



MOUVEMENT INTERNATIONAL  
ATD QUART MONDE



©ATD Quart Monde

## *Les plus pauvres, partenaires d'une éducation réellement pour tous*

*Sur quels savoirs prendre appui ensemble  
pour ouvrir l'avenir de tous ?*



**Rapport de recherche-action menée au Burkina Faso  
par le Mouvement ATD Quart Monde**

« *Même dans la misère un homme a des idées, si personne ne reconnaît ses idées, il s'enfoncé encore plus dans la misère* » A. Compaoré

Editeur : Guillaume Charvon

Photos de couverture :

En haut : La planche du savoir (Que celui qui croit ne pas savoir apprenne à celui qui croit savoir)

En bas à gauche : Séminaire international de Ouagadougou  
Décoration Chevalier de l'Ordre National du Burkina Faso

En bas à droite : Restitution à l'ONU (New York)  
Restitution à Ouagadougou

**Mouvement ATD Quart Monde-Burkina Faso**

[atd-faso@fasonet.bf](mailto:atd-faso@fasonet.bf)

[www.atd-quartmonde.org](http://www.atd-quartmonde.org)

Tel : 00 (226) 50-30-79-40

Septembre 2013

*« Savoir c'est d'abord avoir conscience d'être quelqu'un,  
pouvoir donner une signification à ce que l'on vit, à ce que l'on fait, pouvoir s'exprimer.  
Savoir, c'est avoir une place dans le monde, connaître ses racines,  
se reconnaître d'une famille, d'un milieu.  
Savoir, c'est par conséquent pouvoir participer à ce qu'est et fait autrui.*

*Celui dont les idées ne peuvent être entendues parce qu'elles ne peuvent être exprimées est le jouet de  
tous les pouvoirs arbitraires ; il est toujours soumis aux idées des autres, il en est l'esclave.*

*Face à cette situation le Mouvement ATD Quart Monde ne pouvait être autre chose  
qu'un Mouvement de lutte pour le Savoir.*

*Savoir, c'est comprendre ce que l'on est, ce que l'on vit, pour pouvoir le partager avec d'autres,  
c'est faire des expériences dont on ne sort pas humilié, mais fier.  
Un tel savoir est la condition fondamentale de toute promotion, de toute vie humaine digne d'être vécue.  
Il est donc le tout premier partage qui nous est demandé : ni le social, ni le spirituel, ni aucun autre  
contenu humain ne peut être accueilli par l'ignorant. »*

**Joseph Wresinski**  
*Fondateur du Mouvement ATD Quart Monde*

## Table des matières

Introduction.....	5
<i>Constat et problématique de la recherche-action</i> .....	5
<i>Enjeux et objectifs de la recherche-action.</i> .....	6
I. Récits d'expériences d'apprentissage : Partager de l'intérieur les chemins vécus par les plus pauvres. ....	8
1. « <i>C'est mon intégrité qui me garde...</i> ».....	9
2. « <i>on a eu du courage et on s'est mis ensemble...</i> » .....	12
3. « <i>C'est le courage de nos parents qu'on mettait dans nos ventres.</i> ».....	13
4. « <i>Sans ami, je serai dans l'obscurité</i> ».....	14
II. L'apport des populations très pauvres aux questions éducatives : savoirs fondamentaux, réussite éducative et réconciliation des savoirs. ....	17
<i>Les conditions méthodologiques de la « rencontre des savoirs »</i> .....	18
<i>Présentation de la recherche-action menée par ATD Quart Monde au Burkina Faso</i> .....	19
<i>Le partage du savoir : se rencontrer comme des « chercheurs ».</i> .....	19
<i>La rencontre des savoirs : vers une fondation des savoirs réconciliés à partir des très pauvres ?</i> .....	20
<i>Les acquis méthodologiques : des savoirs fondamentaux à la réussite éducative.</i> .....	22
<i>L'horizon de sens du projet éducatif : la réussite de tous par la participation de tous.</i> .....	23
<i>Le contenu des savoirs fondamentaux : émancipation et résistance.</i> .....	24
<i>Au fondement des savoirs réconciliés : savoir créer des liens d'appartenance.</i> .....	25
<i>La question du choix éducatif : un enjeu conditionnant les politiques d'éducation pour tous.</i> .....	26
<i>Essai d'analyse des représentations sociales : un corps social compartimenté en deux « mondes » ?</i> .....	27
<i>Les conséquences du pari éducatif</i> .....	28
<i>Les freins à la réussite éducative</i> .....	30
<i>Les liens fondamentaux, substrat de l'acquisition et de la transmission des savoirs fondamentaux.</i> .....	30
Conclusion .....	33
<i>Recommandations</i> .....	34

## INTRODUCTION

### *Constat et problématique de la recherche-action*

« *Les enfants qui vont à l'école ne veulent plus cultiver, et il n'y a pas assez de bureaux pour tout le monde, alors comment on va faire ?* » questionnait le papa d'un enfant qui vivait dans les rues de Ouagadougou. Le projet de recherche-action du Mouvement ATD Quart Monde a cherché à aller au bout des implications de cette interpellation en y associant tous les acteurs concernés.

L'ambition que « *le village soit l'affaire de toute l'école et l'école l'affaire de tout le village.*<sup>1</sup> » est souvent mise à mal. En effet, la connaissance que détiennent les membres du Mouvement ATD Quart Monde, notamment celle de familles pauvres ou très pauvres vivant en milieu urbain et rural, et celle de leurs partenaires de la communauté éducative rejoignent l'affirmation du professeur Amadé Badini, professeur à l'Université de Ouagadougou en Science de l'éducation : « *Le système éducatif moderne dans notre pays semble se présenter comme l'antithèse du système qu'est l'éducation traditionnelle.* »

Ce possible antagonisme explique dans une certaine mesure les choix éducatifs de certains parents qui semblent ne pas trouver dans l'école des réponses à leurs aspirations et une continuité avec les valeurs dont ils sont eux-mêmes porteurs et qu'ils cherchent à transmettre.

D'où le diagnostic d'une « résistance culturelle » à l'école fait par un certain nombre d'acteurs, notamment des organisations internationales, qui serait l'une des principales caractéristiques du rapport à l'école des populations du Burkina Faso.

Or, pour bâtir l'avenir de tous et répondre ainsi à l'ambition des parents, des enseignants, et à celle des autorités locales, nationales et internationales, **une piste de réflexion est de favoriser une continuité et une complémentarité entre les savoirs de l'école et ceux de la communauté.**

**Comment travailler avec l'ensemble des acteurs concernés afin de permettre une « rencontre » entre les différents acteurs de la communauté éducative qui fasse émerger des savoirs « réconciliés », porteurs d'une cohésion communautaire et de perspectives d'avenir pour tous ?**

Pour rejoindre l'ambition d'un avenir pour tous, loin de se limiter à l'école, la « rencontre » provoquée par la recherche-action du Mouvement ATD Quart Monde s'est ouverte à d'autres modes de transmission de savoirs, et ainsi à l'éducation au sens le plus large du terme.

Dès lors, le processus de recherche-action mené de novembre 2011 à mars 2013, impliquant **335 personnes, (hommes, femmes et enfants)**<sup>2</sup>, en milieu urbain et rural a permis de dégager des éléments de

---

<sup>1</sup> Selon l'expression de M. R., inspecteur de Communauté Educative de Base en milieu rural.

