le modèle organisationnel et l'éducation des acteurs impliqués pour qu'ils assument correctement leur rôle dans le système de production. Autant veiller en amont, à l'aide d'outils de suivi évaluation, à la disponibilité de tous les éléments nécessaires, à la relation entre les éléments interdépendants constitutifs du système de production. C'est d'ailleurs en cela que l'avis d'un spécialiste de l'éducation dans les pays du Sud, Philip H. Combs, 1989, cité par Guilavogui (1999) pèse de tout son poids quand il dit que si ces gens (les paysans) accédaient à des facteurs et aux moyens de production perfectionnés, les économies rurales seraient transformées, et comme un feu de paille, la pauvreté diminuerait de manière progressive dans les pays en développement. En dehors de cette théorie de l'extériorité du sociologue Durkheim cité par Bréchon (2000), il y a aussi des facteurs qui touchent directement les acteurs et qui ne dépendent pas des intervenants de l'extérieur. Ces facteurs sont au cœur des explications de la théorie de l'intériorité de Durkheim. Les paysans bénéficiaires des projets doivent apprendre et pratiquer les apprentissages de développement agricoles. Ce qui, de l'avis des conseillers agricoles, constituent un problème entier du fait de leur analphabétisme, ne sachant, généralement, ni lire, ni écrire. La théorie de la formation qualifiante et professionnelle (Daifi, 2012) explique bien cette dimension formative du sujet. Il s'agit de défis à éliminer pour atteindre les objectifs du développement durable dont la scolarisation de tous les enfants et l'alphabétisation des adultes. Selon le Réseau Africains sur les Approches Participatives (1999), il faut de la persévérance, de la régularité et de la ponctualité pour réussir.

Un des conseillers agricoles soutient cette idée en ces termes : « *L'échec des projets entraîne chez les paysans, le doute à s'engager dans un processus de développement qui ne produit pas de résultats bénéfiques* ». Un producteur témoigne : « *Nous avons des doutes en ce sens que le métier que tu n'as pas appris, et on te fait abandonner l'autre que tu connais, et si tu évolues avec sans réussir ? C'est ce qui fait que nous n'abandonnons pas les pratiques de nos ancêtres* ».

Selon 4 sur 7 conseillers agricoles interrogés :

*Le doute du paysan s'explique par plusieurs facteurs la peur de ne pas bien maîtriser les nouvelles techniques de production enseignées et d'être abandonnées et les interruptions dans le processus de suivi des paysans par des encadreurs agricoles.*

Les autres disent qu' :

*Il y a aussi le non-respect des promesses tenues et les détournements de fonds des projets. L'apprentissage des techniques de production agricoles est un processus continu de transformation d'anciennes habitudes et techniques de production. Quand la formation n'est pas régulière, ponctuelle, elle crée le doute chez le paysan.*

Ces derniers développements sur le doute des paysans confortent bien la théorie de l'éducation des adultes ainsi que les racines de la théorie de l'apprentissage du psychologue et du pédagogue Suisse Jean Piaget cité par Delécraz (2017) et Vienneau (2005): Le constructivisme. Le système éducatif devait permettre à tous d'être alphabétisés pour faciliter le processus d'apprentissage professionnel. L'éducation non formelle et informelle ont leurs sens. Cependant, bien qu'il traite de l'apprentissage des enfants, les analyses de Piaget sont pertinentes pour comprendre les difficultés d'apprentissage et d'adaptation des adultes (Delécraz, 2017 ; Vienneau, 2005). En effet, Piaget explique que les apprenants jouent un rôle dans l'apprentissage. Au cours des interactions avec les autres, l'enfant apprend. De même qu'il grandit physiquement, il construit son savoir, son savoir-faire et son savoir-être par l'apprentissage. De même les paysans ont besoins d'être encadrés, suivis, progressivement dans le temps, pour assoir des connaissances et maîtriser les techniques de production, savoir gérer l'eau, doser, utiliser les engrais et les herbicides.. C'est à travers les interactions avec les techniciens du développement rural qu'ils parviendront à s'adapter aux nouvelles technologies de la production. Le maître doit être vigilant pour discerner ceux qui s'adaptent vite ou difficilement afin d'accentuer la formation sur ceux qui ont des difficultés. Le contenu des apprentissages doit tenir compte des types d'élèves ; le plus fort, les moyens, surtout les faibles. Il faut s'assurer que ces derniers ont compris. Les trois stades essentiels du développement de l'enfant de Piaget auxquels il faut adapter les apprentissages qu'il a élaborés (l'intelligence sensorielle motrice de 0 à 2 ans; stades d'opérations concrètes de 2-11ans; stade d'opérations formelles au-delà de ces limites d'âges) est adaptable aux stades d'évolution du paysan qui peut aussi avoir le niveau 1, le niveau 2, le niveau 3. Le modèle d'apprentissage constructiviste véhicule l'idée que l'intelligence se construit par adaptation, assimilation et accommodation aux réalités du milieu ambiant.

