

Quelle intégration d'un projet de scolarisation dans un village peuhl du Burkina Faso ?

Le cas des Ecoles du Berger et de la Bergère



Marie Brüning
marie.brueining@unine.ch

Directrice de mémoire : M^{me} Christiane Perregaux

Co-directrice : M^{me} Anne-Nelly Perret-Clermont

Remerciements

Un grand merci...

A M^{me} Christiane Perregaux pour m'avoir soutenue, conseillée et permis de développer ma réflexion ;

A M^{me} Maryvonne Charmillot pour ses conseils, son soutien lors de la période de terrain ainsi que pour m'avoir fait découvrir une nouvelle manière d'aborder la recherche;

A Enfants du Monde et plus particulièrement M^{me} Elisabeth Haemmig pour m'avoir fait confiance et permis de découvrir le projet des Ecoles du Berger et de la Bergère ;

A tous les villageois de Bendogo qui m'ont accueillie et avec qui j'ai eu de riches échanges ;

A l'association Anndal et Pinal pour avoir laissé un bureau à ma disposition et ouvert la porte de l'association ;

Aux animateurs des Ecoles du Berger et de la Bergère et des centres d'alphabétisation qui m'ont conduite dans les villages et qui m'ont accueillie dans leurs classes ;

A Alexis Kaboré qui m'a donné un îlot académique et de précieux conseils durant mon séjour;

A Aissatou Diallo, ma traductrice, qui m'a permis d'échanger et de partager avec les villageois de Bendogo ;

A Nicole pour sa relecture;

A mes parents, mon frère et Michael pour leur patience et pour leur soutien ;

A tous mes amis Européens ou Africains, à mes voisins de Korsimoro Nina, Basié et Mariam qui m'ont ouvert leur porte, à Frédéric et Marcellin qui m'ont aidée à mettre ma recherche en route et à Abou le chasseur de chauve-souris.

Table des matières

LISTE DES PHOTOS	V
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES CARTES	V
1 INTRODUCTION	1
2 CONTEXTE	5
2.1 Burkina Faso	5
2.2 Scolarisation des enfants peuhls et <i>Ecoles du Berger et de la Bergère</i>	10
3 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE DEPART	17
3.1 Problématique	17
3.2 Questions de départ	18
4 CADRE CONCEPTUEL	21
4.1 Concept d'aide au développement.....	21
4.2 Concept de culture	24
4.3 Concept d'éducation	27
4.4 Courant de l'interactionnisme	31
4.5 Concept de représentation sociale	32
5 METHODOLOGIE	37
5.1 Orientation épistémologique	37
5.2 Approche compréhensive et interprétative.....	38
5.3 Méthode principale: l'entretien de recherche	39
5.4 Méthodes complémentaires.....	41
6 DEMARCHE ET ENQUETE	43
6.1 Organisation de la recherche	43
6.2 Premières prises de contact avec les villageois	45

6.3	Entretiens	50
6.4	Données et analyse	55
7	ANALYSE DE LA SITUATION D'ENTRETIEN	61
7.1	Premiers entretiens, premières remises en question.....	61
7.2	Intérêts partagés	67
7.3	Rôle social des entretiens.....	69
8	ANALYSE DES ENTRETIENS	75
8.1	A propos de l'éducation informelle	75
8.2	A propos de l'éducation formelle et non formelle.....	85
8.3	A propos de l' <i>Ecole du Berger et de la Bergère</i>	92
9	DISCUSSION ET CONCLUSION	107
9.1	Participation de la population	107
9.2	Coexistence de plusieurs types d'éducation.....	108
9.3	Dimension collectiviste	111
9.4	Respect et prise en compte du point de vue de l'autre.....	114
	BIBLIOGRAPHIE	117
	Références bibliographiques	117
	Ouvrages servant d'appuis à ma réflexion	121
	ANNEXES	123
	Annexe 1 : Guide d'entretien de base.....	123
	Annexe 2 : Portfolio de photos	127

Liste des figures

<i>Figure 1. Schématisation de la problématique des Ecoles du Berger et de la Bergère</i>	16
<i>Figure 2. Exemple de classification des différents types d'apprentissage</i>	29
<i>Figure 3. Jeu à 3 pôles. Source : d'après Kaufmann, 2006</i>	40
<i>Figure 5. Schématisation de l'espace de pensée</i>	70
<i>Figure 6. Africa's triple heritage</i>	108
<i>Figure 7. Attentes de la population face aux systèmes scolaire formel et non formel</i>	109

Liste des photos

<i>Photo 1. Jeune fille Peuhle de Bendogo sur le chemin de l'Ecole du Berger et de la Bergère</i>	i
<i>Photo 2. Jeune fille qui pille du grain au sein d'un groupe de femme</i>	77
<i>Photo 3. Vaccination des bœufs et participation des enfants à gauche</i>	78
<i>Photo 4. Ardoises en bois de l'école coranique</i>	83
<i>Photo 5. Ecole du Berger et de la Bergère de Bendogo</i>	93

Liste des tableaux

<i>Tableau 1. Taux nets de scolarisation au primaire par sexe (%) de 1991 à 2005.</i>	7
<i>Tableau 2. Taux d'adultes et de jeunes alphabètes (%) en 2005.</i>	7
<i>Tableau 3. Pourcentage (%) des élèves fréquentant un système scolaire novateur au Burkina Faso -</i>	9
<i>Tableau 4. Taux de scolarisation dans les villages de Bendogo, Zabrtenga et Tanghin en 2003</i>	14
<i>Tableau 5. Résumé de différents types de données</i>	56
<i>Tableau 6. Lite des entretiens planifiés effectués</i>	57

Liste des cartes

<i>Carte 1. Carte d'Afrique - Burkina Faso</i>	5
<i>Carte 2. Carte scannée de la région de Ouagadougou et ses environs</i>	13

1 Introduction

Les premiers colons français ont introduit le système éducatif au Burkina Faso qui ne s'est pas implanté de la même manière dans toutes les colonies, en effet, les Britanniques ont mené des initiatives éducatives avec le but d'adapter au mieux l'enseignement aux réalités du pays, alors que les français ont répandu en Afrique les contenus de l'école de la République ; de ce fait, « l'école s'étant implantée en Afrique Noire en plein contexte colonial, n'est pas née comme une réponse aux besoins mêmes de la société autochtone, mais fut pensée et imposée de l'extérieur » (Erny, 2001, p. 48). A leur indépendance, les états ont souvent œuvré dans la même direction que les colons.

Face à l'éducation « coutumière » qui assurait la cohésion sociale et la continuité des modèles culturels, l'école a été envisagée comme vecteur de transformation des mentalités. Dans ses débuts, l'école avait uniquement un caractère utilitaire, comme l'explique le Gouverneur général de Cozel en 1917 : « Je pense que le premier résultat à obtenir de l'enseignement que nous donnons dans les colonies doit être un résultat d'utilité pratique, pour nous d'abord, pour nos indigènes ensuite » (cité par Erny, 2001, p. 49). L'école a vécu différentes phases suivant des doctrines allant de l'assimilation au respect de la vie locale ; celles-ci ont suscité diverses réactions au sein de la population et de l'éducation coutumière. Erny distingue quatre étapes : « 1. Refus et résistance ; 2. Sélection et compromission ; 3. Adoption et revendication ; 4. Doute et prise de conscience » (2001, p. 57). Malgré l'indépendance, l'école a longtemps été mal perçue en Afrique ; elle a été rejetée, elle est devenue synonyme de colonisation et d'école militaire, mais progressivement la situation du Burkina Faso a changé et la politique d'éducation a évolué, en même temps que les mentalités. Toutefois le système scolaire burkinabé reste pensé de manière occidentale. Ainsi, d'après Erny, si l'on veut intégrer un projet de scolarisation en Afrique « il faut nécessairement partir d'un inventaire aussi complet que possible des forces en présence, des potentialités, des ressources disponibles, ainsi que d'une juste appréciation de la manière dont elles peuvent s'intégrer dans une dynamique de progrès, ou au contraire constituer des freins et des obstacles par leur puissance d'inertie » (Erny, 1987, p. 10). De nouvelles initiatives en matière d'éducation non formelle rendent de nos jours une telle perspective envisageable. Aujourd'hui, l'Afrique subsaharienne peut être perçue comme « un terrain de contrastes » (Erny, 2001, p. 11) mélangeant modernité et tradition.

Mes questionnements concernant le développement et la scolarisation dans les pays du Sud sont nés de mes expériences au Burkina Faso, une fois en tant qu'enseignante de français dans un centre d'alphabétisation pour jeunes filles dans l'est du pays, et l'autre en tant que co-organisatrice d'un camp où le but était de reconstruire le bâtiment de l'école dans laquelle j'avais enseigné. Ces expériences ne m'ont pas laissée indifférente, notamment quant au sens et à la valeur donnés à l'aide, au don d'argent et de soi, aux relations nord-sud, etc. Alors que j'avais une vision relativement positive, et peut-être simpliste du développement, la réalité rencontrée m'a mise face à des problématiques complexes et parfois ambiguës.

De manière plus spécifique, ma pratique quotidienne en tant qu'enseignante m'a poussée à m'interroger sur le sens et l'utilité de l'enseignement dans des contextes très différents du mien. Les principales questions que je me suis posées sont les suivantes :

La scolarisation ou l'alphabétisation peuvent-ils vraiment garantir un avenir meilleur ? Répondent-elles à un besoin et aux attentes de la population ? De quelles connaissances les autochtones ont-ils réellement besoin ? Quelle est l'utilité de l'enseignement du français ?

Puis, au fil de mes réflexions, je me suis demandé quelles étaient les possibilités de développer des enseignements qui tiennent compte, comme le dit Erny, « des forces en présence, des potentialités, des ressources disponibles », qui respectent donc le contexte social, culturel et historique, qui intègrent les besoins et les attentes de la population tout en restant dans une perspective de « développement ». En parcourant les différents projets qui existent en Suisse concernant l'éducation dans les pays du Sud, j'ai pris connaissance du projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* de l'association *Enfants du Monde*. Ce projet, qui vise à développer des écoles intégrées au contexte et qui met l'accent sur la collaboration avec les acteurs locaux, a amené une ébauche de réponse à mes interrogations. Je me suis alors intéressée de plus près à ces *Ecoles du Berger et de la Bergère* tout d'abord du point de vue pédagogique et structurel. Les écoles étant relativement récentes, il m'est vite paru difficile de diriger ma recherche au niveau de la pédagogie. Je m'y suis donc intéressée d'une manière plus sociologique en prenant en compte la notion de participation de la population et celle de l'intégration du projet dans le village. Ayant pris connaissance du projet plus en détail, j'ai alors eu la volonté de me placer, non plus du côté des concepteurs, mais du côté de la population concernée, de nouvelles questions se sont alors présentées :

Comment ces écoles sont-elles perçues par la population locale ? Comment les parents envisagent-ils l'éducation de leurs enfants ? Comment le projet parvient-il à répondre aux besoins et aux attentes de la population ?

Loin de rendre compte de la situation scolaire au Burkina Faso, ma recherche a le but de comprendre la place que prend l'*Ecole du Berger et de la Bergère* dans un village du nord-est du Burkina Faso. Je me suis alors approchée de la population concernée lors d'un séjour de trois mois sur le terrain pendant lequel j'ai « recueilli » les données analysées dans mon mémoire.

Pour plusieurs raisons, j'ai fait le choix de rédiger ce mémoire à la première personne du singulier. La première raison est liée au fait que dans un type de recherche compréhensive, « la personnalité du chercheur, la nature de ses relations avec les enquêtés, son mode d'implication dans la réalité locale jouent un grand rôle » (de Sardan, 2000, p. 425). C'est ainsi que j'ai voulu d'une part rendre compte de ma subjectivité qui intervient dans les différentes étapes de la recherche car « partir et travailler cette subjectivité – dire « je » – peut aboutir à une semblable objectivité » (Charmillot, Cifali et Dayer, p. 171). Cette option m'a permis de mettre en évidence mon expérience de terrain et les difficultés rencontrées, en gardant à l'esprit que la singularité « devient sociale par transmutation, l'expérience d'un seul concerne beaucoup d'autres (Charmillot, Cifali et Dayer, p. 176).

Cette recherche a été pour moi l'occasion de faire mes premiers pas dans le domaine de la recherche de type compréhensif, ce qui m'a demandé une certaine décentration face à ce que j'avais eu l'habitude de pratiquer durant mes études académiques et ce qui a donné lieu à beaucoup de méandres, la ligne directrice choisie n'ayant pas toujours été facile à suivre. Se voulant donc compréhensive, cette recherche est composée de va-et-vient entre la théorie et le terrain. Il n'a pas été simple de rendre compte de la dynamique de la recherche et des mouvements de mon raisonnement ; il a fallu que je trouve une structure et une manière de rédiger me permettant d'en rendre compte au mieux.

Dans un premier temps, je vais donc placer la recherche dans le contexte général du Burkina Faso et de son système éducatif, puis de manière plus spécifique je présenterai les *Ecoles du Berger et de la Bergère* ainsi que la population peuhle à qui s'intéresse plus précisément ce projet, ce qui m'amènera à développer dans le chapitre 3 la problématique de recherche. Dans le chapitre suivant, je m'intéresserai aux concepts théoriques dont je me suis inspirée et qui ont surgi au fur et à mesure de mon avancement dans la recherche. Dans le chapitre 5, je présenterai l'orientation et les outils méthodologiques choisis. La période de terrain représentant une phase essentielle de mon travail, j'ai choisi de le présenter de manière détaillée dans le chapitre 6, avant de rendre compte des analyses et des conclusions que j'ai pu en tirer.

2 Contexte

J'ai effectué mon travail de mémoire au Burkina Faso, pays d'Afrique de l'ouest, dans lequel la scolarisation est en plein développement. Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel s'insère ma problématique, je décrirai dans un premier temps le Burkina Faso et son système éducatif, puis dans un second temps je présenterai le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, qui est à la base de mon questionnement, ainsi que les Peuhls, population sur lequel se centre le projet.

2.1 Burkina Faso

Le Burkina Faso, anciennement Haute-Volta, est un pays sahélien situé au cœur de l'Afrique occidentale, qui comptait environ 14 millions d'habitants en 2007 (www.cia.gov).



Carte 1. Carte d'Afrique - Burkina Faso

Source: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uv.html>

Loin d'être homogène, la population du Burkina Faso se compose d'une soixantaine de groupes ethniques, ayant chacun ses propres valeurs et traditions, et généralement sa propre langue. Comme la plupart des pays africains, le Burkina Faso doit le tracé de ses frontières à

un coup de crayon arbitraire (Conférence de Berlin, 15 novembre 1884 au 26 février 1885). Les colonisateurs n'ont pas tenu compte des données ethniques et linguistiques, ce qui explique le caractère composite des régions. Le pays est divisé en 45 provinces possédant chacune son chef-lieu. Et chaque groupe ethnique possède sa langue. Le français est quant à lui la langue officielle, la langue de l'administration et demeure le véhicule de l'enseignement public. La langue française a un statut particulier et paradoxal au Burkina Faso ; elle est privilégiée et perçue de manière positive, sans toutefois être pratiquée par toute la population.

Face à la multiplicité des ethnies, on trouve aussi une grande diversité de religions, qui sont principalement islamiques, chrétiennes et animistes ; il est à noter toutefois qu'en général l'animisme semble très présent dans tous les milieux, tant islamiques que chrétiens. La population peuhle, avec laquelle mes entretiens ont eu lieu, est quant à elle de religion musulmane.

Système scolaire du Burkina Faso

Afin de comprendre le projet de scolarisation auquel je me suis intéressée, il est d'abord nécessaire de mieux connaître le système scolaire burkinabé dans sa globalité.

Le taux de scolarisation du pays est très bas et montre de fortes inégalités au niveau des régions et du genre. A la suite de la conférence de l'UNESCO – qui s'est tenue à Jomtien en 1990 – « L'Éducation Pour Tous » et des Objectifs du Millénaire pour le Développement définis par l'ONU, l'éducation, perçue comme étant un levier du développement, a pris une place plus importante au Burkina Faso, comme dans de nombreux pays africains d'ailleurs. Le gouvernement burkinabé a mis sur pied le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB), allant de 2001 à 2011, qui a le but de faire face aux défis du développement et de combler le faible taux de scolarisation du pays. Ce plan réunit les efforts effectués dans l'éducation de base, en impliquant aussi bien l'État que les partenaires techniques et financiers, la société civile et les communautés. Il s'articule autour de trois composantes qui sont l'amélioration de l'accès à l'éducation et de sa qualité, ainsi que le perfectionnement des capacités de mise en œuvre et de pilotage des institutions.

Selon les statistiques de l'UNESCO concernant 2005, même si le Burkina a connu une augmentation du taux de scolarisation, il est un des pays qui a le plus faible taux de scolarisation, 44% au niveau du primaire (tableau 1). Le taux d'alphabétisation est lui aussi

relativement bas : seuls 23,6% d'adultes (de plus de 15 ans) et 33% de jeunes (de 15-25 ans) étaient scolarisés cette année-là (tableau 2).

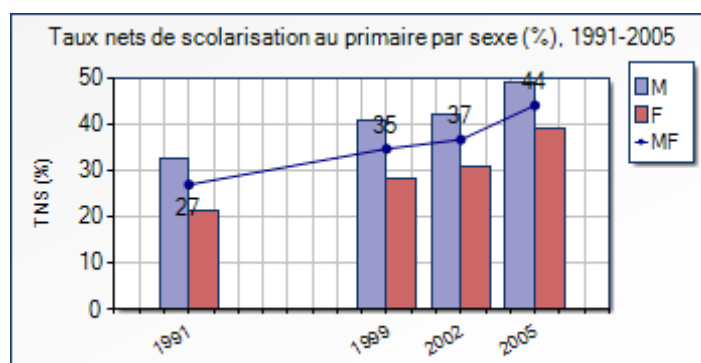


Tableau 1. Taux nets de scolarisation au primaire par sexe (%) de 1991 à 2005.
Sources : UNESCO-ISU 2007 : Institut de statistique de l'UNESCO

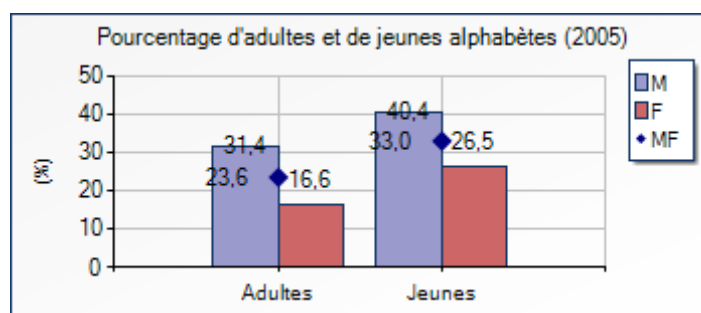


Tableau 2. Taux d'adultes et de jeunes alphabètes (%) en 2005.
Sources : UNESCO-ISU 2007 : Institut de statistique de l'UNESCO

Ces chiffres sont passablement bas compte tenu des efforts effectués par le gouvernement qui alloue 16,6% de son budget à l'éducation, ce qui représente plus de 4% de son PIB (Institut de statistique de l'UNESCO, 2005).

Le système éducatif burkinabé est divisé en ministères, secteurs et sous-secteurs, parfois décentralisés dans les différentes provinces. Le Ministère de l'Enseignement de Base et d'Alphabétisation (MEBA) se divise en deux secteurs, celui de l'enseignement dit formel, l'enseignement public, et celui de l'enseignement non formel¹.

L'enseignement formel correspond à « l'éducation institutionnalisée et organisée en degrés qui se suivent de façon continue » (Lê Thành Khôi, 1991, p.55), ce qui correspond à l'école (divisé encore en écoles publiques et privées), qui connaît une histoire, une organisation et des finalités différentes suivant les sociétés et les époques. Le système d'éducation scolaire burkinabé est conçu sur le modèle français. Il existe de nombreuses critiques concernant la

¹ La typologie des différentes formes d'éducation sera développée dans le cadre conceptuel.

faiblesse du système scolaire burkinabé et son inadéquation aux réalités africaines. Ainsi, afin de remédier aux faiblesses du système éducatif du pays, de nombreuses stratégies ont été mises sur pied, dont celle de l'enseignement non formel qui s'insère dans cette politique de scolarisation et d'alphabétisation qui a pour but de répondre aux carences du système éducatif formel. C'est à celui-ci que je m'intéresse de manière plus spécifique. Comme le système d'éducation formel, l'éducation non formelle est « une activité organisée et systématique, mais [...] qui s'adresse à certains groupes de la population en vue d'apprentissage déterminés. Il s'agit, en général, de jeunes et d'adultes urbains et ruraux, hommes et femmes, appartenant parfois à des groupes marginaux, des castes ou des minorités défavorisées à qui on veut offrir des chances nouvelles d'éducation et de formation en vue de leur promotion » (Lê Thành Khôi, 1991, p. 61). En étant moins coûteux, plus souple, et en s'adaptant mieux aux besoins, ce système représente des opportunités d'apprentissage.

Le système éducatif non formel burkinabé comprend l'alphabétisation des personnes de plus de 15 ans, la post-alphabétisation permettant un réinvestissement des acquis de l'alphabétisation ainsi que des formules alternatives pour les enfants non scolarisés entre 9 et 15 ans ; ces dernières offrent des possibilités de passerelle entre le formel et le non formel. Le développement de l'éducation non formelle a permis à des projets non gouvernementaux et parfois expérimentaux de voir le jour, comme les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ou les formules alternatives d'éducation de base non formelle.

Ces nouvelles initiatives ont souvent permis de valoriser les langues locales en les utilisant, avec le français, comme langues d'enseignement. De grands espoirs ont été mis dans le système d'éducation non formel, ainsi le Ministère de l'Enseignement de Base et d'Alphabétisation (MEBA) définit les objectifs de l'éducation non formelle comme devant « contribuer à l'éradication de l'analphabétisme par les connaissances instrumentales et la promotion des langues ; donner une formation professionnelle dans les différents domaines d'activités des apprenants ; concourir à la réalisation des objectifs de l'Education pour Tous (EPT) ; promouvoir l'émergence d'un type de société nouvelle » (MEBA, 2003, Politiques et plans sectoriels).

Comme on peut le voir dans le tableau 3, les enfants inscrits dans des systèmes non formels et novateurs² d'éducation représentent cependant une minorité.

² Les innovations aux Burkina Faso comprennent les centres d'éducation de base non formelle, les écoles satellites, les centres Tin Tua, les centres de jeunes ainsi que les écoles bilingues.

Années	2001-02	2002-03	2003-04
Provincial		5,6	5,4
National	1,9	2,1	2,7

Tableau 3. Pourcentage (%) des élèves fréquentant un système scolaire novateur au Burkina Faso - 2001 à 2004
 Source : Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Association pour la promotion de l'éducation non formelle, 2005, p. 86

Le système scolaire burkinabé comporte également des écoles franco-arabes et des medersas³, situées principalement dans le nord du pays, qui sont reconnues et comptabilisées dans le système scolaire officiel. Elles représentent environ la moitié du secteur privé au niveau du primaire. Toutes deux permettent parmi d'autres disciplines, l'apprentissage du coran (Compaoré F., Compaoré M., Kobiané, Lange, Pilon, 2003, pp. 20-21). Parallèlement, il existe des écoles coraniques non reconnues au niveau du système officiel. Elles se basent uniquement sur l'enseignement du coran. Au Burkina Faso, l'arabe n'est que très peu utilisé hors de l'école et est avant tout lié à l'enseignement coranique. L'éducation coranique « constitue un système de formation total [...] à l'intérieur duquel l'enfant abandonné pendant une certaine période à son maître travaille et mendie pour ce dernier à qui il remet les cadeaux de ses parents ; en retour il reçoit de lui sa nourriture et son éducation » (Santerre, 1973, pp. 34-35). C'est souvent vers la ville que les enfants sont envoyés, il est alors fréquent d'y rencontrer de petits mendiants avec au cou une boîte de conserve qu'ils tentent de remplir avec de la nourriture.

Le Burkina Faso s'est lancé dans un programme d'alphabétisation de masse, mais le taux de scolarisation reste toujours bas. La diversité des dispositifs scolaires, formels et non formels, fait qu'il est parfois difficile d'évaluer l'efficacité des programmes de scolarisation et d'alphabétisation. Sur ce constat, l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme ainsi que l'Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle ont mis sur pied un tableau de bord afin de mesurer le droit à l'éducation dans des pays tels que le Burkina Faso (Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, l'Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle, 2005). Cette recherche met en évidence la complexité du fait éducatif dans les pays en voie de développement.

³ On trouve également d'autres orthographes comme madrasa, médersa ou médressé. La medersa correspond à un enseignement notamment religieux de niveau supérieur.

La conférence Jomatien (1990) a mis l'accent sur l'offre scolaire mais a négligé quelque peu la demande (Barry, 2006, p. 5). Malgré l'implication du gouvernement, certaines familles sont toujours réticentes lorsqu'il s'agit de scolariser leurs enfants. L'atelier de recherche sur l'éducation au Burkina Faso (AREB) qui s'est tenu à Ouagadougou en novembre 2002, a mis en évidence l'évolution positive du développement de l'éducation dans le pays, mais souligne que l'éducation est toujours perçue comme un « projet de développement » alors qu'elle devrait être considérée comme « un projet national d'éducation » (Compaoré F. et al., 2003, p. 17). De plus, de nombreuses questions restent encore en suspens, comme la possibilité de généralisation des innovations ainsi que l'appropriation de ces dernières auprès des populations bénéficiaires, tout comme les questions touchant à l'impact des programmes d'alphabétisation et à leur adéquation avec les attentes des populations. De ce fait, afin de parvenir à répondre à certaines de ces questions, « il faudrait aussi connaître les positions des populations face à ces innovations » car « le développement réel ne peut être envisagé en dehors d'une meilleure articulation entre les actions d'éducation et les réalités locales » (ibid, pp. 23-24). Parallèlement aux facteurs liés à la pauvreté ou au besoin de main d'oeuvre de la part des parents, les représentations que ceux-ci ont de l'école sont également importantes pour son intégration, car les changements ne peuvent se faire sans tenir compte de la société.

2.2 Scolarisation des enfants peuhls et *Ecoles du Berger et de la Bergère*

Dans cette recherche, je m'intéresse plus particulièrement à un projet d'éducation, de type non formel, nommé *Ecoles du Berger et de la Bergère*. Ce projet a comme objectif général d'accroître le taux de scolarisation des enfants peuhls vivant dans certains villages dans la province de Sanmantenga, au nord-est du pays, et plus particulièrement dans la région de Korsimoro (voir carte p. 11)

Population peuhle

Au sein de la population burkinabé, certaines communautés ont un accès plus difficile au système de scolarisation formel et non formel, en raison de leur mode de vie et leur culture.

Tel est le cas des Peuhls⁴. Pasteurs nomades, ils se retrouvent dans tous les pays sahéliens. Au Burkina Faso, ils se situent plutôt au nord du pays et représentent environ 8% de la population. Les recherches et écrits concernant les Peuhls traitent souvent de leur mode de vie et des hypothèses quant à leurs origines et de leur nomadisme, mais comme l'écrit Hampâté Bâ :

Nul n'a encore pu percer le mystère de ses origines. Les légendes et les traditions orales des Peuls font presque toutes référence à une très antique origine orientale. Mais, selon les versions, cette origine est parfois arabe, yéménite ou palestinienne, parfois hébraïque, parfois plus lointaine encore, prenant sa source jusqu'en Inde. [...] Quant aux savants et chercheurs européens, intrigués, peut-être, par l'apparence physique des Peuls, par leur teint relativement clair (qui peut foncer selon le degré de métissage), leur nez long et droit et leurs lèvres souvent assez fines, ils ont essayé, chacun selon sa discipline [...] de trouver la solution à cette énigme. Chacun y est allé de son hypothèse, mettant parfois autant d'énergie à la défendre qu'à combattre celles des autres, mais aucun n'a apporté de réponse certaine. (1992, pp. 20-21)

Donc difficile de connaître l'origine des Peuhls. Toutefois, si les Peuhls sont souvent décrits au travers du nomadisme, les Peuhls vivant dans la région de mon étude se sont sédentarisés, ainsi :

Le mode de vie traditionnel dans un milieu exclusivement peul diffère de celui adopté dans une zone « étrangère » où la rencontre et l'influence des autres cultures peuvent favoriser l'émergence de nouvelles pratiques et habitudes. Le passage du mode de vie nomade à celui de sédentaire peut avoir comme effet une certaine influence de la population riveraine sur les pratiques sociales peules. (Barry, 2006, p. 6)

Il existe peu de documentation récente sur les changements et modes de vie des Peuhls sédentarisés. J'ai toutefois trouvé certains documents actuels dans les bibliothèques du pays⁵. Malgré leur sédentarisation, les populations peuhles vivent toujours de l'élevage bovin.

⁴ L'orthographe du mot peut varier entre Peuhl ou Peul, et ceux-ci sont aussi nommés *Foulbés*. J'ai opté pour la dénomination utilisée par la population côtoyée. Le problème de l'orthographe des mots venant du *fulfulde* posent régulièrement problème, j'ai retenu une orthographe phonétique unifiée pour les mots courants venant du *fulfulde*, toutefois de nombreux mots dont l'orthographe peut varier ont été francisés.

⁵ Certains documents proviennent de la bibliothèque de l'Institut de Recherche pour le Développement de Ouagadougou et d'autres de la bibliothèque de l'Université de Ouagadougou.

Auparavant, il y avait une nette démarcation entre les agriculteurs et les éleveurs, mais la frontière a tendance à s'effacer. De plus en plus d'agriculteurs deviennent aussi éleveurs et inversement. Ces changements sont dus en partie aux sécheresses que les pays du Sahel ont connues et aux mouvements de population qui en ont découlé. Des systèmes mixtes de production sont donc en train de se développer, mais l'élevage reste encore très marqué par l'emprise peuhle, qui commence à pratiquer l'agriculture de façon secondaire, pour leur autoconsommation (Delise, 1996). Ainsi, même si les Peuhls sont toujours reconnus comme éleveurs, leurs pratiques se diversifient.

En dehors du lait, le bétail représente surtout une monnaie d'échange dans les transactions sociales comme la dote. Il est rarement utilisé pour sa viande ou sa peau. Un troupeau est alors une manière de « placer » son argent. Lorsqu'il y a un besoin d'argent, soit lors des mauvaises récoltes ou pour la scolarisation des enfants, la vente de bétail permet de récupérer de l'argent.

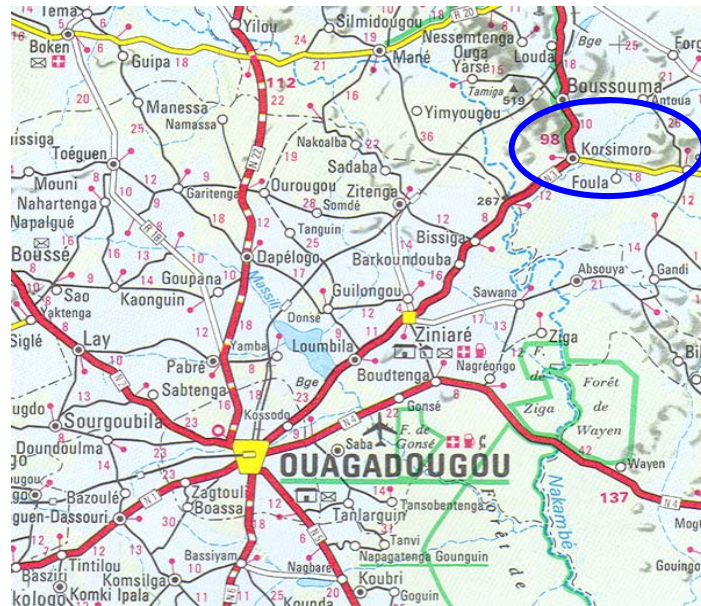
Devenus sédentaires, les villageois rencontrés pour ma recherche vivent au rythme des saisons et pratiquent la transhumance à l'intérieur des zones de pâturage. Ainsi, les troupeaux sont toujours en mouvement et gardés en brousse, généralement par les enfants. Ce besoin d'espace pour faire vivre leur bétail, influence le rythme de vie des Peuhls et également les possibilités de scolarisation des enfants.

Projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* et l'association locale d'éleveurs peuhls *Anndal et Pinal*

Le projet auquel je me suis intéressé a comme objectif principal de permettre aux enfants de suivre une scolarisation parallèlement à leurs activités d'élevage. Ce projet est soutenu financièrement et techniquement notamment par l'association suisse *Enfants du Monde*, laquelle m'a permis dans un premier temps de découvrir les *Ecoles du Berger et de la Bergère*.

Ces écoles sont nées de l'initiative de l'association locale *Anndal et Pinal*, une association d'éleveurs peuhls dont le siège se trouve à Korsimoro (entouré en bleu sur la carte), et qui a pour objectifs de valoriser les ressources naturelles locales, de promouvoir l'élevage intensif, de lutter contre l'analphabétisme ainsi que de participer aux actions de sensibilisation des populations sur les problèmes de développement (Anndal et Pinal, 2003, p. 13). L'un de leurs

buts est de rectifier les disparités rencontrées dans le domaine de l'éducation ; c'est dans ce contexte qu'est né le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*.



Carte 2. Carte scannée de la région de Ouagadougou et ses environs
Source : Institut Géographique National, 1994

Korsimoro est une petite ville en bordure de route de la province de Sanmatenga, à environ 75 kilomètres de la capitale. La population de la province est en majorité constituée d'éleveurs, mossis et peuhls. En 1996, les Peuhls représentaient environ 17% de la population (Institut National de la Statistique et de la Démographie, 1996, cité par Anndal et Pinal, 2003). Toutefois, leur taux d'alphabétisation et de scolarisation est très bas.

Deux membres de l'association *Anndal et Pinal* ont mené une étude en juin 2003 dans quelques villages de la province de Sanmatenga (Bendogo-Peuhl, Tanghin, Zabrtenga) afin de mieux comprendre la demande des populations des villages voisins en matière d'éducation et de l'utiliser de point d'appui au projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* (Anndal et Pinal, 2003). Cette étude a mis en évidence les taux de scolarisation des enfants d'éleveurs de manière générale et les points de vue des parents concernant la scolarisation de leurs enfants. Le taux de scolarisation dans la province de Sanmatenga était de 36,2% en 2003 contre 13,5% environ chez les enfants des éleveurs peuhls.

Dans les trois villages choisis pour leur recherche, le taux de scolarisation suit la tendance de la province et est donc relativement bas.

Afin de mieux comprendre la problématique de scolarisation, l'association *Anndal et Pinal* s'est approchée des parents afin de connaître leur avis concernant la scolarisation de leurs enfants. Il en ressort que « la pertinence de l'école n'est pas bien perçue » et que « la mémorisation du coran est suffisante en matière d'instruction ». Les raisons des abandons prématurés sont souvent liées au fait que « les garçons assument de façon précoce des responsabilités et les filles sont mariées tout aussi précocement » (Anndal et Pinal, 2003, p. 22).

Villages	Enfants d'âge scolaire			Enfants scolarisés			
	G	F	Total	G	F	Total	%
Bendogo-Peuhl	62	54	116	12	4	16	13.8
Zabrtenga	39	37	76	6	2	8	10.5
Tanghin-Peuhl (Saponsé)	-	-	25	2	2	4	16.0
Total	-	-	217	20	8	28	12.9

Tableau 4. Taux de scolarisation dans les villages de Bendogo, Zabrtenga et Tanghin en 2003
Source : Anndal et Pinal, 2003

Les entretiens effectués durant cette recherche ont été complétés par des journées « de concertation entre leaders d'opinions fulaphones » (Kaya, les 16 et 17 juin 2003) afin de mieux cerner les problèmes liés à la scolarisation des enfants d'éleveurs. De manière globale, les raisons pour lesquelles les parents rechignent à envoyer leurs enfants à l'école sont nombreuses et diverses. Deux raisons prédominent : l'éloignement de l'école et les charges domestiques confiées aux enfants en opposition à l'école qui n'amène rien d'utile à la vie quotidienne. De plus, les parents ont de la peine à sélectionner l'enfant (ou les enfants) à scolariser et doutent de leurs possibilités de réussite scolaire. Il en ressort donc que « l'école n'est pas une priorité » pour les parents, qu'ils la considèrent comme une forme de déracinement, « même s'ils en perçoivent l'importance » (Anndal et Pinal, 2003, pp. 22, 24).

Lors des rencontres avec les leaders *fulaphones*, il ressort que l'éloignement des structures éducatives constitue une entrave à la scolarisation. Les éleveurs ont besoin d'espace pour leurs animaux et sont donc toujours éloignés des lieux où sont implantées les écoles.