<sup>2</sup> Depuis novembre 2011, début de la recherche-action, 335 personnes ont partagé au moins une fois leur pensée selon l'une des deux méthodes évoquées plus loin.

A Ouagadougou :

- jeunes rencontrés pendant la bibliothèque sous les lampadaires, échange sur le thème à partir d'une animation avec le livre: 48

- animation de partage du savoir à Tanghin : 55 enfants et 23 parents

- participants à la session de juin, tous interviewés, ont participé à l'ensemble des rencontres préparatoires mensuelles: 27

- participants au séminaire, tous interviewés, ont participé à l'ensemble des rencontres préparatoires mensuelles : 44

Pour le Ganzourgou:

compréhension sur des différentes problématiques centrales :

- Quels sont les savoirs de résistance et d'émancipation acquis, mis en œuvre et développés par les populations les plus pauvres ?
- A quelles conditions les populations les plus pauvres et les plus exclues peuvent-elles être soutenues dans l'exercice de leurs savoirs de résistance et dans l'acquisition de savoirs émancipatoires leur permettant de bâtir leur vie et l'avenir à partir de leurs propres aspirations ?
- En quoi ces savoirs, leurs transmissions et leurs acquisitions, peuvent-ils faire sens pour l'ensemble de la communauté et de la société burkinabè ?

Des éléments de réponses à ces questions sont présentés dans la seconde partie de ce rapport.

### ***Enjeux et objectifs de la recherche-action.***

Notre processus de recherche-action rejoint les priorités de l'agenda international.

En effet, Dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement, l'éducation pour tous représente un enjeu fondamental et un défi décisif pour le Burkina Faso. Il convient néanmoins, face aux difficultés rencontrées dans la réalisation de cet objectif, de comprendre la nature de ces difficultés avec ceux qui y sont les premiers confrontés : parents, enfants et enseignants. Il s'agit avec eux de :

- **Contribuer à une évaluation qualitative de l'Objectif n°2 du Millénaire pour le Développement portant sur l'Éducation de base pour tous à partir de réalités vécues et d'une réflexion approfondie sur ces réalités menée par les acteurs concernés.** Cette contribution à une évaluation des OMD par le Mouvement ATD Quart Monde s'inscrit dans le cadre plus large d'une évaluation globale des OMD avec et à partir de populations très pauvres de 9 pays dans le monde.
- **Permettre aux communautés, familles et personnes pauvres ou très pauvres d'être des « acteurs conscients » de leurs propres projets éducatifs.**
- **Créer les conditions d'un décloisonnement entre les différents savoirs (communautaires, scolaires, professionnels) à partir de la méthode de la « rencontre des savoirs ».**

**La phase finale de la recherche-action a donné lieu à un séminaire international qui s'est déroulé à Ouagadougou du 25 février au 2 mars 2013. Ce séminaire réunissait 65 participants** venus de Belgique, Centrafrique, Éthiopie, France, Grande-Bretagne, Mali, Sénégal, et de plusieurs provinces du Burkina Faso. Ces participants étaient des représentants d'institutions nationales et internationales, des universitaires et des responsables d'ONG, des acteurs du monde éducatif ou associatif, des personnes qui luttent au jour le jour pour résister à la grande pauvreté et au rejet communautaire, et des citoyens solidaires.

Ce séminaire avait pour objectifs de :

- **Permettre aux personnes très pauvres de se découvrir porteuses d'une connaissance pertinente et essentielle** pour faire face à leur propre vie ainsi qu'aux grands enjeux du pays et du monde, et les mettre en situation de partager cette connaissance à d'autres acteurs de l'éducation pour tous.

---

- pendant les animations de partage du savoir dans une école: 71

- groupe des amis du Mouvement: 32

- **Permettre aux partenaires institutionnels, notamment l'UNICEF et les autorités nationales, d'entrer dans une compréhension approfondie de ces choix éducatifs.** Cette compréhension renouvelée est susceptible d'éclairer des choix d'orientation de politique globale au niveau de l'éducation pour tous.
- **Discerner des pistes d'actions et d'engagements avec l'ensemble des acteurs concernés** afin d'ouvrir à la suite de cette démarche de recherche-action, une réflexion sur des projets-pilotes susceptibles de répondre aux aspirations de l'ensemble de la communauté éducative.

Nous verrons dans ce rapport final en quoi ces objectifs ont été atteints.

\*\*\*

Ce rapport se compose de deux parties distinctes. La première permet au lecteur d'entrer dans une compréhension intérieure de la pensée et du courage de personnes qui ont une expérience directe de la grande pauvreté et de l'isolement social à partir de quelques récits d'expérience d'apprentissage qui ont été le socle de la dynamique individuelle et collective de la recherche-action.

La seconde met en perspective la recherche-action dans un contexte de recherche en sciences sociales. Elle cherche à mettre en valeur l'apport des populations qui ont l'expérience de la grande pauvreté en partageant des clés de compréhensions permettant de mieux appréhender les grands défis posés aux politiques éducatives menées au Burkina Faso.

## I.

### RECITS D'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE : Partager de l'intérieur les chemins vécus par les plus pauvres

*« Même dans la misère, un homme a des idées.  
Si personne ne reconnaît ses idées, il s'enfoncé encore plus dans la misère. »*

André C.

L'une des préoccupations centrales portées par les personnes qui ont l'expérience de la grande pauvreté et de l'isolement tout au long de la démarche a été : « Ici, on est libre de dire la vérité. On veut bien dire ce qu'on vit, mais est-ce qu'on sera entendu ? Est-ce qu'on sera compris ?<sup>3</sup> » Avoir la générosité de partager ses efforts, son courage, les incompréhensions contre lesquelles ces personnes butent dans la recherche d'un avenir meilleur pour leurs enfants repose sur la confiance que ce que l'on pense sera entendu et compris. L'effort de partage et de formalisation par ces personnes et celles qui sont engagées à leur côtés n'a de sens que pour permettre des changements profonds dans les sociétés dans lesquelles ils vivent. C'est dans cet esprit que certains récits d'expérience d'apprentissage sont ici présentés.

Bâtir ces récits d'expérience de vie suppose pour les personnes interviewées de relire leur expérience. Certains sont le résultat de cinq ou six temps de travail. Entre chacun de ces temps, les interviews en mooré étaient traduits, les enregistrements transcrits en français, et à partir de cette transcription un nouveau temps de travail été prévu pour éclaircir ou approfondir tel ou tel aspect. C'est le résultat de certes démarches qui est ici présenté à partir de l'expérience d'un père de famille, d'une maman qui élève seule ses enfants et de deux jeunes adultes qui cherchent à comprendre ce qui a été pour eux moteurs de réussite.

\*\*\*

---

<sup>3</sup> Monsieur Jean-Marie D. lors d'une réunion du comité de pilotage. Ce comité a accompagné la démarche et la préparation du séminaire international. Il était composé de 7 personnes parmi lesquelles 2 ont l'expérience de la grande pauvreté et de l'isolement social. Ce comité de pilotage était comme un laboratoire où s'expérimentait la capacité de penser et d'agir ensemble. Cet espace est une des conditions de possibilité d'une réflexion menée plus largement. Pendant les 18 mois de la recherche-action, ce comité s'est réuni une à deux fois par semaine, préparant chaque étape et chaque rencontre. 14 rencontres à la Cour aux cent métiers ont eu lieu, réunissant de 30 à 40 personnes de milieux sociaux extrêmement diversifiés, autour de questions ou de thème préparés et validés par le comité de pilotage.