Avec Delécraz (2017) et Vienneau (2005), nous convenons que ces explications vont dans le même sens que la théorie de l'apprentissage social du psychologue canadien Albert Bandura : le socioconstructivisme. Celui-ci a démontré l'influence des facteurs sociaux et cognitifs sur l'apprentissage. Pour lui, il s'opère par observation et imitation, de sorte que tous nos comportements sont acquis et se construisent au regard de ceux des autres. Il faut donc en tenir compte en planifiant les enseignements ou les apprentissages.

## ***2.2. Expérience du projet de reconversion professionnelle des riverains des forêts classées mis en œuvre en Guinée forestière par l'ONG Fauna & Flora International et Théories de l'éducation et de l'apprentissage***

Cette deuxième expérience de développement concerne les projets de reconversion professionnelle des riverains des forêts classées de Bossou, Nimba (Préfecture de Lola) et

de Ziama (préfecture de Macenta). Selon le Coordinateur de l'ONG Fauna & Flora International (FFI), intervenant sur les termes, les acquis et le déroulement :

*Ce programme fut initié et mis en œuvre entre 2014 et 2015 pour contribuer à la conservation de la diversité biologique (espèces animales et végétales menacées). Il contribue aussi au renforcement de capacité des structures étatiques de conservation. Quant à l'ONG britannique de protection de l'environnement (FFI), elle est vieille de 108 ans en 2017. Elle comptait 3500 membres venant de plus de 100 pays. Elle apporte aussi de l'appui technique et financier dans la mise en œuvre de la politique de protection et de préservation des espèces de faune et de flore menacées dans les zones des réserves de biosphères des monts Nimba et de Ziama (les chimpanzés et les éléphants de forêts). Depuis son implantation en Guinée en 2009, elle a fixé son siège à N'zérékoré et elle assure sa mission, à travers des recherches, l'encouragement des chasseurs à l'abandon des pratiques de braconnage, leur reconversion en éleveurs du gibier (aulacodes) ou en d'autres métiers comme la saponification et l'élevage de porcs. Les facteurs qui ont affecté cette initiative de conservation ont fait l'objet d'analyse spécifique.*

Il ressort des résultats de l'enquête par questionnaire que les ONG/projets et autres structures œuvrant dans le domaine de la conservation sont inefficaces (soit, 23,5% des ménages de la Guinée forestière enquêtés). Les informations qualitatives recueillies permettent de mieux saisir les éléments de compréhension des facteurs déterminants, afin de les expliquer par les théories de l'éducation et des apprentissages. Rappelons que le projet concerne les riverains de Bossou (Préfecture de Lola) et de Ziama (préfecture de Macenta) exerçant des activités qui ont un impact direct ou indirect sur la conservation des espèces menacées des réserves de biosphères de la région (Chimpanzés de Bossou et éléphants de forêt de Ziama de Macenta).

Selon le Coordinateur et les deux agents de sensibilisation de l'ONG Fauna & Flora International (FFI), dans son rapport de 2015, les chasseurs ont accepté de se reconvertir en éleveurs d'aulacodes. C'était leur projet pilote. Pour eux la problématique de la viande de brousse est liée à la pauvreté et au déficit de consommation familiale. Il faut rendre la viande de brousse disponible tout en protégeant les espèces de flore et de faune menacées. Les objectifs du programme étaient connus et clairement définis ainsi que les perspectives comme l'exigent la pédagogie par objectif et celle interactive, au-delà de leur limite de validité. L'interaction formative avec les cibles du programme aurait permis d'atteindre quelques résultats probants. L'objectif du programme était de réduire la pression anthropique sur la faune sauvage et son habitat par la reconversion professionnelle des groupes de pression et l'autonomisation de la femme en Guinée forestière.