C'est ainsi que s'est dessinée l'image d'une école de proximité qui pourrait concilier les activités d'élevage et scolaires, avec une cantine et des points d'eau. L'organisation de la collecte et de la vente du lait permettrait également aux femmes et aux jeunes filles de fréquenter les centres d'alphabétisation et les écoles. L'école devrait avoir de petits effectifs,

les villages peuhls étant souvent relativement petits (pas plus de 400 habitants). Pour résumer, les leaders demandent une école qui permette de passer de la théorie à la pratique et qui ne déracine pas l'enfant. C'est l'image d'une école spécifique au contexte social, culturel et économique qui ressort du rapport fait par l'association *Anndal et Pinal* sur la rencontre avec les leaders et les villageois (Anndal et Pinal, 2003, p. 24). Sur la base de cette recherche, l'association *Anndal et Pinal* a voulu mettre sur pied une « formule alternative d'éducation à structures de proximité, intégrée dans le milieu et pratiquant les activités et la culture du milieu », qui est devenue l'*Ecole du Berger et de la Bergère* (2003, p. 24).

L'association a actuellement ouvert six écoles de ce genre dans différents villages de la région de Korsimoro. Chacune peut accueillir entre 30 et 35 enfants âgés de 9 à 12 ans qui ne sont pas scolarisés. Un rapport d'évaluation constate toutefois que les enfants sont parfois plus jeunes que ce qui avait été prévu au départ (Kinda, Sangare, Ouedraogo, 2006). Le projet a pour objectif de proposer des programmes en adéquation avec la vie des éleveurs, amenant les compétences et les connaissances nécessaires à l'élevage. L'enseignement est dispensé en *fulfulde* durant les deux premières années, avant de passer au français progressivement. La formation dure quatre ans et devrait faciliter l'accès au niveau de CM2 du système français, ce qui permettrait alors aux élèves qui le désirent de poursuivre leur formation dans le système formel.

Afin d'adapter le cursus au contexte et au travail des éleveurs, l'année scolaire se déroule de novembre à mai, et les horaires permettent aux enfants d'exécuter les travaux domestiques avant de se rendre à l'école. Durant la saison hivernale, les enfants sont libérés afin d'aider leurs parents aux travaux des champs et au gardiennage des troupeaux. La semaine scolaire dure six jours, et le jour de congé est déterminé par la communauté en fonction de son organisation. L'association a comme but de former les enfants « au monde contemporain, pétri de connaissances scientifiques et apte à s'intégrer dans son environnement » qui deviendront des éleveurs « de type nouveau, en phase avec le monde contemporain, maîtrisant les différents outils et technologies modernes de production » (Anndal et Pinal, 2003, p. 30).

Dans ses rapport sur l'*Ecole du Berger et de la Bergère*, l'association *Anndal et Pinal* préconise une pédagogie globale et participative, basée sur les principes de la Pédagogie du Texte (PdT) expérimentée par l'Institut de Développement et d'Education des Adultes basé à Genève (IDEA) et sur la méthode d'Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphabétisation (ALFAA) de l'Oeuvre d'Entraide Suisse Ouvrière (OSEO). Avant mon départ sur le terrain, je me suis intéressée de plus près à la Pédagogie du Texte, mais je ne

m'en suis pas préoccupée durant mon travail sur le terrain. Toutefois cela m'a permis de mieux comprendre le cadre dans lequel se situe le projet.

Les animateurs des écoles sont des jeunes gens maîtrisant le *fulfulde* et ayant reçu diverses formations liées aux méthodes d'enseignement. Lors d'une évaluation il a toutefois été remarqué que les formations n'ont pas toutes été complétées et que les documents utilisés ne sont pas toujours en adéquation avec les méthodes d'enseignement (Kinda, Sangare, Ouedraogo, 2006). Plusieurs partenaires se sont associés au projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, dont les communautés villageoises et des partenaires techniques et financiers occidentaux. Ayant l'objectif de créer « une approche de l'éducation à base communautaire » l'association *Anndal et Pinal* a l'intention de ne pas simplement impliquer les membres de la communauté au niveau financier et matériel dans le projet, mais également de les impliquer et de les engager dans « tout processus de développement affectant leur destinée », ce qui est d'après l'association « une base pour avoir une action durable » (Anndal et Pinal, 2003, p. 46).

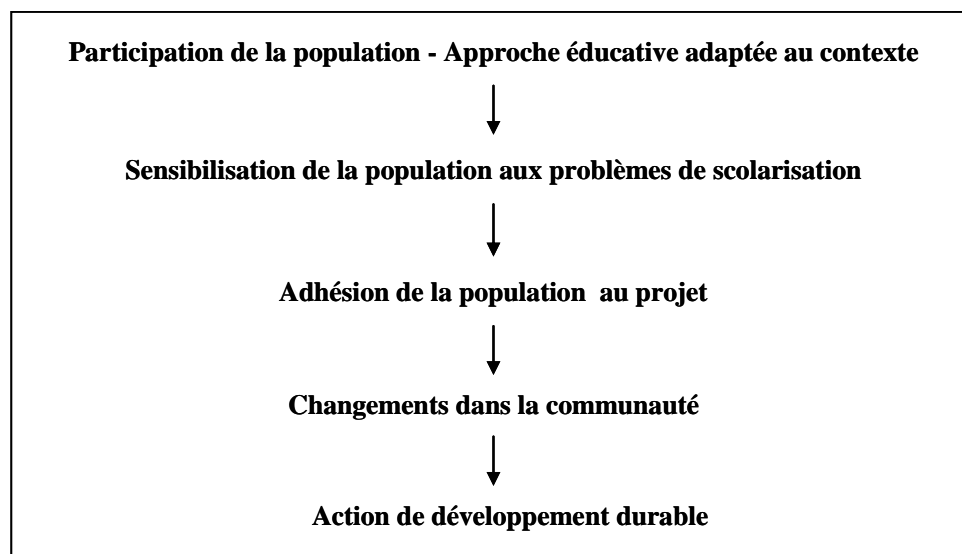


Figure 1. Schématisation de la problématique des Ecoles du Berger et de la Bergère
Source : Anndal et Pinal, 2003

La figure 1 met en évidence la participation de la population au projet ainsi que son adéquation avec le contexte. Ces deux moyens devraient la rendre plus sensible aux problèmes de scolarisation et plus positive face au projet, amenant ainsi des changements à plus long terme.

3 Problématique et questions de départ

Après avoir pris connaissance du projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, j'ai effectué un certain nombre de lectures afin de mieux comprendre le projet dans sa globalité ainsi que la problématique de la scolarisation au Burkina Faso. Ces premières lectures m'ont également permis de mieux cerner l'état de la recherche dans ce domaine et ainsi commencer à définir ma problématique. Je développerai dans ce chapitre ma problématique ainsi que mes questions de départ. Les lectures théoriques effectuées durant ma recherche seront développées dans les chapitres suivants.

3.1 Problématique

Le Burkina Faso connaît aujourd'hui de nombreuses innovations en matière de scolarisation. Mais la population dans laquelle un projet d'éducation est intégré n'est pas vierge. A ce sujet Moumouni fait remarquer que :

Contrairement à l'enseignement colonial qui s'est simplement juxtaposé à l'éducation africaine traditionnelle, en l'ignorant et la méprisant dans la pratique, toute conception nouvelle et qui se voudrait valable de l'enseignement et de l'éducation répondant aux conditions actuelles et aux perspectives d'avenir du pays de l'Afrique Noire devra, d'une part emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects pour les intégrer à une orientation moderne et avancée de l'éducation, et d'autre part, cohabiter avec elle pendant un certain temps en s'efforçant de l'influencer. (Moumouni, 1964, cité par Erny, 1987, p. 11)

Le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* œuvre bien dans ce sens. Toutefois, la participation et l'intégration de l'école au sein du village se situent au niveau théorique. Dans la continuité des études déjà effectuées par *Anndal et Pinal* et de leurs hypothèses, à mes yeux, il est important de mieux cerner aujourd'hui la participation et l'intérêt de la population pour ces *Ecoles du Berger et de la Bergère* et l'influence de celles-ci sur la collectivité. Le projet de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* se veut être une formule de scolarisation adaptée au contexte, intégrée et participative ; malgré l'effort d'adaptation de l'école au contexte, je

formule la problématique générale selon laquelle se trouvent intriqués plusieurs projets d'éducation au sein d'un même village.

Les réflexions précédentes ont donné naissance à une série de questions de départ qui ont servi de fil conducteur à ma recherche et de base à mon guide d'entretiens.

3.2 Questions de départ

Comme mentionné précédemment, mon objectif consiste à comprendre quelle place prend ce projet de scolarisation dans un village peuhl, en partant de l'idée que un projet comme celui des Ecoles du Berger et de la Bergère peut être perçu et vécu différemment par les concepteurs et les communautés à qui s'adressent le projet (Müller Mirza, 2005). Dans un premier temps, il a fallu me focaliser sur les représentations sociales que la population a de l'éducation de manière générale, pour ensuite comprendre comment s'y intègrent les représentations du projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*. C'est ainsi que sont nées les questions de départ suivantes :

- **Q.1.** Comment la population locale conçoit-elle l'éducation ?
- **Q.2.** Quelles sont les représentations sociales que la population locale a de l'éducation religieuse, de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire ?

Dans ses rapports, l'association locale fait l'hypothèse que « la conception d'une approche éducative adaptée au contexte des populations d'élèves suscitera leur adhésion aux actions de développement de l'éducation parce qu'elles seront plus sensibles aux problèmes scolaires » (Anndal et Pinnal, 2003, p. 32). De plus, *Anndal et Pinal* soutient que la « participation communautaire est une base pour avoir une action durable. Elle l'est encore plus pour avoir des programmes éducatifs pertinents et adaptés » (2003, p. 46). Il me semble également important de comprendre comment fonctionne cette participation de la population et en quoi elle influence l'efficacité du projet, ce qui a donné lieu à une autre série de questions :

- **Q.3.** Comment s'intègre le projet de scolarisation *Ecole du Berger et de la Bergère* dans la communauté ?

La population se retrouve confrontée à plusieurs systèmes éducatifs : à la tradition s'est rajoutée l'école formelle, puis des écoles non formelles du type *Ecole du Berger et de la*

Bergère. Il est alors intéressant de comprendre également quelle place prend l'*Ecole du Berger et de la Bergère* par rapport aux autres formes d'éducation.

- **Q.4.** Quelle place prend l'*Ecole du Berger et de la Bergère* par rapport aux autres formes d'éducation ?

4 Cadre conceptuel

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre précédent, dès mes premières contacts avec le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, je me suis lancée dans une série de lectures me permettant de mieux cerner ma problématique et de faire le point sur les recherches effectuées dans le domaine de l'éducation en Afrique. Parallèlement, certaines lectures de départ ont été plus orientées sur la méthodologie afin de me préparer au mieux à mon arrivée sur le terrain.

Une fois sur le terrain, la réalité du terrain étant si prenante et plus complexe que ce que j'avais pu imaginer, il m'a toutefois été difficile de toujours tenir compte des lectures effectuées. C'est essentiellement à mon retour en Suisse que j'ai repris certaines lectures théoriques que je pensais utiles à la suite de mon travail.

Les premières lectures effectuées ainsi que la découverte des écoles sur le terrain m'a menée à m'interroger sur des thèmes généraux liés à l'éducation, comme l'aide au développement, la notion de culture et celle de représentations. Il est difficile de déterminer une place précise à ce cadre conceptuel, en effet, me situant dans une orientation compréhensive, les concepts théoriques ne sont pas seulement intervenus avant mon départ sur le terrain, mais également durant et après mon séjour au Burkina Faso⁶.

4.1 Concept d'aide au développement

Par la participation de la population le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* a le but de parvenir à une modification des mentalités et à une action de développement durable. Le terrain étudié est donc en lien avec la notion de développement qui est un terme à utiliser avec précaution. D'après Rist, le terme « développement » est ambigu :

Lorsque les psychologues parlent du « développement de l'intelligence », les mathématiciens du « développement d'une équation » et les photographes du « développement d'une pellicule », le sens qu'ils donnent au mot « développement » est clair, et tous ceux qui appartiennent au même champ

⁶ Je tiens à faire une remarque sur le fait que ma réflexion ne s'est d'ailleurs pas arrêtée une fois mon travail de mémoire imprimé et relié. Les concepts développés ici sont issus d'un arrêt sur image de ma réflexion à un moment donné et ne seraient plus développés de la même manière si je devais poursuivre ce travail de recherche.

professionnel partagent la même définition. Il en va tout autrement du mot « développement » tel qu'il s'est progressivement imposé dans le langage ordinaire, pour désigner tantôt un état, tantôt un processus, connotés l'un et l'autre par les notions de bien-être, de progrès, de justice sociale, de croissance économique, d'épanouissement personnel, voire d'équilibre écologique. (1996, p. 19)

L'ambiguïté du terme sous-tend une multitude de définitions. Je me suis alors demandée quelles perspectives les *Ecoles du Berger et de la Bergère* adoptaient. Le projet des Ecoles du Berger et de la Bergère s'insère dans une certaine conception de l'aide au développement aujourd'hui largement répandue qui affirme que « l'essentiel des transformations nécessaires à l'avenir sera fait par les habitants de la région eux-mêmes, sous la pression des contraintes et incitations de leur environnement immédiat » (Charlier et Pierrard, 2000, p. 29). Le processus de décentralisation est en partie issu de cette conception et a comme but de responsabiliser la population. Ce modèle qui paraît idéal a notamment été imposé après l'échec des programmes dits d'ajustements structurels (PAS). On parle alors de la « politique du faire-faire », qui est une solution également pragmatique permettant d'offrir une instruction à une plus grande partie de la population sans que toutefois l'état ne doive dépenser plus.

Dans la même perspective, en 1991, La Banque Mondiale a publié son rapport *Management Development : the governance dimension* qui recommande à l'Afrique une gestion plus efficace et transparente et introduit le concept de « bonne gouvernance ». La participation de la population dans les projets d'aide au développement est de plus en plus répandue. Il existe donc de nos jours de nombreux projets se trouvant dans une démarche alternative, qui considèrent que « l'autonomie des groupes humains et le respect de leurs spécificités est à la fois une condition et une conséquence de l'amélioration des conditions de vie et de la démocratie » (Petitat, 2002, p. 67). La notion de participation de la population va de paire avec celle d'*empowerment* qui a le but de donner le pouvoir à la population. « Dans le cadre d'un projet d'éducation, l'*empowerment* consiste à élargir les possibilités et les moyens dont disposent les personnes défavorisées pour agir sur leurs conditions de vie » (Akkari et Dasen, 2004, p. 15). Cette manière de concevoir l'aide au développement donne lieu à un « changement de paradigme dans le domaine du développement et de la coopération » (Müller Mirza, 2005, pp. 77-78), et donne un autre sens aux rôles des acteurs en jeu. Müller Mirza interroge la notion d'*empowerment* et remarque que :

L'idée même de partenariat est liée à la conception concernant le mode de relation instaurée entre les « développeurs » et les « développés » : d'asymétrique – où l'un des acteurs est dans la position de celui qui offre une aide à celui qui se trouve dans la position de la recevoir (impliquant des représentations de celui-ci liées à des manques : manque de connaissances, manque de moyens, manque de pouvoir) – cette relation (telle qu'elle est conçue) devient davantage symétrique ; les deux pôles de la relation reçoivent ainsi les mêmes dénominations, ils sont tous deux *partenaires*. (2005, p.77)

Mais elle ajoute que « toutefois, certains auteurs ne voient dans ce changement de paradigme qu'un changement de langage, marquant davantage une volonté de se démarquer du passé plutôt qu'un véritable changement dans les pratiques (voir par exemple, Chauveau, 1994) » (2005, p. 78).

En effet, ce changement de rôle n'est pas évident ; certaines conditions sont nécessaires, dont la certaine conscientisation de la population et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation ; cela suppose « que les personnes intéressées comprennent le contexte de leur vie et les inégalités dont elles souffrent en matière de répartition du savoir, du pouvoir et des ressources » (Akkari et Dasen, 2004, p. 15). Nous verrons par la suite la complexité de la notion de participation et d' *empowerment* et l'importance de l'intérêt que la population porte au projet de scolarisation de leurs enfants et au futur du village tout entier.

Lange quant à elle constate que le retrait étatique, qui entraîne le renforcement des politiques de décentralisation, est toujours perçu « comme facteur de démocratisation et de prises de responsabilité des communautés » (2000, p. 7). Toutefois ces concepts reflètent une certaine ambiguïté car les changements allant vers une plus grande responsabilité des communautés ne sont pas une volonté des communautés elles-mêmes, mais des organismes de développement occidentaux. Les questions de développement et d'alphabétisation sont complexes et vont au-delà des problèmes de responsabilisation ou non de la population ; elles touchent à la politique et à l'économie internationale, mais aussi à des thèmes liés à l'éthique de la pratique de l'aide au développement.

Occidentalisation et notion de développement

Certains auteurs ont un avis très critique sur l'aide au développement. Ils mettent en évidence l'occidentalisation du terme « développement » et l'ethnocentrisme qui en

découle. Singelton (2004) qui regarde le développement avec un certain relativisme, émet l'idée qu'il existe de nombreuses manières de percevoir le monde et donc de nombreux « projets » de « développement ». Pour Latouche (cité par Petitat, 2002, p. 65), le développement et l'occidentalisation sont synonymes de « pillage sans retenue de la nature » et de « destruction de toutes les cultures différentes ». Il estime que « déculturation et occidentalisation du monde sont deux faces d'un même phénomène » (cité par Vinsonneau, 1997, p. 15). La modernisation et l'occidentalisation seraient ainsi synonymes d'uniformité et de déculturation. Ces critiques peuvent être mises en relation avec l'inadéquation des systèmes d'éducation dans certains pays du Sud conçus sur les principes occidentaux, et perçus comme déracinants et créateurs d'inégalité. Des projets innovateurs tels que celui des *Ecoles du Berger et de la Bergère* ont alors dans leurs objectifs d'être en adéquation avec le contexte dans lequel il se trouve et ainsi de mieux répondre aux demandes de la population locale.

4.2 Concept de culture

Une des critiques de l'aide au développement part du principe qu'il existe de nombreuses cultures et qu'il est nécessaire d'en tenir compte dans la mise en place de projet. En effet, il existe diverses visions du monde d'une société à l'autre, d'une culture à l'autre.

La notion de culture, que de nombreux domaines des sciences sociales se sont appropriés, n'est pas simple à définir et a fait l'objet de nombreuses définitions qui ont cependant des éléments communs. Elles font généralement référence à des significations symboliques partagées par un groupe social, celles-ci sont transmises dans l'apprentissage de génération en génération et donc relativement stables dans le temps (Dasen, 2001), comme nous le verrons dans mon analyse. Ainsi pour Camilleri la culture peut se définir comme :

L'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (Camilleri, 1985, cité par Vinsonneau, 1997, p. 54)

L'idée que la culture, et donc des significations symboliques, est plus ou moins extérieure à l'individu est encore fort discutée (Dasen, 2001). Perregaux met l'accent sur le danger d'une vision de la culture extérieure à l'individu.

Le terme culture, dans le sens où nous l'employons n'a rien d'une notion figée, statique, déterministe. Quand on dit qu'un enfant provient de telle ou telle culture, donc qu'il devrait avoir tel ou tel comportement, on lui dénie le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture. On le fige dans une représentation stéréotypée que nous avons nous-mêmes de sa culture. La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu. Pour permettre la mobilité et de nouvelles créations culturelles et identitaires, nous considérons les termes de culture et identité comme des notions plurielles, évolutives. (Perregaux, 1994, cité par Dasen, 2000, p. 13)

Dans le courant constructiviste, l'accent est mis sur la relation entre l'individu et la culture.

Rien n' 'échappe' à la culture, mais chaque individu n'est pas le simple reflet de la culture dans laquelle il évolue. C'est l'interaction entre la culture et l'individu qui donne une tournure à l'esprit commune à tous, tout en imposant une richesse imprévisible aux pensées, aux modes de vie et aux sentiments propres à chaque culture. (Bruner, 1996, p. 30)

Ainsi, l'interaction entre l'individu et la culture permet à l'individu de se construire au sein de sa communauté, comme le dit Bruner « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1996, p. 6). La culture amène les individus à appréhender le monde d'une certaine manière. Selon Vinsonneau (1997, p. 77), Bruner et Goodman ont montré l'influence de la culture sur la perception en disant que « la culture médiatise toujours ce qui est à percevoir ».

Individualisme – collectivisme

Afin de mieux comprendre la société dans laquelle ma recherche a été effectuée, il est intéressant de s'attarder sur les distinctions que certains auteurs font entre les sociétés à tendance collectiviste et celles à tendance individualiste.

L'école culturaliste américaine a introduit les notions de modèle culturel ou *pattern*, défini par Herskowitz comme « les formes prises par les éléments d'une civilisation, lorsque les modèles de conduite qui apparaissent chez les membres d'une société convergent et créent

une façon de vivre cohérente, continue et distincte » (cité par Vinsonneau, 1997, p. 60). Les modèles culturels sont caractérisés par le partage de croyances, d'attitudes, de normes, de rôles et de valeurs qui sont organisés autour d'un thème et qui se retrouvent dans certaines régions, à un moment donné (Triandis, 1995, p. 43). Dans une même société, les individus se conformeraient et se comporteraient alors à un ou plusieurs modèles particuliers.

Triandis fait la distinction entre les cultures de type individualiste et celles de type collectiviste. Les termes individualisme et collectivisme peuvent avoir des connotations et des définitions différentes suivant les auteurs et les langues. Pour Triandis, le collectivisme est:

A social pattern consisting of closely linked individuals who see themselves as parts of one or more collectives (family, co-workers, tribe, nation); are primarily motivated by the norms of, and duties imposed by, those collectives ; are willing to give priority to the goals of these collectives over their own personal goals ; and emphasize their connectedness to members of these collectives. (1995, p. 2).

Dans une société de type collectiviste, l'accent porte sur le groupe et non sur l'individu, contrairement à l'individualisme qui peut être décrit comme :

A social pattern that consists of loosely linked individuals who view themselves as independent of collectives; as primarily motivated by their own references, need, rights, and the contacts they have established with other; and emphasize rational analyses of the advantages and disadvantages to associating with other. (1995, p. 2)

L'individualisme est basé sur l'idée que les individus sont des unités d'analyse et sont autonomes, alors que collectivisme incorpore la notion de groupe comme unité d'analyse. Certaines cultures sont plus individualistes, d'autres plus collectivistes, mais des éléments individualistes et collectivistes se retrouvent dans toutes les cultures, diversement combinés. Il existe toujours des différences individuelles, des personnes qui se comportent par exemple de manière plus individualiste dans une culture de type collectiviste. Il faut donc faire attention de ne pas faire une dichotomie trop stricte et trop rigide. De plus, le pattern d'individualisme ou de collectivisme est dépendant des situations qui ne sont pas toutes abordées de la même manière (Triandis, 1995, p. 27).

D'autres recherches ont affiné les concepts. Fiske (1992) a identifié quatre formes de base de comportements censés apparaître dans toutes les cultures. L'auteur se focalise sur la manière dont les ressources sont distribuées au sein d'une société et distingue quatre types de

sociabilité qui englobe la distribution de biens en fonction des besoins « communal sharing », en fonction du statut « authority ranking », en fonction d'une égalité « equality matching » et en fonction de la distribution « market pricing » (Fiske, 1990, cité par Triandis, pp. 48-50). Fiske met en évidence que le pattern de base de la répartition interpersonnelle est présent chez tout le monde, mais il relève que le contenu spécifique du pattern diffère dans chaque culture. Selon lui, les individus construisent leurs comportements sociaux en combinant les quatre types de patterns. Il fait néanmoins remarquer que les sociétés individualistes se centrent plus sur un type de relation « market pricing » tandis que les sociétés à tendance collectiviste optent plutôt pour des relations de type « communal sharing ». Fiske propose une manière de classer les types de sociabilité, qui influenceraient donc quotidiennement les manières de penser et d'agir (cité par Triandis, pp. 48-50).

Ces constructions peuvent être appliquées à des domaines divers comme les affaires ou la politique internationale, la différence entre les points de vue collectiviste et individualiste peut avoir des conséquences internationales. Dans les chapitres consacrés à l'analyse et à la discussion de cette recherche, nous verrons en quoi la société de l'étude peut être définie comme étant de type collectiviste et comment les différences culturelles peuvent influencer la recherche.

4.3 Concept d'éducation

L'éducation permet la transmission de la culture et donc l'apprentissage de comportements, de relation sociales, de gestes précis, et « l'intériorisation de certaines façons de penser, de réfléchir, d'envisager le monde » (Visonneau, 1997, p. 54). C'est par l'éducation que l'enfant devient porteur d'une certaine culture et membre d'une société.

On est parfois tenté de ramener cette éducation à la seule institution scolaire, alors que beaucoup d'autres institutions y participent. L'éducation est liée à de nombreuses dimensions comme le contexte politique, économique ou social (Lê Thành Khôn, 1991). Je m'intéresserai ici à un niveau de complexité qui prend en compte les différentes formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle) ainsi que les liens qui existent entre celles-ci et qui fera l'objet de mon analyse.

Différents types d'éducation

La notion d'éducation est souvent synonyme de scolarisation. Toutefois, l'éducation peut intervenir de manière plus ou moins directe et variée suivant les sociétés. La notion d'éducation est considérée ici dans une conception large : éduquer est synonyme de transmission de contenus culturels, effectuée de diverses manières, suivant les époques, les lieux et les acteurs sociaux. On parle alors d'éducation formelle, non formelle et informelle.

Les concepts d'éducation formelle et non formelle ont déjà été présentés dans le chapitre concernant le système éducatif du Burkina Faso ; l'éducation non formelle apparaît comme un système alternatif au système d'éducation formelle. Il est possible de compléter cette typologie par la notion d'éducation informelle.

L'éducation informelle permet à la société de transmettre la culture de génération en génération en dehors de l'institution scolaire. Grennefield et Lave l'ont définie comme une éducation étant :

Intégrée à la vie courante, avec un faible degré d'institutionnalisation, l'apprentissage étant personnalisé (les maîtres sont des personnes de l'entourage) et les élèves étant responsables de ses acquisitions ; [...] l'apprentissage se fait par observation, imitation, et démonstration, en général sans questionnement ; la motivation est trouvée dans la contribution sociale des débutants, et le maintien de la continuité et de la tradition est valorisé. (Grennefield et Lave, 1979, cité par Dasen, 2004, p.29).

Toutes les formes d'éducation permettent donc une certaine transmission culturelle. Dasen sensibilise les lecteurs à la différence qui existe entre la notion de socialisation et celle d'enculturation. L'enculturation comporte les influences qui, d'une manière ou d'une autre, construisent l'individu dans ses aspects inconscients et involontaires, alors que la socialisation est liée à des choix conscients (Dasen, 2004). L'école serait alors un exemple typique de socialisation, même si elle comporte des éléments inconscients. Dasen nous sensibilise au risque de faire une dichotomie entre éducation scolaire et éducation traditionnelle, alors qu'il s'agit d'une simplification heuristique ; il existe en effet d'autres types d'éducation.

Même si la dichotomie entre éducation scolaire et informelle est simplifiée, elle permet de mettre en évidence les différences qui peuvent exister entre divers types d'éducation et les ruptures qu'elles peuvent entraîner. Ainsi pour Erny « l'Afrique subsaharienne apparaît

comme une terre de contrastes », dans laquelle cohabitent « géographiquement tradition et civilisation moderne » (Erny, 2001, p. 11).

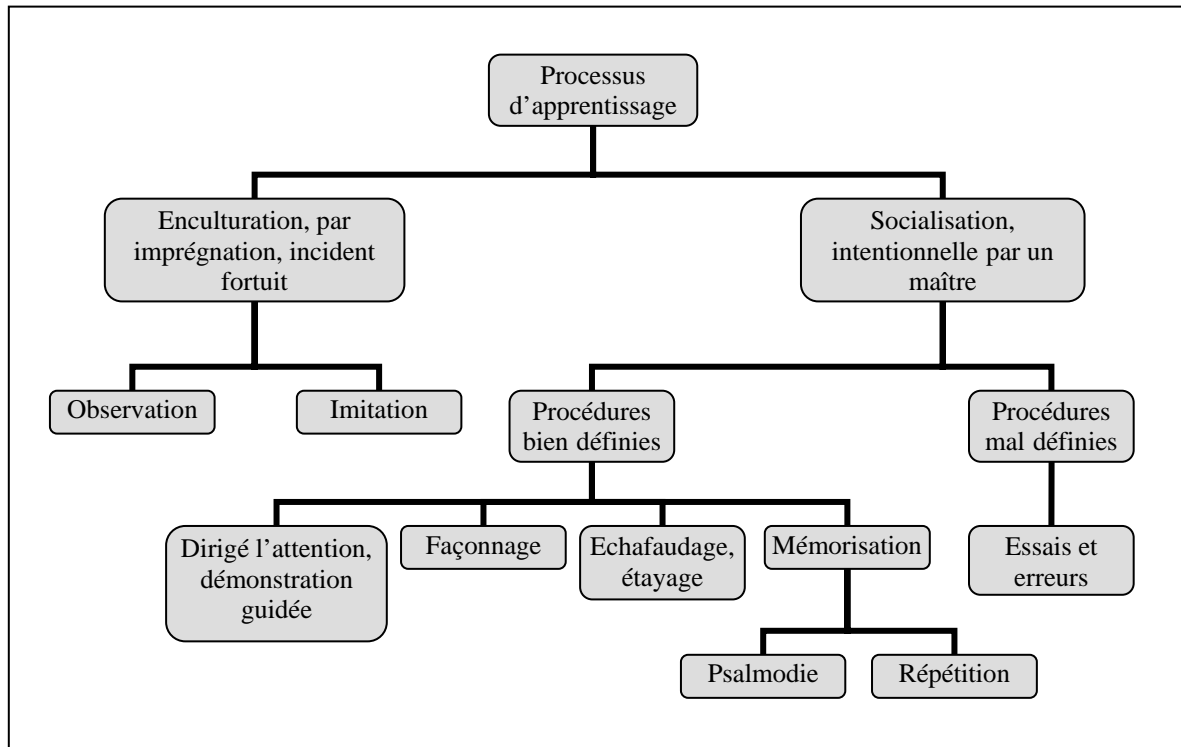


Figure 2. Exemple de classification des différents types d'apprentissage
Source : Dasen, 2004, p. 38

Dans des contextes occidentaux, l'éducation familiale et l'école se situent dans la même culture. Le passage de l'un à l'autre représente principalement une extension des rapports sociaux. Ce passage se fait en fonction du contexte africain où « l'école devient le principal facteur d'acculturation, voire de colonisation mentale » (Erny, 2000, p. 23). Cette dualité est facilement identifiable dans le système éducatif partagé entre éducation moderne et traditionnelle. Toutefois l'auteur précise que si la situation éducative peut très grossièrement être décrite de manière dichotomique, « sur le plan culturel, cette bipolarité des influences dégénère en une hétérogénéité beaucoup plus profonde » (Erny, 2001, p. 11).

L'éducation informelle d'Afrique Noire a fait l'objet de nombreux travaux et définitions. Désalmand définit l'enseignement informel (qu'il nomme traditionnel) en Afrique Noire et plus particulièrement en Côte-d'Ivoire comme :

Etroitement liée au milieu, axée sur les besoins de la société, et intégrée à la production ; elle a un caractère global, insiste sur l'esprit de communauté, le maintien de l'équilibre, le sacré voire le magique, et le respect de la vieillesse ; les rapports pédagogiques sont personnels, les parents prennent une place importante dans l'éducation, les connaissances sont transmises oralement, dans la langue

locale, et les modèles sont élaborés par le groupe concerné. (1983, cité par Dasen, 2004, p. 29).

Pour Moumouni l'éducation informelle est caractérisée en Afrique Noire par : « 1. La grande importance qui lui est accordée et son caractère collectif et social 2. Son lien intime avec la vie sociale sur le double plan matériel et spirituel. 3. Son caractère polyvalent aussi bien en ce qui concerne les objectifs visés que les moyens employés. 4. Sa réalisation progressive et graduelle, conformément aux étapes successives de l'évolution physique, psychique et mentale de l'enfant » (Moumouni, 1998, p.17). Dans la préface de l'ouvrage de Moumouni, Ki-Zerbo fait remarquer que « la réédition de l'ouvrage du professeur Abdou Moumouni sur l'Education en Afrique s'imposait ; car les enjeux fondamentaux de ce problème majeur n'ont pas substantiellement variés dans nos pays formellement indépendants depuis 1960 » (Moumouni, 1998, p. 7). Ici, Moumouni trace les lignes d'un système d'enseignement « en dehors de toute nostalgie du passé, de tout regret romantique et de toute lamentation sentimentale, l'éducation africaine « traditionnelle est une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'imposent à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement en Afrique Noire contemporaine » (1998, p. 16).

La connaissance de l'éducation informelle permet alors de « rendre les systèmes scolaires plus adaptés aux contextes culturels dans lesquels ils se situent » (Dasen, 2004, p.23). Le travail du pédagogue serait alors de mettre sur pied un système scolaire permettant « à des êtres humains situés dans un tel contexte de vivre mieux dans le présent et le futur d'une société donnée » (Erny, 2001, p. 14), c'est-à-dire de mettre sur pied un système scolaire qui tiendrait compte de l'éducation précédente, plus ou moins imprégnée de culture traditionnelle. En ce sens, Erny propose de parler de l'ethnologie comme une science de l'éducation, qui rend possible la prise en compte des éléments culturels au sein du système scolaire, non pas perçus comme des obstacles à franchir, mais vus de manière positive. Cela nécessite alors « de recueillir la pensée intime des acteurs culturels eux-mêmes, la manière dont eux, consciemment et inconsciemment, appréhendent le monde, et de les restituer adéquatement » (Erny, 2000, p. 39). D'un point de vue théorique il est possible de créer un système d'éducation tenant compte de toutes les tendances, c'est le défi que lance un projet de genre de celui des *Ecoles du Berger et de la Bergère*. Cependant, de nombreuses résistances sont encore à surmonter comme les changements de comportement, notamment au niveau de la culture et de la famille, qui touchent à la vie sociale.

4.4 Courant de l'interactionnisme

Ma recherche se concentre sur le sens que les individus donnent au monde et plus particulièrement à l'éducation et à la scolarisation, ce qui la situe dans le courant de l'interactionnisme auquel j'emprunte non seulement la base théorique, mais également les principes méthodologiques.

L'interactionnisme symbolique se focalise sur les interactions réciproques qui permettent aux acteurs de construire un sens partagé du monde. Une interaction peut être définie comme étant « un champ mutuel d'influence » (Le Breton, p. 51). Il est alors intéressant de comprendre comment deux systèmes d'éducation, c'est-à-dire l'éducation traditionnelle et l'éducation scolaire, en particulier celle des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, coexistent et interagissent au sein d'un même village.

Ce courant théorique a « le souci aigu de l'étude de terrain et la volonté de prendre en considération les acteurs sociaux » (Le Breton, 2004, p. 46) qui sont considérés comme interagissant avec leur environnement et non comme des agents passifs subissant les déterminismes : « L'acteur n'est pas une marionnette d'un système social dont il ne possède nulle conscience. Doté d'une capacité réflexive, il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans l'influencer » (Le Berton, 2004, p. 47). Ma recherche place donc l'individu au centre du processus de négociation du sens que l'institution de scolarisation peut avoir.

Toutes les situations d'interaction ne permettent pas la production de sens. Goffman (1973) distingue les interactions qui permettent l'ouverture d'un espace de rencontre de celles qui suggèrent une simple co-présence, sans coordination des actions, nommées *unfocused interaction* (Wamba, 2007). Il est alors possible de se demander quel genre de relation il existe entre les différents types d'éducation au sein d'un même village, et quel sens les acteurs leur donnent.

L'interactionnisme accorde un poids particulier au sens donné aux choses. Blumer évoque les trois prémisses de l'interactionnisme. Le premier met en évidence que « human beings act toward things on the basis of the meanings that have for them » (1969, p. 2), c'est à dire que les humains agissent envers les choses en fonction du sens que celles-ci ont pour eux. Dans la deuxième prémisse, en disant que « the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows » (ibid), Blumer met en évidence l'importance de l'interaction. Finalement, la dernière prémisse sous-tend que « these

meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters » (ibid), ce qui met en évidence le processus d'interprétation sous-jacent. Ainsi pour Blumer, la construction du sens dans l'interaction et son interprétation sont d'une grande importance.