## **1. « C'est mon intégrité qui me garde... »**

Le récit d'expérience de M. Jean-Marie D. a été le support d'une rencontre à la Cour aux cent métiers durant laquelle une quarantaine de personnes ont pu échanger à partir de cette expérience vécue, partageant ainsi ce qui rejoint leur expérience propre ou au contraire, leur font découvrir une réalité qu'ils ne soupçonnaient pas. C'est ainsi que, rencontre après rencontre, les thèmes du séminaire international de Ouagadougou se sont dégagés.

*« Si quelque chose s'est produit dans le passé, tu ne peux pas oublier. J'ai eu beaucoup de difficultés pour m'occuper de mes enfants.*

*Ma belle-famille a amené un de mes enfants pour qu'il parte étudier au village. Je partais lui rendre visite. J'allais voir le travail de l'enfant et puis je lui montrais aussi le travail, même si c'est cultiver. L'enfant, moi et toute la famille, on partait ensemble cultiver du mil, du haricot, de l'arachide, on cultivait tout cela, et je disais à l'enfant de bien cultiver. Il y a rien de plus important que de cultiver, je lui donnais des conseils. Mais à un moment j'ai vu que ça n'allait pas.*

*Dans la coutume, on ne dort pas chez ses beaux-parents. Mais moi je partais dormir là-bas pour voir comment ça se passait avec l'enfant. Quand j'ai passé la nuit, j'ai vu qu'il n'allumait pas une lampe. Mais s'ils n'allument pas une lampe, comment l'enfant va faire pour étudier la nuit ? L'enfant ne peut pas étudier.*

*Et aussi ils ont amené un autre enfant, ajouté à mon enfant. Mais les parents de cet enfant avaient des moyens. Ils ont même acheté un bœuf pour eux. Comme ils ont acheté un bœuf pour eux, cela a fait qu'ils ne considèrent plus notre fils.*

*A l'approche des vacances, je suis allé voir comment ça se passait à l'école, mais j'ai vu que ça n'allait pas et j'ai demandé aux enseignants pour pouvoir ramener mon fils à la maison.*

*Quand j'ai ramené mon fils à la maison, je me suis posé la question : comment vais-je faire pour m'occuper de lui ? J'avais un grand-frère mais il est décédé. Je suis allé à l'Action Sociale leur expliquer et leur demander de nous trouver une école. Comme ça il sera près de nous et nous pourrions nous occuper de lui. L'Action Sociale a accepté.*

*En ce moment, la scolarité coûtait 3000 F. Pour nos deux enfants, ça faisait 6000 F. Des personnes nous ont aidés pour l'inscription d'un enfant et nous-mêmes avons inscrit le plus petit. L'école a fait les reçus pour nous.*

*Mais en ce moment, dans l'école, il y a un changement il y avait une directrice et ils ont amené un directeur. Le nouveau directeur m'a demandé : « est-ce que vous connaissez mon voisin ? » J'ai dit oui.*

*Quand j'ai dit oui il est allé dire aux deux enseignants qui encadraient mes enfants de les chasser de l'école. Et ils ont chassé mes enfants de l'école. Je suis allé leur demander pourquoi ils ont chassé mes enfants. L'enseignant de mon premier fils m'a dit que c'est eux-mêmes qui ne veulent pas voir ces enfants dans leur école.*

*Nous qui n'avions rien pour payer, est-ce que nous allons accepter qu'on chasse nos enfants ? Et Les gens qui nous aident avec de l'argent pour que nous payions la scolarité de nos enfants, c'est comme si nous avons pris l'argent et le bouffer. C'est pour cela que je ne vais pas accepter. Je vais chercher à savoir où est entré l'argent.*

*J'ai cherché à savoir, j'ai demandé : « est-ce que c'est l'argent qu'on n'a pas payé ou est-ce que mes*

*enfants ont fait quelque chose de grave? » Ils m'ont dit que l'argent a été payé et que mes enfants n'ont rien fait de mal mais c'est eux-mêmes qui ne veulent plus les voir dans leur école. Et moi je lui ai dit que cela n'est pas suffisant pour qu'ils mettent mes enfants à la porte de l'école.*

*J'ai dit à l'enseignante que si c'est pour cela, ça ne suffit pas. Il faut qu'elle fasse un papier qui dit que c'est l'école qui les a chassés. Là je pourrais montrer à celui qui nous a aidé : « voilà, nous avons payé, on ne vous a pas manqué de respect, c'est eux seulement qui veulent pas des enfants. »*

*L'enseignante a pris un papier et écrit qu'il ne veut plus voir ces enfants dans l'école. J'ai pris le papier et je suis retourné chez moi.*

*Je suis allé réfléchir et j'ai eu l'idée de repartir chez la femme de l'Action Sociale (celle qui nous avait aidés pour inscrire l'enfant à l'école). Je suis parti lui dire que mes enfants ont été chassés de l'école et j'ai cherché à comprendre pourquoi ils ont été chassés de l'école mais les enseignants m'ont dit que c'est eux qui ne veulent plus les voir dans leur école. Je lui ai demandé d'écrire une prière pour moi pour que j'aie la déposer à Radio Maria pour qu'on prie pour moi, pour que je sache pourquoi c'est comme ça.*

*Elle l'a écrit pour moi et je suis allé à Radio Maria remettre. Sur le chemin de retour, j'ai entendu les prières à la Radio. Après cela, une pensée m'est venue dans la tête : La question que le directeur de l'école m'a posé si je connaissais son voisin.*

*Je me suis levé la nuit pour aller chez le directeur. Je lui ai dit : « je suis venu parce que vous m'avez posé une question et je n'avais pas compris le sens mais maintenant j'ai compris. Vous m'avez demandé si je connaissais votre voisin et je vous ai dit que oui et c'est à partir de ce moment que vous avez chassé mes enfants de l'école. Mais si je suis venu ce soir chez vous, je ne suis pas là pour m'amuser, je veux que vous remettiez mes enfants à l'école. Si vous avez des différends avec votre voisin au village, moi je ne vais pas accepter que vous chassiez mes enfants de l'école pour rien »*

*Le directeur m'a conseillé de ramener l'enfant du village d'où il venait. J'ai compris qu'il voulait un arrangement.*

*Je suis reparti à l'école pour exiger qu'on reprenne mon fils. Je suis reparti voir le directeur dans son bureau et je lui ai dit que je suis venu pour qu'il réinscrive mes enfants à l'école.*

*Le directeur m'a remis les bulletins de mes enfants.*

*J'ai amené ces bulletins au village. Je suis allé remettre le bulletin à mon beau-frère et lui demander d'inscrire mes enfants à l'école.*

*Les responsables de cette école c'était tous des beaux-parents. Ils ont pris les bulletins et ils ont demandé aux enseignants d'inscrire mon fils Thierry.*

*Quand l'enfant était là-bas, il étudiait bien. Mais ma sœur a eu des problèmes et elle a demandé que l'enfant cesse les études. L'enfant a cessé les études et il ramassait le fer pour vendre pour que la famille à qui il a été confié ait à manger.*