Le Coordinateur de l'ONG Fauna & Flora International (FFI) et du Programme de conservation de la Biodiversité a développé des activités de porc-culture<sup>6</sup> pour les femmes marchandes de la viande de brousse. Ainsi, a-t-il expliqué :

*« Nous sommes en train de voir comment élargir à d'autres types d'élevage avec Conservation International pour amener les populations à diminuer leurs pressions sur la faune sauvage et son habitat. Nous leur apprenons non seulement comment faire l'élevage, mais aussi comment gérer leurs ressources. Ils ont réussi à créer des comptes bancaires, ils ont de l'argent dedans. Ils ont réussi à faire un peu d'épargne en achetant de l'huile local pour la revente La dernière évaluation que nous avons faite en 2013 a montré que si les femmes que nous avons appuyées revendaient tout leur bien qu'elles ont eu, elles auraient eu plus de 200 000 000 GNF. C'est ce qui a contribué à diminuer la pression sur les monts Nimba et à l'autonomisation des femmes. Nous avons construit une porcherie centrale pour le groupement et une*

---

<sup>6</sup> Ce mot désigne l'élevage des porcs.



*porcherie pour chacune des femmes membres du groupement. C'était sous financement de l'Union européenne. » (Propos du Coordinateur National en 2015).*

Le nombre de personnes appuyées était peu (17 femmes soutenues à l'échelle régionale) a dit Le Représentant de la FFI, car :

*Il fallait faire cette action pilote pour voir les retombées et savoir si les communautés allaient s'accaparer d'un tel programme et abandonner la faune sauvage. L'ONG a réussi à convaincre les plus grands braconniers des monts Nimba qui sont devenus des conservateurs.*

De ces affirmations, on peut relever une première faiblesse de ce projet selon l'esprit des théories relatives au développement (Réseau sur les approches de recherches Participatives, 1999) : l'exclusion des communautés à la conception du projet, que l'on voit parachuter de l'extérieur. La démarche participative devrait être privilégiée dès le départ. Le programme a tout de même réussi à acquérir l'adhésion d'une frange de la population. Des activités ont été réalisées.

Sur le plan de la recherche, poursuit le Coordinateur de ONG Fauna & Flora International (FFI) :

*Nous avons réalisé des cartographies de 2002 à 2007 qui ont révélé une perte de 25,09% de la forêt dense des Monts Nimba et une augmentation de 23,12% de savane. Elle a pu mobiliser et investir 30 000 dollars USD pour la conservation de la biodiversité et 261 253 USD pour la gouvernance forestière et la gestion tripartite des monts Nimba de 2012 à 2013 auprès des partenaires comme le PNUD et l'USAID. Mais des efforts restent à fournir pour le maintien des acquis. Trois difficultés majeures ont affecté le projet et sont au centre d'intérêt des théories de l'éducation relative au développement et de celles de l'éducation morale. En effet, l'activité en perspective était la conservation des éléphants de Ziama à long terme. Les difficultés que l'ONG FFI avaient rencontrées étaient principalement liées à la faible application des textes et lois réglementant la conservation de la faune sauvage par l'ensemble des acteurs (Etat, communautés, institutions), au financement de projet de courte durée par les bailleurs, ne permettant pas de garantir une véritable protection des espèces animales menacées et à l'absence d'initiatives relatives aux activités génératrices de revenus (AGR) pour les riverains.*

Concernant le non-respect des textes et lois règlementant la conservation de la faune sauvage, les théories de l'éducation relative au développement conviennent qu'il faut d'abord une volonté politique non pas affirmée seulement mais traduite sur le terrain par des actes visibles (Barry, 1998). Il faut aussi une transformation des représentations sociales de la faune sauvage de l'ensemble des acteurs et un changement de comportements de tous à l'égard de la faune sauvage (Sauvé, 2007). Les théories de l'éducation morale insistent sur la formation professionnelle et morale du capital humain en préparant des acteurs de développement compétents, conscients de ce qu'ils font, intègres, d'une grande probité morale, incorruptibles, qui respectent les engagements pris (Olivier de Sardan, 1995; Mpindt, 2014; Daidanso, 2010), qui forment une équipe évoluant dans la même direction et non pas un groupe dont les membres ont des objectifs opposés. La nécessité s'impose de préparer désormais une relève mature bien que le vrai leader soit devenu rare, surtout en Afrique (Daidanso, 2010). Aux yeux de Tchumtchoua (2018), ces problèmes que pose l'ignorance de la foi, interpelle des actions citoyennes de tout un chacun, quel que soit son statut social.