Courant interculturel

Le courant de l'interactionnisme symbolique permet de s'intéresser aux phénomènes de contacts et de brassages culturels. Les systèmes d'éducation scolaire et familiale sont issus de deux cultures, la culture occidentale pour l'une et l'africaine pour l'autre. Cette problématique de rencontre entre l'Occident et l'Afrique n'est pas nouvelle et est à la base de nombreuses recherches notamment au niveau médical (Jaffré et de Sardan, 1999). Mais la notion d'interculturalité se retrouve également dans plusieurs disciplines comme en éducation et en psychologie. Elle se rapporte souvent aux notions de respect, d'empathie, de distanciation ou de décentration, sans pour autant mettre en évidence le processus par lequel on parvient à une situation interculturelle. Les savoirs et les situations sont alors généralement comparés sur un axe souvent vertical. Dasen propose de dépasser l'étape de tolérance pour « entamer un véritable dialogue, où les conflits ne sont pas évacués, mais dépassés par une négociation égalitaire » (2000, p. 16). Une approche interculturelle de l'éducation permet de dépasser l'ethnocentrisme et d'ouvrir un dialogue entre différentes manières de percevoir l'enfant et son éducation. L'interactionnisme symbolique a également influencé ma recherche au niveau de la méthodologie, un thème que je développerai dans les chapitres suivants.

4.5 Concept de représentation sociale

Ma recherche se base sur le sens que les individus donnent au monde qui les entoure et plus particulièrement à l'éducation et à la scolarisation. Ce qui m'amène à m'intéresser aux représentations sociales. La notion de représentation a une place importante dans les champs de la psychologie sociale, de la sociologie et de l'anthropologie. Ce sont avec les travaux de Durkheim que l'on voit apparaître la notion de représentation collective. Puis, dans les années soixante, le concept de représentation sociale est apparu avec les travaux sur les représentations sociales de la psychanalyse de Moscovici. De nombreux auteurs ont défini la

notion de représentation sociale, que les multiples processus que ce terme désigne ainsi que la polysémie du concept et les inférences venant de certaines notions relativement proches le rendent difficile à définir. Je retiens toutefois la définition suivante de Jodelet qui dit que la représentation sociale est une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989, p. 36). La production de représentations sociales est donc « une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale » (1984, p. 360).

Le concept de représentation sociale permet d'articuler l'individu au social dans son appréhension du monde. Toutefois, il est possible de distinguer différents niveaux d'intervention du social. Il intervient au niveau du « contexte concret » qui constitue le lieu dans lequel l'individu se situe, au niveau de « la communication » établie entre l'individu et le contexte ainsi qu'au niveau des « cadres d'appréhension fournis par leur bagage culturel », et par « les codes, les valeurs et idéologies liés aux positions ou appartenances sociales spécifiques » (Jodelet, 1984, p. 360). La représentation sociale dépend en partie de la culture dans laquelle se trouve le sujet ainsi que de sa position dans la société. Cela met donc en évidence d'une part les différences de représentations qui peuvent exister d'un groupe à l'autre et d'autre part le rôle d'expression identitaire que peuvent avoir les représentations sociales, qui permettent de distinguer des formes de cohésion de la pensée du milieu ou du groupe d'appartenance. En effet, « partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité » (Jodelet, 1989, p. 51). La nouveauté est ainsi souvent réfutée dans un premier temps, puis intégrée, par le travail d'ancrage afin de la familiariser, de la transformer et de « l'intégrer dans un univers de pensée déjà préexistant » (Jodelet, 1989, p. 52).

Les représentations sociales désignent une forme de connaissance de « sens commun », partagée socialement, qui « vise essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir de l'histoire signifie pour la conduite de notre vie, etc. En d'autres termes, c'est une *connaissance pratique* » (Jodelet, 1984, p. 360).

La notion de « connaissance pratique » est importante à mes yeux, car elle permet de mettre en lien représentations et comportements. Autour des représentations sociales « s'organise un ensemble cohérent de normes évaluatives et comportementales qui orientent nos actions, nos décisions, nos jugements dans notre vie quotidienne » (Schurmans, 1990, p. 10).

Cette manière d'envisager les comportements enrichit le paradigme behavioriste « Stimulus – Réponse », S-R. Dans ce courant, les représentations « reçoivent un rôle créateur dans le processus d'élaboration de la conduite » (Jodelet, 1989, p. 39), ce qui peut être exprimé par le schéma « O-S-O-R », O représentant le sujet (organisme). Cela correspond à la critique de Moscovici concernant le schéma « Stimulus – Réponse » et met en évidence que « la représentation détermine à la fois le stimulus et la réponse » ainsi que le rôle actif de l'individu dans la construction de la réalité (Ibid).

Ethnothéories parentales

Les pratiques d'éducation dépendent alors de la valeur et du contenu attribués à la personne et à l'éducation. Ainsi, les principes d'éducation ne sont pas uniformes et varient selon les représentations et les cultures. Le concept d'ethnothéories parentales rend compte des connaissances que les parents ont sur l'éducation et leurs enfants, et de l'influence que celles-ci ont sur leurs pratiques. Le concept d'ethnothéories a donc le but de « rendre explicite la construction des processus éducatifs en particulier par les parents et les enseignants », il est dérivé « de l'anthropologie et désigne ce que les membres d'une culture donnée ressentent, pensent et connaissent à propos du monde qui les entoure » (Akkari et Dasen, 2004, p. 14).

Recherches sur les représentations sociales de l'éducation au Burkina Faso

Il existe de nombreux travaux traitant de l'éducation en Afrique. J'ai tenté de sélectionner ceux qui étaient en lien avec le Burkina Faso et plus précisément effectués dans des contextes de brousse et de villages peuhls, ceux-ci qui sont cependant plus rares. Certains ouvrages ont plus attirés mon attention que d'autres. Les travaux de recherche sont pour la plupart de type quantitatif. Dans l'ouvrage *La mesure du droit à l'éducation* (Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle, 2005). les auteurs présentent une méthode d'observation et d'analyse qui permet d'évaluer le droit à l'éducation avec comme exemple le Burkina Faso. Afin de tenir compte de la complexité de l'évaluation de l'éducation dans les pays du sud les auteurs prônent une prise en compte tant des résultats de recherche tant quantitatifs que qualitatifs. Ma recherche

est de type qualitatif et gagnerait peut-être en profondeur en y ajoutant une dimension quantitative.

Afin de contribuer à une réflexion sur le développement de l'éducation au Burkina Faso, et suite au Plan Décennal de Développement pour l'Education de Base, un Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina Faso a été organisé en 2002, avec la participation de l'Institut des Sciences des Sociétés et l'Institut de Recherche pour le Développement du Burkina Faso. Certains thèmes y ont été abordés, dont celui des représentations sociales de l'école. Un courant de recherche va en effet dans le sens d'une meilleure compréhension des représentations de l'école, des attentes et des pratiques de scolarisation : « Pour comprendre les expressions et les significations de la demande familiale d'éducation, il est nécessaire d'étudier les représentations de l'Ecole des différents acteurs » (Compaoré, et al., 2003, p. 9). En conclusion aux recherches sur les représentations sociales de l'école, il ressort de ce colloque que :

Du fait que l'éducation participe du fonctionnement des sociétés et peut influencer sur leur dynamique, il est essentiel que les politiques éducatives accordent davantage d'intérêt aux représentations et pratiques éducatives des familles et qu'elles parviennent à associer élèves et parents d'élèves dans le développement de l'éducation. De même les enseignants doivent être plus souvent consultés et écoutés. Les études des représentations sociales et familiales de l'école jouent un rôle important pour comprendre les stratégies d'éducation des populations et les pratiques scolaires des différents acteurs. Elles ont également un rôle à jouer si l'Etat burkinabé souhaite tenir compte des demandes d'éducation des populations. De même, une meilleure connaissance des représentations de l'école peut permettre d'améliorer la participation des communautés à l'éducation de base. (Compaoré et al., 2003, p. 10)

Ainsi pour parvenir à une généralisation des innovations, du type des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, qui sont toujours dans des phases exploratoires, et pour connaître en quoi l'éducation amène des changements sociaux, il est nécessaire de prendre en compte la position des populations bénéficiaires. Cette réflexion va dans le sens de celle d'Erny (1987, 1991a, 1991b, 2001) lorsqu'il prône le développement de l'ethnologie de l'éducation qui a « pour finalité de décrire, de comprendre et de restituer dans le système socio-culturel global l'éducation dispensée dans le cadre d'entités humaines ayant une spécificité culturelle » (Erny, 2001, p. 38).

5 Méthodologie

Une recherche ne s'arrête pas à un cadre théorique et à une problématique ; elle se base aussi sur la réflexion portant sur la réalisation de la démarche empirique ainsi que sur les outils qui serviront à réunir les données souhaitées. Mes lectures concernant la méthodologie ont pris beaucoup d'importance dès le début de ma recherche afin de définir une méthodologie la plus adaptée à ma recherche ainsi que de me préparer au mieux à la période sur le terrain. Il est à mettre en évidence que ces lectures m'ont évidemment servi de fil conducteur, mais que le terrain m'a confronté à de nouvelles difficultés auxquelles je ne m'étais pas préparée. Il m'a alors paru important d'explicitier au mieux ma démarche et les problèmes auxquels j'ai dû faire face, ce qui amène un certain déséquilibre dans mon travail de recherche entre la réflexion et donc les propos consacrés à la méthodologie et ceux liés aux concepts théoriques, ces derniers ayant pris moins d'importance durant ma recherche.

5.1 Orientation épistémologique

Il existe diverses positions épistémologiques, qui génèrent des dispositifs méthodologiques particuliers. En sociologie de l'éducation – discipline dont je m'inspire – deux grandes orientations, la sociologie compréhensive et la sociologie explicative, sont en tension. Ma recherche se situe alors dans une perspective interdisciplinaire qui se veut de type compréhensive.

Après avoir pris connaissance du projet de scolarisation des *Ecoles du Berger et de la Bergère* et approfondi les thèmes généraux liés plus spécifiquement au développement, je me suis demandé comment la population vivait l'insertion d'une nouvelle institution dans le village. J'ai par conséquent choisi de me positionner du côté de la population locale, avec l'option de m'orienter dans une démarche compréhensive, de type inductive-déductive. Ce choix n'a pas été sans conséquence ; ayant reçu une formation dans la recherche plutôt de type hypothético-déductive, il a fallu que je modifie sans cesse mes préconceptions sur la recherche.

La démarche choisie considérant le terrain comme lieu de production de théorie, j'ai effectué de constants va-et-vient entre la théorie et la réalité du terrain, effectuant ainsi un cheminement non pas linéaire mais en spirale. De ce fait, il n'y pas été simple de rendre

compte de l'évolution de ma réflexion théorique de manière chronologique ; certains éléments théoriques traités dans ce chapitre (notamment la position du chercheur) seront alors repris de manière plus pragmatique dans le chapitre suivant.

5.2 Approche compréhensive et interprétative

Dans une approche compréhensive, la construction de l'objet se fait à partir du terrain, contrairement à la démarche explicative classique pour laquelle « le terrain a une fonction de vérification du dispositif théorique construit en amont » (Charmillot et Seferdjeli, 2002, p. 187). C'est par des mouvements de va-et-vient entre la théorie, le terrain, la prise de distance et la réflexion que le chercheur parvient à se rapprocher de la réalité et de l'interprétation que les acteurs ont des situations. Kaufmann (2006) fait remarquer que dans une telle perspective, « le savoir commun n'est pas un non-savoir, il recèle au contraire des trésors de connaissance » (p. 12). La construction de l'objet s'effectue donc à partir des savoirs des acteurs.

Le chercheur travaille alors sur la base d'hypothèses faibles ou de questions de départ conductrices qui permettent ainsi de poser un minimum d'*a priori*, et qui seront renforcées au fur et mesure de l'investigation sur le terrain (Charmillot et Seferdjeli, 2002).

Position du chercheur

Notons que le dépassement d'un guide préétabli ne présuppose pas que le chercheur n'a pas de point de vue sur la réalité qu'il tente d'aborder. En effet, il possède « une sensibilité théorique », « une vision du social » qui guide sa démarche globale, qui est en ce qui me concerne l'interactionnisme historico-social (Laplantine, 2001).

Par ailleurs, comme l'explique Laplantine (2001) au sujet du travail d'anthropologue, le chercheur ne peut pas s'effacer complètement de sa recherche ; il est possible de le distinguer de son objet d'étude, mais il serait par contre vain de vouloir les dissocier. L'implication du chercheur est donc à prendre en compte non pas comme un obstacle, mais comme un instrument qui permet de nous poser les questions « que l'on ne se posait pas à une autre époque, de faire varier les perspectives, d'étudier des objets nouveaux » (Laplantine, 2001 p. 177).

L'approche compréhensive postule que les hommes ont la possibilité de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. Ce positionnement épistémologique sous-tend également que la situation d'interaction du chercheur avec ses interlocuteurs fait partie intégrante de sa recherche. La méthodologie choisie doit de ce fait traiter des « perturbations et de la subjectivité inhérente à l'activité du chercheur » ; ce qui permettra de conduire à une « objectivité authentique » plutôt que fictive (Mucchielli, 1996).

Cette méthodologie implique le contact, le rapprochement des acteurs, mais nécessite aussi parfois le retrait pour renouveler son regard (Le Breton, 2004). Le jeu entre distance et éloignement peut créer des tensions entre le chercheur et son étude ; comprendre l'autre de l'intérieur est important, mais le chercheur ne doit pas non plus devenir partie intégrale de la culture de l'autre, l'épouser et renier la sienne, trop de distance ne permettant pas non plus la compréhension de l'autre (Laplantine, 2001).

Face à autrui et à ses différences, le chercheur se retrouve face à lui et sa propre culture. Durant mon séjour au Burkina Faso, certains éléments m'ont surpris, comme le fait de marier les filles à un âge précoce, de faire travailler de jeunes enfants toute la journée ou les frapper pour les faire obéir. C'est ce que je suis qui me fait voir les choses ainsi. Mon statut de chercheur me demande d'aller au-delà de mes représentations et de ne pas me confiner dans une position de jugement. Toutefois, Laplantine précise que « les identités des uns et des autres n'en sont pas pour autant abolies, elles sont appréhendées de l'intérieur même de leur différence, c'est-à-dire à partir d'un rapport, d'une relation » (2001, p. 204).

Le chercheur doit également définir sa place et son rapport avec les informateurs durant les entretiens et penser à sa part de responsabilité quant aux résultats de ses recherches (Charmillot, 2001).

5.3 Méthode principale: l'entretien de recherche

L'entretien de recherche semi-directif convient à la démarche compréhensive dans lesquels s'intègre ma recherche. Les villageois possèdent un savoir qu'il s'agit de saisir. L'accès aux représentations permet de bénéficier d'un regard sur la réalité à un moment donné, et ainsi, à partir de mes propres constructions, de mieux comprendre le processus d'intégration de cette nouvelle institution qu'est l'école. Une telle recherche exige également de la souplesse et de

l'inventivité. Ne pouvant pas anticiper ce à quoi j'allais me confronter, il a fallu que je me dote d'outils souples, me permettant de les ajuster au terrain.

L'entretien semi-directif paraît idéal, mais il est important de souligner qu'il s'agit là d'une méthode délicate et complexe qui demande au chercheur une grande implication. J'ai été régulièrement confrontée à la complexité et aux limites de la méthode, qui nécessite un certain savoir-faire – que l'apprenti chercheur n'a pas forcément – et qui est difficile à évaluer avant la confrontation au terrain.

Dans l'entretien de recherche, le chercheur a une place particulière puisqu'il doit provoquer l'engagement de l'interviewé. Le ton de l'entretien est proche de la conversation, sans être une conversation ; on discute d'un sujet, en allant vers l'équivalence des positions, mais sans toutefois y parvenir complètement (Kaufmann, 2006). Cette recherche de symétrie dans l'interaction n'a pour ma part pas été facile à créer. Le statut du Blanc et du chercheur, dans un contexte de brousse africaine, est fortement marqué et dur à atténuer ; cela demande du temps et une confiance réciproque.

Jeu à 3 pôles

L'entretien compréhensif demande de rentrer dans le monde de l'informateur afin d'atteindre les représentations sociales sous-jacentes, « il commence par l'empathie et l'engagement mutuel des deux personnes. Mais il y a un troisième pôle, essentiel, sans lequel l'entretien n'a pas de sens : l'objet de recherche » (Kaufmann, 2006, p. 54).

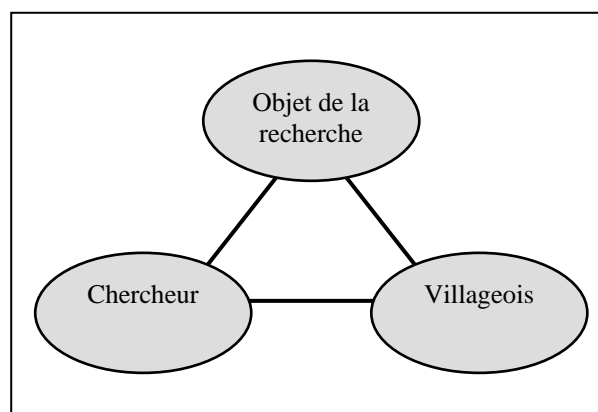


Figure 3. Jeu à 3 pôles. Source : d'après Kaufmann, 2006

Dès le début de l'entretien, il est important pour le chercheur d'être attentif à la définition commune de l'objet de recherche.

Traduction et communication interculturelle

La majorité des Peuhls de Bendogo parlant uniquement le *fulfulde*, il m'a fallu trouver un traducteur. Le choix de la méthode a de ce fait impliqué la collaboration d'une tierce personne pour la traduction. Les situations d'entretien sous-tendent la notion de communication interculturelle, qui tient une place méthodologique non négligeable. La communication est composée d'éléments culturels et linguistiques qui peuvent mener à des malentendus dans un contexte interculturel. Les malentendus linguistiques sont généralement résolus par l'intervention d'un interprète parlant la langue des locuteurs. Toutefois le partage linguistique ne garantit pas une bonne communication. En effet, le sens donné au message peut porter à confusion car il ne fait pas forcément référence aux mêmes conceptions du monde. Un même mot, une même phrase peut avoir plusieurs sens. Il existe donc un lien entre communication, représentations et cultures (Wamba, 2007).

Le choix du traducteur s'est effectué à mon arrivée sur le terrain. J'ai eu la possibilité de travailler avec une jeune fille peuhle, étudiante en lettres à l'Université de Ouagadougou et disponible pour venir jusqu'à Korsimoro quelques jours par semaine. Celle-ci devait correspondre aux quelques critères auxquels je tenais, c'est-à-dire la maîtrise du français, du *fulfulde* et du *moré*, et sa non-appartenance à l'association *Anndal et Pinal* afin d'assurer un maximum de neutralité.

5.4 Méthodes complémentaires

J'ai complété la production de données par d'autres méthodes complémentaires à l'entretien de recherche, qui m'ont permis de mieux comprendre le terrain et le phénomène de scolarisation au sein des villages.

L'observation constitue une part essentielle du travail de terrain. Dans l'optique interactionniste, l'observateur est aussi un acteur du processus social qu'il analyse. L'implication et l'engagement du chercheur peuvent être plus ou moins grands et directs. Pour ma part, j'ai effectué une observation directe, qui inclut l'observation des individus et de leur comportement de manière globale.

Afin d'étudier et de décrire au mieux le contexte dans lequel évoluent les personnes rencontrées, il m'a semblé également pertinent de parvenir à une certaine compréhension du

réseau social du village. Au fil des entretiens et des rencontres, j'ai donc essayé de connaître les membres centraux dans le village, ceux par qui passent les informations, les prises de décisions, etc. Cette compréhension du fonctionnement social du village a également orienté mon choix des personnes interviewées.

Afin d'avoir la possibilité de revenir sur le déroulement et l'évolution de ma recherche, j'ai choisi de me munir d'un journal de bord. J'y ai noté une grande variété d'informations comme mes pensées, mes réflexions, mes observations directes, mes réactions et mes contacts avec le village dans lequel la recherche a eu lieu et les personnes rencontrées, mais aussi des éléments plus méthodologiques et théoriques liés à la recherche.

Ce journal de bord a joué un rôle rétrospectif, permettant à sa lecture de me replonger dans l'atmosphère du terrain, dans mes réflexions et mes doutes. Le journal de bord est donc un outil important pour recontextualiser la recherche et les raisonnements qui m'ont conduite à effectuer certains choix, notamment méthodologiques.

6 Démarche et enquête

Je me suis rendue au Burkina Faso durant une période de 3 mois, de janvier à mars 2006, période relativement chaude, mais qui ne tombe pas durant la saison des pluies et donc durant la période de travail aux champs, ce qui m'assurait une plus grande disponibilité de la population et le bon état des routes menant aux villages.

La période de terrain fut riche en rencontres, émotions et découvertes ; je tiens à rendre compte de ces éléments moins « scientifiques » car ils tiennent une place importante dans le déroulement d'une recherche, et peut-être encore plus dans une recherche adaptant la démarche compréhensive qui « demande d'être à l'écoute du terrain et de faire voir les choses de l'intérieur, de permettre les « conversations de la pensée et du regard » évoquées par Bourdieu » (Charmillot, Cifali et Dayer, p. 180).

6.1 Organisation de la recherche

Un travail de préparation a eu lieu avant mon départ sur le terrain, tant au niveau méthodologique que pragmatique ; j'ai notamment effectué un certain nombre de lectures avec l'objectif de me préparer au mieux à la période de terrain. Cependant je me suis toutefois trouvée confrontée à certains problèmes qui ne sont généralement pas mentionnés dans les ouvrages méthodologiques. Les choix effectués ont évidemment influencé le déroulement de la recherche et ont fait l'objet de longues réflexions tant sur le terrain qu'à mon retour. Il me semble alors important de faire part de manière assez détaillée de ma démarche de recherche.

Présentation de mon projet aux différents acteurs

Avant de pouvoir concrétiser mon projet de mémoire, j'ai rencontré de plusieurs personnes à qui j'ai fait part de mes projets. Dans un premier temps, je me suis approchée de l'association *Enfants du Monde*, partenaire financier et technique suisse du projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, et en particulier de leur chargée de programme en Afrique afin de savoir s'il serait possible de faire une recherche dans le cadre de leur programme. Il a fallu rapidement que je définisse ma problématique et mes questions de départ et que je les

présente à *Enfants du Monde* ainsi qu'à leur représentant à Ouagadougou et qu'à l'association locale *Anndal et Pinal* située à Korsimoro.

Guide d'entretien

Le guide d'entretien a été effectué sur la base de ma problématique ainsi que mes questions de départ. Ayant prévu d'adapter le guide en cours de route dans la perspective d'aller au-delà « d'un diagnostic égocentrique », je me suis limitée à définir au préalable quelques thèmes principaux (Charmillot et Seferdjeli, 2002, p. 197) pour pouvoir ainsi approcher les représentations sociales des personnes rencontrées.

Le guide d'entretien⁷ de base est constitué d'une liste de thèmes, groupés en deux séries A et B, en lien avec ma problématique. La série A concerne les représentations de l'éducation de manière générale. La série B se centre plus particulièrement sur l'*Ecole du Berger et de la Bergère* et sur la participation au projet.

Avant de réellement commencer l'entretien, j'expliquais que je étais étudiante en Suisse et que j'étais là afin de réaliser mon travail de fin d'étude et que je m'intéressais à la vie dans le village et plus particulièrement à la vie des enfants. J'essayais alors de débiter la discussion par une question du genre « Comment se passe la vie dans votre famille ? Et plus particulièrement avec votre / vos enfant (s) ? ». Afin de lancer la discussion sur des thèmes plus précis, j'avais préparé quelques questions plus centrées. Par exemple pour la série A, sur les représentations de l'éducation, je commençais avec des questions du genre « Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant doit apprendre ? De quoi a-t-il besoin, dans la religion, dans la famille, etc. ? ». Et pour la série B je commençais avec des questions du genre « Quels sont d'après vous les avantages de l'école (Ecole vue au sens large) ? ». Comme nous le verrons par la suite, le type de questions et leur orientation a régulièrement évolué durant la période sur le terrain. En effet, ayant choisi une méthode flexible qui puisse être modulable avec le terrain, j'ai tenté d'adapter le guide ainsi que le style de questions posées. Le dynamisme de la recherche a fait l'objet d'une analyse en lui-même et sera développé dans les chapitres suivants.

⁷ En annexe le lecteur trouvera une version complète de mon guide tel qu'il était avant la période de terrain.

Une phase exploratoire est nécessaire dans une telle démarche ; je déplore donc que le temps à disposition sur le terrain ne m'ait pas permis de m'y consacrer de manière formelle et définie.

Il a également fallu sélectionner le matériel d'enregistrement. J'ai travaillé avec un enregistreur mini disc et un enregistreur mp3 en cas de panne du premier. La méthode choisie exigeant la transcription de mes entretiens au fur et à mesure, et ayant accès à l'électricité à Korsimoro, j'ai choisi d'emporter aussi un ordinateur portable.

Une méthode troublante

Concrètement, tout était prêt : j'avais le matériel nécessaire à la vie en brousse et la recherche pouvait démarrer, je pouvais m'envoler pour le Burkina Faso ! Cependant, j'éprouvais un étrange sentiment d'incertitude qui ne m'a presque jamais quitté tout au long de ma recherche. Comme me l'a fait remarquer C. Perregaux quelques jours avant mon départ, la démarche compréhensive est une démarche peu sécurisante, puisque l'on ne peut se raccrocher à une méthodologie « clés en main » où les instruments de construction de données sont définis à l'avance. Ses mots m'ont rassurée et ont atténué mes sentiments d'incertitude et d'inconfort, tant à mon départ qu'à la période de terrain. J'ai ainsi accepté la possibilité de ne pas « avoir prise sur... », de ne pas maîtriser toutes les dimensions de la recherche. Ce qui m'a toutefois donné la possibilité d'être plus à l'écoute du terrain.

6.2 Premières prises de contact avec les villageois

« Ce début de travail est dur, car il n'implique pas que mon » cerveau », mais toute ma personne. »

(Extrait de mon journal de bord, 12.01.07)

Le choix d'une méthode souple s'est dès le début avéré pertinent. Toutefois, ce choix de flexibilité dans la méthode, demande d'assurer une certaine stabilité du cadre de travail. Ce qui n'a pas toujours été évident dans un contexte africain, qui diverge du cadre de travail auquel je suis habituée. Avant d'effectuer mes premiers entretiens, il a été nécessaire que j'organise mon cadre de vie et de travail.

L'association comme base de départ

Les locaux de l'association *Anndal et Pinal* se trouvent à Korsimoro (voir carte p. 9), qui est une petite ville située à 80 kilomètres de la capitale sur l'axe routier qui mène à Gorom Gorom dans le nord du pays. Avant mon départ et avec l'aide de l'association *Anndal et Pinal*, j'ai organisé le mieux possible mon travail sur place. Ne connaissant pas les lieux, loger à Korsimoro me semblait la meilleure option plutôt que de partir en brousse directement. L'association a été mon point de chute à Korsimoro. Celle-ci a mis à ma disposition des locaux qui m'ont servi de bureau, et les contacts avec les membres m'ont permis de mieux comprendre le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*.

Je me suis beaucoup questionnée sur la manière de rencontrer les personnes avec lesquelles j'avais l'intention de m'entretenir. L'association m'a alors à nouveau aidée, notamment par l'intermédiaire d'une de ses animatrices qui m'a ouvert l'accès aux villages peuhls. En effet, sans un premier séjour dans la région, il est presque impossible d'avoir accès seule aux villages de la brousse qui sont souvent éloignés des axes principaux. Pour me faciliter la tâche et découvrir les villages, je me suis débrouillée pour me munir d'une mobylette.

Puis j'ai dû réfléchir à la manière de me présenter aux villageois et de les rencontrer. Dans un souci éthique et afin que la population comprenne ma présence, il était important à mes yeux que les gens sachent rapidement qui j'étais et pourquoi j'étais là. Avant mon départ, je me suis sensibilisée au *fulfulde* par l'intermédiaire d'une méthode trouvée sur Internet, et avec l'intention d'apprendre au maximum la langue sur place, il m'a vite été possible de saluer et remercier les gens ; mais comment pénétrer chez les gens lorsqu'on ne connaît pas bien les règles de vie et qu'on en ignore presque tout de la langue ? Comment faire preuve de respect ? Pour y parvenir, j'ai essayé de me baser sur coutumes locales et de répondre le mieux possible à leurs attentes et à tout ce qu'ils induisaient inconsciemment et que je pensais comprendre.

Choix du village

Comme mentionné précédemment, il existe actuellement six écoles dans la région de Korsimoro. Pour des raisons de temps et de transport, je n'en ai visité que deux. Durant les premières semaines de mon séjour, il a fallu que je détermine sur quels villages j'allais porter mon attention. L'orientation épistémologique et méthodologique de ma recherche m'a

conduite à me baser sur un seul village, en me laissant l'option d'aller dans d'autres si j'en avais le temps, ce qui n'a pas été possible.

Le choix du village a été effectué pour des raisons pragmatiques et logistiques en lien avec la distance à parcourir, la sécurité routière, les moyens de déplacement et les disponibilités de ma traductrice. Je me suis donc consacrée à la découverte du village de Bendogo.

« J'ai déjà visité deux villages...à présent il faut que j'en choisisse un pour la suite de mon travail. Malgré le côté attrayant de l'aventure en pleine brousse, je crois que je vais choisir celui qui est le plus proche de Korsimoro (4km), Bendogo. Le village paraît moins « traditionnel » car plus proche de la ville et du barrage. Mais il sera plus facile pour moi d'y retourner régulièrement, notamment avec la traductrice, pour les entretiens. En plus, il paraît que la route qui mène à Jarbatannga est pleine de coupeurs de route qui interceptent les Peuhls qui reviennent du marché les poches pleines d'argent ! »

(Extrait de mon blog, 23.01.07)

J'ai vécu dans un autre lieu que celui des personnes avec lesquelles j'ai réalisé les entretiens. Toutefois, j'ai passé quelques nuits dans les villages afin de m'y intégrer et m'imprégner de l'atmosphère de la brousse. Rien ne vaut une nuit dans un village de brousse : sentiment de réconfort, de plénitude, de bien-être. Avec le recul, je pense que j'aurais peut-être pu y rester plus souvent et plus longtemps, pour que nous puissions mieux apprendre à nous connaître réciproquement.

Village de Bendogo⁸

C'est un enseignant de Bendogo qui m'a conduite la première fois jusqu'au village. Là, j'ai d'abord assisté à une journée de cours et j'ai fait la connaissance des élèves. Ensuite, dès que j'en ai eu l'occasion, je me suis fait conduire chez le vieux⁹ et le chef du village, qui y sont les personnes les plus importantes ; je me suis présentée et je leur ai expliqué les raisons de ma présence. Par la suite et toujours dans l'intention de me faire connaître, j'ai assisté à la réunion d'un groupement de femmes et à une autre journée de cours dans le centre d'alphabétisation en milieu du travail (AMT). De plus, le temps passé dans les écoles et aux séances du groupe de femmes, m'ont permis d'entreprendre mes premières observations.

Comme le fait remarquer Hampâté Bâ « quand on parle de « tradition africaine », il ne faut jamais généraliser. Il n'y a pas *une* Afrique, il n'y a pas *un* homme africain, il n'y a pas *une*

⁸ Afin de permettre au lecteur de se plonger dans le contexte de ce travail de recherche, j'ai ajouté en annexe un portfolio de photos prises durant la période de terrain.

⁹ Le terme vieux n'a pas au Burkina Faso la connotation péjorative de chez nous. Le vieux du village a une importance particulière.

tradition africaine valable pour toutes les régions et toutes les ethnies» (1992, p. 14). Il est donc dans un premier temps nécessaire de présenter plus en détail de village de Bendogo, puis les villageois avec qui je me suis entretenue de manière plus spécifique.

Situation du village et population

« Pour se rendre à Bendogo, situé à quelques kilomètres de Korsimoro, il faut traverser le village puis quitter le « goudron » et emprunter un petit chemin de terre. La construction massive de l'Ecole du Berger et de la Bergère est le premier bâtiment que l'on aperçoit. L'animatrice a son logement un peu plus loin. »

(Extrait de mon journal de bord, 26.02.07)

Il existe à Bendogo plusieurs possibilités de scolarité. D'une part il y a les écoles formelles gérées par le gouvernement. Les plus citées sont celles de Korsimoro et de Haoui qui se trouvent toutes deux à quelques kilomètres de Bendogo. Il existe ensuite les modèles d'école dite non formelle. Trois projets ont vu le jour dans le village, il s'agit d'une école d'alphabétisation en *fulfulde*, du centre d'alphabétisation en milieu du travail (AMT), projets destinés aux adultes ou jeunes adultes. Et l'*Ecole du Berger et de la Bergère* a été créée pour les enfants.

Un recensement de la population, fait le 05.01.05 en perspective du projet des Ecoles du Berger et de la Bergère, a dénombré 574 personnes dont 172 enfants (94 garçons et 78 filles) et 31 concessions, constituées de plusieurs cases en banco ou en paille, abritant la famille élargie. Avant l'arrivée des *Ecoles du Berger et de la Bergère*, l'association *Anndal et Pinal* a dénombré 116 enfants d'âge scolaire dans le village de Bendogo, dont 16 scolarisés (12 garçons et 4 filles). La population est essentiellement peuhle, mais trois concessions sont habitées par des Mossis. Les concessions sont relativement éloignées les unes des autres, le bétail et les cultures nécessitant de l'espace.

Activités de la population de Bendogo

« La vie d'un Peuhl ce sont les bœufs. »

(Extrait de l'entretien 3, 92)

Sédentarisés, les villageois vivent principalement de l'élevage (de bœufs, moutons, chèvres, poules, etc.) et de l'agriculture, comme le dit un homme du village » ici leur vie c'est l'élevage, c'est l'agriculture » (Extrait de l'entretien 1a, 8).

De plus, un barrage qui se trouve à proximité du village leur permet de compléter leur revenu avec des activités maraîchères.

- Marie : *Et la vie est dure comme ça dans le village, pour vivre, gagner son argent ?*

- Femme : *C'est très dure, la pluviométrie se fait rare, pour avoir à manger c'est tout un problème, y a pas l'argent. Cette année par exemple, la récolte a été très mauvaise, y a pas eu de pluviométrie, ils sont obligés d'acheter les céréales depuis la saison pluvieuse jusqu'à présent parce que la récolte n'a pas été bonne, à cause de la pluie.*

- Marie : *La saison sèche va être dure alors ?*

- Femme : *À la saison pluvieuse ils n'ont pas eu à manger, pendant la sécheresse ce sera très dur à supporter. C'est le jardinage qu'elles font de l'autre côté, à côté du barrage qui les aide surtout à subvenir à leurs besoins, à avoir de quoi manger pendant la saison sèche.*

(Extrait de l'entretien 2, 260-264)

De manière générale, l'agriculture permet aux habitants du village de faire face aux sécheresses ainsi qu'aux changements climatiques. Afin de compléter leur revenu, il arrive également que les jeunes gens partent en ville ou dans les mines d'or des villages voisins.

S'ils ne sont plus nomades, les Peuhls de Bendogo pratiquent toutefois la transhumance saisonnière. Les activités du village – et donc celles des enfants – diffèrent selon saison, sèche ou non. Durant la saison des pluies, la culture des champs donne beaucoup de travail. En outre, les bœufs doivent être amenés loin du village afin qu'ils ne détruisent pas les plantations. Les enfants interviennent alors dans toutes les activités.

Groupements

Je me suis centrée sur l'intégration de la scolarisation dans le village, mais il existe toutefois des projets de développement du village dans d'autres domaines, comme la construction du barrage ou de forages par exemple. Afin de mieux comprendre la dynamique du village et les « projets » qui y sont intégrés, j'ai essayé de connaître les diverses organisations locales qui œuvrent au développement du village. Tout comme l'association *Anndal et Pinal*, il existe d'autres associations qui travaillent au niveau de la province de Sanmatenga interviennent au niveau du village de Bendogo, comme le Programme de Développement Local de Sanmatenga (PDAS) ou au niveau du pays comme Le Plan Burkina.

Des groupements constitués d'habitants du village se sont également développés comme le groupement *Veltare*, deux groupements de femmes *L'Entente* et *L'Accord*, et la Communauté Villageoise de Gestion du Territoire (CVGT). Il existe des liens et des interactions entre toutes ces associations et ces groupements sur lesquels je ne me suis pas penchée plus en détail.

Les groupements villageois semblent être des lieux propices à la discussion et à l'élaboration de nouveaux projets.

- Marie : Mmm. Une belle histoire hein !? Et euh, le groupement que tu avais au début, tu faisais quoi comme activités ? C'était quoi le but ? Des 3[Hommes] là.