*Les enseignants m'ont fait venir pour me dire de ramener mon enfant en ville. Il ne restait plus que 3 mois. Ils m'ont dit d'inscrire l'enfant aux cours du soir.*

*J'ai inscrit Thierry aux cours du soir alors que l'année scolaire était presque finie.*

*J'ai laissé mon travail parce qu'on m'a dit de suivre l'enfant (Thierry). J'ai laissé la teinture et j'ai commencé un autre travail. J'ai vu quelqu'un sur la route qui faisait de la mécanique et tous les soirs je l'aidais. Quand j'accompagne l'enfant aux cours du soir, je reste là-bas et quand il ressort, on rentre ensemble.*

*Quand l'année est finie, je l'ai suivi encore pour récupérer son bulletin. Thierry et sa maman m'ont dit qu'il y a une école et que c'est là-bas qu'il voudrait étudier. Comme il voulait là-bas, j'ai pris le bulletin*

*et je suis parti l'inscrire.*

*C'est devenu des cours du matin et du soir. Des personnes nous ont aidés avec de l'argent pour qu'on paye les études de nos enfants. Ces gens-là, ils prennent des photos et partent remettre à ceux qui aident les enfants. Comme cela, eux aussi se rendent compte qu'on paye les études des enfants. On a payé la scolarité de cette école qui coutait 25 000 F.*

*Comme nous sommes des étrangers dans cette école, nous ne savons pas qu'on paye les fournitures avant les débuts des cours. Ainsi, quand l'année scolaire débute, les cours commencent et il n'y a plus d'arrêt.*

*Une nuit, on est allé demander au fondateur comment ça se passe dans son école. Il se trouve que le fondateur me connaissait au quartier où je faisais la mécanique avant même de venir dans son école. Quand il avait une panne, j'arrangeais, je collais. On se respectait.*

*Et quand on est allé chez lui et qu'il m'a vu avec mes deux enfants, il a dit que ce qu'il n'aime pas c'est ce genre d'enfant-là. Pourtant on avait déjà payé l'argent, on a pris les reçus, mais on ne savait pas comment ça se passait, c'est pour cela qu'on est allé lui demander et il a dit que ce qu'il n'aime pas c'est ce genre d'enfant dans son école.*

*Ils n'ont pas accepté l'enfant à l'école et ils ne m'ont pas remis l'argent non plus. Mais tous les matins, j'accompagne l'enfant à l'école, le soir également je l'accompagne à l'école.*

*Quand j'accompagne l'enfant je ramasse des cailloux que je mets à l'arrière de mon vélo et devant également. Ça c'est parce que je voulais construire une maison, dans ma cour. J'ai entendu dire que je ramasse des cailloux pour lapider les enseignants.*

*L'école est finie et ils n'ont même pas enseigné mon enfant. Et comme ils n'ont pas enseigné l'enfant, qu'est-ce qu'on va faire encore ? Je suis reparti voir la femme de l'Action Sociale qui est notre voisine de quartier, parce qu'elle est devenue maintenant comme un parent, parce tout ce qui m'arrive je lui dis et elle trouve la solution.*

*Quand je lui ai expliqué ce qui s'est passé, elle m'a dit qu'il n'y a pas de problème. Il fallait que je lui dise ce que devient l'enfant : « L'enfant était quelque part où il étudiait bien mais ils nous ont demandé de ramener l'enfant à la maison et de le suivre. Au village, l'enfant ramassait le fer qu'il vendait. » Elle est resté un peu à réfléchir et elle a demandé si l'enfant faisait du banditisme. Je dis : « oui, il n'étudie pas et il ramasse du fer et de l'aluminium, il fait bien sûr du banditisme. »*

*Comme c'est ainsi, elle va essayer de voir si elle peut lui trouver un centre à Orodara. Elle a fait une demande pour moi. Quand elle m'a remis la demande, j'ai vu que seul je ne pouvais pas faire les démarches. J'ai remis le papier à ma femme qui est repartie à leur Direction.*

*Ma femme a vraiment suivi jusqu'à ce qu'on accepte la demande. Ils ont dit que comme nous sommes des invalides, ils vont mettre l'enfant proche de nous, pour que nous puissions le suivre si nous voulons aller le voir. L'assistante sociale proche de chez nous est venue à la maison. Ils ont causé avec moi parce que le papier va revenir de la Direction pour le quartier où nous sommes. Ils nous ont suivis, ils sont venus causer avec nous pour comprendre pourquoi l'enfant n'arrive pas à étudier. J'ai tout expliqué.*

*La femme de l'Action Sociale est donc allé chercher le bulletin chez le fondateur de l'école pour pouvoir inscrit mon fils à Gampela.*

*C'est pas de ma force, c'est de la force de Dieu et des conseils de Dieu, c'est pour ça que j'ai raconté, parce que lors de notre mariage, le catéchiste qui est mon parrain nous a dit qu'on va avoir des enfants, et qu'on va avoir des problèmes à cause de nos enfants, mais il ne faut pas qu'on se décourage et ce qui*

*peut nous aider à surmonter, c'est la prière. C'est pour cela, quand j'ai eu les problèmes, je suis allé demander une lettre et je suis allé demander une prière et ils ont prié pour moi, pour que je sache pourquoi réellement on a chassé mes enfants.*

*C'est mon intégrité qui me garde, c'est également l'intégrité de l'enfant qui le garde dans son travail. »*

## **2. « On a eu du courage et on s'est mis ensemble... »**

*Ce récit d'expérience d'apprentissage est la transcription d'une vidéo en mooré de Elise K. Ce vidéo a lui aussi été utilisé comme support lors d'une rencontre à la Cour aux cent métiers.*

*« C'est vrai, je suis une femme qui a deux enfants, et la fille s'appelle Mounira*

*Quand Mounira était petite, elle devait aller à l'école, mais quand elle partait à l'école elle n'avait pas d'acte de naissance, mais nous sommes allées voir l'enseignant à l'école, la directrice, lui demander pour qu'elle accepte Mounira à l'école, elle l'a acceptée et elle a commencé les cours pendant qu'il n'y avait pas l'acte de naissance. Elle a étudié jusqu'à la classe de CE2, mais l'enseignant nous a dit de chercher à établir vite l'acte de naissance, sinon à la classe de CM2, il sera difficile de passer le CEP. La maman et moi on a effectivement commencé à marcher pour avoir l'acte de naissance, on a eu du courage et on s'est mis ensemble pour avoir l'acte de naissance de l'enfant, quand nous avons eu l'acte de naissance, nous l'avons remis à l'école.*

*Elle a ensuite étudié jusqu'à la classe de CM2, à cette classe elle n'a pas eu le CEP, quand elle a redoublé la classe, étant donné que c'est une école dont la scolarité est moins chère, ils ont dit qu'il n'y avait plus de place, c'est pour cette raison qu'elle a changé d'école, mais la scolarité de l'école dans laquelle nous sommes parties était très élevée, mais comme nous n'avons pas les moyens nous avons demandé de l'aide et on a pu payer sa scolarité. Elle a bien étudié et elle a eu son CEP. Mais malgré cela nous n'avons pas les moyens et il y avait pas à manger, mais, même si Mounira ne mangeait pas elle était toujours contente avec nous, et joviale. C'est ce qui nous donnait du courage.*