Lorsqu'on dit que les difficultés sont associées au financement de projet de courte durée par les bailleurs, ne permettant pas de garantir une véritable protection des espèces

animales menacées et à l'absence d'initiatives relatives aux activités génératrices de revenus (AGR) pour les riverains, on comprend qu'il y a là un problème de coordination de la vision commune de conservation de la biodiversité, mais aussi et surtout d'application des principes de partage d'information et de motivation pour la participation de tous les acteurs selon leurs responsabilités (Réseau Africain sur les Approches de Recherches participatives, 1999; Roe, Nelson., Sandbrook.,dex, 2009). Ceci relève non seulement des théories de l'éducation relative au développement qui ont définis ces principes mais aussi de celles relatives à l'éducation morale.

### **2.3. Expérience de l'Institut de Valorisation de l'Aulacodiculture en Guinée (IRVAG) et théories de l'éducation relative au développement et l'apprentissage**

Intervenant sur les références et les objectifs de l'institution, le chargé des projets et de la formation qui a fourni des renseignements affirmait :

*L'IRVAG est une institution de formation et de lutte contre la pauvreté qui relève du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation. Localisé dans la région de N'zérékoré dans la sous-préfecture de Gnalenzou, district de Mohata, L'Institut fut créé en 2001. Trois objectifs sont visés par l'IRVAG. Le premier objectif de l'institut est d'abord de vulgariser l'élevage de cette espèce. Le deuxième objectif consiste à produire les semences pour les livrer à la population. Le troisième objectif est de conserver l'espèce afin de maintenir la biodiversité. La seule espèce que cherche à conserver l'institut est l'aulacode importé du Bénin. L'institut appartient à l'Etat.*

Par rapport aux relations extérieures de l'institution, le chargé des projets et de la formation avait rassuré qu' :

*En dehors de l'Etat, l'institut a des partenariats, pas dans le cadre d'appui financier mais dans le cadre technique. Les institutions partenaires sont l'Institut Supérieur d'Agronomie Vétérinaire de Faranah (ISAVF) et le Centre de conseroation qui est basé au Liberia à Zoltapa dont le personnel a été formé et installé par l'IRVAG. Ces deux institutions bénéficient donc de l'expertise de formation de l'IRVAG. Du point de vue des débouchés, sachant que l'objectif de l'Institut est de produire la semence, il élève les aulacodes et apprend aux gens à pratiquer cet élevage afin de produire suffisamment d'aulacodes et de contribuer à la sécurité alimentaire de la population.*

Il avait aussi abordé les problèmes qui affectent le fonctionnement correct de l'institution en ces termes :

*Mais, l'IRVAG est confronté au problème de ressources humaines formées, de ressources financières pour fonctionner correctement et à celui de l'adhésion des populations au projet de vulgarisation de l'aulacodiculture dans la région forestière de la Guinée et dans le pays tout entier.*

En voulant contribuer à la compréhension de ces facteurs qui affectent l'institut, trois théories de l'éducation et de l'apprentissage sont mobilisées selon la nature des problèmes évoqués : la théorie de l'offre d'éducation ou de développement ; la théorie de la formation qualifiante et professionnelle, la théorie relative à l'éducation à la participation communautaire au développement. C'est dans l'esprit de la théorie de l'offre d'éducation et de développement que les premiers résultats de nos investigations ont été inscrits (De Landsherre, 1980 ; 2014; Havelock et Huberman, 1980 cité par Diallo, 2021). Cette théorie défend l'idée que la réponse à une demande sociale doit être bien cernée, en réfléchissant à l'intégralité des ressources à mobiliser et à leur disponibilité dans l'espace et le temps. Ce qui généralement n'est pas le cas.

Le Chargé des projets et de la formation explique les réalités de l'IRVAG :

*Au départ, il fallait partir vers un pays qui a déjà de l'expertise : le Bénin.. C'est là qu'une espèce d'aulacodes a été choisie. Le fait d'élever les espèces béninoises au profit de celles de la Guinée s'explique par le manque d'expertise sur les espèces locales guinéennes. L'institution est de création récente. Elle manque de personnel qualifié et d'équipement.*

Le Chargé des projet et de la formation avait conclu que cette activité pourrait contribuer, de manière indirecte, à la conservation de la faune sauvage guinéenne, lorsqu'elle parviendra à réduire la pauvreté, à renforcer la sécurité alimentaire et à réduire la pression anthropique sur les écosystèmes.