- Homme : C'est grâce au groupement que les gens se regroupent dans ce village. En fait le groupement c'est le moyen par lequel les gens se rassemblent. Et en se rassemblant, ils arrivent à échanger entre eux et voir, faire des projets ensemble pour qu'il y ait de l'amélioration dans le village. Il dit c'est grâce au groupement qu'il y a eu l'école de l'alphabétisation ici. Donc, c'est grâce au groupement aussi qu'il y a eu l'école du berger et les écoles de l'alphabétisation. Et grâce au groupement ils sont plus reconnus, et ils ont une voix qui peut qui peut porter loin. S'ils ont besoin de l'aide, d'abord, ils se réfèrent. Si par exemple, si eux, leur groupement a besoin d'aide on leur apporte de l'aide rapidement alors que si y a pas de groupement tu vois, ils vont s'adresser à qui ? Mais avec le groupement tout va vite ! Que si y a aussi un message au niveau du maire ou du préfet, ils sont vite informés parce qu'il y a le groupement. Ils se réunissent pour faire circuler l'information. C'est plus rapide, c'est plus reconnu et c'est grâce à leur regroupement que vraiment ils ont pu atteindre beaucoup de choses.

(Extrait de l'entretien 8, 19-20)

Dans cette perspective la solidarité est très importante. Les groupes représentent une assurance, un soutien personnel et sont également présents au niveau de la scolarisation des enfants et de leurs soins.

« Et si par exemple tu as un enfant qui est à l'école et que tu as des problèmes de scolarité, lors de la rencontre tu signales ce problème et c'est, elles vont donner la somme nécessaire pour que tu ailles payer la scolarité de ton enfant. Que si l'enfant aussi, si y a une femme qui a son enfant malade, de là que l'argent aussi, l'argent du soin sortira de la caisse pour l'aider à soigner son enfant. »

(Extrait de l'entretien 9a, 113)

Il serait intéressant d'approfondir le rôle de ces associations dans l'intégration de l'école dans le village, où il existe des leaders qui ont plus d'influence que les autres membres du groupe. L'association *Anndal et Pinal* avait d'ailleurs organisé une séance avec ceux de la région de Korsimoro afin de définir le type d'école qui serait le plus adéquat. J'ai moi-même constaté l'existence de ces leaders, qui ont une implication au niveau des associations ou groupements du village et qui ont par ailleurs plus de facilité à parler de l'éducation que les autres. J'en ai tenu compte lors de mes entretiens.

6.3 Entretiens

La mise en route de ma recherche m'a pris environ un mois ; c'est en effet après m'être installée, avoir visité plusieurs villages, sélectionné celui sur lequel ma recherche allait se baser et trouvé une traductrice que mes premiers entretiens ont pu avoir lieu.

Après avoir décrit la mise en route de ma recherche et le village de Bendogo, je vais à présent retracer la manière dont les entretiens se sont déroulés et présenter plus précisément les villageois avec qui je me suis entretenue.

Choix des interlocuteurs

Comme le veut la tradition, en arrivant dans le village, je suis d'abord allée me présenter aux vieux et au chef du village, qui ont constitué mes deux premiers entretiens et m'ont permis de m'insérer dans le village, de tester mon guide et de sentir la dynamique d'entretien. J'ai ensuite pu organiser les entretiens suivants, au gré de mes rencontres, mais la plupart du temps, je me suis entretenue avec une personne qu'un autre membre du village m'avait présentée et avec laquelle je prenais rendez-vous.

N'ayant pas le temps de définir précisément la population vivant dans le village par des entretiens exploratoires afin de sélectionner les personnes à interviewer, j'ai essayé de discuter avec un villageois travaillant pour l'association *Anndal et Pinal* et possédant une très bonne connaissance du village, ayant effectué un recensement de la population avant la mise en route du projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*. C'est ainsi que j'ai réussi à diversifier les gens avec lesquels je me suis entretenue en prenant en compte leur ethnie, leur sexe, leur âge, leur implication dans la communauté ou leur passé scolaire.

Déroulement des entretiens

La plupart des entretiens sont « individuels ». J'ai toutefois organisé à deux reprises des discussions avec des groupes de femmes, trois au maximum. Cependant, il est arrivé assez régulièrement qu'une personne vienne se greffer à la discussion ou qu'une autre parte en cours de route. Le nombre de personnes présentes lors de l'entretien n'est donc pas pris directement en compte dans le reste de ma recherche.

Les entretiens se sont rarement déroulés de la même façon, ni selon une démarche apprise sur les bancs de l'université. Le village et les concessions dans lesquels avaient lieu les entretiens ont été des lieux ouverts. Nous n'étions donc pas à l'abri des regards et du passage. Quand ils nous apercevaient, la traductrice et moi, les villageois venaient souvent nous saluer, les enfants jouaient autour de nous, etc. Au début, ce contexte d'entretien m'a un peu déstabilisée, mais je m'y suis rapidement habituée.

Le début d'entretien se passait toujours plus ou moins de la même manière. J'expliquais pourquoi j'étais là ainsi que le thème général sur lequel je voulais qu'on discute. Je demandais si je pouvais enregistrer notre discussion et expliquais que cela resterait anonyme, que ce n'était que pour me rappeler de ce que nous allions dire.

Suivant les conseils d'un ami burkinabé, il est parfois arrivé que j'offre des noix de cola, quelques pièces ou des stylos aux personnes rencontrées ou aux enfants de la concession. Alors que chez nous cela serait perçu comme une manière d'acheter l'informateur, au Burkina Faso ces gestes sont naturels lors d'une visite chez quelqu'un.

Tous les entretiens ont été traduits, sauf celui avec d'un jeune lycéen qui, lui, parlait le français. La traduction se faisait au fur et à mesure. Au départ l'échange ne semblait pas très naturel, mais nous avons essayé de perfectionner notre interaction durant toute notre collaboration. La traduction presque simultanée des entretiens a fait que ceux-ci duraient parfois longtemps, entre deux et trois heures. Il m'est donc arrivé de devoir retourner voir une seconde fois la même personne. Après la transcription, j'ai dû parfois faire écouter à la traductrice certaines parties de l'entretien que je ne trouvais pas claires. Il y a donc parfois un complément de traduction après l'entretien.

Villageois rencontrés

Le discours produit n'est pas indépendant de la personne et de son histoire, il est donc important de connaître de manière un peu plus détaillée la population rencontrée.

Il n'est pas évident de rentrer chez quelqu'un et de lui demander de parler de lui ; la communication et la confiance nécessitent du temps. De plus les Peuhls ont la réputation d'être timides et réservés. Selon Barry, les caractéristiques des Peuhls tournent autour du « contrôle de soi, de la patience et surtout la réserve en public » (Barry, 2006, p. 9). Il existe en effet un certain nombre d'interdits au sein de cette population. Par exemple « une femme ne mangera jamais devant son mari ni ses beaux-parents et on se reprochera toujours d'avoir surpris son mari en train de manger » (ibid). Certaines règles implicites de communication n'ont pas facilité la procédure d'entretien, bien au contraire !

Afin d'obtenir le profil de personnes rencontrées, j'ai essayé de récolter un certain nombre d'informations à leur sujet comme leur âge, leurs activités, leur implication dans des

groupements ou autres associations, leur nombre d'enfants et leur parcours scolaire. Toutefois cela n'a pas été aussi facile que prévu.

Le fait par exemple de vouloir compter (les années, les enfants ou les animaux) est une affaire culturelle. Au départ je pensais pouvoir facilement connaître le nombre d'enfants, leur parcours scolaire ainsi que le nombre de personnes vivant dans la même concession. La récolte de ces quelques informations s'est avérée plus dure que prévue. Durant mon séjour, j'ai eu l'occasion d'apprendre qu'il est dangereux de lister les membres d'une famille, particulièrement les enfants, car dans la tradition peuhle, cela porte malheur. De plus il n'a pas été évident de définir la notion de famille car la notion de cellule familiale n'est pas universelle et semblable dans chaque culture. Les concessions (ensembles de plusieurs cases) comptent généralement le père, la ou les femmes, leurs enfants, les grands-parents, parfois les oncles, les tantes et leurs enfants. De plus, les enfants ne vivent pas toujours auprès de leurs parents, les gens que j'ai rencontrés hébergeaient souvent les enfants de membres de la famille. Il arrive par exemple qu'une jeune fille soit envoyée auprès de sa sœur aînée afin de l'aider à s'occuper de son ménage et de ses enfants. En conclusion, il est bien difficile de connaître l'histoire scolaire des enfants !

Un ami chercheur burkinabé m'avait conseillé de connaître la quantité de bétail dans chaque concession visitée afin d'estimer la richesse des gens. Mais à nouveau, il n'a pas toujours été possible d'obtenir ces informations.

- Marie : *Et oui... et dans le bétail qu'est ce qu'ils ont. Des moutons ? Y en a là.*

- Femme : *Ils ont des moutons et un peu de chèvres aussi*

- Marie : *Mais il en a beaucoup de moutons, ça vaut combien ?*

- Traductrice : *[Ne traduit pas] [Rires]*

- Marie : *Elle dit quoi ?*

- Femme : *[Rires] Elle dit que c'est 3 moutons, 3 chèvres, 3 poules.*

- Marie : *Elle ne veut pas répondre ? Ça vaut au moins vingt.*

- Femme : *Elle compte ce qui appartient à elle.*

- Marie : *Ah ! À elle ! Et c'est à qui alors tous les moutons qui sont là ?*

- Traductrice : *Elle ne veut pas répondre en fait.*

- Marie : *C'est délicat ?*

- Traductrice : *Tu sais en fait chez les Peuhls, ce n'est pas bien vu de vouloir compter 1,2, 3 ça se fait pas. C'est mauvais.*

- Marie : *C'est mauvais, c'est impoli ?*

- Traductrice : *Oui.*

- Marie : *Je m'en doutais mais jusqu'à maintenant y en a beaucoup qui répondaient alors... en tous cas elle a des beaux moutons, bien gras.*

- Traductrice : *Non. Ça ne se dit pas non plus.*

- Marie : *C'est comme si je voulais les manger ?*

- Traductrice : *Oui.*

- Marie : *Non mais pour moi ils sont juste beaux.*

- Traductrice : *Non, non ça ne se dit pas non plus ! Y a beaucoup d'enfants tu vois.*

- Marie : *Bon, alors tu ne dis rien. Tu peux lui dire que j'aime bien les moutons...ça se dit ? Chez moi ils ne sont pas pareils. Que c'est pour ça que je les regarde.*

(Extrait de l'entretien 12, 495-512)

Encore une fois, compter ne se fait pas, c'est impoli et surtout cela porte malheur. Ce genre d'apprentissage fait partie du travail de terrain et influence la dynamique des entretiens. Le travail de traduction n'a pas seulement été d'ordre linguistique, mais aussi culturel.

Il n'a donc pas toujours été évident d'obtenir certaines informations, de ce fait, elles n'ont pas fait l'objet d'une analyse détaillée, mais permettent de resituer le discours des personnes dans un certain contexte.

La majorité des adultes rencontrés n'ont pas été scolarisés. Seule une personne a suivi diverses formations d'alphabétisation et de comptabilité. Toutefois, une grande partie des adultes fréquentent à présent soit le centre d'alphabétisation soit celui d'alphabétisation en milieu de travail.

La plupart des gens rencontrés sont originaires de ce village. Seules quelques femmes proviennent d'un village voisin et se sont installées à Bendogo lors de leur mariage afin de rejoindre la famille de leur mari.

J'ai par exemple rencontré une femme d'une trentaine d'années qui a dit qu'« elle est née ici, elle a grandi ici et elle a épousé ici » (Extrait de l'entretien 2, 22). Toutefois l'arrivée d'un centre d'alphabétisation a changé son quotidien. Cette année elle a décidé de s'inscrire dans le centre d'alphabétisation en milieu du travail (AMT). Cette femme a cinq enfants, trois garçons et des jumelles en bas âge, qu'elle prend avec elle aux cours et qui ont participé à tous les entretiens. Son fils aîné de 13 ans est scolarisé à l'*Ecole du Berger et de la Bergère*, son petit frère, lui, a alors dû arrêter l'école publique afin de s'occuper des bœufs. Le troisième garçon est trop petit pour être scolarisé.

Il existe une certaine population originaire du village, mais qui a «fait l'aventure ». La plupart du temps, ces gens-là sont partis en Côte-d'Ivoire et ont dû revenir durant la guerre. C'est par exemple le cas de cet homme qui m'a raconté une partie de sa vie.

« Il a commencé l'aventure très jeune. A ce moment il avait beaucoup de biens. Il a eu à s'enrichir avec le commerce des bœufs et la guerre Burkina Mali l'a trouvé là-bas et ils l'ont arrêté et ils l'ont enfermé pendant 4 mois et 10 jours. [...] Et tout ce qu'il avait, alors qu'il était parti rendre beaucoup de bœufs [...]. 1500 bœufs, plus des moutons et des chèvres dont il ne sait même plus le nombre, et lorsqu'il était en prison, ils ont tout retiré.[...] Il dit que lorsqu'il a quitté la prison au Mali, bon il était en prison et ils l'ont relâché et vraiment c'était chaud, c'était vraiment la guerre là-bas et lorsqu'il est sorti, il avait une connaissance, c'est un marabout, et lorsqu'il est sorti, il est parti le voir, et ce marabout s'appelait Sekou Salah. Il a béni, il a beaucoup béni pour lui, il n'a pas rencontré trop de difficultés sur la route parce qu'il devait revenir ici et que de partir il n'aura pas trop de problèmes. Il a quitté le Mali et sur la route ils ont rencontré beaucoup de militaires qui tuaient les gens au hasard et il a même vu un des habitants de Bendogo, de ce village se faire tuer. [...] Et lui lorsqu'il montrait ses papiers seulement on le laissait passer et il est arrivé à Yatenga, c'est Yatenga il a dit, et là il a rencontré Thomas Sankara, c'est ça qu'il a dit et ils l'ont reconduit en Côte-d'Ivoire là où il avait laissé sa femme. Lorsqu'il avait laissé sa femme elle était enceinte. »

(Extrait de l'entretien 1b, 221-242).

Cet homme a trois femmes et onze enfants déjà adultes. Deux d'entre eux ont été inscrits à l'école publique durant quelques années. Deux autres ont été inscrits dans des écoles coraniques dans des villages voisins, vivant alors chez des membres de la famille.

6.4 Données et analyse

La volonté de partir d'une démarche compréhensive ainsi que les difficultés rencontrées lors des entretiens, m'ont amenée à m'interroger sur les conditions de production des discours. Ainsi donc, avant de parler plus précisément des données en elles-mêmes, j'aborde la notion de « récolte de données », que Charmillot (2002) a interrogée dans sa thèse. L'auteure mentionne que le terme « récolter » est adéquat pour les sciences dont « l'objet ne se modifie ni en cours de prélèvement, ni à l'issue de son analyse » (p. 143), ce qui n'est pas le cas des sciences sociales/humaines « où les objets sociaux (objets de recherche) sont des significations [...] récoltés par le moyen de significations (le langage) » (ibid). L'expression « récolte de données » définit donc implicitement la manière dont le chercheur envisage la recherche ; d'après Charmillot « l'expression même tend à assigner au chercheur un rôle passif d'enregistrement d'informations. Autrement dit, elle suppose l'existence de faits à l'état pur qu'il conviendrait de décrire. Dans cette perspective, le langage n'apparaît que comme simple support servant de véhicule au transport de la pensée et à la communication des informations. On est dans l'illusion de la stabilité et de la permanence du sens. Or, [...] il n'existe pas de relations naturelles entre le monde et le langage, entre le signifiant et le signifié, mais seulement des élaborations culturelles » (ibid, p. 144).

A défaut de parler de « récolte de données » il est alors possible d'utiliser les termes de production ou de construction (ibid, p. 146). La notion d'interaction, développée dans le chapitre 3, est alors centrale ; j'ai de ce fait décidé de rendre compte des interactions ayant eu lieu durant les entretiens, c'est-à-dire des conditions de production de ceux-ci, qui feront par la suite l'objet d'une analyse.

Au-delà des conditions d'entretien, mon analyse portera également ce qui ressort du discours des personnes rencontrées. Cette analyse s'est faite sur la base de plusieurs types de données, résumés dans le tableau 5.

Niveau	Entretiens planifiés	Entretiens spontanés	Observations de leçons – groupement	Journal de bord
Villageois de Bendogo	<ul style="list-style-type: none"> • 14 entretiens avec villageois adultes • 1 entretien avec un enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombreuses discussions avec des villageois 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 journées de cours à l'EdB • 1 matinée de cours au centre AMT • 1 séance d'un groupement de femmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Informations liées à mes pensées, à mes réflexions, à mes observations directes, à mes réactions et à mes contacts avec les villages et avec l'association <i>Anndal et Pinal</i> • Eléments plus méthodologiques et théoriques liés à la recherche
Professionnels de l'éducation – membres du comité de gestion d'<i>Anndal et Pinal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 entretiens avec membre de l'association <i>Anndal et Pinal</i>. (Vue une fois pour obtenir des informations sur le village et une fois pour un entretien planifié « standard ») 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 entretiens avec des membres de l'association <i>Anndal et Pinal</i> (enseignants et membres du comité de gestion) • 1 entretien avec un directeur de lycée • 2 entretiens avec des enseignants du lycée de Korsimoro 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 heures de cours au lycée de Korsimoro 	

Tableau 5. Résumé de différents types de données

Les entretiens que je nomme planifiés me servent de bases dans mon analyse. Toutefois, la compréhension globale du phénomène social étudié a été possible grâce aux méthodes complémentaires évoquées précédemment.

Ainsi au-delà des entretiens programmés, il est parfois arrivé que certaines discussions aient pris l'allure d'entretiens, et que des informations utiles à mon mémoire y aient été traitées. Ces entretiens-là n'ont jamais été enregistrés, mais ont fait l'objet de notes. Ils ont eu lieu

n'importe où et à n'importe quel moment, et se sont principalement déroulés avec des membres du comité de gestion de l'association *Anndal et Pinal* et des enseignants ou animateurs des *Ecoles du Berger et de la Bergère*.

L'observation a naturellement été de mise durant toute la période du terrain. Il est possible de mettre en évidence les observations qui ont eu lieu dans différentes écoles (Bendogo, Zabrtenga et le lycée de Korsimoro). Ces observations ont servi d'appui à ma réflexion et à ma compréhension de la scolarisation dans cette région.

Finalement, mon journal de bord ne m'a pas quittée durant toute la période de terrain, ce qui donne lieu à un ensemble de données qui permettent de revenir non seulement sur le contexte et sur la dynamique de la recherche, mais également sur des éléments plus personnels comme des états d'esprits, des pensées, des réflexions, etc. Les informations provenant du terrain ont donc diverses formes et ne jouent pas toutes le même rôle. Je les ai divisées en deux groupes : les informations provenant des villageois de Bendogo et celles provenant des professionnels de l'éducation. De manière plus détaillée, 15 entretiens planifiés ont eu lieu avec des villageois de Bendogo portant sur le thème de l'éducation.

ENTRETIENS PLANIFIES				
Entretiens				
No		Sexe	Classe d'âge	Ethnie
1	1.a	Homme	Vieux	Peuhl
	1.b			
2		Femme	Jeune	Peuhl
3		Femmes	Jeune	Peuhl
4		Homme	Vieux	Peuhl
5		Femmes	Jeune	Peuhl
6		Homme	Jeune	Peuhl
7		Homme	Vieux	Peuhl
8		Homme	Jeune	Peuhl
9	9.a	Femme	Jeune	Peuhl
	9.b			
10		Femme	Vieux	Peuhl
11		Homme	Jeune	Peuhl
12		Femme	Jeune	Peuhl
13		Homme	Vieux	Mossi
Entretiens supplémentaires				
No		Sexe	Classe d'âge	Ethnie
14		Garçon	Enfant	Mossi
15		Homme (info village)	Moyen	Peuhl

Tableau 6. Lite des entretiens planifiés effectués

A deux reprises, je suis retournée voir la même personne afin de poursuivre notre discussion. Pour des raisons pratiques, je les ai groupées sous le même numéro d'entretien. Toutefois, il ne faut pas oublier l'importance de la dimension temporelle tant d'un entretien à l'autre avec la même personne que durant toute la période de terrain.

Un entretien a eu lieu de manière plus particulière sur le village et son organisation. Et finalement, j'ai eu l'opportunité de m'entretenir avec un des rares enfants qui fréquentent le lycée de Korsimoro. Ces entretiens-là n'ont pas traité des mêmes thématiques et ne seront pas directement pris en compte dans l'analyse.

L'analyse n'a pas été une phase évidente de mon travail. Il a fallu trouver un type d'analyse qui corresponde à la démarche compréhensive, qui se veut être le plus proche possible des conceptions des personnes rencontrées. Voulant aller jusqu'au bout de mes exigences et de ma démarche, cette étape a encore une fois fait surgir de nombreuses questions : comment tenir compte dans l'analyse des conditions de production du discours ainsi que du dynamisme de la recherche et de l'évolution de mon questionnement ? En quoi la traduction influence-t-elle mon analyse et comment en tenir compte ? Comment rendre compte des entretiens, et sous quelle forme ? Sur quelles bases définir les thèmes d'analyse ? Etc. Il m'a été difficile de me détacher de l'analyse thématique que j'ai pratiquée jusque-là durant mes études universitaires et qui est à mes yeux plus « confortable » pour le chercheur. J'ai toutefois trouvé de nombreux éléments de réponses à mes interrogations dans la démarche adoptée par Charmillot (2002) dans sa thèse. En menant une réflexion sur les différents types d'analyse ainsi que sur l'interprétation et la description, l'auteure souligne que « partageant le point de vue selon lequel décrire, c'est déjà interpréter (Laplantine, *op. cit.*, Geertz, *op. cit.*), les comptes rendus des discours ne sont pas conçus comme une mise à plat objective des données verbales produites qui demanderait à être interprétée pour qu'en soit découvert le sens » (ibid). L'analyse que j'ai adoptée tend à correspondre à celle de Charmillot, qu'elle définit comme « hybride, située entre la restitution et l'analyse » (2002, p. 142), car elle ne livre « aucun entretien dans son intégralité », mais opte « pour la citation d'extraits plus ou moins larges accompagnés de résumés et de commentaires » sans faire « l'économie d'une réflexion sur les significations ». Cette posture d'analyse « est proche en cela du langage de clarification des contrastes développé par Taylor [...], à savoir que pour rendre l'agent plus compréhensible, il est nécessaire d'éclairer la signification de l'action et de la situation » (Charmillot, 2002, p. 142). La posture pour laquelle j'ai opté correspond donc dans

un premier temps à la posture « restitutive » (Dubar et Demazière, 1997, cité par Charmillot, 2002, pp. 125-142), complété toutefois par une part d'analyse.

De manière pratique, la procédure adoptée pour l'analyse des entretiens est la suivante : dans un premier temps, j'ai écouté, transcrit partiellement et analysé chaque entretien planifié avant de retourner sur le terrain afin de pouvoir modifier mon guide d'entretien et faire un début d'analyse. Toutefois, dans la seconde période de mon séjour je n'ai pas toujours eu le temps de procéder ainsi et je n'ai pu réaliser la transcription qu'une fois rentrée en Suisse¹⁰. Celle-ci s'est faite sur la base des traductions, en tenant toutefois compte des intonations, des petites expressions ou des rires que j'ai saisis des interlocuteurs qui parlaient *fulfulde*.

Sur la base de nombreuses lectures des transcriptions, j'ai mis en évidence les informations liées aux différentes thématiques abordées durant l'entretien. Certains entretiens ont fait l'objet d'une formulation sous forme de carte conceptuelle (*concept maps*) afin d'en obtenir une vision globale (comme le montre la figure 4 concernant l'entretien numéro 8).

La partie d'analyse se divise en deux parties principales : la première, à tendance méthodologique, traite de l'évolution de la situation d'interaction durant la période de terrain, qui est à la base de la construction des données. La seconde partie est consacrée plus particulièrement à l'analyse du contenu des entretiens programmés. La procédure adoptée pour chaque partie de l'analyse est décrite de manière plus détaillée au début des chapitres qui leur sont consacrés. Pour chacune des analyses ne livrant pas les entretiens dans leur intégralité, des citations d'extraits seront utilisées afin de rendre au mieux les propos des personnes rencontrées. Le français burkinabé n'est pas toujours le même que le nôtre ; lorsque je l'ai jugé nécessaire, j'ai mis la signification de certaines expressions en notes de base de page. Quand des extraits d'entretiens ne sont pas faciles à lire, s'agissant non pas directement des paroles des villageois mais de leur traduction, j'ai parfois légèrement modifié les phrases afin de rendre la lecture plus compréhensible. Afin de resituer les extraits dans les entretiens intégraux, après chaque extrait je mentionne le numéro d'entretien ainsi que le numéro du tour de parole.

¹⁰ Pour des raisons éthiques et d'anonymat les entretiens ne figurent pas dans leur intégralité.

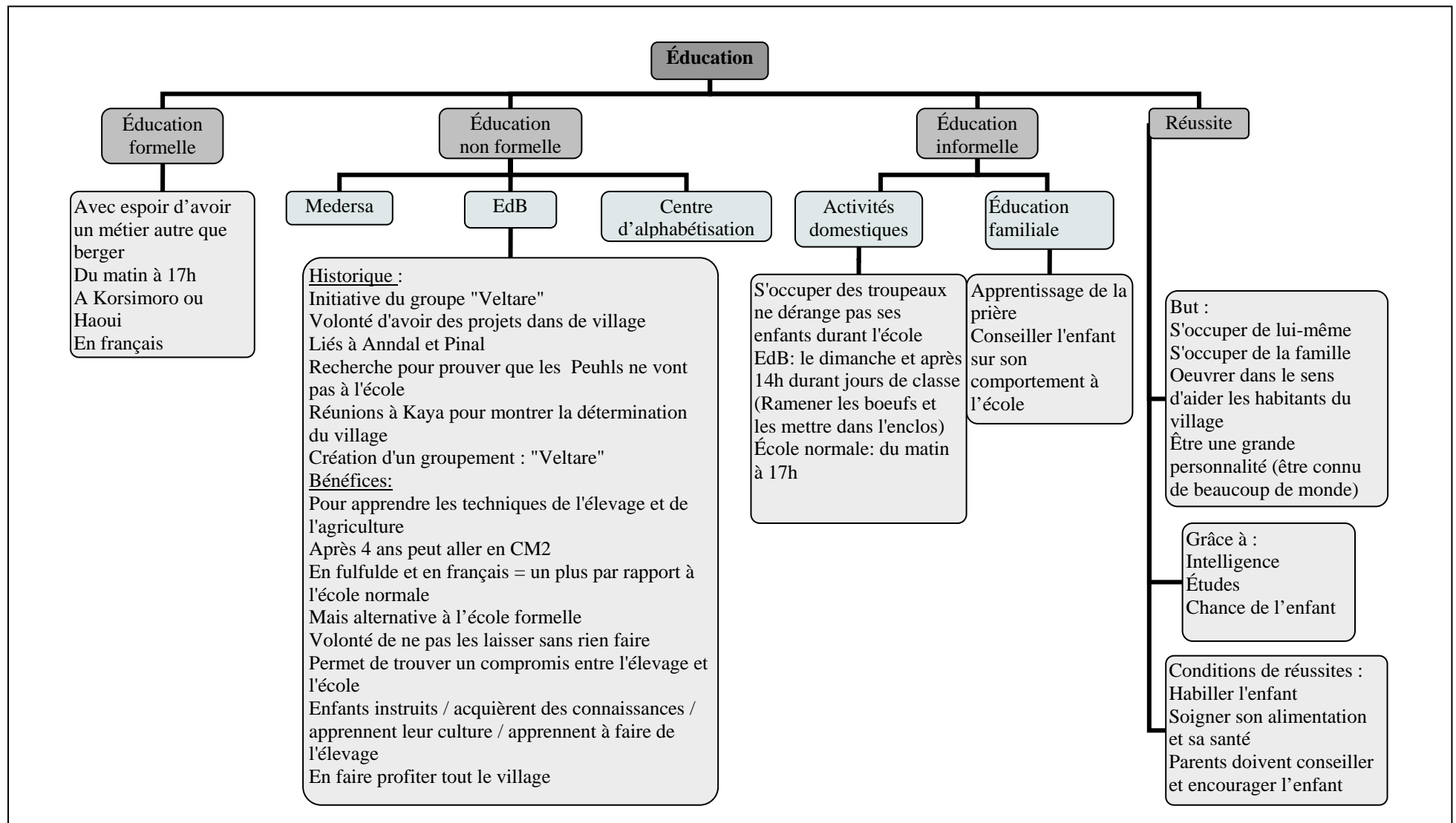


Figure 4. Carte conceptuelle

7 Analyse de la situation d'entretien

Dans un premier temps, les entretiens ne se sont pas déroulés comme je l'avais imaginé et ne répondaient pas à mes attentes, ce qui m'a poussée à interroger les conditions de production des discours des villageois. Par la suite, j'ai réalisé à quel point la situation d'entretien était importante dans la réalisation d'une recherche et la place qu'elle prenait dans la volonté de contextualiser le discours produit.

L'analyse des conditions d'entretien ainsi que la tentative de remédier aux difficultés rencontrées ont créé une certaine dynamique durant la période d'entretien que je vais également tenter ici de mettre en lumière.

7.1 Premiers entretiens, premières remises en question

Les contacts initiaux avec le terrain m'ont laissé un sentiment d'incompréhension et d'impuissance face à une réalité plus complexe que ce que j'avais pu imaginer. Après des semaines de préparation, j'avais beaucoup d'attentes envers mon premier entretien ; j'espérais qu'il amènerait des réponses à mes interrogations, ce qui n'a pas été le cas, au contraire. De ce premier entretien sont nées de nouvelles questions.

Je pensais être prête à « affronter » enfin le terrain, mais ce premier entretien ne s'est pas déroulé comme je l'espérais : le vieux avec qui je me trouvais ne parlait presque pas, et surtout pas de ce que je voulais ! Dans un premier temps, c'est le contexte de l'entretien qui m'a le plus préoccupée :

« La traductrice et moi étions le long de sa case, tous en ligne. Nous avons commencé l'entretien avec l'homme seul, mais rapidement ses deux femmes, leurs enfants, les épouses et quelques enfants sont arrivés et ont pris part à l'entretien. Cela a donc finalement donné lieu à un entretien collectif familial, où chacun argumente ou amène les informations qu'il possède. Dans un premier temps, j'ai paniqué et avant d'avoir réécouté l'entretien, je pensais qu'il avait été catastrophique. Les poussins, les ânes et les enfants qui crient ont rendu le travail difficile. Il a donc été relativement dur de créer non seulement une situation d'entretien « classique » mais aussi d'approfondir le thème de l'éducation. Je me demande comment je vais parvenir à toucher aux représentations. »

(Extrait de mon journal de bord, 31.01.07.)

De plus, la traduction donnait une dimension impersonnelle et décousue à l'entretien et me donnait le sentiment de ne pas maîtriser ce qui était dit.

Comment faire pour aborder la thématique? Le vieux comprenait-il ce que j'attendais de lui ? Il a alors fallu que je cherche à faire les premiers ajustements de mon guide et que je réfléchisse aux conditions dans lesquelles les entretiens se passaient. Premier entretien, premières remises en question ! Durant toute la période de terrain j'ai essayé de créer une situation d'entretien qui permettait aux personnes rencontrées de s'exprimer, c'est-à-dire de créer ce qu'on peut nommer un espace de parole.

Ma position face au terrain

Le travail de réflexion sur les conditions d'entretien m'a amenée à modifier ma position face au terrain, qui est passée de manière régulière de l'intégration à la prise de distance et la décentration.

Prise de distance

« Je suis tellement prise par la vie africaine et le dépaysement que j'ai de la peine à penser mon mémoire. Ma problématique me paraissait plus claire avant mon départ. A présent que je comprends et ressens l'importance de prendre de la distance, notamment en rédigeant mon carnet de bord. »

(Extrait de mon journal de bord, 04.01.07)

L'arrivée dans un pays comme le Burkina Faso nous plonge dans une autre culture. Dès le début de l'organisation de mon travail, et encore plus lors du premier entretien, j'ai ressenti le besoin de devoir prendre de la distance face à mon terrain de recherche; mon journal de bord, les lectures amenées tout comme les week-end passés à la capitale m'ont permis de le faire.

Décentration

« J'ai réalisé que malgré les efforts que j'ai faits, je suis arrivée avec mes idées et qu'il est difficile de les laisser tomber. Ce qui est dur c'est de poser des questions, de lancer la discussion sans faire intervenir trop nos propres représentations car j'ai l'impression que cela bloque très rapidement l'échange. Il faut que je parviennne à comprendre leur façon de penser l'éducation pour trouver des portes d'entrées qui me permettront de leur offrir un espace de parole. »

(Extrait de mon journal de bord, 12.02.07)

Malgré ma volonté de comprendre l'autre, je me suis vite sentie confrontée à mes propres représentations de la recherche et de ma recherche centrée sur l'éducation qui ne peuvent pas être effacées. Quelle position le chercheur doit-il adopter, quelles méthodes doit-il sélectionner afin de s'approcher des représentations des autres et de leur ouvrir un espace de parole ?

Immersion trop grande ?

Je suis partie avec une certaine certitude quant à ma capacité d'adaptation, d'intégration et de décentration. J'ai avancé d'entretien en entretien, tiraillée entre l'immersion dans mon terrain et la prise de distance. Mais j'avais sous-estimé les « dangers » des abords du terrain.

« Petit moment de crise. Je suis trop imbibée du terrain. Je baigne dedans tout le temps, je ne parviens pas à souffler. J'ai donc réservé un hôtel à Ouaga pour 2 jours. J'ai fait comme une indigestion du milieu. C'est bizarre et ça m'étonne de ma part. J'ai un peu honte mais je crois que je dois m'écouter [...]. J'ai besoin de faire le point et savoir où je vais. Je me sens confuse, floue, perdue [...]. Je remarque qu'il faut que je me retrouve. Je perds mes valeurs, mes notions. La pauvreté me touche trop. Je ne gère pas bien le fait que j'ai plus d'argent que la plupart des gens, je crois. Je ne sais pas vraiment où me situer. »

(Extrait de mon journal de bord, 10.02.07)

Prise par le terrain, le quotidien de la population, j'en suis arrivée à perdre de vue l'utilité et le bien fondé de ma présence. Les gens ont des préoccupations qui vont au-delà de mon mémoire et de la problématique de l'éducation. Quel sens donner à mon travail alors ? De nombreuses questions éthiques se sont posées à moi durant ce séjour, « Comment ne pas être trop intrusive ? Ne suis-je pas en train de violer l'intimité de ces gens ? Comment me comporter face à une certaine pauvreté, moi qui viens d'un pays « développé » ? Quelle est ma place dans ce village en tant que chercheur ? ».

Une recherche de ce genre ne laisse pas indifférent. Loin de mes valeurs, je me suis retrouvée face à moi-même et à mes limites. Erny évoque le « dépaysement mental » que provoque une telle recherche (2000, p. 17). Je pense avoir été confrontée à un problème connu des ethnologues dont l'activité consiste à « se tenir au plus près de ce qui est vécu par des hommes en chair et en os, au risque de perdre à un certain moment son identité et de ne pas revenir totalement indemne de cette expérience » (Laplantine, 2001, p. 159).

Caratini, parallèlement à sa thèse sur les Rgaybat, en faisant le récit intime de son expérience sur le terrain brise certains tabous de la recherche ethnologique. Elle relate admirablement bien les mésaventures liées au terrain, ce qu'implique la relation à l'autre dans une recherche de type ethnologique et montre en quoi la personne du chercheur, dans son intégralité, est incluse dans la recherche. Elle met en évidence des questions de type méthodologique et épistémologiques dont qui ne sont pas à négliger :

L'anthropologie ne peut-elle se faire à deux ? Cette science – humaine s'il en fut – ne peut-elle se libérer du rapport néocolonial ? L'ethnologue doit porter un regard éloigné sur l'objet de son étude, dit-on. Or tout me porte, au contraire, à tenter

d'abolir la distance, à m'impliquer dans les relations et les situations, à quémander une adoption. Est-ce une quête singulière ou une rencontre ? Une observation ou un échange ? On parle parfois d'« observation participante », un compromis somme toute. Que n'ai-je eu de maître à penser ! Comme le héros du conte, je suis jetée dans l'inconnu et dois chercher en moi-même les réponses justes qui permettront de franchir les obstacles et de revenir vainqueur. Point n'est de fée ni de génie pour m'aider dans mon périple. Initialement, le parcours de l'ethnologue est un rite de passage, une épreuve solidaire sur un chemin vierge de traces. La science évanescence cède la place au « je » de l'intuition subjective. (Caratini, 1996, p. 97-98)

Interactions et guide d'entretien

Mes entretiens m'ont vite mise en face de la distance culturelle qu'il y a entre les villageois rencontrés et moi-même. Même si cette distance ne peut pas être effacée dans une recherche de type interculturel, j'ai essayé de me rapprocher des personnes rencontrées et d'améliorer les conditions d'entretien. La dimension temporelle a alors une grande importance ; au fur et à mesure de mes rencontres et des heures de discussion, les interactions ont évolué.