*Mounira a bien étudié jusqu'à la classe de 6<sup>e</sup>. Quand elle a atteint la classe de 6<sup>e</sup> la scolarité était encore plus élevée et il était difficile pour nous d'avoir l'argent. Ma maman et moi nous avons marché pour avoir de l'aide et Mounira a pu étudier. Elle a bien étudié à la classe de 6<sup>e</sup>, mais à sa 5<sup>e</sup>, ses études n'avançaient plus jusqu'à ce qu'elle finisse l'année. A la fin de l'année je l'ai appelée et nous avons causé, je lui ai demandé « comme tes études n'avancent plus, comment allons nous faire ? » et elle m'a répondu qu'elle voulait aller dans un centre de formation. Quand elle m'a dit cela je l'ai raconté à ma maman et il y a eu de la mésentente, cette mésentente nous a causé des problèmes, parce que nous avons pris tout un mois pour parler du centre, et pendant tout ce temps, tous les jours c'était des disputes.*

*Nous avons fini par nous entendre et nous nous sommes assises avec Mounira pour qu'elle puisse expliquer à sa grand-mère que c'était son choix d'apprendre quelque chose de ses mains et sa grand-mère était contente et elle a dit que comme c'était la décision de Mounira, elle était d'accord. J'ai donc cherché un centre où je l'ai inscrite. On était toute contente que Mounira ait trouvé une place au centre, la joie régnait enfin dans la famille. Je pense que le fait que nous nous sommes mises ensemble pour qu'elle parte au centre serait bénéfique pour elle et elle pourra s'en sortir.*

*Soumaïla aussi est mon enfant il est avec moi depuis qu'il est petit, mais il eu 7ans il devait y aller à l'école. Quand il est allé à l'école il a fait la classe de CP1, CP2, CE1, CE2 et CM1, c'est un bandit, mais il étudiait bien jusqu'au point où ses enseignant était fiers de lui, ils ne voulaient pas le frapper, même*

*quand je vais demander à l'école comment les études de Soumaïla avancent, les enseignants me disent qu'il est très bandit et il frappe les autres enfants .*

*Quand il faisait la classe de CM, il a redoublé la première fois et il y est resté, la première fois j'avais du temps et je le suivais, si je ne parlais pas c'est sa grand-mère qui allait voir à l'école. Entre temps j'avais un petit travail et j'y allais pour pouvoir leur donner quelque chose à manger et en ce moment je n'avais plus le temps pour suivre ses études c'est pour cette raison que ses études n'avançaient plus et il a fait deux fois la même classe, c'est en ce moment que les ont dit qu'il ne pouvait pas rester dans cette école et ils l'ont renvoyé.*

*En ce moment je ne savais pas quoi faire et j'ai fait asseoir Soumaïla, c'est un enfant, il n'est pas âgé. Je lui ai demandé : « comme c'est ainsi qu'allons-nous faire ? Toi-même tu vois que nous n'avons pas les moyens et que tu n'as pas bien étudié » et il m'a dit qu'il ira au village chez son grand-père paternel et il va y étudier. Comme c'était le choix de l'enfant, j'étais contente.*

*Je l'ai effectivement amené au village, d'abord je l'ai amené au village parce que son grand père était décédé et on est allé saluer les funérailles, il m'a dit qu'il allait rester deux jours. Après ses deux jours, je l'ai ramené du village et on s'est assis ensemble pour parler de l'école. Je lui ai demandé s'il allait pouvoir rester au village et il m'a répondu qu'il a aimé le temps qu'il a passé là-bas. Je suis repartie au village à l'approche des rentrées de classe pour causer avec les gens du village mais la situation était difficile aussi. Ils m'ont dit que la main ne peut pas prendre ce qu'elle n'a pas déposé. Ils m'ont dit qu'ils voulaient que l'enfant reste là-bas mais que ce sera difficile. C'est là que j'ai commencé à demander de l'aide pour qu'il puisse s'inscrire à l'école. Il s'est inscrit et pendant la rentrée, je l'ai accompagné au village.*

*Quand il est parti, quelques temps après il a semé de l'arachide. J'étais contente quand il m'a montré son champs parce que Soumaïla a grandi en ville et le fait qu'il ait du courage pour semer l'arachide, c'est une chose qui m'a marquée, parce que je sais qu'il a eu beaucoup de connaissances au village qui pourront lui être bénéfique. Parce que quand il est parti il ne savait ni cultiver, ni semer. Ce qui m'a plu le plus, c'est qu'au village ils n'ont pas le temps pour se promener ou s'amuser avec d'autres enfants ; tout le temps, ils sont à la maison pour étudier. Même s'il y a une coupure d'électricité, ils allument une lampe et ils étudient. Donc je pense que ce sera bénéfique pour l'enfant parce que le fait de rester au village va lui permettre d'apprendre beaucoup de choses qui lui seront bénéfiques.*

*Ce qui m'a beaucoup plu est le fait que l'enfant ait pensé à aller au village. J'étais très contente parce quand tu es une femme et tu as des enfants, à un moment donné l'enfant doit aller vivre avec son père. Et quand il est allé vivre au village il a compris que lui aussi il a un père et que ce n'est pas parce que je suis sa mère que je suis sa seule famille, qu'il a aussi des parents avec qui il peut rester parce que la famille est importante pour tout enfant. Etant là-bas il va grandir auprès de sa famille et il va bénéficier de leur conseil, donc c'est très important pour moi.*

*Ce que j'ai à ajouter c'est ma joie et le fait de vivre avec ma maman, qu'elle soit près de moi pour me donner du courage dans l'éducation de mes enfants, parce que si elle n'était pas là, ça allait être difficile pour moi. Donc c'est ma maman qui me donne du courage pour que je puisse m'occuper de mes enfants. »*

### **3. « C'est le courage de nos parents qu'on mettait dans nos ventres. »**

*La version vidéo de ce récit peut être vu sur : [www.atd-quartmonde.org/le-courage-de-mes-](http://www.atd-quartmonde.org/le-courage-de-mes-)*

« Je viens d'une famille de 4 enfants dont le papa et la maman ne voient pas, ils ont un handicap visuel... et mon papa je ne peux pas dire que sa profession était la mendicité mais il mendiait.

(...) Chaque matin, mon papa nous accompagnait. Il partait s'asseoir sur le pont et nous on continuait à l'école. A midi, il venait à l'école, nous donnait quelque chose pour le déjeuner et repartait.

Quand on me disait que j'étais l'enfant d'un aveugle, j'étais très vexée. C'est comme si on parlait de mon papa comme d'un animal. Mais lorsqu'il venait à l'école, j'étais très fière. D'autres enfants venaient dans des véhicules, avaient de gros sacs, étaient à l'aise, heureux. Moi, mon papa venait avec une boîte et son bâton. J'étais contente, bien que j'aie un sac peut-être troué et pas de beaux cahiers.

A l'école, j'étais valorisée par le maître. Quand je revenais à la maison et que j'avais appris quelque chose de nouveau, j'avais hâte de la raconter à ma maman. C'est elle qui m'a appris à compter en français et en mooré.

Souvent, ce n'était pas possible de manger. On ne pouvait pas souvent manger la nuit. Petit déjeuner, c'est quoi petit déjeuner ? Nous on ne connaissait pas ça. Mais malgré tout ça, nous on partait à l'école. Moi je sais que c'était le courage de nos parents qu'on mettait dans nos ventres. Sinon ce n'est pas possible.