De ce point de vue, il apparait clairement que la nécessité de mobiliser d'abord l'offre d'éducation pour l'accueil et la formation des apprenants n'est généralement pas perçue, dans la plupart des expériences de développement vécues en Guinée. Pourtant, dans les bases de la théorie de l'offre d'éducation, les ressources sont la condition *sine qua non* de création et de fonctionnement d'une institution de formation ou de développement. C'est ce qu'il faut pour réaliser correctement les activités de formation ou de développement. Il faut des infrastructures, du mobilier d'équipement, des matériels didactiques, du personnel formé et disponible, mais aussi des ressources financières évaluées pour supporter les charges directs et indirects de l'institution. Or, les ressources financières semblent insuffisantes tout comme la formation des agents. A ces propos, le chargé des projets et de la formation de l'IRVAG disait :

*En outre, les premières difficultés liées à cette activité sont entre autres le problème de local pour l'administration, la faiblesse de la subvention de l'Etat et le problème de formation du personnel qui devait avoir beaucoup de connaissances et d'expériences dans ce domaine.*

Selon Daifi (2012), la politique de formation consiste à concevoir la façon d'assurer de manière durable la rentabilité de l'entreprise, la satisfaction de ses clients, l'implication de son personnel et le service à la communauté, à travers une relation positive et courtoise avec son environnement. Les données qualitatives recueillies fournissent des informations pertinentes sur la commercialisation des produits de l'institution. Il en résulte que ce sont les jeunes animaux qui sont beaucoup plus vendus que les vieux du fait qu'ils constituent la semence. Les sujets vieux, ne pouvant plus se reproduire, sont vendus pour être consommés. L'unité de ces animaux vieillis et engraisés est vendue à 100 000 GNF. Leur poids varie entre 5 et 7 kg. Par rapport aux clients, la vente ne se fait que si l'Institut envisage de reformer, soit en vendant les vieux sujets ou quand les gens désirent d'en élever. Mais, il n'y a pas que le service de vente, l'Institut fait aussi des dons. Quand les officiels viennent, ils sont également servis. De l'an 2001 à nos jours, les sujets reformés, c'est-à-dire les sorties, les dons et ventes, sont évalués à 300 têtes. En dehors des dons, les revenus des sujets vendus sont gérés par un service comptable. L'argent obtenu de cette vente des sujets est mis sur le compte bancaire de l'Institut. Il n'y a pas de conflits liés à cet élevage, comme le cas des bœufs. Cette dimension non conflictuelle est un atout majeur pour cette activité. Comment la Direction de l'IRVAG va-t-elle atteindre la croissance exprimée et espérée dans les politiques?

Les réponses à ces questions relèvent de l'esprit de la théorie de la formation qualifiante. En effet, la performance managériale est l'efficacité de l'entreprise, donc de ses

gestionnaires, à créer de la « valeur » en améliorant les indicateurs de performance sociale et ceux de performance économique au niveau du personnel et des clients (Marmuse, 1989 ; Lebas .1995, cité par Diallo, 2021).

Enfin, le problème d'adhésion des communautés aux projets de développement est général dans la région. Le modèle explicatif, le plus adapté, s'inscrit dans l'optique de la théorie de l'éducation relative à la participation communautaire au développement (Réseau Africain sur les Approches de Recherches participatives, 1999; Roe, Nelson., Sandbrook., dex, 2009). Contrairement aux théories de l'offre d'éducation et de la formation qualifiante, qui abordent les problèmes internes de l'organisation, la théorie de l'éducation relative à la participation communautaire s'évertue à expliquer les problèmes liés à l'environnement de l'entreprise, au service à la communauté de l'organisation. Elle explore trois pistes pour accroître la participation communautaire au développement : le mode d'implication ou de la participation de la communauté dans le projet, le niveau d'observance des principes de la participation communautaire et le mode de transmission du message.

#### *2.4. Expérience de responsables de services de protection et de gestion de l'environnement des eaux et forêts avec les communautés à Gueckédou et à Macenta et théories de l'éducation et de l'apprentissage*

Rappelons que l'enquête par questionnaire a été menée en deux temps (octobre - novembre 2015 et mai 2019) auprès de 383 ménages dans la région forestière de Guinée où sont situés les préfetures de Guéckedou et de Macenta, respectivement à environ 800 Kilomètres de la capitale du pays. Les ménages enquêtés ont été choisis de manière aléatoire, suivant l'échantillonnage probabiliste, stratifié au choix raisonné. Des entretiens complémentaires (ONG et Communauté) ont été effectués pour comprendre les actions et les difficultés des acteurs à protéger et à gérer rationnellement les écosystèmes. Les facteurs d'échec de la protection des écosystèmes terrestre identifiés ont été confrontés aux théories de l'éducation et de l'apprentissage, les mieux adaptées à leur explication. Les premiers résultats des recherches menées sur l'expérience des services de protection et de gestion de l'environnement des eaux et forêts avec les communautés de la Guinée forestières s'inscrivent dans le sillage de la théorie de l'offre d'éducation ou de développement (De Lansherre, 1994; De Lansherre (1972) cité par Guilavogui, 1999). Les deux (2) Chefs de Cantonnement Forestiers (CCF) rencontrés à Guéckédou et à Macenta reconnaissaient en 2015 l'acuité des besoins et l'urgence d'intervenir pour changer la tendance des dégradations et sauver la diversité biologique de la région.