Proverbes et métaphores

Je me suis souvent laissée aller à écouter les proverbes, les histoires ou les explications très imagées que l'on me racontait, que ce soit durant les entretiens, ou entre amis le soir avant de se dire au revoir. Par exemple un homme voulant me raconter les mariages entre Peuhls et Mossis m'a dit :

« C'est comme si tu préparais ton riz et à défaut de la viande de bœuf, tu n'as pas eu la viande de bœuf que tu voulais, tu pars attraper des margouillats, tu viens préparer et avec ton riz, tu vois que ça ne te plaît pas, tu aurais voulu avoir la viande de bœuf, mais comme tu ne l'as pas eu, à défaut de cela, tu prépares ton riz avec la viande de margouillat. »

(Extrait de l'entretien 6, 184)

J'ai alors essayé d'imager mes propos durant les entretiens afin de m'aider à lancer la discussion. Lors d'une visite au Lycée de Korsimoro, l'enseignant de français a disserté avec ses élèves sur l'histoire d'un griot qui a l'obligation d'envoyer son fils aîné à l'école du Blanc. Quand celui-ci revient, il sait lire, écrire, compter et parler le français, mais il a perdu tout le savoir qui lui aurait permis de devenir griot à son tour. Les enfants ont réagi avec vigueur à ce

conte et l'enseignant est parvenu à les faire discuter de certaines traditions. J'ai alors essayé de l'intégrer dans mon guide d'entretien en espérant lancer la discussion autour de l'opposition entre école et tradition.

Faire référence à des éléments concrets

Cherchant à rendre mes questions les plus compréhensibles possibles, j'ai remarqué qu'il était dans un premier temps plus facile de faire référence à des éléments concrets. Ainsi par exemple j'ai remarqué que les gens parlaient avec plus d'aisance de leur propre expérience en tant qu'enfants, ce qui me permettait ensuite d'aborder le passé et l'éducation.

J'ai aussi modifié la manière par exemple d'aborder l'éducation des enfants. Et au lieu de demander comment est-ce qu'ils éduquent leurs enfants ou quelles sont les valeurs importantes qu'ils veulent leur inculquer, j'ai plutôt essayé de demander ce qu'il faut à une femme pour devenir une bonne épouse, ou à un garçon pour devenir un bon élève, etc.

S'impliquer

J'ai également remarqué que les gens appréciaient lorsque je parlais de moi, de la Suisse, de l'Europe.

- Femmes : Elles disent que le petit enfant ne fait rien de ses journées, il traîne. Le matin il se lève, on le lave, il mange et il traîne toute la journée. Il ne fait rien. Elle demande comment c'est chez vous ?

- Marie : En fait chez nous c'est comme ça aussi mais il peut arriver que le bébé soit mis à la crèche pendant que les parents travaillent.

- Femmes : Elles trouvent que c'est bien car ça leur ouvre l'esprit. En plus cela libère la mère. Ici cela les fatigue d'être toujours avec l'enfant. Cela leur fait mal au sein de toujours les allaiter. Elles ne peuvent rien faire. Elles ont même de la peine à manger. L'école leur ouvre l'esprit. Comme cela ils sont au courant de leur situation. Ils savent comment c'est ailleurs et comment c'est chez eux.

(Extrait de l'entretien 3, 10-12)

Le fait de parler de moi et de ce qui se fait chez moi a parfois inversé les rôles dans l'entretien, je me retrouvais interviewée. Cela a permis d'instaurer un certain climat de confiance. Les personnes rencontrées ont parfois eu alors plus de facilité à parler d'elles, l'implication permet ainsi l'échange.

Traduction

La traduction a également évolué au fil du temps. Ce fut une histoire d'équipe, il a fallu s'accorder, se connaître et aussi travailler la manière d'effectuer la traduction.

« Une certaine « routine » commence à s'installer entre la traductrice et moi. Nous nous sommes accordées, ce qui rend les entretiens plus « coulants ». Nous retravaillons la façon de traduire et de conduire les entretiens régulièrement. J'ai quand même l'impression que nous nous améliorons, et que les gens sont de plus en plus à l'aise. »

(Extrait de mon blog, 05.03.07)

Le travail de traduction n'a pas été chose aisée et a posé certains problèmes méthodologiques. Tout d'abord la traduction a impliqué un intermédiaire entre moi et les villageois, ce qui rend parfois le contact et l'interaction difficile. En effet, tout se passe comme si je m'adressais à la traductrice et non aux villageois ; je ne me suis pas toujours adressée à eux à la deuxième personne mais à la troisième personne, ce qui peut modifier radicalement les interactions. L'intermédiaire de la traduction m'a très vite dérangé et il a fallu que je trouve un équilibre. Dans un premier temps, j'ai fait attention à la manière de nous placer durant l'entretien. En effet, les villageois nous invitaient souvent à nous asseoir en ligne, le long de l'ombre d'une case, la traductrice placée entre le villageois et moi. Cette manière de faire ne me permettait pas facilement de m'adresser directement aux villageois. J'ai par la suite veillé à ce que notre disposition me permette d'être en face de mes interlocuteurs et à proximité de la traductrice. Durant l'entretien, malgré l'utilisation de la troisième personne, j'ai toujours pris garde à montrer que je m'adressais bien aux villageois et non à la traductrice. La légère compréhension de la langue m'a aidée également à maintenir mon attention sur les paroles des villageois.

La traduction a posé d'autres problèmes, au niveau linguistique. La traductrice n'étant pas professionnelle, il a régulièrement fallu travailler notre manière de fonctionner. Par exemple tout n'a pas toujours été traduit. Après avoir transcrit les premières entretiens, je me suis rendu compte que la traductrice faisait parfois des synthèses de ce qui était dit. Je n'ai donc pas toujours eu accès à la totalité des paroles de mes interlocuteurs. Toutefois traduire l'intégralité de ce qui a été dit est un travail fastidieux, qui demande beaucoup de concentration. La traduction se faisant au fur et à mesure, il est arrivé que la traductrice oublie une partie du discours. Je lui avais proposé de prendre des notes, mais nous nous sommes vite rendu compte que les gens s'arrêtaient de parler quand elle commençait à écrire.

De plus, les relances n'ont pas toujours été traduites. Il est par exemple arrivé que la traductrice réponde à la place des personnes interrogées lors de la répétition d'une question ou d'une phrase.

Le travail de traduction n'a pas seulement été d'ordre linguistique mais aussi culturel. Comme mentionné précédemment, un même mot peut avoir plusieurs sens, suivant les représentations

que la personne en a. La traduction ne garantit pas l'accès au sens des idiomes linguistiques. La traduction ne rend pas non plus toujours la clarté des termes ainsi que la complexité du vocabulaire et pose des problèmes au niveau du contenu des entretiens. J'ai par exemple insisté sur la traduction du terme « école » qui peut avoir plusieurs sens. Dans cette perspective, le passage d'une langue à l'autre pose également des problèmes de sens. La langue étant un vecteur culturel, il est évident que ma compréhension du contexte s'en est trouvée réduite.

Enfin la traductrice a également joué le rôle de guide culturel. Elle m'a guidée dans ma manière de me comporter, dans ma manière de m'adresser aux gens, mais également dans ce qui est permis ou non de dire ou demander. En suivant ma traductrice, j'ai ainsi appris beaucoup concernant les coutumes et mœurs locales. Par exemple, un imam a un jour prié pour nous. Cela étant complètement nouveau pour moi, il m'a alors suffi de suivre le comportement de ma traductrice.

Les éléments évoqués ci-dessus ont fait évoluer la situation d'interaction. Le temps passant les gens du village et moi avons fait connaissance et petit à petit ils m'ont accordé leur confiance. Je me suis sentie de plus en plus à l'aise dans les situations de communication, cependant durant les entretiens, je ressentais toujours un décalage entre mes attentes et le discours des villageois. Les difficultés ressenties durant les entretiens sont, je pense, dues à plusieurs éléments touchant à la définition de la situation, à mes intérêts mais également à mes débuts dans la méthodologie choisie ainsi qu'à l'intérêt même de mon sujet de recherche.

7.2 Intérêts partagés

Au-delà des difficultés liées à la situation de communication interculturelle, je me suis confrontée à d'autres obstacles.

Le premier est lié à la situation d'entretien et au contrat de communication qui peut être considéré comme l'« ensemble des croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue » (Blanchet, 1999, p. 149). L'idée des entretiens semi dirigés était de lancer des sujets de discussion et d'intervenir le moins possible. Mais cela ne s'est pas vraiment passé ainsi ; il a très souvent fallu que j'intervienne. Le fait de devoir parler sans intervention de ma part semblait poser problème. Je fais alors l'hypothèse que le contrat de

communication et la situation d'entretien n'avaient pas la même signification. Il est par exemple souvent arrivé que l'ont me demande de poser plus de questions :

« *Que, que il faut que tu poses des questions* ». (Extrait de l'entretien 13, 7)

J'ai longtemps attribué le manque de loquacité de mes interlocuteurs à la situation d'entretien elle-même. Durant les interactions, j'avais l'impression de ne pas parvenir à définir ce que Kaufmann nomme le troisième pôle (2006), c'est-à-dire une définition commune du sujet de discussion. Cependant par la suite, je me suis aperçu que cela était lié à ce que Perregaux nomme les intérêts partagés (Perregaux, 1989). De sa recherche dans les camps de réfugiés sahraouis l'auteure explique :

En arrivant de l'étranger avec mes propres intérêts, je leur demandais de se remémorer leur période scolaire espagnole, c'est-à-dire de revivre une époque détestée, considérée comme cause d'une grande partie de leurs maux aujourd'hui. Leurs réponses laconiques m'apprirent rapidement que j'étais loin du cœur du problème. C'est alors que j'ai compris que c'était un luxe de pouvoir prendre comme sujet d'étude des éléments actuellement tout à fait secondaires pour la population sahraouie. (Perregaux, 1989, p. 191)

L'auteure met le doigt sur un élément important qui est l'adéquation des préoccupations du chercheur avec celles des individus concernés. De plus elle souligne l'influence de ce décalage dans le processus de production de discours :

Il est évident que le chercheur, étranger aux transformations historiques vécues par les « acteurs » qu'il rencontre, va, par les questions qu'il pose, déclencher des comportements divers, conséquences de vécus particuliers. Le rejet de certains événements ou l'adhésion à des périodes très contrastées comme celle du nomadisme, synonyme de liberté, ou celle de la colonisation synonyme d'oppression, auront une incidence sur les informations recueillies par l'enquêteur. (Perregaux, 1989, p. 192)

Mais comment parvenir alors à accéder aux intérêts des personnes avec lesquelles j'ai discuté? L'auteure propose alors l'adoption d'une recherche participative qui « semble pouvoir réduire quelque peu l'écart entre les intérêts de l'enquêteur et ceux de l'enquêté, mais elle limite aussi le champ des recherches » (Perregaux, 1989, p. 192). La démarche compréhensive, en cherchant à se rapprocher des conceptions des populations rencontrées, se rapproche de la recherche participative. Cependant, l'adoption de cette démarche m'a-t-elle

réellement permis le partage des intérêts ? Même si durant la période de terrain j'ai rapidement ressenti le décalage qu'il existait entre mes questions et les réponses de mes interlocuteurs, ce n'est que dans l'analyse des entretiens que je suis parvenue à mieux cerner leurs représentations ; ceci montre l'importance d'effectuer l'analyse complète des entretiens durant la période de terrain et non ultérieurement.

Malgré le décalage ressenti, je pense pouvoir affirmer que le thème de l'éducation est de manière générale un thème important aux yeux des personnes rencontrées :

« Que oh seigneur ! Que tu veux savoir comment elles éduquent les enfants, que c'est très bien ! »

(Extrait de l'entretien 9a, 193)

Même si le contenu des entretiens n'a pas toujours correspondu à mes attentes, les personnes rencontrées ont constamment montré de l'enthousiasme durant les entretiens et semblaient apprécier ce moment de discussion. L'analyse des entretiens montrera que ce n'est pas le thème de l'éducation lui-même qui était en décalage, mais la manière dont je l'ai abordé. Par le début d'analyse effectué sur le terrain et la tentative de me rapprocher des conceptions que les villageois ont de l'éducation, je suis tout de même parvenue petit à petit à réduire ce décalage.

7.3 Rôle social des entretiens

Comme je l'ai montré précédemment, les conditions dans lesquelles se déroulent les entretiens, ainsi que la position du chercheur sur le terrain sont à mes yeux des éléments indispensables au bon déroulement de la recherche. Malgré les problèmes de communication liés à l'interculturalité durant les entretiens, la situation de recherche a ouvert un espace dans lequel le dialogue a été possible, non seulement entre moi et les villageois rencontrés, mais également entre les villageois eux-mêmes.

L'analyse de la création de cet espace de parole peut être mise en lien avec le concept d'espace de pensée évoqué par Perret-Clermont (2001). La notion d'espace de pensée est utilisée en référence au contexte scolaire ou thérapeutique, qui ont toutefois des similitudes avec la situation d'entretien de recherche. Cet espace est un lieu « à la fois physique, mental, symbolique et social dans lequel les interlocuteurs (patient et thérapeute ou apprenant et enseignant) interagissent » (2001, p. 75). Le concept d'espace de pensée peut être schématisé

- Homme : *Il dit qu'il n'y a pas de problème si tu veux revenir il n'y a pas de problème. Il dit que lui aussi il te remercie d'être venue, de les rassembler, parce que ça faisait longtemps. Par exemple lui il ne vient pas souvent mais comme il a vu que tout le monde est venu, il est venu aussi.*

- Marie : *Ah, il est venu !*

- Homme : *[Rires] que ça les a plus parce que par exemple toi tu as eu besoin de eux aussi. En tous cas ils avaient besoin de causer. Ca leur a plu.*

(Extrait de l'entretien 1a, 345-350)

La situation d'entretien a ouvert un espace de discussion qui s'est illustré par le rassemblement de villageois et la possibilité de discuter, de confronter leurs idées. En parlant de l'ouverture d'esprit lié au fait de « partir à l'aventure » un villageois m'a expliqué que la situation d'entretien n'avait pas été sans conséquence pour lui :

- Marie : *Oui, c'est vrai l'aventure ça nous apprend beaucoup. J'espère que je rentrerais aussi chez moi avec l'esprit ouvert.*

- Homme : *Il dit qu'il prie Dieu pour qu'il te ramène chez toi avec un esprit ouvert, avec beaucoup de connaissances, parce que ici toi aussi tu les as ouvert l'esprit, tu leur as donné l'intelligence, vous avez échangé des idées.*

(Extrait de l'entretien 11, 219-220)

Je pose alors l'hypothèse que l'espace de parole créé par la situation d'entretien a permis aux villageois rencontrés de penser l'éducation. Il est en effet parfois arrivé que les villageois construisent leur pensée, leur avis sur l'école en cours de route en fonction de ce qui se disait. Voici l'exemple d'une femme dont le discours s'est nuancé au cours de l'entretien, auquel s'est greffé un groupe de jeunes hommes.

- Marie : *Alors pour elle, ça serait quoi pour elle la meilleure réussite pour son fils?*

- Femme : *Pour elle la meilleure façon de réussir c'est de quitter le village, du moment où ce qu'on leur apprend à l'école là-bas ça peut pas les servir pour un bon travail que c'est la manière, la bonne manière, la meilleure façon c'est de quitter le village et aller et avoir du travail ailleurs, ils pourront dans ses conditions leur envoyer un peu d'argent, de quoi vivre. Sinon rester au village ça pourra jamais, dans ces conditions. [...] Ils ne souhaitent même pas que leurs enfants restent ici.*

[...]

- Marie : *Pourtant il y a aussi beaucoup de chômage en ville, hein.*

[Les hommes s'en mêlent et discutent avec elle. Tout le monde discute]

- Femme : *Elle dit que les enfants qui partent en ville et qui sont au chômage, que c'est leur choix, qu'ils choisissent de chômer. Elle dit que c'est partout, que si ils partent à Ouaga et qu'ils n'ont pas de travail ils peuvent partir ailleurs, que c'est partout.*

[Rajoute quelque chose]

- Marie : *Tu lui as dit quoi ?*

- Hommes : *Il dit [Un des hommes] qu'ils sont partis s'asseoir, qui a pas l'agriculture, qu'il y a même pas d'espace en ville, y a pas d'espace pour faire des travaux, pour faire l'élevage ou l'agriculture...Et c'est pour ça elle a dit dommage. [Rire] J'ai dit d'autres*

sont obligés de voler, de se prostituer pour pouvoir manger, c'est ça. Elle dit c'est dommage.

- Femme : Elle savait pas que je viens de lui apprendre

- Marie : Ah oui ?

- Femme : Qu'elle savait pas

[Tout le monde discute]

- Marie : Ils disent quoi là ?

Hommes : Ils sont en train de parler de chômeurs encore. Ils lui explique un peu le cas des chômeurs en ville.

Femme : Au village ici, eux ils connaissent pas le vol, que pendant la saison sèche par exemple tu peux aller travailler dans le jardinage pour avoir un peu de sous et jusqu'à la saison pluvieuse, là tu fais tes récoltes et à la fin de la saison tu peux vendre tes céréales encore pour avoir un peu de sous, ils chôment pas, ils travaillent toute l'année.

[...]

- Marie : Et elle, elle espère quoi de ses enfants ?

- Femme : Elle dit qu'elle aimerait qu'un jour ses enfants la remplacent dans ce rôle là. Bon. Ils n'aimeraient pas qu'un jour si ils décèdent que leurs enfants vendent le troupeau. Ils n'auront plus de quoi vivre et ils iront voler ailleurs, ils aimeraient que les enfants continuent l'élevage.

- Marie : Mais ça contredit un peu ce qu'elle a dit tout à l'heure quand elle a dit qu'elle aimerait que ses enfants partent.

- Femme : Elle dit que si ses enfants ne sont, ne partent pas à l'école que elle aimerait que l'enfant reste et continue le travail de son père mais du moment où l'aîné est déjà parti à l'école, elle aimerait qu'il parte ailleurs et qu'il s'enrichisse. Et que quand il vient leur rendre visite qu'ils leur apporte quelque chose pour les aider mais que si l'enfant n'est pas parti à l'école elle aimerait que l'enfant s'occupe de l'élevage.

(Extrait de l'entretien 2, 242-336)

L'entretien a permis ici de faire discuter les jeunes ayant eu une expérience de chômage en ville avec une femme qui ne connaissait pas cette réalité. Leur discussion dont je n'ai pas eu toute la traduction semble lui avoir montré les côtés positifs du travail dans le village et la réalité du chômage en ville.

Les villageois m'ont très souvent remerciée d'être venue parler avec eux et de m'intéresser à ce qu'ils font et pensent. C'est notamment le dernier entretien qui a donné du sens à ces remerciements et qui m'a rendue consciente que les discussions que j'ai pu avoir avec les villageois ont peut-être dépassé les enjeux de mon mémoire et des entretiens.

- Marie : [...] Tu peux lui dire aussi que c'est la dernière personne avec qui j'aurais la chance de discuter parce que dans une semaine je repars en Suisse.

- Traductrice : Mhmhm.

- Homme : Il dit que il te remercie beaucoup d'avoir quitté là-bas pour venir ici et que même tu as eu ce que tu voulais et eux aussi ils ont profité, ils ont, ils vont retenir quelque chose de toi.

- Marie : Ah oui ? J'espère en tous cas.

- Homme : Il te remercie beaucoup. Il te remercie beaucoup, ce que tu recherches là, que tu leur laisses beaucoup de choses aussi. En partant tu leur laisses beaucoup de choses. Tu es venue ici, tu as été patiente. Tourner pour écouter tout un chacun, c'est pas facile.

- Marie : Ah, mais c'est intéressant, hein ! J'ai aussi appris beaucoup !

- Homme : Il dit que depuis que tu [tu = certains blancs et non moi] étais venue là, tu te promenais seulement tu ne causais pas avec les gens, tu te promenais seulement, tu distribuais de l'argent.

- Marie : Mmm !?

- Homme : Qu'il n'allait pas tellement, euh, cette somme allait finir dès le jour que tu leur avais remis et que la façon dont tu fais, ils ne vont jamais t'oublier. Tu viens causer avec eux et cela restera toujours, à vie, ils ne vont jamais t'oublier. Les gens, les enfants comme adultes, ils se souviendront toujours de toi, ils se souviendront toujours qu'il y a eu une blanche qui est venue causer.

(Extrait de l'entretien 1b, 153-161)

Le fait d'être venue « causer » avec les villageois a une importance que je n'avais pas soupçonnée. La parole et l'écoute sont des valeurs reconnues dans la culture peuhle. Cette situation d'interaction avec un Blanc était inhabituelle pour les gens du village, ce qui a parfois rendu la définition de la situation d'entretien difficile. Mais l'entretien compréhensif, cherchant à effacer l'asymétrie entre l'interviewé et l'interviewer à aussi permis d'effacer la distance et l'asymétrie qu'il y a parfois entre l'Européen et l'Africain, entre le donneur et le receveur, et a permis aux villageois de « causer ». Au-delà de l'entretien lui-même nous avons eu des échanges.

8 Analyse des entretiens

Ce chapitre est plus spécifiquement consacré à l'analyse du contenu des discussions, c'est-à-dire aux représentations que les parents ont de l'éducation de leurs enfants. Le chapitre sera divisé de la manière suivante : dans un premier temps, mon but est de rendre compte de ce que les gens m'ont raconté durant les entretiens concernant les représentations sociales de l'éducation famille, religieuse et scolaire. Comme mentionné précédemment, je ferai alors un compte rendu des propos recueillis, sous forme d'extraits d'entretiens commentés, tout en les mettant en lien avec les questions du guide d'entretien auxquelles ils se réfèrent. La seconde partie reprend certains autres thèmes qui ressortent de l'analyse des entretiens.

8.1 A propos de l'éducation informelle

Nous avons vu dans le chapitre 3 que l'éducation ne s'arrête pas aux bancs d'école ; l'éducation informelle tient une place importante dans la vie des enfants de Bendogo et n'est pas indépendante de la représentation que les parents se font de leurs enfants.

Education familiale

« De toutes façons la manière dont ils s'occupent de leurs troupeaux ils vont s'occuper de la même manière de leurs enfants, mais d'une manière humaine. »

(Extrait de l'entretien 1a, 269)

Cette partie de l'analyse est consacrée aux représentations que les parents ont de l'éducation familiale, thème qui à lui seul pourrait faire l'objet d'une recherche. J'ai été étonnée par les similitudes qui existent entre ce que j'ai découvert sur le terrain et la description que Moumouni (1998) donne de l'éducation africaine durant la période précoloniale. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle l'éducation informelle n'a pas radicalement changé dans ce village depuis la colonisation et l'arrivée de l'école. Je me suis basée sur certains auteurs comme Hampâté Bâ (1992), Moumouni (1998), Nsamenang (2005) ou Erny (2001) afin de compléter ce que j'ai découvert sur le terrain.

Il semblerait que l'enfant ait toujours été d'une grande importance dans la famille africaine :

La vie du ménage africain (monogame ou polygame) est dans une très large mesure conditionnée, sinon déterminée par la possibilité ou l'impossibilité d'avoir des enfants (Moumouni, 1998, p.19).

Le baptême¹¹ est un moment important dans la vie de l'enfant :

« A la naissance de l'enfant, après 7 jours, il y a un baptême afin de donner un nom à l'enfant et le jour du baptême il faut égorger un mouton et appeler les imams. »
(Extrait de l'entretien 2, 34)

L'enfant appartient en quelque sorte à la société. Par exemple, contrairement à ce qui se passe en Europe en général, le nom de l'enfant n'est pas choisi par ses parents, mais en fonction du jour de sa naissance.

« Il dit qu'il éduque ses enfants grâce à son entourage et grâce à sa femme qui l'aide aussi. Ils s'entraident ensemble pour éduquer ses enfants à lui. »
(Extrait de l'entretien 11, 7)

C'est également par l'ensemble de la société que passera l'éducation. Toutefois, durant les premières années de sa vie, l'enfant est à la charge de sa mère, qui a d'ailleurs une importance particulière. Comme le dit Hampâté Bâ : « Si j'avais respecté les règles de bienséance africaine, c'est à ma mère que j'aurais dû parler en premier en commençant cet ouvrage, ne serait-ce que pour respecter l'adage malien qui dit : « Tout ce que nous sommes et tout ce que nous avons, nous le devons une fois seulement à notre père, mais deux fois à notre mère » » (1992, p. 61). Durant ses premiers mois l'enfant ne la quitte jamais ; il est porté sur le dos, se déplace donc partout avec elle, il dort avec elle et est nourri au sein. On ne voit que très rarement une mère sans son nourrisson. Dans les centres d'alphabétisation pour adultes, les femmes allaitent leurs enfants, les bercent tout en écrivant et les font jouer entre les bancs.

Vers l'âge de six ou huit ans, suivant le sexe de l'enfant, le père ou la mère assure l'essentiel de son éducation. Une nouvelle phase survient alors au moment où l'enfant seconde les parents dans le travail.

« Oh seigneur ! Que tu veux savoir comment elles éduquent les enfants, que c'est très bien ! Qu'ici que par exemple si tu as une fille qui a cet âge-là par exemple [environ 3 ans], tu dois bien la laver, qu'elle prenne chaque fois sa douche, bien propre, bien l'habiller et si bon en grandissant, tu la montres petit à petit comment faire la cuisine, la vaisselle, la lessive et c'est petit à petit qu'elle apprend ses métiers et si elle, elle file, elle fait du fil, elle file du coton et elle tisse. Et c'est avec ça aussi elle apprend, tu peux aussi apprendre ce métier à sa fille, comment traire le lait si toi-même la maman tu traies le lait, comment le traire, comment le vendre. Et si c'est un garçon aussi tu l'apprends comment, que le garçon c'est l'affaire du papa. Que c'est toi la maman tu t'occupes des filles, tu les

¹¹ Le terme baptême désigne en premier lieu le sacrement de la religion chrétienne, toutefois ici il est utilisé comme terme générique qui sous-tend le moment où l'enfant reçoit son nom.

éduques bien mais elles ne t'appartiennent pas. Tu t'en occupes bien, mais elles ne t'appartiennent pas quoi. »

(Extrait de l'entretien 9a, 193)

Les enfants ont donc très tôt certaines responsabilités au niveau des activités domestiques, principalement ménagères pour la jeune fille et des soins du bétail pour le jeune garçon. Il arrive souvent qu'il soit envoyé chez des membres de la famille afin d'amener de l'aide dans certaines tâches domestiques. Les activités domestiques s'apprennent donc au sein de la famille élargie. L'apprentissage se fait graduellement, en assumant de plus en plus de responsabilités. Par exemple, la jeune fille doit d'abord aller puiser l'eau, puis elle pourra piler et apprendre à cuisiner ; les tâches liées à l'élevage sont effectuées par le jeune garçon, il sera d'abord chargé de nourrir les animaux, puis de faire paître les moutons, puis les bœufs, etc.: le père transmet son savoir à son fils et la mère à sa fille. Par l'accomplissement des tâches de production, l'enfant, puis l'adolescent « se familiarise avec les travaux d'adultes et s'initie aux différents aspects sociaux liée à leur vie future » (Moumouni, 1998, p. 22). « Le père et la mère remplissent la fonction de maître», ils ont la responsabilité de « guider l'enfant dans la prise de contact avec l'activité sociale (production rapport sociaux, etc.), de le faire bénéficier de leur expérience de la vie et des choses à travers sa participation effective (et combien adaptée à ses moyens) aux actes de la vie sociale » (Moumouni, 1998, p. 21).



Photo 2. Jeune fille qui pille du grain au sein d'un groupe de femme

Certains dénoncent le travail effectué par les enfants dans les communautés africaines, toutefois l'éducation et la vie ne font qu'un dans les familles africaines et l'enfant ne peut échapper à cette étape.

L'apprentissage des pratiques domestiques peut également se faire de manière participative, par groupe de pairs du même âge. Cette configuration est importante à prendre en considération « parce que la plupart des enfants africains passent plus de temps en interaction les uns avec les autres, à l'intérieur d'une culture commune à leur âge » (Nsamenang, 2001, p. 47). Certains jeux d'enfants peuvent être perçus comme sources d'apprentissage qui se font sous forme d'imitation.



Photo 3. Vaccination des bœufs et participation des enfants à gauche

Par exemple lors du jour de vaccination du bétail, tous les boeufs du village sont rassemblés dans un enclos. Un par un, les hommes les retournent pour leur administrer le vaccin. De leur côté, les jeunes garçons s'amuse à retourner les veaux, comme les hommes le font avec les bœufs. Ici ne se joue pas directement une participation à la production, mais cela les y prépare.

Au fur et à mesure de son apprentissage, l'enfant remplace l'adulte. Cependant, deux types d'éducation se confrontent alors ; l'âge auquel l'enfant commence sérieusement à contribuer à la production correspond à l'âge de scolarisation et entraîne des choix difficiles. Parallèlement l'enfant est également sensibilisé aux rapports sociaux ; on lui apprend à bien se tenir et se comporter.

- Marie : Ben là elles m'ont parlé de ce dont l'enfant avait besoin mais pour manger, pour remplir son ventre, pour grandir, et qu'est-ce qu'il faut pour remplir son esprit, pour qu'il grandisse bien ?

[...]

- Femmes : Elle dit que bon lorsque l'enfant est tout petit tu commences à le conseiller et petit à petit en même temps qu'il grandit son esprit sera plus ouvert, il sera plus intelligent à travers tes conseils.

(Extrait de l'entretien 3, 151-155)

Les parents essaient donc de conseiller l'enfant et de lui transmettre les valeurs sociales fondamentales au sein de leur village. Les conseils semblent en grande partie basés sur les interdits.

« Lui, par exemple, tous ses enfants, dès le plus bas âge, il leur montre tout ce qui est bien et ce qui n'est pas bien. Lorsque l'enfant veut faire quelque chose qui est permis, il lui que c'est bien, lorsque c'est interdit il le lui montre aussi, jusqu'à ce que l'enfant grandisse. »

(Extrait de l'entretien 4, 537)

Il a été sans cesse répété durant les entretiens qu'il est important de conseiller l'enfant et de surveiller son comportement car :

« Les enfants c'est comme le bois sous la marmite, si tu ne le pousse pas toujours, il va s'éteindre, il faut toujours l'entretenir. »

(Extrait de l'entretien 3, 9)

Mais les pratiques sociales ne passent pas seulement par les conseils, elles sont également transmises par les activités liées aux pratiques de production. L'enfant est considéré comme étant adulte et prêt à se marier à quinze ou seize ans ; les filles sont mariées plus rapidement que les garçons et leur célibat est mal considéré¹² :

« Ils n'acceptent pas cela [le fait qu'une fille reste célibataire], ils n'acceptent pas cela. Ici ça ne se fait pas, à l'âge de 25 ans si tu as accueilli une fille dans ta cour, elle peut avoir dix enfants sans se marier parce qu'elle sortira à chaque fois, elle reviendra avec une grossesse et tu seras obligé de supporter dix grossesses, dix grossesses tu peux supporter sans père. »

(Extrait de l'entretien 2, 178)

Le mariage est une histoire de famille, non une affaire personnelle, c'est une institution qui permet de lier deux familles, les parents ont alors un rôle accentué dans l'union (Triandis, 1995). Alors que dans des pays à tendance individualiste, les gens sont des entités indépendantes et peuvent se marier sans tenir compte du point de vue des parents.

« Lorsque l'enfant atteint l'âge pubère, et il atteint l'âge de se marier, il est conseillé et on fait le mariage, on épouse une fille pour lui tout en le conseillant, comment s'occuper, comment être un bon père de famille. En lui donnant de bons conseils. »

(Extrait de l'entretien 3, 34)

Le jeune garçon, une fois marié, vit généralement avec sa femme et ses enfants auprès de ses parents, tandis que la jeune fille est envoyée dans la famille de son mari, ce qui correspond à ce que les ethnologues une conception famille patrilocale. Le mariage est le symbole du

¹² Ce qui a provoqué beaucoup d'interrogations quant à ma situation.

passage à la vie adulte. En ce sens certaines initiations comme la circoncision¹³ amènent également au stade adulte.

Les pratiques d'éducation traditionnelles se reproduisent de génération en génération, « elles sont nées trouver cette pratique et elles le font aussi¹⁴ » (Extrait de l'entretien 5, 60), ce qui amène une certaine reproduction de tradition ; l'éducation au sein de la famille joue alors dans ce cas un rôle de continuité des traditions.

L'éducation familiale est composée de plusieurs éléments.

- Marie : Et est-ce qu'il y a autre chose ? Pour qu'une fille devienne une bonne femme qu'est-ce qu'il lui faut ?

- Femme : Elle dit que pour qu'une fille soit une bonne épouse il faut qu'elle soit propre, très propre et savoir faire la cuisine. Et être respectueuse que c'est ça qui peut l'aider à être une bonne épouse.

(Extrait de l'entretien 3, 23-24)

Ainsi pour que la jeune fille soit digne d'être épousée son éducation doit être complète, c'est-à-dire qu'elle doit être capable de s'occuper des tâches ménagères, mais elle doit également respecter les valeurs que la société et ses parents lui ont inculquées. A cela s'ajoute l'éducation religieuse.

Education religieuse

« Elle dit que qu'à part l'apprentissage des petits métiers, il y a aussi l'apprentissage de la prière. Si les parents sont des musulmans ils apprennent aux enfants comment faire la prière à travers les versets coraniques qu'ils apprennent aussi. Si l'enfant ne sait pas faire la prière ce n'est pas intéressant, lorsque que la fille part chez son mari et qu'elle ne sait pas prier c'est un autre problème. »

(Extrait de l'entretien 3, 18)

Les Peuhls sont de religion musulmane, l'apprentissage du coran et des valeurs musulmanes ont de l'importance dans la vie de l'enfant. L'éducation religieuse complète l'apprentissage des activités domestiques et l'enseignement des valeurs sociales. Comme mentionné dans le chapitre 2, il existe plusieurs formes d'éducation religieuse musulmane au Burkina Faso. Les plus formelles sont les écoles franco-arabes et la medersa, mais il n'en existe pas à Bendogo, l'enseignement de la religion passe donc par l'école coranique ou par la famille,

¹³ La tradition de l'excision a quant à elle été formellement abolie au Burkina Faso, toutefois il est connu que la pratique persiste dans certains villages. J'ai abordé le sujet globalement durant mes entretiens, mais je ne sais pas ce qu'il en est pour le village de Bendogo. Pour ce faire, il aurait peut-être fallu que je m'adresse directement aux sages-femmes ou aux médecins du dispensaire le plus proche.

¹⁴ Ce qui signifie que cette pratique existait à leur naissance et qu'elles la perpétuent..

principalement pour les filles, le père pouvant inculquer les bases de la prière à ses enfants. Les garçons quant à eux ont la possibilité de suivre l'école coranique. Un vieux du village explique que :

« Depuis qu'il est enfant ça n'a pas changé. Il a eu à étudier sur ça, et jusqu'à présent c'est comme ça. »

(Extrait de l'entretien 1a, 77)

Dans le village, les imams sont le mieux placés pour parler de l'école coranique. L'un d'entre eux m'explique :

- Marie : Et est-ce qu'il peut nous parler de l'école coranique justement ? Parce que moi je ne connais pas du tout.

- Homme : Il dit que lui il a fait l'école coranique provient de la Mecque. C'est en fait l'islam qui s'est répandu à travers le nord, ça a quitté le nord pour venir ici et les Peuhls sont originaires aussi du nord. Ils quittent le nord pour se répandre dans toutes les autres régions. Y a eu le messager de Dieu, Mohamed, qui était le messager de dieu là et qui a établi les 5 piliers¹⁵ de l'islam, comment faire la prière. [...] Et eux, ils sont chargés maintenant d'enseigner cette école ; comment prier comment faire la prière respecter les règles établies par la religion musulmane.

(Extrait de l'entretien 4, 63-68)

L'éducation religieuse, tout comme l'enseignement familial, transmet les chemins à suivre pour bien se comporter et respecter les valeurs de la société et de la religion.

« Il dit que l'école coranique, lorsque tu as bien compris, lorsque tu as bien étudié, tu deviens sensible, tu as pitié des gens et ça te montre les interdits. Tu sais comment te comporter, tu changes un peu de caractère et que tu vois le bon chemin à prendre. Ça t'aide aussi à avoir la foi en Dieu. Et que les mauvaises actions qui sont interdites par les autres toi aussi tu ne fasses pas ces mauvaises choses. Et tout ça c'est grâce à l'école coranique. »

(Extrait de l'entretien 11, 30)

L'enseignement coranique n'est pas seulement basé sur un simple apprentissage mais a également le but de transmettre des valeurs et des traditions. « Le musulman ne met pas l'enfant à l'école coranique pour l'instruire, mais pour le former selon la tradition immuable, qui fut celle de ses propres parents et celle de ses proches » (Haut Comité méditerranéen et de l'Afrique du Nord, 1938, cité par Santerre, 1973, p. 13). Les valeurs transmises à l'école coranique se retrouvent également dans l'enseignement familial. Il y a donc un lien étroit entre l'enseignement religieux et familial.