Avec l'effort de mes parents et leurs encouragements, cela m'a permis de persévérer à l'école primaire et j'ai eu mon certificat. Et après, grâce à une bourse scolaire, je suis allée au collège où on faisait la couture. A chaque fois que l'on avait les notes, on devait les montrer à l'administration qui s'occupait des enfants défavorisés comme moi, des enfants parrainés. Donc à chaque moment, tu dois présenter ton bulletin et on suit ton parcours scolaire. A chaque fois, je devais rencontrer une femme. Malgré que j'aie des bonnes notes, au lieu de m'encourager, elle me dénigrait, elle me rejetait. Moi je me suis dit, vue la situation de mes parents et les encouragements qu'ils m'ont donnés, je ne dois pas abandonner.

J'ai persévéré, j'ai eu le CAP, je suis styliste modéliste... Je suis sincèrement fière parce que j'arrive à soutenir ma famille et je m'implique avec des familles qui ont, elles aussi, une vie difficile. Je donne aussi une formation aux jeunes filles dans un centre de formation en couture. Je leur apprends ce que j'ai appris, en couture, et je leur apprends aussi à savoir se battre. »

#### **4. « Sans ami, je serai dans l'obscurité. »**

*Ce témoignage de Sylvie C., écrit à l'occasion de la Journée mondiale du Refus de la misère, le 17 octobre 2010 a mis en évidence des thèmes qui ont été travaillé durant la recherche-action.*

« En 4<sup>e</sup>, quand je suis venue dans notre nouveau quartier, je n'avais pas d'ami. Je travaillais seule. Mais en 3<sup>e</sup>, il y avait un garçon et une fille dans notre quartier. Le garçon ne savait pas faire l'exposé d'histoire. La fille ne connaît pas l'anglais, et moi, c'est les maths. Le garçon connaissait les maths. On a fait un groupe de travail. Celui qui connaissait apprenait aux autres. On a fait les choses ensemble. Eux aussi ils ont eu des bonnes notes. On a eu tous les trois le BEPC. C'est parce qu'il y a eu la solidarité. Il ne faut pas garder son savoir pour soi seul. C'est grâce à l'amitié que le pays évolue. Le garçon et la fille, on disait qu'ils ne connaissaient rien, mais si tu respectes quelqu'un, il est prêt à tout te montrer. Sans ami, je serais dans l'obscurité.

Même si tu n'as rien, tu as peut-être un savoir. Si tu montres ce savoir à quelqu'un cela peut l'aider. Mais

*si tu as un savoir au fond de toi et que tu ne le montres pas, tu resteras toujours en arrière.*

*Parfois mon père vient avec la faim et il nous trouve avec la même faim. Alors on se taquine. J'ai des amis, même si tu pars chez eux et qu'il n'y a rien à manger, tu vas bien rigoler. Quand je pars à l'école, parfois mon père n'a rien à me donner. Les amis disent de venir chez eux manger. Mais je leur dis que j'ai déjà mangé. Même si j'ai faim, je respecte mon père.*

*Les enfants ne veulent pas partir à l'école le ventre vide. Mais le savoir ne les attend pas. C'est devenu une habitude pour moi même si je n'ai rien. Quand je me lève, on me donne je pars, on ne me donne pas, je pars. Quand je suis partie composer à l'examen avec la faim, j'ai pensé à ce qu'une amie me disait : « tu as un défi à relever ».*

*Aujourd'hui, c'est l'argent qui compte. Les gens ne considèrent pas les pauvres. Si tu n'as pas l'argent, on ne te voit même pas. Il faut considérer les pauvres comme des gens. Mon père est pauvre mais il veut qu'on le respecte. C'est en respectant quelqu'un que tout va être bien.*

*Si je vois un vieux, je vais le respecter. Si je ne connais pas quelque chose je vais lui demander. Si j'ai un problème, je pars lui dire. C'est ton ami en quelque sorte. Tu vas montrer ce que toi tu connais et lui aussi il va te montrer. Si tu respectes les grandes personnes elles vont t'aider.*

*Les conseils c'est une richesse. Si tu écoutes bien les conseils et que tu les mets en pratique tu vas voir que la vie va changer.*

*Un jour une femme est venue nous donner un sac de maïs, j'ai enlevé cinq plats pour les donner à ma voisine. Depuis on est amies. Elle nous donne du bois. Les pauvres doivent se respecter entre eux.*

*Pour être ami, il faut être sur un même pied d'égalité. Si tu veux dire que tu es plus intelligent que ton ami, l'amitié ne va pas durer.*

*On dit que dans certains pays, on ne veut plus voir de mendiants dans la ville. C'est parce que ces gens n'ont pas à manger qu'ils sont obligés de mendier. S'ils pouvaient apprendre un métier, ils allaient le faire. Quand ils auront fini d'apprendre, ils vont travailler et laisser la mendicité. On dit qu'il faut les enfermer c'est parce qu'on ne les considère pas. On dit des enfants de la rue qu'ils sont des voleurs. Mais s'ils ont de quoi manger ces enfants ne voleront pas.*

*Il faut donner à ceux qui n'ont rien. Il faut aider ceux qui n'ont pas assez de moyens pour vivre, même si toi-même tu n'as pas grand-chose. »*

\*\*\*

Ces quatre récits d'expérience d'apprentissage ont été travaillés individuellement puis collectivement. Avec d'autres, ils ont été le ferment des réflexions menées ensemble lors de la recherche-action – réflexions qui ont été mises en commun lors du séminaire de Ouagadougou. Ces expériences ont permis l'élaboration d'une compréhension collective selon les différentes étapes méthodologiques présentées dans la seconde partie de ce rapport. Cette compréhension collective a été formalisée lors de l'élaboration et de la validation des conclusions par l'ensemble des participants au séminaire de mars 2013. Ces conclusions se trouvent en annexe.

La seconde partie de ce document cherche à mettre en évidence l'apport des populations les plus pauvres

aux questions éducatives telles qu'elles se posent aujourd'hui à la majorité des Burkinabè dans la perspective de la recherche universitaire en sciences sociales. La conclusion sera aussi l'occasion de présenter des recommandations nées de l'ensemble de ces travaux.

## II.

### L'APPORT DES POPULATIONS TRÈS PAUVRES AUX QUESTIONS ÉDUCATIVES : SAVOIRS FONDAMENTAUX, RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET RÉCONCILIATION DES SAVOIRS.