Cette idée était soutenue par quatre responsables des services de l'environnement, des eaux- et-forêts interrogés à Lola en 2019 (les responsables de comité de suivi/gestion, cantonnement forestier, conservateurs de la nature). Ils expliquent qu'en dehors des services de gestion des réserves de biosphères intégrales, aucun moyen n'est mis à leur disposition pour la protection de la faune. Le Directeur préfectoral des eaux-et- forêts de Macenta affirmait en 2015 qu'« Il y a aussi le manque d'appui financier pour l'extension des

formations et des pépinières entamées auxquelles s'ajoute la modicité du salaire, qui ne permet pas de couvrir nos besoins et de préparer la retraite ».

Les deux enquêtés en 2019 dans cette préfecture (le responsable de la section des eaux et forêts et celui de la section de la conservation des aires protégées) affirment n'avoir reçu aucun moyen financier pour exercer leurs activités depuis l'an 2010, surtout dans le cas particulier de la réserve communautaire de Dongoulou. Certes, cet autre responsable de l'environnement des eaux et forêts cité ci-dessous aborde la question des moyens, mais il pose le problème de moralisation de la gestion des fonds en s'inscrivant dans la théorie de l'éducation morale (Freinet, 1960). Voici ce qu'il dit :

*« Si des fonds de conservation existent, nous ne les voyons pas pour faire notre travail. Nous connaissons ce qu'il faut faire pour les paysans mais, il faut des moyens. C'est pour cela que les initiatives que nous entreprenons ne constituent qu'un feu de paille. Les détournements de fonds sans poursuite des auteurs sont devenus récurrents en Guinée et dans la région »* (affirmation d'un responsable des eaux et forêts rencontré à Kissidougou).

Ces propos invitent à repenser l'éducation des acteurs du développement. Obligé de subsister par leur métier, un responsable de l'environnement en service à Guéckedou préfère sélectionner des activités réalisables selon le maigre moyen disponible. On peut soutenir ou opposer à cette pratique de protection environnementale, les propos suivants de Freinet (1960) : « On nous avait assuré que l'instruction rendait l'homme qui en bénéficiait plus moral et meilleur citoyen ». Les théories de l'offre d'éducation de la formation qualifiante et professionnelle (De Lansherre, 1994 ; Daifi, 2012) insistent sur la disponibilité des ressources humaines en quantité suffisante et en qualité, bien formées pour les activités à mener, la dimension morale de l'éducation est un aspect important.

Trois problèmes formatifs ont été identifiés au niveau des agents chargés de la conservation de la biodiversité : l'insuffisance de formation, l'incompétence et l'inconscience professionnelle des agents. Les 11 des 12 membres de communautés riveraines des forêts classées soutenaient les déclarations suivantes de leur pair :

*On se demande si les conservateurs des écosystèmes terrestres sont réellement conscients des enjeux de la conservation. Ils n'hésitent pas à entrer en complicité avec les braconniers et les tronçonneurs clandestins. Ainsi, au lieu d'être des gardiens de la faune sauvage, ils constituent plutôt une menace pour l'existence de celle-ci. On sera toujours au perpétuel recommencement. Le gardien officiellement reconnu se déguise en exploitant clandestin.*

De tels comportements ont amené Freinet (1960 : 1) à dire : « qu'il est faux de dire que les gens instruits sont d'une moralité et d'une valeur civique supérieure ».

Un autre facteur d'échec des projets relevé est le non-respect des droits des communautés riveraines des forêts classées reconnu par environ 24,3% des ménages de la Guinée forestière enquêtés. Ne connaissant pas, généralement leurs droits, les communautés sont incriminées par les conservateurs de ne pas coopérer. Un paysan de la forêt classée de Yonsonon (un prolongement de la réserve de biosphère des monts Nimba dans la commune rurale de Bounouma, préfecture de N'zérékoré) explique :

*« Nos droits ne sont pas respectés. Pour qui connaît le buffle, quand une colonie entre dans ton champ, tout est détruit. La sécheresse passée, les buffles étaient venus dans mon bas-fond. Ils ont détruit mon champ. Je me suis plaint, mais je n'ai eu, jusqu'à présent, aucune suite. Une délégation était même venue voir là-bas avec le ministre de l'agriculture, mais je n'ai toujours pas eu de suite favorable. »*

A ces propos, Diemer (2013) disait que le développement est d'abord dans le changement de mentalité, dans la façon de voir les choses, de les comprendre au quotidien et de prévoir un lendemain meilleur en formant une représentation identique du développement.