¹⁵ Les cinq piliers de l'islam sont : 1. Le témoignage de foi « Je témoigne qu'il n'y a de vraie divinité autre qu'Allah et que Mohammed est son messager » ; 2. Les cinq prières quotidiennes ; 3. L'aumône (dons aux personnes les plus pauvres de son entourage) ; 4. Le jeûne lors du Ramadan ; 5. Le pèlerinage à la Mecque si on en a les moyens (Informations provenant des entretiens spontanés).

L'école coranique est ouverte à tous les enfants, dès l'âge de cinq ans. Mais l'âge n'intervient pas dans l'apprentissage qui est basé sur la mémorisation des versets coraniques, la différenciation se fait sur l'avancée dans la connaissance du coran.

« Ils apprennent d'abord à lire et à écrire et après maintenant ils arrivent à le faire par cœur et apprennent par cœur le coran. »

(Extrait de l'entretien 4, 99)

Ainsi l'enseignement coranique sous-tend une certaine culture de l'écrit. « La société peule traditionnelle entretient donc le culte du lettré, elle en fait une sorte de modèle et le considère apte à remplir les diverses fonctions de chef, de juge, d'imam et de professeur » (Santerre, 1973, p. 28). L'apprentissage de l'écrit se fait dans des groupes hétérogènes et n'est basé que sur l'apprentissage de l'alphabet arabe. A la fin de son apprentissage, l'enfant est donc capable de réciter les versets coraniques mais ne connaît pas la langue arabe, contrairement aux medersas ou les écoles franco-arabes dans lesquelles la langue est également enseignée.

L'apprentissage dure de un à trois ans, mais le temps d'apprentissage n'est pas limité :

« Les plus intelligents mettent seulement une année pour apprendre alors que d'autres mettent trois ans. »

(Extrait de l'entretien 4, 117)

L'apprentissage se fait au rythme de l'enfant. De plus, la fréquentation de l'école coranique est sous la responsabilité de l'enfant, les parents ne semblent donc pas intervenir directement. L'imam n'est pas payé pour dispenser ses cours, mais reçoit ce que les parents estiment bon de lui donner.

L'enseignement coranique ne se fait pas dans un local réservé à cet effet, mais chez l'imam. Les jeunes enfants se réunissent autour de l'imam avec leur ardoise en bois, près de sa case lorsqu'il fait jour et un peu plus loin, autour du feu durant la nuit. L'enseignement a lieu principalement le soir et se fait en fonction des activités domestiques.

« Il dit que d'autres étudient aussi la nuit un peu tard la nuit jusqu'à 11 h du soir et ils se reposent et le matin ils se lèvent pour la prière. Le matin s'il n'a pas d'autres occupations il peut continuer l'étude en écrivant. Il peut apprendre, continuer à lire ou à écrire. S'il a des occupations il laisse ou il part à l'école [...]. »

(Extrait de l'entretien 4, 144)

L'enseignement se fait donc sur mesure, en fonction de la motivation de l'enfant, de ses activités. L'enfant a donc également une certaine liberté dans l'organisation des périodes d'apprentissage. Cette flexibilité laisse la possibilité à un enfant de suivre parallèlement l'école à l'école coranique. Un imam m'a d'ailleurs confirmé que l'arrivée de l'école n'a pas modifié son nombre d'élèves.



Photo 4. Ardoises en bois de l'école coranique

L'éducation coranique diffère sur de nombreux points de la scolarisation. Par exemple l'école relègue au second plan les activités domestiques journalières et organise donc de manière différente la journée de l'enfant. Ici l'enseignement coranique se fait lors du temps libre, c'est-à-dire le soir et parfois le matin, alors que l'école a lieu durant la journée. Cela permet toutefois à l'enfant de suivre l'enseignement coranique et l'école formelle ou non formelle.

En résumé, l'éducation religieuse et l'éducation familiale correspondent à une forme d'éducation informelle qui joue un rôle de reproduction des traditions et des valeurs. Certains outils, croyances, comportements, etc., sont transmis de génération en génération, d'individu en individu, la culture garde alors ainsi en mémoire certains éléments qui la composent.

« Elle dit que son enfance c'est comme l'enfance de ses enfants qui sont assis là. Elles partaient aussi au puits, elles se tressaient entre elles et elles chantaient en secouant la tête et elles mettaient desalebasses sur leur poitrine en train de taper, comme leurs filles actuellement. Son enfance était comme celle de ses filles qui sont assises là. »

(Extrait de l'entretien 10, 94)

Les ressemblances constatées entre la description que donne Moumouni (1998) de l'éducation traditionnelle précoloniale et les propos recueillis vont en effet dans le sens d'une certaine stabilité et reproduction de la culture malgré l'arrivée de l'école.

Toutefois, la vie dans le village a changé sur plusieurs plans durant les dernières années. Il n'est pas rare d'entendre parler de déforestation et de sécheresse dans les pays sahéliens ; les changements climatiques ont rendu les conditions de vie et de production difficiles et ont joué

un rôle important dans l'évolution des activités à Bendogo comme dans toutes les régions sahéliennes.

« Il dit que les Peuhls sont les derniers actuellement à ne pas être scolarisés. Avant il y avait beaucoup de troupeaux, il y avait beaucoup de bœufs, les Peuhls ne faisaient pas l'agriculture, ils suivaient seulement les troupeaux, il y avait une vaste nature, ils n'avaient pas besoin de cultiver. Mais maintenant les Peuhls sont les derniers. »

(Extrait de l'entretien 4, 6)

Les Peuhls vivent avec la nature et ont dû s'adapter notamment aux changements climatiques ; en ce sens l'apprentissage informel, particulièrement au niveau des activités domestiques, a dû également être adapté. Pour certains l'école peut amener une réponse à ces nouveaux besoins :

« Il dit qu'ils ont remarqué que l'école éveille l'esprit et qu'elle aide à mieux s'occuper des bœufs [...]. »

(Entretien 4, 17)

Les changements climatiques n'ont pas poussé les Peuhls à accepter l'école, toutefois il semblerait que l'école puisse amener un début de réponse aux changements actuels.

« Il dit qu'avant il y avait la nature, la nature était propice et tu vois lorsqu'un enfant naît et grandit on le met directement dans l'élevage, chez eux, ils suivaient le troupeau. Mais maintenant puisqu'il n'y a plus la brousse, ils sont obligés de quitter ces lieux qui n'ont pas d'herbe pour amener le troupeau très loin, et après revenir avec le troupeau. Mais maintenant ils ont vu que c'est plus bénéfique d'avoir très peu de bœufs, par exemple dix bœufs au lieu de cinquante, que tu vas laisser vaguer dans la nature et des voleurs peuvent les attraper, ils peuvent se perdre, tu vois tu n'as aucun bénéfice là-dedans, mais si tu fais l'élevage, après, grâce à l'école ils voient que en faisant un élevage intensif, un élevage, tu vois, avec tes moyens, que tu peux entretenir très bien, tu t'en sors plus et tu tires plus de bénéfices. Et ça c'est grâce à l'école. Ils ont appris les techniques vraiment de l'élevage qui puissent les aider. »

(Extrait de l'entretien 8, 66-67)

Il semblerait donc qu'il existe un certain lien entre l'apprentissage des activités domestiques, ce qui touche à l'éducation informelle et l'école. Afin de mieux comprendre comment ces différents types d'éducation coexistent, il est nécessaire de s'intéresser aux propos recueillis sur l'éducation formelle et non formelle. L'éducation religieuse et familiale participent à une reproduction de la culture, certes, mais qu'en est-il de l'école formelle ainsi que de l'*Ecole du Berger et de la Bergère*, qui prétend s'intégrer dans le contexte du village de Bendogo et répondre aux attentes et aux besoins de la population ?

8.2 A propos de l'éducation formelle et non formelle

Dans un premier temps, je vais aborder la manière dont les villageois se représentent l'école formelle et l'école non formelle, c'est-à-dire l'*Ecole du Berger et de la Bergère*. Lorsque je lançais le sujet de l'école, les villageois rencontrés ont généralement fait référence à l'école de manière globale, sans vraiment faire de distinction entre l'une ou l'autre forme. Il n'a donc pas toujours été facile de savoir de quel type d'école il était question ; dans les grandes lignes ce qui est valable pour l'école formelle l'est également pour l'*Ecole du Berger et de la Bergère*. Ce fut souvent à moi de demander des précisions sur un certain type d'école. On voit alors apparaître des différences dans les descriptions plus détaillées (ce qu'on y fait, ce à quoi elles mènent, etc.). Dans un premier temps, je vais donc faire un compte rendu des propos concernant l'école, englobant l'école formelle et l'école informelle, avant de détailler l'une et l'autre forme.

Durant les entretiens, l'école est abordée avec des termes qui varient. Ce qui représentait par exemple pour moi le système scolaire formel a souvent été nommé « école du Blanc », « école normale » ou simplement « école ». L'*Ecole du Berger et de la Bergère* a quant à elle été également nommée de diverses manières, « école du berger » bien sûr, mais également, « école de l'association *Anndal et Pinal* », l'« école là-bas », etc. L'utilisation d'un terme ou d'un autre n'est pas neutre et sous-tend une certaine représentation que les personnes se font d'une école ou d'une autre. J'ai rapidement attiré l'attention de la traductrice sur l'exactitude des termes traduits et j'ai également été sensible à la manière dont je formulais mes questions.

L'école est souvent associée au Blanc et à sa culture ; reviennent souvent des termes comme « la culture du Blanc », « l'écriture du Blanc » ou de « l'école du Blanc ». L'école est en effet arrivée avec les premiers colons blancs et les écoles militaires auxquelles les vieux font souvent référence. En parlant de son enfance, un homme raconte :

« Lui par exemple quand l'école n'était pas encore instaurée, installée, ils fuyaient quand on voulait les mettre à l'école, ils fuyaient, ils ne voulaient pas parce que c'était pour devenir des soldats militaires. Leurs parents les cachaient. »

(Extrait de l'entretien 1a, 216)

Les parents ont longtemps refusé d'amener leurs enfants à l'école qui représentait le « vol » de leur enfant. La période de la colonisation et de l'école militaire est restée bien longtemps ancrée dans les mémoires.

« Il dit que lui que lorsqu'il est né il n'a pas eu la chance d'aller à l'école. Quand il a atteint l'âge d'aller à l'école, l'école normale, y avait le directeur de Poutoumtenga,

puisqu'il était petit il devait aller à l'école, chaque fois il venait ici, il venait le réclamer pour l'inscrire à l'école et ses parents ils refusaient. A chaque fois que le directeur venait on l'enfermait dans la maison, on le cachait. [Rires] Et c'est là, on l'a mis dans l'élevage, il a été berger pendant 7 ans, et, pendant la saison sèche comme pluvieuse, il a dirigé le troupeau durant 7 ans. En étant berger il a été inscrit à l'école coranique et il a terminé ses études coraniques [...]. Pour eux l'école ce n'était pas du tout bénéfique, c'était inutile, et ils ne connaissaient pas l'utilité de l'école en fait. Et lorsque tu as un enfant, il voyait que c'était plus important de le mettre dans l'élevage. L'instruire dans l'école, pour eux, c'était une perte de temps. Y a rien de l'école qui soit bénéfique, c'est mieux que l'enfant s'occupe du bétail que de faire l'école. »

(Extrait de l'entretien 8, 68-72)

Loin des bancs scolaires, les enfants pratiquaient uniquement l'élevage et/ou se concentraient sur l'enseignement coranique. Il arrivait, et il arrive toujours que des enfants soient envoyés chez des parents ou dans un pays plus riche comme la Côte-d'Ivoire pour y travailler et ramener de l'argent au sein de la famille (Kielland et Sanogo, 2002).

« Autrefois, les enfants ne partaient pas à l'école. Ils partaient, quand ils grandissaient, ils partaient en Côte-d'Ivoire pour aller travailler. C'étaient les cultures et les versets coraniques qu'ils apprenaient à lire, à répéter. »

(Extrait de l'entretien 1a, 62)

L'école a longtemps été considérée négativement par la population, toutefois aujourd'hui ceux-ci en ont une image plutôt positive :

« Celui qui n'a pas étudié c'est comme de l'ombre, il connaît rien. »

(Extrait de l'entretien 12, 124)

Je me suis alors demandé comment le changement d'option avait eu lieu et pourquoi à présent l'école semble perçue positivement.

- Marie : Et pour lui qu'est-ce qui a fait que ça a changé, et que les Peuhls ont quand même décidé d'aller à l'école, alors qu'ils ne voulaient pas avant ?

- Homme : Le Blanc est venu les conseiller et ils ont décidé aussi de suivre les autres, qui sont éveillés avec la culture du Blanc. Ca a changé, ils [les Peuhls] veulent aussi changer.

(Extrait de l'entretien 4, 12-13)

Il ressort souvent des discours l'exemple de l'autre. D'après cet homme, l'augmentation du taux de scolarisation a provoqué des changements au niveau des autres communautés et les Peuhls ont également voulu suivre leur exemple. Les contacts avec les autres sociétés, qui sont en partie dus à la sédentarisation, les ont également influencés.

« Actuellement si tu vois un de tes amis qui fait quelque chose qui est bien vu, qui est bénéfique, que toi aussi tu vas emboîter le pas et faire la même chose que lui. »

(Extrait de l'entretien 12, 118)

Il semblerait que ce soit, en tous cas en partie, par l'expérience des autres que les villageois ont petit à petit adopté l'école.

Les attentes que les gens ont envers l'école ainsi que ce qu'ils perçoivent comme apports principaux donnent également des indices sur les raisons qui les amènent aujourd'hui à scolariser leurs enfants. Une différence est faite entre ceux qui ont été scolarisés et les autres.

« Lorsqu'ils sont avec les autres enfants qui ne sont pas partis à l'école, leur manière de s'exprimer est différente d'eux [...] Que y a une différence parce que celui qui a étudié a un esprit différent de celui qui n'a pas étudié, qu'en les écoutant tu vas sentir la différence. Celui qui n'a pas étudié n'a pas l'esprit de celui qui a étudié. »

(Extrait de l'entretien 11, 18-20)

D'autres changements de pratiques ont eu lieu dans le village, comme par exemple l'excision. Les femmes avec qui j'en ai parlé ont associé les changements aux personnes ayant été scolarisées.

- Marie : *Qui leur a dit que c'était interdit et pourquoi, est-ce qu'elles le savent ?*

- Femmes : *Elles disent que généralement ce sont les personnes qui sont parties à l'école, ceux qui ont fait l'école du Blanc, ceux qui ont vu. Et lorsque les médecins constatent qu'elles ont été excisées ils les grondent.*

(Extrait de l'entretien 5, 16-17)

Cette dichotomie se retrouve également au niveau de l'habillement et du port des bijoux. Les parures traditionnelles des Peuhls, composées de nombreux bijoux relativement lourds, ne se portent plus autant qu'avant.

- Marie : *Et comme cela se déroule [Les mariages] ? Par exemple chez vous ?*

- Femmes : *Elles disent que le jour du mariage, la mariée est bien habillée, que la maman s'occupe bien de cela. La natter d'une manière traditionnelle, avec des bracelets en argent, on la natte et on met ça derrière ici. Et on met des colliers qu'il faut mettre autour de son cou. [La femme me montre, je répète. Ca les fait rire]. Nous les filles [la traductrice] qui sommes parties à l'école nous ne voulons plus cela.*

[...] Maintenant les filles préfèrent ce qui est à la mode avec les objets du Blanc qui sont plus légers. Elles disent qu'elles aussi maintenant elles ne s'intéressent plus à cela. Tu vois elles marchent sans boucles d'oreilles. Elles préfèrent le bétail, étant donné que ça ne vaut plus rien.

- Marie : *Parce que je trouve que c'est joli.*

- Femme : *Ca n'empêche pas qu'une minorité les porte, et ça ne veut pas dire qu'elles ont totalement abandonné cette pratique.*

- Marie : *Et sa fille à elle, elle porte encore, pourquoi ? Elle est belle comme ça.*

- Femme : *Elle dit que sa fille aînée elle n'a pas fréquenté¹⁶ elle n'est pas partie à l'école. Elle tient à la tradition. Avant-hier elle est allée voir le forgeron [pour se faire faire des bijoux traditionnels].*

(Extrait de l'entretien 5, 33-48)

¹⁶ « Fréquenter » signifie avoir été scolarisé.

La scolarisation est à nouveau mise en lien avec les blancs et les bijoux des blancs qui sont en fait des bijoux en plastique et qui ne viennent certainement pas d'Europe, mais de Chine. Cependant la nouveauté est généralement attribuée aux blancs ; le Blanc est parfois également synonyme de développement, « dormir comme le Blanc », « avoir les bijoux du Blanc », la « connaissance du Blanc », l' « écriture du Blanc ». En parlant de la peur que les enfants avaient des blancs et de l'idée d'être emporté pour être mis à l'école militaire, un homme me raconte :

« Maintenant ils n'ont plus peur des blancs. Il dit maintenant, même si tu n'es pas blanc, tu n'es pas homme blanc comme ça, tu veux être un Blanc, même si tu ne comprends pas le français, tu veux qu'on dise que tu comprends le français. Tu veux t'identifier aux blancs, faire comme eux. »

(Extrait de l'entretien 1b, 52)

Etre comme le Blanc reste encore fortement ancré dans certaines démarches, comme le Blanc :

« Ils veulent eux aussi être éveillés, avoir beaucoup de connaissances, lorsque tu étudies tu connais beaucoup de choses. »

(Extrait de l'entretien 1b, 54)

L'école est un vecteur de nouveautés qui va vers le développement, représenté par le Blanc. Les personnes rencontrées font une claire différence entre les enfants ayant été scolarisés et les autres.

« Lorsqu'ils sont avec les autres enfants qui ne sont pas partis à l'école, leur manière de s'exprimer est différente [...] Y a une différence parce que celui qui a étudié a un esprit différent de celui qui n'a pas étudié, qu'en les écoutant tu vas sentir la différence. Celui qui n'a pas étudié n'a pas l'esprit de celui qui a étudié. »

(Extrait de l'entretien 1, 18-20)

Ils évoquent souvent l'éveil que l'école amène ; je leur ai alors demandé ce que l'éveil signifiait vraiment pour eux :

« [...] Il dit un enfant éveillé, c'est celui qui peut lire. Ils ont des parents qui sont en Côte-d'Ivoire à Abidjan, avant lorsque ces derniers envoyaient des lettres ici, ils étaient incapables de lire. Les enfants étaient incapables de lire des lettres, il fallait courir jusqu'à Korsimoro pour faire lire les lettres, maintenant ils peuvent le faire. »

(Extrait de l'entretien 1b, 65-66)

L'éveil est donc lié à l'apport de nouvelles connaissances, dont la lecture et l'écriture. L'école (de manière générale) a donc amené un grand changement :

« Maintenant les gens savent lire »

(Extrait de l'entretien 3, 14)

La lecture, qui permet une certaine ouverture à l'autre et qui offre la possibilité de lire les lettres, a régulièrement été mise en évidence par les villageois rencontrés, tout comme la possibilité de « partir à l'aventure ».

- Marie : *Mais il n'y a pas que les lettres. Est-ce qu'il y a autre chose qu'ils peuvent faire, qu'ils ne faisaient pas avant ?*

- Homme : *Maintenant ils peuvent aller à l'aventure, que avant ils ne le faisaient pas, que maintenant ils partent à l'aventure.*

(Extrait de l'entretien 1b, 67-68)

Les propos de cette femme complètent la possibilité de voyager qu'offre l'école :

« L'école est venue les éclairer et que eux actuellement, ils n'ont pas eu la chance d'aller à l'école, ils sont dans l'obscurité et que celui qui est parti à l'école il est plus à l'aise par exemple si il veut voyager, il peut lire le papier, se retrouver dans la zone où il se trouve mais eux par contre si ils veulent voyager lorsqu'ils veulent voyager ils sont dans l'obscurité. »

(Extrait de l'entretien 9a, 49)

La lecture permet donc de voyager, de sortir du village, d'avoir une certaine liberté. « Faire l'aventure » est perçu de manière positive :

« L'être humain même si il part à l'aventure et qu'il ne revient pas avec des richesses, au moins il revient avec l'esprit ouvert, avec de l'intelligence. »

(Extrait de l'entretien 11, 218)

Les propos de cette femme vont dans le même sens :

« Cet enfant qui revient, sera différent des autres. Il sera plus aimable, il sera plus intelligent et il sera plus, il aura pitié. »

(Extrait de l'entretien 10, 140)

La lecture va de pair avec l'écriture. Cependant un autre avantage à l'écriture a été expliqué par une des femmes rencontrées : l'écoute et l'attention sont appréciées dans la tradition peuhle. D'ailleurs un des conseils souvent donnés par les parents à leurs enfants concernant l'école est de bien écouter l'enseignant. Le questionnement n'est pas sollicité chez l'enfant, par contre ses capacités d'écoute seront reconnues comme me l'a fait remarquer une femme en faisant référence à la manière donc les connaissances étaient transmises, en l'occurrence ici il s'agissait de l'histoire du village :

« Elle dit que les enfants qui sont intéressés, ils partent vers les grandes personnes, ils ne posent pas de questions, mais lorsqu'il y a deux personnes qui sont assises, qui causent, il est attentif à ce que qu'ils sont en train de bavarder. Et lorsque les grandes personnes s'aperçoivent qu'il est vraiment intéressé à leur conversation, c'est là ils commencent à parler un peu de l'histoire, et c'est de là que l'enfant essaye d'enregistrer ce qu'il veut. Y a d'autres enfants qui ont étudié, ils peuvent écrire pour ne pas oublier, y a d'autres qui écrivent pour ne pas oublier après. »

(Extrait de l'entretien 9b, 190-195)

Cet extrait montre également l'importance que l'écrit a maintenant. Alors qu'auparavant tout était transmis de manière orale, la population compte à présent sur l'écriture afin de préserver certaines connaissances. La suite de la discussion continue dans ce sens-là.

- Marie : *Ouais. Ah c'est important de se rappeler de l'histoire du village.*

- Femme : *Qu'effectivement oui, c'est très important et que quand on écrit, on n'oublie pas.*

- Marie : *Alors là l'école elle peut aider un peu ?*

- Femme : *Que oui, que l'école aide parce que de là tu peux écrire parce que tu as étudié, que ça aide. Elle dit que par exemple, ici à Bendogo-Peuhl, y a des gens qui ont écrit l'histoire de Bendogo-Peuhl et que lorsque des gens de Boussouma ont besoin de renseignements sur l'origine de Bendogo-Peuhl, ces gens, qui ont eu à écrire, ils font sortir les papiers, ils lisent et ceux de Boussouma qui sont venus faire des enquêtes, ils écrivent aussi et ils repartent avec.*

(Extrait de l'entretien 9b, 196-199)

L'école favorise donc l'écriture, et par là la conservation et la propagation des connaissances. Toutefois, le temps que cette manière de transmettre la connaissance nécessite a été relevé durant la conversation :

« Elle dit que c'est eux qui racontent. Je dis que donc ils n'ont pas cherché à connaître l'histoire. Elle dit que la génération actuelle manque de temps, qu'ils n'ont pas de temps. Que chaque matin il y a les activités quotidiennes, ils sont surchargés, y a d'autres qui partent chercher l'or, y a d'autres qui partent au barrage, d'autres qui mènent d'autres activités. Ils n'ont pas le temps de se rapprocher des grandes personnes pour leur demander comment est né le village, de connaître en fait l'origine du village. Mais que si par exemple tu as le temps, à chaque fois tu pars voir une grande personne qui a une idée sur l'histoire du village. »

(Extrait de l'entretien 9b, 196-199)

L'école a donc une position ambiguë, celle qui donne le pouvoir de mettre par écrit un certain savoir, mais également celle qui prend le temps que les enfants auraient pour leur permettre de s'asseoir auprès des vieux et d'écouter leurs discussions.

Les personnes rencontrées évoquent également le lien qu'il y a entre l'intelligence de l'enfant et la scolarisation. Toutefois l'intelligence est une notion subjective, quand j'en ai eu l'occasion, j'ai alors essayé de comprendre ce qu'elle signifiait pour mes interlocuteurs.

« Elle dit que l'école est utile parce que maintenant les enfants sont plus intelligents, ils sont plus obéissants, ils ont peur de l'œil des parents, quand on leur dit de faire quelque chose, ils le font pas, ils sont devenus plus intelligents et ils s'approchent des grandes personnes pour avoir leurs conseils et ensemble ils essayent de bien s'organiser pour mieux vivre. C'est-à-dire ils s'associent ensemble, avec les enfants pour bien travailler, que tout va bien, ils sont devenus plus intelligents. »

(Extrait de l'entretien 9a, 54-55)

Cette mère associe l'intelligence à l'obéissance des enfants face aux parents ainsi que la recherche de collaboration et d'aide. L'obéissance et le respect de l'adulte sont souvent évoqués comme des qualités chez l'enfant.

Les parents reconnaissent donc que l'école amène certaines compétences comme la lecture et l'écriture ainsi qu'une plus grande intelligence et plus d'éveil chez l'enfant. Mais en amenant leurs enfants à l'école, les parents espèrent surtout améliorer leurs conditions de vie.

- Marie : *Et qu'est-ce qu'elles attendent en envoyant leurs enfants là-bas [à l'école] ?*

- Femmes : *Elles disent qu'elles mettent leurs enfants à l'école car elles ont connu trop de souffrance, qu'elles veulent mettre fin à ces souffrances.*

(Extrait de l'entretien 3, 51-52)

Les villageois mettent leur espoir en des jours meilleurs sur l'enfant scolarisé.

« *Il dit comme ils ont raté l'école qu'ils vont rester au village ici, cultiver ici et faire de l'agriculture.* »

(Extrait de l'entretien 6, 163-164)

L'école a également beaucoup d'importance au niveau des pratiques quotidiennes. Un groupe de femmes m'a raconté en quoi l'apprentissage du calcul avait changé les pratiques de vente.

- Marie : *Et est-ce que ça a changé quelque chose qu'il y ait une école dans le village ?* [..]

- Femmes : *Elles disent que ça a changé beaucoup de choses et que par exemple si l'enfant a étudié, l'enfant pourra s'en sortir dans le compte, le compte des chiffres, qu'il pourra tenir beaucoup d'argent, qu'il pourra pas perdre cette somme-là, il pourra bien gérer la somme et pouvoir faire la part des choses pour que une autre personne intruse ne vienne pas le voler ou le flatter pour avoir cette certaine somme dont il ignore même la quantité, tout ça. Tout cela, grâce à l'école ; les enfants sont éveillés, et ça aide aussi les parents, c'est ce qu'elles ont dit [...] Elles disent que l'école les a beaucoup aidés parce que avant c'était le papa ou la maman qui s'essayaient pour tracer sur le sol et montrer comment compter les chiffres et elles les femmes du village par exemple, elles subissaient beaucoup d'escroqueries de la part des mossis [...]. Que par exemple une Peuhle qui part pour vendre son lait, et puis on l'interpelle sur la route. On lui demande c'est combien, combien vaut ta calebasse de lait il veut acheter tout le lait qui est dans sa calebasse. Elle peut dire c'est 10 francs. Comme elle ne connaît pas, elle ne connaît même pas compter l'argent donc elle était soumise à toutes ces difficultés mais que maintenant tout va bien. [...]. C'est ça elle est en train de dire que moi-même [la traductrice] je suis au courant de cela, que avant il faut prendre des cailloux, compter pour montrer la somme que tu veux ou la somme que tu désires que ton produit soit acheté.*

- Marie : *C'est avec les cailloux qu'elles apprennent à compter ? Je ne connais pas.*

- Femme : *C'est avec les cailloux et les noix de karité qu'elles ont appris à compter. Et que donc elles peuvent dire aujourd'hui que ça a changé, parce que les enfants perdent plus tout ce temps, c'est à l'école que les enfants apprennent directement à compter. Elles, elles n'ont pas connu cela.*

(Extrait de l'entretien 3, 100-114)

Savoir compter permet de gérer son argent et de ne pas se faire voler. Avec l'arrivée de l'école, l'apprentissage des calculs s'est trouvé modifié. Auparavant les parents apprenaient à compter à leurs enfants avec de petits cailloux ou des noix de karité¹⁷. L'intégration de l'école dans le village crée donc certains changements notamment au niveau de l'éducation familiale. Les femmes ajoutent que l'éducation de leurs enfants les aide ; il ressort des discours des villageois que la scolarisation d'une personne influence le groupe familial dans son ensemble. Je reviendrai plus en détail sur cette vision collectiviste de l'école.

Nous avons vu jusqu'ici comment l'école avait été perçue, puis acceptée, comment l'*Ecole du Berger et de la Bergère* a ensuite été intégrée dans le village et les apports que la scolarisation des enfants, que ce soit dans le formel ou le non formel, peut amener. Une de mes questions de départ était de comprendre comment se faisait l'intégration et la participation de la population au projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* ; pour y répondre, je vais donc à présent me centrer sur celles-ci.

8.3 A propos de l'*Ecole du Berger et de la Bergère*

Comme je l'ai expliqué au début de ce chapitre, le terme *Ecole du Berger et de la Bergère* n'a jamais été amené spontanément dans les entretiens. Les villageois font généralement référence à l'école de manière globale, sans distinguer les différents types d'écoles, formelle ou non formelle. Durant l'entretien, ce fut souvent à moi de leur demander plus d'informations concernant l'*Ecole du Berger et de la Bergère* de manière plus spécifique.

Arrivée de l'*Ecole du Berger et de la Bergère*

J'ai également eu la volonté de mieux comprendre d'où venait l'initiative du projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*. Des villageois, des différentes associations ? Ces questions étaient pour moi importantes afin de mieux comprendre le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* et sont à mes yeux centrales dans la notion de participation et d'implication de la population.

¹⁷ J'ai été surprise de voir des adultes, pourtant bons commerçants, découvrir le passage de la centaine au millier lors d'un cours au centre AMT. J'ai alors appris que le système numérique relatif à l'argent n'est pas le même que celui utilisé dans la quantification de manière générale. « On ne compte pas 10 poules comme on compte 10 francs » m'avait expliqué une femme Peuhle. Il serait intéressant d'approfondir l'influence de ce système au niveau des apprentissages scolaires.



Photo 5. Ecole du Berger et de la Bergère de Bendogo

En effet, il me semble que la participation et l'implication de la communauté peut différer suivant leur rôle dans l'insertion de l'école dans le village. Globalement, c'est dans la continuité de la colonisation et de l'école formelle que l'*Ecole du Berger et de la Bergère* est arrivée dans le village de Bendogo.

« Il dit qu'avant s'ils entendaient parler des blancs, pour eux, ils venaient pour les tuer. Mais que grâce aux blancs, il y a eu beaucoup d'écoles. Il y a eu d'abord l'école française, c'est grâce à cette école que est née l'école en fulfulde, comme en moré, en tous cas les écoles d'alphabétisation, que sans cette école française-là, l'école du Blanc, il n'aurait jamais pu établir une école en fulfulde et en d'autres langues, que tout, tout a commencé avec l'école du Blanc. »

(Extrait de l'entretien 1b, 193)

Cet homme explique bien comment le système scolaire non formel est né du système scolaire formel.

Les villageois n'ont pas toujours eu le même discours quant à la manière dont l'*Ecole du Berger et de la Bergère* a été introduite dans le village, il n'a donc pas été facile de connaître l'histoire du projet, toutefois certains éléments reviennent fréquemment. L'influence de certains villageois dans le village ressort souvent durant les entretiens. Il s'agit généralement d'individus ayant été scolarisés et étant plus impliqués que les autres villageois au niveau de certaines associations ou groupements. Certains villageois semblent donc avoir un rôle important dans l'intégration du projet dans le village.

Dans leurs discours, les villageois associent également fréquemment l'*Ecole du Berger et de la Bergère* à l'association *Annal et Pinal* et particulièrement à son président. Les villageois

mettent souvent en évidence le rôle d'intermédiaire que celui-ci a dans le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* :

« L'Hadji¹⁸ fait beaucoup pour eux, c'est grâce à lui qu'il y a eu l'école du berger, l'école de fulfulde et même le centre c'est grâce à lui. Lorsque les gens du village lui montrent leur projet, lorsqu'ils ont des projets et qu'ils les soumettent à L' Hadji, il essaye, il vient voir si vraiment ils sont intéressés et lui aussi il va voir les autres, ceux qui sont derrière lui. »

(Extrait de l'entretien 11, 144)

D'après ce villageois, le président de l'association *Anndal et Pinal* a le rôle d'entremetteur entre les villageois et « ceux qui sont derrière lui », c'est-à-dire les associations comme celles d'*Enfants du Monde* qui soutiennent financièrement et techniquement le projet. Dans la suite de la discussion j'ai essayé de mieux cerner qui sont pour cet homme « les gens qui sont derrière », ses propos n'ont pas apporté de réponse à ma question, mais m'ont éclairée sur la manière dont certaines personnes pouvaient me considérer :

« Les gens qui sont derrière, c'est ceux qui sont à Ouaga et dans les autres pays, mais qu'il ne les connaît pas. En fait si ces gens veulent intervenir ils passent d'abord par L' Hadji, eux ils ne peuvent pas directement avoir accès à eux. Le reste il l'ignore. Il dit que toi qui es assise là, c'est grâce à L'Hadji qu'il t'on vu. Tu es là grâce à L' Hadji, sinon ils n'allaient pas te voir ici. »

(Extrait de l'entretien 11, 146)

Je lui ai alors expliqué à nouveau ce que je disais à chaque début d'entretien mais qui n'a peut-être pas toujours été bien compris, que je venais non pas pour l'association *Anndal et Pinal*, mais pour une université de Suisse.

« Maintenant il comprend. Il voit à chaque moment qu'il y a des blancs qui viennent. Et il croit que toi aussi tu es de leur groupe. Mais maintenant il comprend. »

(Extrait de l'entretien 11, 150)

Aux questions liées à la manière dont l'école est arrivée dans le village, les villageois font également souvent référence à des réunions qui ont eu lieu afin de discuter de l'insertion de l'école à Bendogo.

« Il dit que l'histoire de l'école a commencé avec les différentes réunions, avec les réunions qu'ils ont eu à faire à Korsimoro, Kaya et à Boussouma. Et avec ces réunions, les gens du village se sont entendus pour qu'il y ait une école ici et ils ont vu, ensuite les réunions qu'ils ont faites à Kaya, ils sont revenus et ont fait beaucoup de réunions dans le village pour que tout le monde soit d'accord avec la venue de l'école. Après cela ils sont allés voir L'Hadji. Ils ont demandé à L'Hadji de les aider. Et L'Hadji a dit que si vraiment ils veulent qu'il y ait une école, il faut qu'ils s'entendent d'abord et puis qu'ils élèvent la voix, de là il pourra les aider. Et ils sont venus encore s'entendre et c'est là que L'Hadji est intervenu et qu'il y a eu un bureau ici. Les gens sont venus, il n'a pas

¹⁸ L'Hadji (l'orthographe peut varier) est un terme utilisé pour la personne qui a effectué le pèlerinage à la Mecque.

précisé, ici et puis l'école a été définitivement optée pour qu'il y ait une école ici. Que c'est de là maintenant qu'il y a eu la construction du centre ici. Et il dit que le chef du village aussi était d'accord. Il dit que ce qui plaît aux gens du village, ça lui plaît aussi, le chef du village. C'est ce qu'il a dit. »

(Extrait de l'entretien 11, 67-68)

Les villageois font donc également référence à leur union qui semble avoir été une condition pour que le projet de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* puisse s'insérer dans leur village.

« L'école est arrivée grâce à l'entente que les gens du village avait une seule voix, ont eu une seule voix. Et les leaders, les gens qui sont devant ont constaté qu'ils s'entendaient bien et que ils voyaient que leurs enfants se promenaient partout dans la nature, qu'ils n'avaient rien à faire, et qu'il fallait installer des écoles, qu'il fallait les aider et ils ont suivi. C'est par là que l'école est venue. »

(Extrait de l'entretien 10, 64)

L'insertion de l'école au sein du village ne semble pas être une initiative de toute la population, mais de quelques personnes influentes, à l'histoire de vie un peu différente des autres et ayant un statut particulier dans le village, et qui sont d'ailleurs souvent membres de l'association *Anndal et Pinal*, représentée par le président.

Il est possible de faire une distinction au sein du village entre les leaders et les villageois « monsieur et madame tout le monde ». Après un entretien avec un imam, j'ai fait part de mon enthousiasme à un ami, qui m'a fait remarquer que c'était « normal que l'imam parle bien car il est instruit » (Extrait de mes notes de terrain en lien avec l'entretien 4). Les personnes pouvant être définies comme influentes parlent souvent avec plus de recul de l'éducation de leurs enfants. Tous les villageois n'ont donc pas la même implication dans le projet de scolarisation des enfants de Bendogo.