*Éléments de la recherche-action menée par ATD Quart Monde au Burkina Faso*

*« Quand tu entends une parole ça peut te donner un savoir,  
mais quand tu vis une expérience difficile ce savoir t'est propre,  
et c'est de ce savoir que je parle. »*

*Mahoumoudou G.*

Au Burkina Faso, comme dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne francophone, la majorité des chercheurs en sciences de l'éducation partage le constat suivant : *« Il y a une déconnexion entre la réalité familiale et l'école. L'une des conséquences de cette déconnexion est que le milieu communautaire n'est plus valorisé. Les élèves cherchent à s'extraire de leur famille, de leur milieu. Or, il est nécessaire de faire un lien entre l'école et le milieu, mais l'école, en tant qu'institution, ne tient pas compte de ce lien. Des efforts sont faits, des expérimentations alternatives sont initiées pour permettre aux enfants d'acquérir des savoirs qui contribuent à construire leur milieu, mais il reste beaucoup de travail : comment former les enfants à cultiver leur milieu ?<sup>4</sup> »*

En l'espace de deux ou trois générations, la société burkinabè s'est vue mise en tension entre un mode de vie agro-pastoral – aujourd'hui soumis aux aléas grandissants de la pluviométrie d'un climat soudano-sahélien –, et un développement urbain proposant des activités alternatives à la raréfaction des sols cultivables, et auquel s'attachent des représentations sociales de réussite socio-économique et de mieux-être (accès à l'électricité, eau...). Dans ce contexte général et sous la pression d'une précarité généralisée et étendue à de nombreux domaines de la vie (santé, nourriture, eau, éducation ...) <sup>5</sup>, la famille – référence de base du corps social – cherche à construire pour et avec ses membres un rapport équilibré et harmonieux entre ces deux modes de vie. Or, considéré globalement, ces modes de vie répondent d'ensembles différents avec d'un côté un monde structuré par l'urbanisation, l'émergence de l'individu, la modernité et de l'autre le monde rural, la communauté et la tradition culturelle. La déconnexion entre l'école et le milieu s'enracine dans la différence entre ces ensembles déterminés par des modes de vie nécessitant des savoirs spécifiques.

La recherche familiale d'un chemin d'avenir pour tous se pose alors comme un choix. *« Dans les campagnes, il n'y a que deux choix : soit l'agriculture, soit l'école. Si l'enfant refuse l'école, il ne pourra*

---

<sup>4</sup> François NIADA, *entretien*, 17 novembre 2012. Sur ce thème, voir aussi les travaux de Amadé BADINI.

<sup>5</sup> Selon le rapport mondial sur le développement humain du Programme des Nations Unies pour le Développement de 2013, le Burkina Faso est classé 183<sup>e</sup> sur 187 pays, avec, par exemple, une durée moyenne de scolarisation de 1,3 an. Pour l'ensemble des données, voir : [www.hdrstatsundp.org/en/countries/profiles/BFA.html](http://www.hdrstatsundp.org/en/countries/profiles/BFA.html)

*faire que l'agriculture.* » Nous proposons d'aborder la recherche de points de repères susceptibles d'accompagner et d'orienter cette évolution sociale à partir des questions liées à l'éducation, et plus particulièrement aux choix éducatifs nécessaires pour atteindre la réussite à laquelle aspire les familles. Une telle approche permet de mieux comprendre la nature des tensions à l'œuvre dans la société burkinabè et de mettre en évidence les recherches éducatives qu'expérimentent familles et communautés pour les résoudre<sup>6</sup>.

La seconde partie de ce rapport se donne pour objectif d'éclairer les défis posés à l'éducation dans cette société en mutation à partir d'une perspective souvent ignorée ou méconnue, celle des populations très pauvres. Il nous semble néanmoins que cette perspective est propre à éclairer de manière nouvelle cette tension et qu'elle est susceptible de donner des points de leviers pour favoriser la recherche d'une harmonie individuelle et collective entre ces deux modèles. Cette approche est riche de l'ambition qui guide l'ensemble de notre travail : permettre aux populations pauvres et très pauvres d'investir, de leurs propres compréhensions, les enjeux et les défis liés aux questions éducatives. Ce faisant, il s'agit d'apprendre d'elles et avec elles afin d'avancer en partenaires et de relever ensemble les défis posés par l'évolution de la société burkinabè.

\*\*\*

### ***Les conditions méthodologiques de la « rencontre des savoirs »***

Comme nous l'avons évoqué, les éléments présentés dans ce rapport sont principalement issus de la démarche de recherche-action menée par le Mouvement ATD Quart Monde durant 18 mois, impliquant 335 personnes, (hommes, femmes et enfants), en milieu urbain et rural. Une brève présentation des origines et du projet de ce Mouvement, tant au niveau international qu'au Burkina Faso permettra de resituer les enjeux de la recherche-action ainsi que la méthodologie qu'elle a permis d'expérimenter.

*Le Mouvement ATD Quart Monde : connaître pour agir, agir pour connaître.*

Le Mouvement ATD (Agir Tous pour la Dignité) Quart Monde a été fondé en 1957, dans un bidonville de la banlieue de Paris (France), par le Père Joseph Wrésinski (1917-1988), un homme dont l'enfance avait été marquée par les humiliations et les privations de la grande pauvreté que subissait sa famille, mais aussi par le courage de celle-ci<sup>7</sup>. Son questionnement était simple: "*Ce que je dis, ce que je pense, ce que je fais, est-ce que cela sert réellement aux plus pauvres? Est-ce que nos actions, nos projets sont réellement pour tous ?* »

Fort de ce questionnement, le principal objectif de l'action d'ATD Quart Monde au Burkina Faso est aujourd'hui la promotion de la solidarité au sein des communautés de base à partir et avec les populations les plus pauvres et exclues. Il s'agit d'apprendre de ces populations à quelles conditions elles peuvent être actrices de leur propre vie et de celle de leur communauté afin de mieux soutenir les dynamiques de solidarité que porte le milieu.

Ces actions ont amené à questionner les conditions d'acquisition de savoirs de résistance à la misère. C'est pourquoi, après près de trente ans de présence au Burkina Faso, le Mouvement ATD Quart Monde s'est investi dans une recherche-action sur le thème de la transmission et l'acquisition des savoirs de

---

<sup>6</sup> « *J'ai fait le choix de mettre mes enfants à l'école mais ce n'est pas seulement l'école qui va leur permettre de réussir. Je mets mon garçon à vendre des lits picots pendant les vacances. En commençant cela, ça lui permettra quand même d'avoir des débouchés. (...) Ils pourront comprendre que ce n'est pas seulement l'école qui permet de réussir. Même s'ils ne réussissent pas à l'école ils pourront savoir qu'en utilisant ça, ils pourront avoir de quoi se défendre.* », Elise K.

<sup>7</sup> Voir : [www.joseph-wresinski.org](http://www.joseph-wresinski.org) et [www.atd-quartmonde.org](http://www.atd-quartmonde.org)

résistance et d'émancipation en partenariat avec des personnes subissant elles-mêmes la grande pauvreté afin qu'avec elles, et en y associant différents acteurs liés à ces questions, s'ouvrent des perspectives d'avenir pour ces populations et l'ensemble du Burkina Faso.

***Présentation de la recherche-action menée par ATD Quart Monde au Burkina Faso : travailler ensemble le thème de l'éducation pour se découvrir partenaires d'un projet d'éradication de la misère.***

En Sciences sociales, la recherche-action se caractérise par l'impact transformatif de la recherche sur la réalité qui est sujet de son investigation, et par la production de savoirs nouveaux sur cette réalité liée précisément à cet impact transformatif : « *Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité, recherches ayant pour double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces 'transformations'.* »<sup>8</sup>

La recherche-action dans laquelle s'est investi le Mouvement ATD Quart Monde a pour thème général : « *Sur quels savoirs prendre appui ensemble pour bâtir l'avenir de tous ?* ». Elle s'inscrit transversalement dans toutes les actions menées par ATD Quart Monde au Burkina Faso depuis le mois de novembre 2011. Elle s'alimente ainsi d'éléments de connaissance acquis par l'action auprès de populations en situation de rupture communautaire et d'extrême pauvreté.