## Conclusion

De l'analyse du processus de mise en œuvre des quatre expériences de développement, de lutte contre la pauvreté et de protection des écosystèmes et de la biodiversité en Guinée forestière, quelques leçons en résultent pour repenser les modèles d'éducation et de développement. Les politiques de développement sont pertinentes mais, elles sont vouées à l'échec par l'insuffisance d'éducation et de moyens en quantité et en qualité. C'est justement dans ce sens que Freinet (1960 : 1) rappelait que les "connaissances", "la science" et "toutes les découvertes techniques" ne conduisent pas directement "au progrès humain social et civique". En Afrique, surtout en Guinée, nous convenons avec Freinet (1960 :1) que sur le plan civique :

*Il nous reste à forger de toutes pièces le citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs, qui saura jouer un rôle essentiel de membre actif d'une communauté démocratique. Il nous reste aussi à agir politiquement pour l'instauration d'un régime au service du peuple, qui sache consacrer aux œuvres de vie les milliards sacrifiés aux guerres fratricides.*

La plupart des acteurs du développement impliqués dans les quatre expériences de développement en Guinée forestière ne sont pas dans les conditions formatives, économiques et/ou morales qui conviennent pour réussir le pari du développement. La contextualisation des théories aux facteurs standard d'échec par type d'acteurs de développement a permis de cerner la question d'échec des projets de développement d'une manière holistique, globale et pluridisciplinaire : 'Etat/ bailleurs de fonds, ONG/Instituts de recherche/Services de l'agriculture, de l'environnement des eaux et Forêts, communautés bénéficiaires. Nulle part les enquêtés ont parlé de poursuite des gestionnaires de projets ou des responsables d'institutions ou de services. Selon Durkheim (2008), les théories de l'éducation relatives à la déviance et à la conformité ont pourtant leurs raisons d'être (sanction positives et négatives). Il en résulte qu'à l'image du potier qui donne la forme qui lui plaît à l'argile, le concepteur du projet devrait-il disposer de la matière première et des autres accessoires nécessaires à l'atteinte des résultats de son projet. Finalement, l'éducation qualifiante, professionnelle et morale des adultes ((Daifi, 2012; Freinet, 1960) sont à valoriser pour réussir les initiatives de développement étudiées.