L'association *Anndal et Pinal* met en évidence la nécessité de faire participer la population afin d'obtenir son adhésion, de manière durable. Cet objectif se situe dans le courant de l'aide au développement qui prône l'*empowerment*. Cependant, cette notion peut être perçue et vécue différemment suivant le sens qu'on lui donne (Müller-Mirza, 2005) ; certains villageois m'ont expliqué qu'ils avaient eu la responsabilité d'amener leur aide à la construction du bâtiment, cependant, ils ne semblaient pas très impliqués dans le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère*.

- Marie : Eux, les parents ils s'occupent de quoi?

- Femme : Ils ne s'occupent de rien, ils ne payent pas les bics, les cahiers. De tout ça c'est M. Boly qui s'en occupe. Et M. Boly est aidé par d'autres personnes qu'elle ne connaît pas.

(Extrait de l'entretien 2, 222-223)

Les personnes avec qui je me suis entretenue ne tenaient pas toujours un discours aussi extrême, mais sous-entendaient souvent que leur implication au niveau de l'école était minime. Il existe également des membres d'un Comité de Gestion (COGES) de *l'Ecole du Berger et de la Bergère*. Les documents officiels expliquent que le Comité de Gestion doit être composé de onze membres. Je ne suis pas parvenue à approfondir leur rôle, les parents ne semblent pas vraiment au courant. Je suis cependant arrivée à en rencontrer deux d'entre eux.

« Mais que lui son travail exactement c'est de surveiller ce qui se fait à l'école. Et on l'a choisi, lui avec une femme, ils sont deux. Ils sont chargés de surveiller les enfants, les écoliers de l'école du berger. Dans la semaine, ils sont chargés de surveiller tout ce qui se passe. Si un enfant fait l'école buissonnière, dès le lendemain ils partent voir ce qui se passe chez lui. Si l'enfant est malade, ils reviennent renseigner l'enseignant. Ils reviennent lui dire pourquoi l'enfant était absent. Si il veut abandonner les cours, abandonner complètement l'école, ils appellent l'enfant et ils le conseillent. Ils essayent de le conseiller pour qu'il n'abandonne pas l'école. »

(Extrait de l'entretien 11, 89)

C'est donc à l'enfant que le comité s'adresse en cas d'absence.

« Ils s'entendent bien avec les parents. La plupart du temps c'est l'enfant qui refuse d'aller à l'école parce qu'il ignore ce qu'il y a derrière l'école. La plupart du temps, le papa ou la maman ne s'interpose pas pour que l'enfant aille à l'école. C'est l'enfant des fois qui essaye de refuser. Et si c'est l'enfant qui refuse d'aller à l'école, ils essayent de conseiller l'enfant. »

(Extrait de l'entretien 11, 97)

L'enfant garde une grande responsabilité quant à sa scolarisation, comme pour l'école coranique. La plupart du temps, les parents ne sont pas opposés à sa scolarisation. Le seul cas de déscolarisation à *l'Ecole du Berger et de la Bergère* dont j'ai entendu parler lors de mon séjour est celui d'une fille qui a dû se marier et donc quitter le village.

« Qu'ils arrêtent parce que tout simplement ils ne veulent pas. Elle dit que ceux qui arrêtent, ceux qui abandonnent l'école c'est tout simplement parce qu'ils ne veulent pas aller à l'école. Parfois tu frappes l'enfant, lorsqu'il refuse, on le frappe, on fait tout mais il refuse. Pour les filles qui abandonnent pour se marier, elles ont été données en mariage avant que l'école du berger ne soit venue et maintenant lorsqu'il y a eu l'école, elles se sont inscrites et la date du mariage a été fixée avant qu'elles ne soient inscrites. Maintenant lorsque la date arrive, elles sont obligées de se marier. »

(Extrait de l'entretien 12, 154)

Les parents semblent donc favorables à la scolarisation de leurs enfants.

Lorsqu'un enfant est absent depuis quelque temps, le membre du comité est chargé de se rendre chez lui afin de vérifier les raisons pour lesquels il ne s'est pas rendu aux cours. Toutefois il est à noter que de nombreux parents ne savent pas vraiment ce qui est enseigné à *l'Ecole du Berger de la Bergère*.

« Il dit qu'il ne sait pas ce qu'il se passe là-bas. Des fois ils font des réunions là-bas. Si y a une réunion, on les informe, et ils se rassemblent là-bas. Qu'à part cela il ne sait pas, il est à la maison, il ne sait pas ce qu'il se passe là-bas. »

(Extrait de l'entretien 12, 233)

Les réponses ont souvent été évasives et mes interlocuteurs me conseillaient d'aller directement poser mes questions aux personnes concernées, c'est-à-dire aux membres de l'association *Anndal et Pinal* et à son président. Malgré ces réponses qui me laissaient toujours un peu perplexe, les personnes que j'ai rencontrées avaient tout de même une idée de ce qu'est l'*Ecole du Berger et de la Bergère* et de ce qu'ils en attendent.

Apports de l'*Ecole du Berger et de la Bergère*

« Elles disent qu'elles ne savent pas ce qu'on apprend aux enfants, mais tout ce qu'elles savent c'est qu'on apprend le français et le fulfulde, on apprend à lire et à écrire et le maître est chargé de leur apprendre les deux langues à la fois. »

(Extrait de l'entretien 3, 126)

Le statut de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* reflète souvent l'ambiguïté et l'incertitude dans lesquelles les villageois se trouvent actuellement. C'est souvent en faisant la comparaison entre l'école formelle et l'*Ecole du Berger et de la Bergère* que des éléments différenciateurs sont ressortis. L'*Ecole du Berger et de la Bergère* est tout d'abord fréquemment décrite par rapport à la langue d'enseignement qui est le *fulfulde*.

« Bon que l'école du berger c'est plus meilleur, c'est plus adapté à leur réalité du moment où ils apprennent beaucoup de choses non seulement en fulfulde mais aussi en français. Et quand ils apprennent en fulfulde c'est retraduit en français et ils ont la vision des deux versions des deux langues différentes et que ça leur permet de mieux comprendre... Parce que dans l'école publique c'est seulement le français qui est développé. Ils peuvent faire 7 ans sans parler le fulfulde en classe et cela, bon, ça pourrait jouer sur leur langue du moment où aucune occasion ne leur est donnée de travailler en classe un jour seulement en fulfulde. Que à l'école du berger ça va, que pour exemple son enfant est entré l'année passée et déjà il fait la différence des choses il connaît les choses en fulfulde en plus en français aussi. Il est bien, il peut bien parler, bien écrire dans les deux langues. Et ça les aide. »

(Extrait de l'entretien 2, 101)

L'utilisation du *fulfulde* en classe semble être un élément principal qui différencie les deux types de scolarisation. Pour les villageois, il s'agit non seulement d'une adaptation au contexte, mais également d'un plus par rapport à l'école de type formel dont le français est la langue d'enseignement.

« Un élève de l'école du berger sait par exemple, si on dit un mot en fulfulde il connaît son équivalent en français, alors que celui qui est à l'école normale il peut ignorer cela, il ne connaît que le mot en français. »

(Extrait de l'entretien 8, 115)

Il est possible de s'interroger sur statut de l'oral face à celui de l'écrit qui prend de plus en plus d'importance avec l'*Ecole du Berger et de la Bergère*. L'école coranique a longtemps été porteuse de l'écrit (en arabe). Les *Ecole du Berger et de la Bergère* prônent une pédagogie qui permet de faire baigner l'enfant dans le monde de l'écrit *fulfulde* et français. Le fait que les deux langues y soient enseignées est d'ailleurs un élément important aux yeux des villageois rencontrés. L'oral est cependant toujours un moyen de transmission de la connaissance au niveau de l'éducation informelle. La mémorisation a alors une grande importance ; les parents conseillent souvent à leurs enfants de bien écouter et retenir ce qui est dit à l'*Ecole du Berger et de la Bergère*.

Dans la salle de classe de cette école, de nombreux panneaux d'affichages mettent en évidence la matière étudiée précédemment en classe. J'ai constaté durant mes quelques heures d'observation que les élèves ne s'en servent pas, même durant un test. Tout se passe comme si ces panneaux n'existaient pas. L'animatrice m'a confirmé que pour les enfants il n'est pas bien vu de ne pas avoir bien mémorisé et de chercher les réponses sur les panneaux. Ces différences de pédagogies se retrouvent également au niveau de la participation de l'enfant à son apprentissage ; alors que dans le système d'éducation informelle l'enfant est invité à écouter et à ne poser aucune question, dans le système scolaire formel et non formel l'enfant doit être actif et questionner. Je n'ai toutefois pas approfondi ces dimensions de l'apprentissage qui pourraient faire l'objet d'autres recherches.

L'*Ecole du Berger et de la Bergère* est souvent décrite en fonction d'éléments jouant un rôle identitaire au sein de la culture peuhle comme la langue et les pratiques d'élevage pour lesquelles ils ont une certaine réputation.

« Il dit qu'il y a une petite différence entre l'école du Blanc et l'école du berger. La différence c'est que à l'école du berger, les enfants apprennent non seulement les choses traditionnelles des Peulhs, la tradition peuhle et aussi comment faire l'élevage. Et l'école normale aussi leur apprend, on les éveille aussi. Mais l'école du berger leur permet de ne pas perdre leur identité, d'avoir toujours cette identité à l'esprit. »

(Extrait de l'entretien 4, 554)

La population peuhle a longtemps été marginalisée et considérée comme venant de la brousse et non civilisée. Les personnes avec qui je me suis entretenue semblent être fières d'avoir une école pour les Peuhls au sein du village.

- Marie : *Mhmh. Et lui il est content d'avoir cette école ici ?*

- Homme : *Il est content, il est très fier, que ça élevé le nom de Bendogo.*

- Marie : *Mhmh, ça fait venir beaucoup d'étrangers aussi ?*

- Homme : *Il dit oui. Ca lui plaît, ça lui plaît beaucoup de recevoir beaucoup d'étrangers qui quittent très loin et qui viennent leur rendre visite, et ça élève le nom de Bendogo très haut. Ils veulent que cela continue sur ce chemin, dans ce sens-là, que ça continue, que le développement continue.*

(Extrait de l'entretien 7, 105-108)

L'*Ecole du Berger et de la Bergère* est perçue comme une promotion du village et de ses habitants et comme vecteur de développement. Leur culture et leurs traditions semblent être importantes, les villageois mettent souvent en évidence leur origine ethnique, « chez nous les Peuhls » (Par exemple entretien 7, 8). L'*Ecole du Berger et de la Bergère* intervient donc à différents niveaux, tant au niveau identitaire qu'au niveau de l'acquisition de connaissances ou de compétences. En effet, les apports dont j'ai parlé précédemment, c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul semblent être valables tant pour le système d'éducation formel que non formel. Cependant, il est possible d'ajouter à l'*Ecole du Berger et de la Bergère* certaines compétences liées aux activités quotidiennes. Les villageois attendent de l'école qu'elle amène de meilleures connaissances au niveau de l'agriculture et de l'élevage afin d'améliorer leurs pratiques et leur alimentation.

« A l'école là-bas on leur enseigne comment il faut entretenir le bétail et comment se débrouiller pour s'alimenter. »

(Extrait de l'entretien 11, 125-128)

Il est également souvent mentionné que l'*Ecole du Berger et de la Bergère* n'entrave pas les autres activités des enfants ; ils peuvent en effet sans autre s'occuper de leurs activités domestiques avant et après l'école et durant les jours de congé.

« A part pour l'école, ses enfants à lui, il ne les dérange pas pendant les jours de classe. C'est seulement le dimanche, l'aîné, celui qui est à l'école du berger. Le dimanche il conduit le troupeau au pâturage et pendant les jours de classe, puisque lui il descend à 14 h, il a le temps d'aller chercher le troupeau en brousse et de le ramener, le ramener et puis le mettre dans l'enclos. Et l'autre, le petit, toute la journée, le matin ils partent à l'école, ils reviennent et ils repartent à 15h. Et pour revenir à 17h. »

(Extrait de l'entretien 8, 170)

Mettre son enfant à l'*Ecole du Berger et de la Bergère* n'entraîne alors pas de perte au niveau des travaux domestiques pour les parents. En m'expliquant pourquoi tel enfant était placé dans telle école, un des villageois, portant le statut de leader, a laissé entendre que l'*Ecole du Berger et de la Bergère* pouvait être un compromis entre l'école formelle et le travail de berger.

« [...] Et l'autre il est intervenu, il dit que son enfant qui est à l'école du berger il dit qu'il l'avait inscrit à l'école normale, à Sidogo, à l'école normale et il était avec ses parents, son papa à lui, avec son grand-père, il était à l'école là-bas. Et son grand-père a jugé

que ce n'était pas important d'aller à l'école et il fallait que son enfant s'occupe du bétail, c'est là que le grand-père a fait arrêter ses études et il suivait le troupeau. Et lui il a jugé que ce n'est pas intéressant que son enfant soit là sans étudier. Il a repris son enfant, il n'a pas voulu désobéir totalement aux décisions de son père et il l'a inscrit ici à l'école du berger. C'est à peu près l'école de l'élevage où l'enfant peut apprendre aussi les techniques de l'élevage. »

(Extrait de l'entretien 8, 107)

Ce père a donc estimé que l'*Ecole du Berger et de la Bergère* représentait une bonne occasion de scolariser son fils aîné sans désobéir aux volontés de son père.

La proximité de l'école a également été mentionnée :

« Elles ont l'école tout près d'eux, auprès d'eux, qu'ils ont vu que l'école était bénéfique. Raison pour laquelle tout le monde veut que son enfant étudie. »

(Extrait de l'entretien 12, 118)

L'*Ecole du Berger et de la Bergère* semble donc correspondre aux besoins de la population du village de Bendogo ; cet homme explique fort bien et de manière imagée la place que peut prendre cette école aujourd'hui :

« Il dit que l'école aide beaucoup. Il compare l'école à un arbre, le karité. Il dit que l'école fait tout, elle intervient dans toutes les activités, l'école aide dans l'agriculture, dans l'élevage. Et en comparant l'école au karité, le karité à des fruits qui servent à la nourriture, on peut manger ses fruits et les noix de karité servent aussi à faire le beurre de karité et l'arbre en tant que tel sert à construire des maisons et à faire la cuisine. Lui il compare l'école à cet arbre-là car l'école intervient partout, dans toutes les activités. »

(Extrait de l'entretien 11, 28)

Le nombre d'écoles se situant à Bendogo ou dans ses environs permet aux parents de choisir le lieu de scolarisation de leurs enfants. Je me suis alors demandé comment étaient orientés leurs choix de scolarisation et je leur ai donc demandé comment était orienté leur choix de scolarisation et comment ils envisageaient le futur de leurs enfants.

Dans les documents concernant la mise sur pied de l'*Ecole du Berger et de la Bergère*, l'association *Anndal et Pinal* signale qu'il est possible à la fin des quatre ans d'étude de passer dans le système formel. Cependant les villageois ne semblent pas être au courant de cela, seuls deux villageois ont parlé de la durée de la scolarisation et de la possibilité de suivre ensuite l'enseignement formel comme cela est prévu dans le projet.

- Marie : Et elle voit d'autres différences. Par exemple pour l'avenir peut-être ? D'abord est-ce qu'elle voit d'autres différences que l'enseignement en fulfulde et en français ? Est-ce qu'elle voit encore autre chose ?

- Femme : Elle dit la différence c'est qu'à l'Ecole du Berger y a le fulfulde et le français et de l'autre côté c'est seulement le français et on leur a dit que si l'enfant fait 4 ans à l'Ecole du Berger il peut aller au collège, mais elle ne croit pas vraiment à cela, parce que pour elle, elle dit que c'est difficile, que si c'est pas vraiment que tu es surdoué, tu es doué vraiment, que c'est un peu difficile, tu fais 4 ans, et puis aller directement au

collège, c'est un peu difficile. Et elle dit aussi que si tes parents ont les moyens, tu iras au collège, mais que si tu as pas eu cette chance, tu peux, avec les connaissances que tu as eues pendant ces 4 ans, la formation, tu peux te retrouver dans les mains des blancs et travailler avec tes connaissances, et travailler auprès d'eux pour pouvoir vivre.

(Extrait de l'entretien 9a, 91-92)

Le passage au système formel ne semble pas séduire les quelques personnes qui sont au courant du cursus, toutefois avec l'enseignement reçu ils pourront « gagner leur pain », lire et écrire et être ouverts à ce qui se passe ailleurs. Le choix d'une école ou d'une autre n'est pas toujours explicité clairement. La plupart du temps, les enfants scolarisés à l'*Ecole du Berger et de la Bergère* sont simplement ceux qui n'avaient pas été scolarisés auparavant ou qui avaient dû quitter l'école formelle pour une raison ou une autre.

- Marie : [...] Et comment as-tu fait ce choix ? Comment as-tu choisi les écoles : Pourquoi lui est allé là-bas, l'autre là-bas ?

- Homme : Il disait qu'il a fait ce choix en fonction des âges de ses enfants et celui qu'il a mis à l'école primaire là-bas, lui il avait l'âge d'aller à cette école. Il a 7 ans, il avait 7 ans et l'autre qui est à l'école du berger, il avait dépassé l'âge d'aller à l'école. Il avait 9 ans et pour l'école du berger il fallait avoir de 9 à 12 je crois et c'est par là qu'il a fait le choix de l'inscrire. Et l'autre il est intervenu, il dit que son enfant qui est à l'école du berger il dit qu'il l'avait inscrit à l'école normale, à Sidogo, à l'école normale et il était avec ses parents, son papa à lui, avec son grand-père, il était à l'école là-bas. Et son grand-père a jugé que ce n'était pas important d'aller à l'école et il fallait que son enfant à lui, Modi, s'occupe du bétail, du grand-père et c'est là que le grand-père a fait arrêter ses études et il suivait le troupeau. Et lui il a jugé que ce n'est pas intéressant que son enfant soit là sans étudier. Il a repris son enfant, il n'a pas voulu désobéir totalement aux décisions de son père et il l'a inscrit ici à l'école du berger. C'est à peu près l'école de l'élevage où l'enfant peut apprendre aussi les techniques de l'élevage.

- Marie : Pour toi il y a une grande différence entre l'école normale et l'Ecole du Berger et de la Bergère ?

- Homme : Il dit que la différence c'est que pour eux, l'école, si l'enfant n'a pas eu la chance d'aller à l'école normale, à l'école primaire, il pouvait se racheter en allant à l'Ecole du Berger et de la Bergère.. Et pour eux ils ne veulent pas qu'un enfant naît encore ici au village et il reste là sans étudier comme eux auparavant. Ce n'est pas intéressant. Pour eux l'école du berger était là pour en fait reprendre les élèves qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école normale.

(Extrait de l'entretien 8, 106-109)

L'*Ecole du Berger et de la Bergère* est donc souvent une alternative au système formel. Même si le choix de scolarisation est souvent fait de manière alternative, pour les villageois les deux types d'école ne représentent pas les mêmes perspectives d'avenir.

« Il dit que la différence entre ces deux écoles c'est que l'enfant qui est à l'école normale il espère qu'un jour il pourra devenir un ministre, et que l'élève qui est à l'école du berger pour lui aussi il espère un bon avenir, mais, lui aussi il espère qu'il ira loin dans ses études, mais qu'à l'Ecole du Berger, ici, c'est pour apprendre les techniques de l'élevage, de l'agriculture, comment s'occuper de soi-même pour pouvoir bien vivre, pour avoir une bonne vie. [...] Ils savent aussi que ce que leur enfant apprennent à l'école du berger ce n'est pas la même chose qu'à l'école normale, parce que ce que

l'enfant apprend aussi à l'Ecole du Berger n'atteint pas la connaissance de l'autre école, normale, mais ils voient que un enfant qui est à l'école du berger peut écrire son nom en français et en fulfulde. Il dit que l'Ecole du Berger est deuxième après l'école normale. »
(Extrait de l'entretien 8, 112-117)

L'école formelle et l'*Ecole du Berger et de la Bergère* n'ont pas le même statut. L'école formelle permet d'obtenir un métier tel que « enseignant ou un médecin, être chef dans l'agriculture, être nommé un dirigeant dans l'agriculture » (Extrait de l'entretien 3, 65), l'activité de berger ne représentant pas un « vrai » métier pour la plupart des villageois interrogés. L'école formelle permet alors de s'éloigner des activités traditionnelles du village tandis que l'*Ecole du Berger et de la Bergère* amène à « rester » berger et se situe de ce fait dans la continuité des traditions.

Une parenthèse peut être faite concernant le statut de l'animatrice de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* de Bendogo ; lorsque le sujet de la réussite est abordé, les villageois évoquent souvent de la possibilité d'aider son village après avoir étudié et font régulièrement allusion à l'animatrice de l'*Ecole du Berger de la Bergère* du Bendogo. Carron, dans une étude sur la qualité de l'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, a constaté « que la différence entre des écoles considérées comme performantes et celles qui ne le sont pas tient non point à un ou plusieurs facteurs (attitude, état d'esprit et qualification des enseignants, matériels d'enseignement et fournitures scolaires, motivations des parents et des élèves, état des locaux, etc.), mais à l'interaction particulière entre l'ensemble des ressources matérielles, humaines et organisationnelles qui interviennent dans le processus pédagogique [...] » (cité par Lourié, 1996, p. 76) et que le succès de cette interaction se situe « immanquablement dans le comportement du maître, c'est-à-dire dans la nature de ses rapports avec ses élèves, avec ses collègues et avec la communauté » (ibid). L'animatrice de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* semble entretenir de très bonnes relations avec la communauté de Bendogo. L'intégration de l'école passe donc également par les relations que l'animatrice entretient avec les villageois. J'ai essayé de mieux comprendre de quelle manière les villageois envisageaient le futur de leurs enfants, les avis sont très mitigés. Un membre du Comité de Gestion pense que l'avenir de ses enfants est à présent dans le village :

« Lui il souhaiterait que ses enfants restent ici au village. Avant puisqu'il n'y avait pas d'école, les gens ne connaissaient pas l'importance de l'école, mais que maintenant, avec l'école, ils peuvent acquérir les connaissances ici. Et puisque le barrage est là, ils peuvent travailler au barrage. Maintenant, si l'enfant grandit et qu'il a besoin d'aller à l'aventure, il peut aller à l'aventure et chercher les connaissances mais que sinon il veut que ses enfants restent chez eux et acquièrent les connaissances de chez eux. »
(Extrait de l'entretien 11, 224)

Cette position correspond à la perspective adoptée par l'association *Anndal et Pinal* en créant les *Ecoles du Berger et de la Bergère*. Cependant, tous n'ont pas ce point de vue-là :

- Marie : *Alors pour elle, ça serait quoi la meilleure réussite pour son fils ?*

- Femme : *Pour elle la meilleure façon de réussir c'est de quitter le village, du moment où ce qu'on leur apprend à l'école là-bas ça peut pas leur servir pour un bon travail. La meilleure façon c'est de quitter le village et avoir du travail ailleurs ; ils pourront dans ses conditions leur envoyer un peu d'argent, de quoi vivre. Sinon rester au village ça pourra jamais, dans ces conditions. C'est comme l'autre enseignant, l'animatrice Ramata, elle n'est pas restée chez elle, on l'a envoyée ici pour venir étudier, enseigner les enfants. Ce n'est pas sûr que ce qu'on leur apprend, que ça va les aider à réussir, à développer leur village.*

(Extrait entretien 2, 242-243)

Partir ou rester, les avis sont mitigés ; finalement il s'avère que la question n'est pas vraiment pertinente, car l'incertitude qui règne quant au futur de leurs enfants ne permet pas vraiment aux parents de faire des projets pour eux :

« Elle dit, elle ne sait pas de quoi sera fait l'avenir de son enfant. Mais elle souhaite, elle prie Dieu que l'enfant réussisse dans ses études que un jour il va obtenir un bon travail. Mais étant donné que c'est incertain, même s'il réussit pas à l'école, du moment qu'il a déjà fréquenté, cela pourrait l'aider, même dans la gestion de sa famille, s'il sera père de famille un jour ça pourrait l'aider. »

(Extrait de l'entretien 2, 237)

Somme toute, quels que soient les moyens, l'essentiel pour les villageois que j'ai rencontrés est d'aller de l'avant :

« Elle dit qu'elle ne sait pas ce qu'ils vont faire. Mais elle, elle voudrait que lorsqu'ils vont sortir que leurs connaissances continuent de se développer [...]. »

(Entretien 12, 249-250)

Il ressort également des discours que la réussite d'un enfant permet d'aider la famille et le village. Cette dimension collective, que j'ai abordée dans le chapitre 3, se retrouve fortement lorsque l'on aborde le thème de la réussite.

- Femme : *L'importance c'est que l'enfant aura les yeux ouverts et il va l'aider, et aider son papa.*

- Marie : *Et comment est-ce qu'ils peuvent les aider ?*

- Femme : *Pour elle, elle veut que chaque matin, l'enfant aille à l'école, qu'il apprend très bien ce qu'on lui montre là. Et qu'un jour il deviendra enseignant et il pourra aider, enseigner les autres enfants et c'est par là qu'il pourra aider, aider sa famille, les gens du village, comme nous deux on est là en train de tourner, c'est comme nous autres, on est en train de se promener pour avoir des renseignements.*

- Marie : *Et elle a dit que ceux qui vont apprendre, ça va aider le village ?*

- Femme : *Oui !*

- Marie : *Mais quel genre d'apprentissages va aider le village ?*

- Femme : *Ils peuvent aider les gens du village à travers leurs connaissances par exemple à travers les connaissances acquises sur l'élevage, sur l'agriculture et par exemple, et aussi ils sauront comment s'entretenir eux-mêmes. C'est de là qu'ils pourront aider aussi les membres de la famille, s'entraider, aider les gens du village, leur montrer les connaissances acquises par rapport à l'agriculture et à l'élevage.*

(Extrait de l'entretien 10, 29-35)

Cette dimension collective a une importance particulière pour les villageois que j'ai rencontrés, et a eu une répercussion sur la manière dont les entretiens se sont déroulés. J'aborderai ce thème de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

Il existe des stratégies de scolarisation complexes dans le village de Bendogo qui dépendent de nombreuses variables (Clignet, 1994) mais auxquelles je ne me suis pas directement intéressée. Toutefois, il est à mettre en évidence que certains villageois espèrent qu'au moins un enfant de la famille réussisse ses études ; sa réussite est ensuite généralement assignée à la chance. L'insertion de l'école au sein du village a certainement augmenté le nombre d'enfants scolarisés ; cependant, tous ne le sont pas encore. En effet, comme mentionné précédemment, les mariages se font très tôt, ce qui ne permet pas de scolariser les enfants jusqu'à un âge très avancé¹⁹. Il arrive également que certains enfants refusent catégoriquement d'aller à l'école ou que certaines personnes aient besoin de mains supplémentaires pour s'occuper du bétail. Un homme par exemple raconte que ses enfants en âge d'être scolarisés vont tous soit à l'école formelle soit à l'*Ecole du Berger et de la Bergère* mais que c'est donc un autre enfant de la famille élargie qui est chargé de s'occuper des boeufs.

- Marie : *et c'est qui, qui fait ça, qui accompagne les bœufs ?*

- Homme : *c'est un de ses enfants, qui s'occupe du bétail.*

- Marie : *et il va à l'école cet enfant ? Il va aussi à l'école celui qui fait ça ?*

- Homme : *Qu'il ne part pas à l'école, mais bon, qu'il ne part pas à l'école, que lorsqu'il fait. Qu'y a un, que ce n'est pas son propre enfant.*

- Marie : *Ah ce n'est pas son propre enfant.*

- Homme : *Que c'est lui qui l'amène chaque fois, qui amène le troupeau au pâturage mais que lorsque cet enfant se repose, c'est lui-même qui amène les bœufs dans la nature.*

- Marie : *Mhmm. Et il vient d'où cet enfant, il est à qui ?*

- Homme : *Que c'est l'enfant de son, d'un de ses parents, il a dit un de ses parents. Et c'est lui qui vient l'aider.*

- Marie : *Mhmm. Et, euh, ses enfants à lui, ils ne le font pas. Ils ne s'occupent pas des bœufs ?*

- Homme : *Que ses enfants à lui aussi s'occupent des bœufs, que le jour où ils ne partent pas à l'école, ils peuvent aussi amener les bœufs. Le jour où ils se reposent seulement.*

(Extrait de l'entretien 4, 513-523).

¹⁹ Ils ont toutefois la possibilité par la suite de fréquenter un centre d'alphabétisation.

Les enfants de cet homme sont bien scolarisés, mais cela ne fait que reporter le problème plus loin. Par exemple, une autre femme raconte que pour que son fils aîné puisse aller à l'école, c'est son petit frère qui s'occupe des troupeaux durant la journée.

- Marie : *Et l'aîné, il a quel âge, le tout premier ?*

- Femme : *Le premier, l'aîné a 13 ans.*

- Marie : *Et il commence, va déjà faire paître les animaux et tout ça ?*

- Femme : *L'aîné part à l'école du berger, que c'est le jeune qui s'occupe des animaux, le 3e lui est encore trop petit.*

- Marie : *Mhmh. Et il arrive à faire toutes ses activités, avec l'école, faire paître les enfants... euh les animaux ? Est-ce qu'il arrive à faire toutes ces activités, même avec l'école ? Parce que là apparemment là c'est son petit frère qui prend la relève.*

- Traductrice : *Mhmh...*

- Femme : *Depuis qu'il part à l'école c'est le petit frère qui s'occupe de ça mais on ne l'a pas obligé de faire ça. Dès qu'il part à l'école, dès que l'aîné part à l'école le petit frère il prend les troupeaux il les amène en brousse. Sauf le dimanche c'est l'aîné qui s'occupe des animaux.*

- Marie : *Et le petit est-ce qu'il va aussi aller à l'école plus tard ?*

- Femme : *Elle dit que bon, celui qui s'occupe des troupeaux, c'est parce qu'ils n'ont pas trouvé une autre personne pour faire ce travail à sa place. L'année passée sinon ils l'ont inscrit dans une école là-bas.*

- Marie : *Une école publique ?*

- Traductrice : *Oui, une école publique.*

- Femme : *Mais faute d'un petit garçon pour s'occuper des troupeaux il a été obligé de sortir pour s'occuper des troupeaux mais si son petit frère, son petit frère, lui, a grandi un peu il s'occupera des animaux et lui il sera inscrit à ce moment.*

- Marie : *Il semble qu'il soit difficile que tous les enfants aillent à l'école en même temps en tous cas...*

- Traductrice : *Oui.*

- Femme : *C'est très difficile de les mettre à la fois. Au moment où il n'y aura plus de petit garçon pour s'occuper des bœufs c'est le papa qui sera obligé de s'occuper de ça alors qu'il est vieux, qu'il n'a plus la force d'amener les animaux dans la brousse. C'est donc pour cela qu'il procède de la sorte, l'aîné d'abord puis le second.*

(Extrait de l'entretien 2, 74-92)

Pour cette femme, il ne semble pas possible de scolariser tous ses enfants à la fois. Une stratégie s'est mise en place au sein de la famille, l'aîné a eu l'opportunité d'être inscrit à l'*Ecole du Berger et de la Bergère*, ses petits frères le seront ensuite à tour de rôle.

L'inscription d'un enfant à l'école n'est donc pas simple, de nombreux paramètres liés tant à la structure familiale qu'à la manière dont les villageois perçoivent l'école ou le futur de leurs enfants, entrent en jeu.

9 Discussion et conclusion

Comme nous l'avons vu précédemment, le projet des *Ecoles du Berger et de la Bergère* veut être intégré à son environnement et prône la participation de la population, ceci dans l'objectif de développer une action de développement durable. Dans son application, le projet peut prendre différentes significations. Par une démarche compréhensive, mon objectif fut alors de m'approcher des représentations que la population concernée a de l'éducation afin de prendre en compte leur point de vue et de comprendre comment s'effectue l'intégration de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* au sein du village.

9.1 Participation de la population

La notion de participation, si elle paraît simple à définir, n'est pas facile à identifier sur le terrain. Malgré la volonté de renforcer la responsabilité de la population concernée, il semblerait que le changement de rôle entre les concepteurs et les receveurs n'ait pas complètement évolué, du moins pour une certaine tranche de la population. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les villageois font très souvent référence à l'association *Anndal et Pinal* lorsque le thème de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* est abordé. Même si l'asymétrie semble persister entre l'association *Anndal et Pinal* et une partie de la population, elle semble moins importante pour certains habitants considérés comme leaders et ayant un rôle plus actif dans le projet.

Il ressort également des entretiens que les associations occidentales comme Enfants du Monde, même si leur existence est connue des villageois, ne sont pas directement mises en lien avec l'*Ecole du Berger et de la Bergère*. L'association *Anndal et Pinal* joue le rôle d'intermédiaire entre les aides financières et techniques occidentales, et les villageois. Ces derniers interprètent cette situation en pensant que c'est grâce aux blancs que l'école est arrivée dans le village.

Si la notion de participation et de décentralisation paraît idéale, elle n'est pas si simple à réaliser dans les faits. De nombreux acteurs entrent en jeu dans l'élaboration d'un projet comme celui des *Ecoles du Berger et de la Bergère*. Il est alors important de tenir compte du

rôle et du statut de chacun au sein du village, c'est-à-dire de connaître le réseau social et les sources d'influence lors de la conception d'un projet prônant la participation de la population.

Une certaine participation de la population semble toutefois exister dans le village de Bendogo. Il semblerait que les villageois aient participé à la construction de l'école. J'ai pour ma part pu constater que les femmes se réunissent chacune leur tour devant l'école afin de préparer le repas de midi pour les enfants. Il existe donc bien une certaine implication de la population, mais la notion de participation dans le village de Bendogo ressort peut-être plus en terme d'intérêt de la population tant pour la scolarisation de leurs enfants que pour l'avenir de la communauté. Cet intérêt pour le projet est un pré requis pour que les villageois puissent se situer et prendre part à un projet tel que celui des *Ecoles du Berger et de la Bergère*. Il semble alors important de continuer à impliquer la population dans de tel projet.

9.2 Coexistence de plusieurs types d'éducation

L'*Ecole du Berger et de la Bergère* s'insère dans le courant de développement prônant la participation des communautés locales ainsi que l'adéquation du projet à leurs attentes et à leur environnement. L'une de mes questions de départ concerne l'insertion de cette école au sein du village et la coexistence de différents types d'éducation.

Dans le village de Bendogo différentes manières de penser et d'envisager l'éducation coexistent, ce qui peut mener à des situations ambiguës. Mazrui parle de « triple heritage » (1986, cité par Bame Nsameng, 2005, p. 328), c'est-à-dire l'influence islamique, l'influence occidentale et l'éducation traditionnelle.

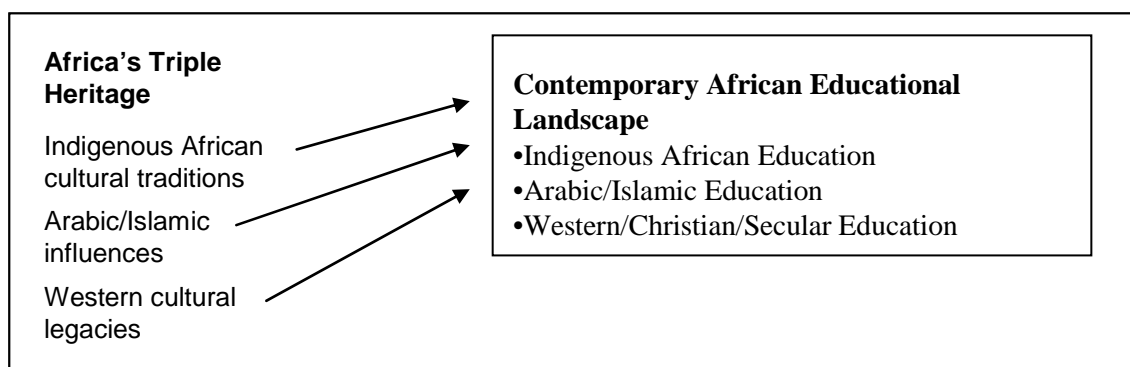


Figure 6. Africa's triple heritage
Source : Bame Nsameng, 2005, p. 328

La figure 6 représente ces influences qui composent le paysage éducatif global dans lequel évoluent les jeunes de Bendogo. Nous avons vu dans l'analyse des entretiens que chaque type d'éducation prend une place particulière dans la vie des enfants de Bendogo. L'éducation informelle, c'est-à-dire l'éducation familiale et religieuse, permet la reproduction de la culture. Rapidement dit, l'école familiale permet l'apprentissage des activités domestiques et de certaines valeurs qui se retrouvent également au niveau de l'éducation religieuse, perpétue une certaine tradition basée sur le Coran et sa mémorisation.

A l'éducation informelle s'ajoute l'école de type formel, perçue encore de manière générale comme permettant un développement local et l'appropriation de certaines connaissances comme l'écriture, la lecture et le calcul. A cela s'ajoute aujourd'hui l'*Ecole du Berger et de la Bergère*. Quelle place cette école prend-elle alors dans ce panorama ?

Le système scolaire formel et l'*Ecole du Berger et de la Bergère* comportent de nombreux points communs pour la population que j'ai rencontrée ; les deux types d'école sont même parfois quelque peu confondus. Cependant certaines différences sont constatées, notamment aux niveaux des attentes envers celles-ci.

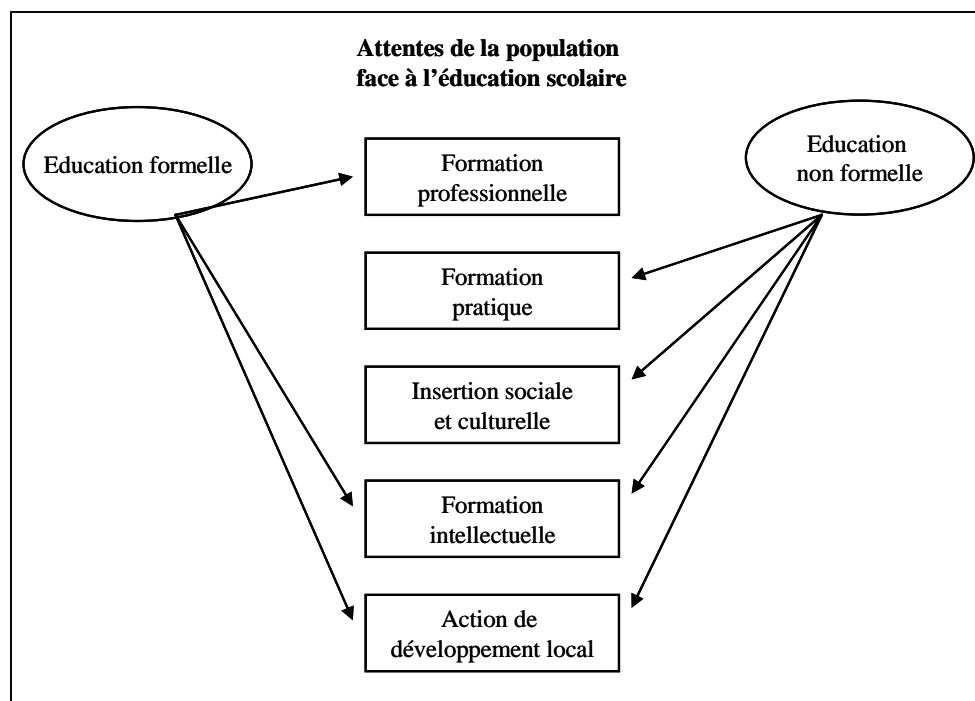


Figure 7. Attentes de la population face aux systèmes scolaire formel et non formel
 Source : inspiré de la recherche de Baba-Moussa, 2004

Comme présenté dans la figure 7, la population attend essentiellement de l'éducation de type formel une formation professionnelle, intellectuelle ainsi qu'une aide au développement local.

Cette éducation représente pour les villageois rencontrés une passerelle pour sortir du village, obtenir un bon métier qui permettra ensuite d'améliorer le sort de sa famille voire du village tout entier. La population attend également de l'éducation de type non formelle une certaine formation intellectuelle et une action de développement pour le village, mais à cela s'ajoute une dimension sociale et culturelle. Même si les personnes avec qui je me suis entretenue ne connaissent pas en détails ce qui est enseigné à l'*Ecole du Berger et de la Bergère*, elles savent que celle-ci ne permettra pas forcément le passage au système formel qui reste toujours un des chemins permettant l'accès à une formation plus spécifique : « L'école, dès le départ, a fonctionné comme la porte d'entrée dans le monde moderne. Ceux qui en sortaient quittaient le milieu paysan pour des fonctions plus envisageable et plus lucratives au contact de l'homme blanc [...] » (Erny, 1991a, p. 21).

Pour la plupart des villageois rencontrés l'*Ecole du Berger et de la Bergère* ne peut concurrencer le système formel et représente donc un système alternatif. Cette manière de considérer le système non formel ne semble pas être nouveau, en effet Erny disait déjà il y a quelques années:

Un pays comme la Haute Volta, actuel Burkina Faso, a mis sur pied après l'indépendance une sorte de système scolaire parallèle, « ruralisé » et défonctionnarisé, donc moins coûteux, prenant les enfants à un âge plus avancé, et axé sur des apprentissages utiles à de jeunes paysans. Mais la population a mis dans ces « centres » les mêmes espoirs que dans les écoles, et cela a ouvert un cycle sans fin de revendications en vue du rehaussement de leur statut et de leur intégration dans le système générale. (1991a, p. 20)

En ce sens, l'*Ecole du Berger et Berger* possède un statut ambigu qui reflète le contexte général dans lequel se trouve aujourd'hui la population de Bendogo ; les villageois cherchent à se définir entre modernité et tradition.

Les adultes attendent que l'école développe la langue *fulfulde*, « langue du Peuhl », mais qu'elle permette également l'apprentissage du français, « langue du Blanc » et du développement. Ils désirent également que l'*Ecole du Berger et de la Bergère* leur procure de meilleures techniques d'élevage et d'agriculture afin de parvenir à conserver leurs troupeaux malgré les changements survenus dans leur environnement. Comme le dit l'adage cité par Hampâté Bâ (1992, p. 23) « un Peul sans troupeau est un prince sans couronne ». Le troupeau fait partie de l'identité peuhle, et « un Peul ne laisse pas son troupeau pour autre chose » (Hampâté Bâ, 1992, p. 26). L'*Ecole du Berger et de la Bergère* permet alors de faire cohabiter

école et élevage sans pour autant devoir choisir entre l'un et l'autre. Parallèlement à la reproduction des valeurs et des traditions, il existe une recherche de changement et de développement au sein de la population du village :

« Elle dit qu'elles mettent leurs enfants à l'école car elles ont connu trop de souffrance, qu'elles veulent mettre fin à ces souffrances, et elle dit que c'est pour mettre fin à leur souffrance ».

(Extrait de l'entretien 3, 52)

L'*Ecole du Berger et de la Bergère* rompt avec les représentations de l'école qui permet de sortir du village et d'accéder à une autre sphère, Erny parle de « rupture psychologique avec l'école habituelle » (1991a, p. 23). Cette rupture avec l'idéalisme de « l'école du Blanc » est à mes yeux une nécessité pour qu'un village comme celui de Bendogo puisse penser son avenir en toute sérénité.

Les villageois rencontrés recherchent un avenir meilleur, tout en restant attaché à leurs traditions. L'*Ecole du Berger et de la Bergère* reflète ces contradictions, ne serait-ce que par son nom. Pour les villageois l'*Ecole du Berger et de la Bergère* représente, tout comme l'école de type formel, une ouverture sur la modernité et la connaissance, parallèlement, elle reflète la tradition et l'identité peuhle. Hampâté Bâ fait met en évidence l'importance de cette tradition et culture peuhle :

[...] à travers le temps et l'espace, à travers les migrations, les métissages, les apports extérieurs et les inévitables adaptations aux milieux environnants, ils ont su rester eux-mêmes et préserver leur langue, leur fonds culturel très riche et, jusqu'à leur islamisation, leurs traditions religieuses et initiatiques propres, le tout lié à un sentiment aigu de leur identité et de leur noblesse. Sans doute ne savent-ils plus d'où ils viennent, mais ils savent qui ils sont. (1992, p. 21)

Les villageois rencontrés ont donc une image de l'*Ecole du Berger et de la Bergère* permettant de maintenir l'identité peuhle, tout en prenant part au « développement ».

9.3 Dimension collectiviste

Nous avons vu que l'enfant, dès sa naissance, appartient à la communauté, même si la mère a beaucoup d'importance dans les premières années de la vie de l'enfant. Dans la suite de son apprentissage l'enfant agit toujours en fonction de la communauté, et l'école n'échappe pas à

cette règle. Les villageois que j'ai rencontrés expriment les attentes qu'ils ont envers la scolarisation non pas en termes de développement personnel de l'enfant, mais comme possibilité d'aider la famille et le village.

- Marie : *Et ici d'après toi, qu'est ce qui est important que les enfants apprennent pour vivre, les connaissances importantes pour vivre ?*

- Homme : *Les enfants doivent aller à l'école, ils doivent s'occuper de l'élevage et les connaissances qu'ils acquièrent à l'école il ne faut pas que ces connaissances soient inutiles. Il faut qu'ils appliquent ces connaissances au niveau de l'élevage pour que ce soit bénéfique à tout le village, à eux et à tout le village.*

(Extrait de l'entretien 8, 63)

Les attentes des parents face à l'école et au futur de l'enfant sont exprimées en fonction de ce que celui-ci peut amener à la collectivité. Cela correspond à ce que Triandis nomme les sociétés de type collectiviste dans lesquelles il existe une certaine suprématie du groupe sur l'individu (1995, p. 26). D'après Triandis (1995), les sociétés de type collectiviste perçoivent par exemple l'histoire différemment que les sociétés de type individualiste ; les personnes provenant d'une culture collectiviste se considèrent comme le lien d'une longue chaîne d'ancêtres. En effet, les villageois que j'ai rencontrés se définissent, et définissent l'école, en fonction de leurs parents et du futur du village, ce qui ne serait pas forcément le cas dans des cultures de type individualiste où l'individu et le présent sont au centre.

Même si *l'Ecole du Berger et de la Bergère* se veut intégrée dans son environnement, elle reflète cependant une certaine culture scolaire, individualiste, qui n'est pas celle de l'éducation informelle ou de la culture du village. *L'Ecole du Berger et de la Bergère* reflète la culture scolaire dont les valeurs sont tournées sur l'individu, les ambitions personnelles et la compétition (Bame Nsameng, 2005, p. 334). Les concepteurs de *l'Ecole du Berger et de la Bergère* ont tenté d'adapter l'adapté au contexte du village de Bendogo. Certaines dimensions du curriculum caché (Perrenoud, 1994) sont donc proches du type d'école formelle et occidentale. Ces questions sont importantes afin de mieux comprendre la coexistence de plusieurs systèmes d'éducation et demanderaient de faire l'objet de recherches plus approfondies.

Lorsque l'on parle de scolarisation il est nécessaire de garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas pour les parents d'un projet lié au développement de l'enfant, mais au développement du village tout entier. De la même manière, la réussite est définie par les personnes interrogées en fonction de ce que celui qui réussit peut apporter à la collectivité. Il suffit alors qu'une seule personne soit scolarisée pour changer le destin de la famille ou du village. Cette manière de percevoir l'éducation influence également les stratégies de scolarisation. Le but n'étant pas

vraiment de scolariser tous ses enfants, mais de parvenir à ce qu'au moins l'un d'entre eux réussisse.

- Marie : *Et toi tu souhaiterais quoi, même si tu peux pas décider, si tu pouvais décider, tu souhaiterais quoi pour eux ? Qu'ils restent au village, qu'ils partent ? C'est quoi le mieux aujourd'hui, au temps actuellement, maintenant, c'est quoi le mieux pour un enfant ?*

- Homme : *[Rires] Il dit que s'il pouvait choisir un métier pour ses enfants, il allait choisir le meilleur métier qu'il soit. [...] Un bon métier pour son enfant, mais ce n'est pas un choix en tant que tel. Et il aimerait que son enfant, bon, il prie beaucoup pour ses enfants. Il aimerait que ses enfants un jour réussissent, et s'occupent de sa famille, bon, de sa famille à lui, la famille de Seydou²⁰. Il dit que par exemple si un enfant de la famille, ou un enfant de Bendogo devenait une grande personnalité, ce qui est sûr, c'est qu'il va aider toute la famille, il va œuvrer dans le sens d'aider tous les habitants du village.*

(Extrait de l'entretien 8, 128-129)

La prise en compte des représentations des villageois permet alors une meilleure compréhension des stratégies de scolarisation, ce qui est important notamment pour des associations dont l'objectif est de sensibiliser les populations à la scolarisation de leurs enfants.

Durant nos discussions j'ai souvent eu l'impression que les réponses des villageois ne répondaient pas à mes attentes. En effectuant l'analyse des entretiens, j'ai en effet réalisé que mes questions étaient de type individualiste, alors que les villageois me donnaient des réponses de type collectiviste ; en quelque sorte nous ne parlions pas de la même chose. La démarche adoptée m'a alors permis de me rapprocher des conceptions des villageois, de m'adapter et de modifier la manière d'aborder les thèmes. Une critique peut cependant être émise face à l'orientation de ma recherche que j'ai dans un premier temps effectué sur une « conception moderniste de l'individu conçu comme entité autonome », conception occidentale classique de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation qui diffère de la « perspective africaine qui fait de l'individu un être coextensif à la communauté, à la spiritualité et aux aspects de l'écoculture locale » (Nsamenang, 2001, p. 43). Cela demande de questionner l'influence culturelle et historique de la recherche, notamment en éducation.

Le fait que la psychologie soit enracinée profondément dans la culture occidentale, européenne et nord-américaine, a été relevé depuis longtemps (Dasen, 1993) et démontre que les disciplines elles-mêmes, de par leur enculturation spécifique, peuvent être ethnocentriques. Si de nombreux travaux

²⁰ Nom fictif.

ont porté sur l'histoire de l'éducation, il y a eu, par contre, peu de discussion sur les *a priori* culturels des sciences de l'éducation. (Dasen, 2000, p. 19)

Même si la démarche compréhensive permet de s'éloigner d'une démarche ethnocentrique, il faut cependant mettre en évidence que la recherche reste tout de même orientée, le chercheur ne peut pas s'effacer complètement. Certains auteurs prônent alors le développement de sciences sociales africaines (Nsamenang, 2001) permettant de dépasser l'ethnocentrisme d'une psychologie occidentale et sensible aux réalités africaines.

9.4 Respect et prise en compte du point de vue de l'autre

Il semble ressortir des entretiens que ce n'est pas pour son développement personnel que l'enfant est scolarisé, mais dans la perspective de l'aide que celui-ci pourra amener au village. Il existe donc une certaine opposition entre l'école, de type occidentale, qui prône une culture de type individualiste et la société de Bendogo, de type collectiviste. Ceci montre qu'il est nécessaire d'adopter les représentations de l'autre pour penser un projet d'éducation et d'en tenir compte dans la création d'une école.

Cette différence de représentation est également valable pour d'autres concepts comme celui de l'aide au développement ; dans les pays occidentaux la notion d'aide au développement est perçue de manière positive et est rarement remise en question. Erny propose d'interroger la notion d'aide, notamment dans le domaine de l'éducation :

Nous pouvons nous interroger sur le rôle qu'en tant qu'étrangers à l'Afrique mais amis de l'Afrique nous pouvons jouer dans la conjonction présente. Manifestement elle a besoin d'être aidée, soutenue, conseillée avec lucidité, franchise et sympathie. En matière d'aide il convient d'être d'une extrême prudence ; avec les meilleures intentions du monde, il arrive qu'une assistance extérieure étouffe l'initiative locale au lieu de la susciter. Toute réalisation où l'on intervient à la place des Africains se révélera néfaste à plus ou moins brève échéance, sauf dans des sauvetage d'urgence. C'est à eux qu'il appartient d'agir, et pour cela de réfléchir, de décider et de s'investir. (Erny, 1991a, p. 28)

Dans l'article *Solidarité nord-sud, une question de respect ?*, Charmillot (2008) s'interroge sur la notion de respect dans le concept de développement. Elle démontre que cette notion

définie comme « égard, attention à, reconnaissance des projets d'autres » (Singelton, 2004, cité par Charmillot, 2008) et celle d'aide au développement ne sont pas compatibles. Dans sa conclusion, l'auteure insiste sur la nécessité de prendre en compte les logiques culturelles et d'accepter qu'elles ne soient plus soumises à un ordre occidental. Petitat a la même position et souligne qu'un « tel objectif revient à négocier et à forger une sorte de synthèse entre la tradition perdue et la modernité accessible » (2002, p.70).

De ce fait, Singelton propose de faire un « inventaire du lieu propre d'autrui » afin de connaître ses propres projets, et de prendre en compte la distance qui nous sépare de l'autre et de cesser de considérer nos valeurs comme universelles. Le but étant alors de « se soucier de savoir qui on est soi-même et qui sont les autres qu'on prétend aider » (Singelton, 2004, cité par Charmillot, 2008). Foster nous rappelle qu'il n'y a pas de réponse unique et simple à ce défi :

Les forces qui poussent la mondialisation se heurtent à des contre-forces qui trouvent leurs assises non seulement dans les disparités structurelles profondes traversant l'économie mondiale, mais aussi dans la grande hétérogénéité des structures sociales, des valeurs et des perceptions du monde (Weltanschauungen) tant entre pays et régions qu'au sein même de chaque entité nationale. Ces contre-forces se nourrissent aussi bien de la volonté de conserver une identité et de préserver des valeurs que de craintes et d'attentes déçues engendrées par la mondialisation. (Forster, cité par Petitat, 2002, p.70)

Il conclut en disant que « toute avancée dans le mode de gestion de la société mondiale devra tenir compte de ces différences de réalités, de perceptions et d'attentes, bref, du constat que le monde n'est pas plat ! « The world is not flat » » (Forster, cité par Petitat, 2002, p. 70).

Cela rejoint la définition de la culture qui peut être considérée comme « un ensemble d'activités structurées qui entourent et co-constituent l'individu et sa pensée » (Müller Mirza, 2005, p. 117) et qui correspond à la perspective adoptée par Bruner que Müller Mirza commente:

Si l'objet de la psychologie est bien l'étude de l'Homme, dit-il, il est bien nécessaire de prendre en compte le monde dans lequel il vit, qu'il interprète et qui en retour donne sens à ses actes. Les connaissances développées par les individus ne peuvent être distinguées du sens qu'elles prennent pour eux, dans des situations et à des moments précis de leur parcours, puisque le sens attribué à telle action

détermine aussi dans une certaine mesure la manière dont elle va être entreprise.

(Müller Mirza, 2005, pp. 115-116)

L'apport des recherches interculturelles est alors à prendre en considération: « De nombreuses recherches menées auprès de groupes culturels différents de ceux des chercheurs ont montré l'importance de prendre en considération le sens que prend une tâche dans une activité située culturellement et historiquement pour les personnes » (Müller Mirza, pp. 112-113). La démarche compréhensive peut alors compléter cette perspective en permettant d'approcher au mieux le terrain et de mettre en évidence les différentes représentations. Il est toutefois nécessaire de mettre en évidence que ce type de recherche n'est pas sans difficultés. D'une part, l'application d'entretien de type compréhensif demande de l'expérience et du temps. Comme je l'ai exposé précédemment, la décentration que cela nécessite ne se fait pas sans peine. J'ai également rencontré des difficultés quant à la langue et à la gestion de la traduction ; un entretien traduit perd un peu de sa richesse. Cependant, ces obstacles ne peuvent être éliminés, ils font partie de la recherche et l'essentiel est peut-être d'en être conscient et d'en tenir compte.

En suivant une démarche compréhensive, et malgré les difficultés rencontrées, cette recherche m'a permis de m'approcher des conceptions que les villageois de Bendogo ont de l'éducation. L'analyse des entretiens m'a amenée à percevoir le village de Bendogo comme un village cherchant sa place entre tradition et modernité. Les villageois perçoivent alors l'*Ecole du Berger et de la Bergère* comme un moyen de s'ouvrir au monde tout en préservant leurs traditions. Les villageois rencontrés ne refusent pas le changement, mais ne veulent pas perdre leur identité peuhle ; l'image d'une identité en mouvement alors se dessine. Pour autant que les enseignements qui y sont dispensés correspondent bien à ce que le projet s'efforce d'offrir, c'est peut-être une école telle que l'*Ecole du Berger et de la Bergère* qui permettra à cette population peuhle de trouver sa place dans un monde en mouvement.

Bibliographie

Références bibliographiques

- Baba-Moussa, A. R. (2004). L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle dans les pays africains ? Le droit à l'éducation. Quelles effectivités au Sud et au Nord ? Colloque international, Université de Ouagadougou.
<http://afecinfo.free.fr/ouaga/communications/Ouaga007Baba-Moussa.pdf>
- Abou Napon, L'enseignement du français au Burkina Faso : Méthodes et stratégies. In *Canadien Journal of African Studies*, Vol. 30, No. 3, 1996, 444 – 456.
- Akkari, A. et Dasen P. R. (2004). De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes. In Akkari, A. et Dasen P. R. (Ed.). *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 7-21). Paris : L'Harmattan.
- Bame Nsameng, A. (2001) Perspective Africaine sur le développement social. Implication pour la recherche développementale interculturelle. In Sabatier C. et Dasen P. (Ed). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres école*, Paris : L'Harmattan.
- Bame Nsameng, A. (2005). The Intersection of traditional African Education with school learning. In Swartz, Leslie, de la Rey Cheryl et Dincan, N. (Ed.). *Psychology: An introduction*. (pp. 327-337). Cap Town, South Africa: Oxford University Press.
- Barry, Haoua. (2006). *Mémoire de maîtrise : Etude des pratiques scolaires Peuls en zone de migration : le cas du département de Boromo*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire supérieur et de la recherche scientifique. Université de Ouagadougou.
- Biennale 2006 de l'ADEA – Intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso (pp. 12-26).
- Blanchet, A. (1999). *Dire et faire dire: l'entretien*. Paris : A. Colin.
- Blumer, H. (1969). The Methodological Position of Symbolic Interaction. In Blumer, H. (Ed) *Symbolic Interactionism*. London: University of California Press.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz
- Caratini S. (1993). *Les enfants des nuages*. Paris : Editions Du Seuil.
- Cissé, S. (1992). *L'enseignement islamique en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- Charmillot, M. (2001). Intervention sociale face à la maladie : place du chercheur. In *Actes du VIIIe Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>
- Charmillot, M. (2002). *Socialisation et lien social en contexte africain : une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso)*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.

- Charmillot, M. (2008). Solidarité nord-sud, une question de respect ? In Zaccai-Reyners (Ed). *Les formes contemporaines du respect*. Bruxelles : ULB, Collections Logiques Sociales.
- Charmillot, M. et Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. In Leutenegger, F. et Saada-robert, M. (Ed.) *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charmillot, M., Cifali, M. & Dayer, C. (sous presse). L'écriture de la recherche mise en question. In Bota, C., Cifali, M., Durand M. *RIFT, Cahier des Sciences de l'éducation* N°112, Genève : FAPSE.
- Charlier, J.-E. et Pierrard J.-F. (2000). Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et des enjeux, *Autrepart, Des écoles pour le Sud*, 17, 29-48.
- Clignet, R. (1994). La demande d'éducation : aspects sociologiques. *Afrique contemporaine*, n°172, Numéro spécial, Crises de l'éducation en Afrique, Paris, 108-118.
- Compaoré F., Compaoré M., Kobiané J.F., Lange M.-F., Pilon M. (2003). *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso : synthèse issue du colloque organisé à Ouagadougou du 19 au 22 novembre 2002*. Ouagadougou : IRD.
- Dasen P. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In Akkari, A. et Dasen P. (Ed.). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris : L'Harmattan.
- Delise Y. (1996). *Les élèves, l'état et les agriculteurs au Burkina Faso. L'exemple de la région du centre-ouest*. Genève : IUED, Centre des Publications.
- de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41-43, 41-445.
- Erny, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique noire* (pp. 10-13). Paris : L'Harmattan.
- Erny, P. (1991a). Etudes Africaines, *L'ethnologie à Strasbourg* 12, 16-33.
- Erny, P. (1991b). Ethnopédagogie, *L'ethnologie à Strasbourg*, 14, 1-41.
- Erny P. (2001). *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- Hampâté Bâ, A. (1992). *Amkoullel, l'enfant peul*. Avignon : Actes Sud.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In Jodelet, D. (Ed). *Les représentations sociales : un domaine en expansion*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Jodelet, D. (1984). *Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie*. In Moscovici, S. (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (2005). *La mesure du droit à l'éducation - Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Paris : Karthala.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Espagne : Armand Colin.
- Kielland, A. et Sanogo, I. (2002). *Burkina Faso: Child Labor Migration from Rural Areas. The magnitude and the determinants*. Washington, DC: World Bank.
- Lange, M.-F. (2000). Introduction. Dynamiques scolaires contemporaines au Sud, *Autrepart, Des écoles pour le Sud*, 17, 5-12.

- Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris : Editions Payot et Rivages.
- Latouche, S. (2005). L'occidentalisation du monde à l'heure de la « globalisation ». In Latouche, S. (Ed.), *L'occidentalisation du monde. Essai sur les significations de la portée et les limites de l'unification planétaire*. Paris : Ed. La Découverte.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Lê Thành Khôi (1991). Globalité et complexité. In Lê Thành Khôi (Ed). *L'éducation : cultures et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Lourié, S. (1993). *Ecole et tiers monde*. Paris : Flammarion.
- Martin, J.-Y. (2003). Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire. *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 2003, 121-142.
- Moumouni, A. (1998). *L'éducation en Afrique*. (2^e éd). Paris : Présence Africaine.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Collin.
- Müller-Mirza, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adulte. L'île aux savoirs voyageurs*. Paris : L'Harmattan.
- Pelgrims G. (2007). Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en Sciences de l'Education. *Cahier des Sciences de l'éducation*, hors série, Genève : FAPSE.
- Perrenoud, P., (1994). Curriculum, le réel, le formel, le caché. In Houssaye, J. (Ed). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed). *Actes du colloque. Constructivisme : usages et perspectives en éducation* Vol. I&II Genève : Département de l'instruction publique. Service de la recherche en éducation, pp. 65-82.
- Perregaux, C. (1989). Adaptabilité du système d'enseignement à la société sahraouie du temps du nomadisme à la période actuelle. In Retschitsky, J., Bossel-Lagos, M. et Dasen, P. (Ed). *La recherche interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Petitat, P. (2002). Comment appuyer des démarches africaines ? Partenaire en Afrique. In *Quelle coopération pour quel développement ? Ecrits sur le développement*, Berne : Direction du développement et de la coopération.
- Sabatier C. (2001). Influences culturelles dans des représentations de l'enfance et de l'adolescence. Perspectives francophones. In Sabatier C. et Dasen P. (Ed). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres école*, Paris : L'Harmattan.
- Santerre, R. (1973). LA société traditionnelle et son système scolaire. In Santerre, R. (Ed). *Pédagogie musulmane d'Afrique noire*. Montréal : Les presses de l'université de Montréal.
- Sawadogo, A. Y. (2002). *L'Ecole de mon village : 1936 – 1958. Un élève raconte*. Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, M.-N. (1990). « Maladie mentale » et sociologie de la connaissance. In Schurmans, M.-N. (Ed.), *Maladie mentale et sens commun. Une étude sociologique de la connaissance*. Paris : Delachaux et Nieslé SA.
- Sellier J. (2003). *Atlas des peuples d'Afrique*. Paris : La Découverte

- Singleton, M. (2004). *Critique de l'égo-centrisme. Du missionnaire anthropophage à l'anthropologue post-développementiste*. Clamercy-France : Paragon.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview press.
- UNESCO. (2006). L'alphabétisation au cœur de l'éducation pour tous. In Rapport mondial de suivi sur l'Education Pour Tous. http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Paris : Armand Colin.
- Wamba, A. (2007). *Pluralisme thérapeutique et médecine en contact : du sens des interactions entre thérapeutes dans la construction interculturelle des savoirs médicaux au Cameroun*. Université de Genève. Bibliothèque de la FAPSE.

Rapports sur les Ecoles du Berger et de la Bergère

- Anndal et Pinal (2003). *Programme d'appui à l'Ecole du Berger et de la Bergère (EB)*. Sanmatenga. (Non publié)
- Anndal et Pinal (2005). *Curriculum de l'Ecole du Berger et de la Bergère. Première et deuxième années*. (Non publié)
- Anndal et Pinal (2005). *Rapport du 1^{er} semestre*. Sanmatenga. (Non publié)
- Kinda, J., Sangare, A., Ouedraogo, A. (2006). *Evaluation de la première phase du projet d'appui à l'Ecole du Berger et de la Bergère*. Ouagadougou : Ministère de l'enseignement de Base et de l'alphabétisation ; Circonscription d'éducation de bas de Korsimoro ; Anndal et Pinal. (Non publié)

Sites Internet consultés

- Gouvernement du Burkina Faso : www.primature.gov.bf/(décembre 2007)
- MEBA, 2003, Politiques et Plans sectoriels. <http://www.meba.gov.bf/SiteMeba/plans/educationnonformelle.html#>
- Institut pour le Développement et l'Education des Adultes (IDEA) : www.edm.ch/fr/idea_bienvenue.php(décembre 2007)
- Enfants du monde (EdM): www.enfantsdumonde.ch/(décembre 2007)
- Association for the Development of Education in Africa (ADEA) : <http://www.adeanet.org/>(décembre 2007)
- Objectifs du Millénaire pour le Développement. <http://www.un.org/french/millenniumgoals/>(décembre 2007)
- UNESCO – Institut de statistique – Education au Burkina Faso: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=289&IF_Language=fra&BR_Country=8540&BR_Region=40540 (décembre 2007)

- Institut de recherche pour le développement (IRD) Burkina Faso:
<http://www.ird.bf/>(décembre 2007)
- Informations globales sur le Burkina Faso et cartes :
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uv.html> (décembre 2007)
- Direction du développement et de la coopération suisse (DDC) au Burkina Faso
<http://www.ddc-burkina.org/> (mars 2008)

Ouvrages servant d'appuis à ma réflexion

- Braslavsky, C., Abdoulaye, A. et Patino, M. I. (2003). *Développement curriculaire et « bonne pratique en éducation »*. Genève : Bureau International d'Éducation.
<http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf>
- Charmillot, M. (1997). *Les savoirs de la maladie. De l'éducation à la santé en contexte africain*. Cahier des Sciences de l'éducation N°81, Genève : FAPSE.
- D'Aqiono, P. L'occupation de l'espace dans le Djelgodji (Nord-Burkina Faso). *Cahier sciences humaine*, 32 (2) 96, 311-333.
- Faundez, A. (1991). Dialogue pour le développement et développement pour le dialogue. In Faundez, A. (Ed.). *Pouvoir de la Participation* (pp. 25-37). Kinshasa, Zaïre : Editions Centre de Vulgarisation Agricole.
- Faundez, A. et Mugrabi E. (2004). *Ruptures et continuités en Education : aspects théoriques et pratiques*. Genève : IDEA.
- Fragnière, J.-P. (2000). *Comment faire un mémoire*. Lausanne : Editions Réalités sociales.
- Gérard, E. (1997). *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris : Karthala.
- Gouvernement du Burkina Faso : *Moderniser la société et vaincre la pauvreté*,
<http://www.primature.gov.bf/documents/Burkinaprogramme.pdf> (consulté le 18.12.07)
- Ibrahima Sall, E. H. (2002). Pistes pour une nouvelle coopération internationale. In *Quelle coopération pour quel développement ? Ecrits sur le développement*, Berne : Direction du développement et de la coopération.
- Kiethega J.-P. (1993). Les castes au Burkina Faso. Découverte du Burkina Faso. In *Découverte du Burkina Faso. Tome I. annales des Conférences organisées par le Centre Culturel Français Georges Méliès de Ouagadougou - 1991 - 1992*. Paris - Ouagadougou : SÉPIA - A.D.D.B.
- Lange, M.-F. (2003). Vers de nouvelles recherches en éducation. *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 2003, 121-142.
- Lange, M.-F. (2003). Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 2003, 121-142.

- Lusso Cesari V. (2000). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. *Cahiers de psychologie*, 36, 13-26.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Riesman, P. (1974). *Société et liberté chez les peul Djelgôbé de Haute-Volta. Essai d'anthropologie introspective* Paris : Mouton & co, and Ecole Pratique des Hautes Etudes.
- Rougemont, E. (2006). *Le troisième monde. Analyse compréhensive d'un programme de formation bilingue et interculturelle en Amazonie péruvienne*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Genève : FAPSE
- Savoy Mathieu (2002). *La pédagogie du texte. Etude comparative de deux approches : Institut pour le développement et l'Education des Adultes – Le secteur de didactique des langues du Département de l'Enseignement Primaire genevois*. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation.
- Yetna, J.-P. (2002). *Vérités et contre-vérités sur l'Afrique*. Vendôme-France : Dianoïa défis.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien de base

Introduction du sujet :

Je me présente si ce n'est pas encore fait, je précise l'objectif de la recherche (travail de fin d'étude dans une Université de Suisse), j'explique que je suis étudiante et que je m'intéresse à la façon dont les habitants des villages vivent et plus particulièrement à la vie de leurs enfants.

Intérêt : l'éducation et la vie de la famille autour de l'enfant.

Explication de l'anonymat et demande d'enregistrement.

Je précise que je m'intéresse à leur vie quotidienne, que je n'ai pas de questions précises auxquelles ils doivent répondre, mais que j'aimerais qu'ils me racontent leur façon de vivre (histoire).

Question de base : (but : débiter le récit d'une journée, sur les activités quotidiennes en le centrant sur les enfants et leur éducation)

Comment se passe la vie dans votre famille ? Et plus particulièrement avec votre / vos enfant (s) ?

A. Conception de l'enfant et de son éducation		
Thèmes	Sous-thèmes	Questions (ouvertes, libres)
Organisation de la société autour de l'enfant		Comment se déroule une journée typique dans votre famille ? Quelles sont les activités de l'enfant ? Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant doit apprendre ? De quoi a-t-il besoin ? → dans la religion, dans la famille...
	Activités, tâches, responsabilités des enfants	
	Différences entre filles et garçons / âges	
	Place de l'enfant dans la famille	
Représentations sociales de l'éducation		Qu'est ce que vous souhaitez pour votre enfant pour le futur ? De quoi a-t-il besoin pour y parvenir ? D'après vous comment fait-on d'une petite fille une bonne femme ? De quoi a besoin le garçon pour devenir bon père de famille ? Pour quelles raisons désirez-vous que votre enfant soit scolarisé Y a-t-il des stades / étapes dans la vie de l'enfant qui sont importants ?
Représentations sociales de l'éducation familiale	Socialisation des enfants (rituelles) Rôle des parents / des frères et sœurs/ des pairs Qui est inclus dans l'éducation des enfants ? Mode de transmission du savoir Perspectives d'avenir Valeurs désirées d'être transmises	
Représentations sociales de l'éducation religieuse	Socialisation des enfants (rituelles) Ecoles coraniques Autre institutions Perspectives d'avenir Valeurs désirées d'être transmises	
Représentations sociales de l'éducation coutumière	Socialisation des enfants (rituelles) Perspectives d'avenir Valeurs désirées d'être transmises	
Représentations sociales de l'éducation scolaire		

Attentes de l'éducation des enfants		Que souhaitez vous pour votre enfant ? Souhaitez-vous que votre enfant vienne vivre ici par la suite ? Reprennent votre bétail, plantation ? Qu'est ce qui peut être le mieux pour l'avenir de votre enfant / pour votre avenir ?
	Perspective d'avenir	
	Projet d'éducation pour les enfants	

B. Ecole du Berger et de la Bergère et participation au projet		
Thèmes	Sous-thèmes	Questions
<i>Ecole du Berger et de la Bergère</i>		Quels sont d'après vous les avantages de l'école ? (Ecole incluse dans un système d'éducation pluriel) Parlez moi de l'école du Berger. Avez-vous des enfants dans l'école du Berger ? Qui est ce qui a choisi d'y mettre votre enfants ?
Représentations de l'Ecole du Berger et de la Bergère ?	Connaissance du projet	
	Attentes	
	Adhésion de la population	
Participation de la population dans le projet	Participation aux cours /atelier	Quel est le rôle de l'instituteur d'après vous ? Quel est le rôle des parents ?
	Comités de Gestion	Pouvez-vous me parler du comité de gestion ?
	Sensibilisation aux problèmes d'éducation	
	Participation à quelque étude	

Annexe 2 : Portfolio de photos

A. Korsimoro

1) Rues de Korsimoro



2) Chemin qui mène de Korsimoro au village de Bendogo



3) Classe de 6e année du Lycée de Korsimoro lors d'un cours de français

B. Village de Bendogo : concessions et cases traditionnelles



1) Entrée dans le village de Bendogo, venant de Korsimoro

2) Des concessions



4) Maison traditionnelle

4) Poulailier



3) Enclos pour les boeufs



C. Activités domestiques à Bendogo



1) Sur la route du marché

2) Travail avec les boeufs, ici moment de la traite le matin



3) Le barrage

D. Scolarisation à Bendogo

Centre d'alphabétisation en milieu du travail pour adultes



Ecole du Berger et de la Bergère



E. Quelques situations d'entretien...



F. Quelques villageois qui ont rendu ce travail possible...