## Références bibliographiques

- Barthes Angela .2017. Éducation au Développement Durable. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des “ éducations à ”, l’harmattan, 978-2-343-12678-4. hal-01635225
- Barry Boubacar. 1998. *Problématique de la gestion durable de la forêt classée de Ziama, Prefecture de Macenta*, Mémoire de Maîtrise, ISA et Vétérinaire Valérie Giscard D’Estaing de Faranah, DEFE, Section : Aménagement, Forêt-faune-aies protégées, 3<sup>ème</sup> promotion : 28 pages.
- Berthelot Michèle .2008.«La dimension critique de l’éducation relative à l’environnement dans un pays en développement : réflexions issues d’une expérience sénégalaise », *Éducation relative à l’environnement* [En ligne], Volume 7 |, mis en ligne le 20 septembre 2008, consulté le 12 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/3209> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.3209>
- Boureima, A.G. 2010. « *Un siècle stratégique de mobilisation du monde rural au Niger : L’éternel recommencement face au refus paysan de coopérer* », Logiques paysannes et espaces agraires en Afrique, (Volume 5), Editions Karthala, 233p : 21-34
- Camara, Mamadi.2014. *Les clés pour le développement de la Guinée*, L’Harmattan, 215 p.
- Daïdanso René. 2010. *La relève dans l’Eglise en Afrique. Leadership pour l’Excellence*. Ouvrage collectif rédigé sous- la direction de Boudanné Daniel.183 pages : 159-183.
- Daifi Abderrahim. (2012). *La formation, outil de développement du capital humain*, Université Sultan Moulay Slimane du Maroc - Licence fondamentale.
- Delécraz Jérôme. 2017. [Théories de l'apprentissage : applications éducatives et pratiques \(cognifit.com\)](http://cognifit.com) publié le 12 février 2017 en ligne, consulté le 12 septembre 2022 à 22 heures 10 mn.
- De Landsheere, Gilbert. 1980, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, Presses Universitaires de France,
- De Landsheere, Gilbert. 1994. *Le pilotage des systèmes d’éducation, Pédagogie en développement, Problématique et recherche*, De Boeck-Wesmael, Belgique, Bruxelles, 192 pages.
- Diallo Mamadou .2021. « *Obstacles au développement des entreprises de production de la préfecture de Dubréka* ». Mémoire de Master en sciences de gestion, Faculté des Sciences Juridiques, Politiques, Economiques et de Gestions, Département des Sciences Economiques et de Gestion, Option Gestion de projets et développement, Université Catholique de l’Afrique de l’Ouest Unite Universitaire à Conakry (UCAO/UUCO), 60 pages.
- Diallo Safiatou. 2014. « *Difficultés d’application du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités guinéennes : le cas de l’Université Général Lansana Conté de Sonfonia-Conakry.*». Master 2 de recherche à distance Francophone. Université de Rouen UFR, Sciences de l’Homme et de la Société, Département Sciences de l’Education, Laboratoire CIVIIC, 127 pages.
- Diemer Arnaud. 2013. L’éducation au développement durable : Une affaire de représentation, *Revue Francophone du Développement Durable*, n°1, mars, pages: 30-58, 58 pages.
- Durkheim Emile. 2008. *L’éducation morale*. Cours dispense à la Sorbonne. Cours de sociologie 1902-1903 produit par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, Courriel : [jmt\\_sociologue@videotron.ca](mailto:jmt_sociologue@videotron.ca) Site web: <http://pages.infinit.net/sociojmt>, 194 pages.
- Fauna & Flora International (2015). *Rapport final période 2011-2015*, juillet 2015 : 21 pages
- Freinet, Célestin .1960. *L’Education morale et civique*. Bibliothèque de l’École Moderne n° 5. Extraits Pour lire la brochure dans son entier : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18125>. 7 pages : 1-7.
- Gauthier Benoit. dir. 2010. *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, Presse de l’Université du Québec, Canada.556 pages.

- Guilavogui, Kaliva .2013. Impact des modes traditions de gestion des terres sur les écosystèmes terrestre à Bofossou (Préfecture de Macenta), 100 pages.
- Guilavogui, Kaliva.1999. *La déperdition scolaire au collège de Bofossou (Préfecture de Macenta)*, Département de sociologie, UGANC, FLSH, 100 pages.
- Institut National de la Statistique (INS).2019.*Tableau de bord social 2017*. Guinée.Conakry, 71 pages.
- Javeau Claude.1992. *L'enquête par questionnaire*, Belgique, Editions de l'université de Bruxelles, 158 pages.
- Minot, Paul Mbunga.2014. *Les 10 pièges du leader chrétien*, Presses bibliques africaines, 164 pages.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre.1995. *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement*. Éditions KARTHALA : 223 pages.
- Réseau Africain sur les Approches Participatives.1999. *Participation villageoise au développement rurale. Manuel du praticien*. Institut Royal des Tropiques (KIT)/Banque Mondiale : 84 pages.
- Rist Gilbert, (2001), *Le Développement, histoire d'une croyance occidentale*, Presses de Sciences PO, 442 Pages
- Roe D., Nelson, F., Sandbrook, C.dex. (2009). *Gestion communautaire des ressources naturelles en Afrique. Impacts, expériences et orientations futures*. Série Ressources Naturelles n°. 18. Institut International pour l'Environnement et le Développement. Londres, Royaume-Uni : 222 pages.
- Sauvé, Lucie. (2007). L'équivoque du développement durable, *Chemin de Traverse*, No 4, p. 31-47. 17 pages.
- Tchumtchoua Emmanuel. *La Science et la foi. Sciences et religions. Convergence ou antagonisme*. Sous la direction d'Alphonse Tayabé. Editions CLE.Yaoundé. 143pages: 89-99.
- Vienneau Raymond. 2005. *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques*, Gaëtan Morin Editeur. Canada. Québec. 340 pages.
- Wisler, Dominique.2016. : *Diagnostic local de sécurité, un outil au service de la reforme de police nationale guinéenne de proximité dans les communes de Dixinn et Kaloum*, Coginta, 112 pages. lien de téléchargement : <http://www.coginta.org/uploads/documents/21b984c61cc5f3509abe99d22be48f763503e8d5.pdf>