Reconnaissons d'emblée qu'un postulat méthodologique guide nos travaux : notre méthode répond de la nécessité de rencontrer une population à partir de son savoir propre et non pas à partir de la présupposition de son ignorance<sup>9</sup>. Par conséquent, l'ensemble des acteurs investis dans ces travaux font à un moment donné de leur réflexion le constat que les premiers détenteurs des savoirs essentiels pour résister à la misère et s'en émanciper sont ceux qui s'y réfèrent chaque jour pour résoudre les problèmes multiples posés par leurs quotidiens et chercher à ouvrir un avenir meilleur pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Ce principe de recherche sous-tend une position radicalement novatrice dans la recherche en sciences sociales qui consiste à produire de la connaissance *avec* les sujets étudiés et non *sur* eux<sup>10</sup>.

Produire ainsi de la connaissance *avec* les sujets étudiés nécessite une méthodologie spécifique. Il s'agit, dans cette partie, de présenter les deux expérimentations méthodologiques mises en œuvre au sein de notre recherche-action, l'une consistant à apprendre par le *partage du savoir*, l'autre par la *rencontre des savoirs*. Ces deux expérimentations permettent de dégager des repères pour mener des actions de « réconciliation des savoirs » qui dépasse, nous le verrons plus tard, le clivage entre le *monde de l'innovation* et le *monde de la reproduction*.

***Le partage du savoir : se rencontrer comme des « chercheurs ».***

La notion de *partage du savoir* désigne une méthodologie mise en place auprès des enfants des milieux pauvres et très pauvres dans une attention constante aux interactions communautaires et à la place des plus exclus de la communauté au sein de ces interactions. Cette méthodologie est mise en œuvre lors d'activités culturelles menées chaque semaine par le Mouvement ATD Quart Monde dans des quartiers

---

<sup>8</sup> Hugon et Seibel, cités par R. Barbier, *La recherche-action*, Paris :Anthropos, 1996, p.7. L'ensemble de notre recherche-action s'inspire de la méthodologie de l'Approche Transversale développée par René Barbier dans le cadre de ses travaux sur la Recherche-Action Existentielle. Sur cette méthodologie, voir la présentation de Geneviève Defraigne-Tardieu, *L'Université populaire Quart Monde, la construction du savoir émancipatoire*, thèse sous la direction de René Barbier, p. 204 et suivantes.

<sup>9</sup> « *Que celui qui croit ne pas savoir apprenne à celui qui croit savoir.* » Cette phrase, sculptée collectivement dans le bois à l'occasion de la préparation du séminaire à la Cour aux cent métiers, lieu du Mouvement ATD Quart Monde à Ouagadougou, Burkina Faso, a été la boussole de cette démarche.

<sup>10</sup> *Ibid.*

significatifs, en milieu urbain et rural. Elle vise la valorisation réciproque des connaissances dans un dialogue permanent entre le savoir communautaire tel que l'expriment les enfants de milieux pauvres et très pauvres et le savoir du livre tel que le travaillent et l'exploitent les animateurs du Mouvement ATD Quart Monde.

Cette méthodologie, pour rendre possible la réconciliation des savoirs, se situe en rupture avec le rapport enseignant-apprenant. La transmission de savoirs ne s'y structure pas autour d'un échange entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. Elle s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage collectif et mutuel qui assume le caractère « fragmenté » du savoir – une seule personne ne peut totaliser l'intégralité du savoir – et cherche à reconstruire un savoir unifié à partir des apports des uns et des autres, dans une logique dialogique où la validation des idées par l'échange vaut critère de vérité : la véracité des affirmations des uns et des autres est validée par la reconnaissance intersubjective des acteurs présents lors de l'activité de partage du savoir. Le savoir y apparaît alors comme une construction collective à laquelle chaque enfant, chaque parent, chaque animateur, est susceptible d'apporter sa contribution. On dénomme acteurs-chercheurs les personnes qui s'investissent dans cette démarche et animateurs-chercheurs ceux qui en assument l'animation.

Chacun des acteurs de ce partage des savoirs se découvre en effet « chercheur » au sein d'une action qui a pour objectif « *d'apprendre aux enfants à orienter leur vie* » comme le disait une maman d'un quartier périphérique de Ouagadougou dont l'enfant participe à une action de partage du savoir. Cette modalité d'action développe ainsi la capacité des enfants et de leurs parents à faire des choix éducatifs qui réconcilient, à partir de conditions méthodologiques propres à faire émerger les savoirs spécifiques de chacun, les systèmes de valeurs attachés à la communauté et à l'école. Néanmoins, cette méthodologie, bien que pertinente pour inspirer la mise en œuvre de politiques éducatives enracinées dans des savoirs réconciliés, ne permet pas d'aller au bout du processus nécessaire à la réconciliation des savoirs. Celui-ci, pour dépasser la déconnexion entre le milieu et l'école nécessite un travail collectif et individuel sur les représentations sociales. Il convient donc à présent de mettre en lumière une seconde expérimentation méthodologique : la *rencontre des savoirs*. Nous verrons que cette rencontre produit non seulement des savoirs, mais aussi une *intelligence individuelle et collective* susceptible de fonder la réconciliation des savoirs.

### ***La rencontre des savoirs : vers une fondation des savoirs réconciliés à partir des très pauvres ?***

La méthodologie de la *rencontre des savoirs* tel qu'elle a été comprise et mise en œuvre au Burkina Faso, notamment durant le séminaire international qui a eu lieu à Ouagadougou en février 2013<sup>11</sup> est très largement inspiré par le Croisement de savoirs<sup>12</sup> et les travaux de Geneviève Defraigne-Tardieu<sup>13</sup>. Il ne convient pas ici d'en présenter le détail et les outils. Nous nous contenterons donc d'en exposer les grandes lignes en distinguant trois moments fondamentaux. L'acteur-chercheur qui parcourt ces trois

---

<sup>11</sup> Les conclusions générales séminaire, validé par l'ensemble des participants, en disent la logique générale. Voir en annexe.

<sup>12</sup> La démarche de croisement des savoirs et des pratiques repose sur un a priori à la fois éthique et épistémologique : toute personne, même la plus démunie, détient potentiellement les moyens de comprendre et d'interpréter sa propre situation. C'est l'analyse du vécu des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion qui est le point de départ d'une construction de savoirs croisés.

Il s'agit en fait d'une fécondation réciproque. Chacun des partenaires de l'échange apporte à l'autre les éléments d'une production et d'une trans-formation de son propre savoir. Il ne s'agit pas de plaider pour un savoir unique et uniforme, sorte de synthèse des différents types de savoirs. Chacun existe comme acteur et auteur à part entière de sa propre pensée et de son action, comme détenteur d'un savoir reconnu par les autres acteurs. Pour en savoir plus : <http://www.atd-quartmonde.org/Le-croisement-des-savoirs-et-des.56.html> Sur l'origine et les fondements de cette méthodologie développée par ATD Quart Monde : <http://www.atd-quartmonde.org/Le-croisement-des-savoirs-et-des.html>

<sup>13</sup> Geneviève Defraigne-Tardieu, *L'Université populaire Quart Monde, la construction du savoir émancipatoire*, Presses Universitaires de Paris-Ouest, 2012.

étapes expérimente conjointement la fondation de son propre savoir et la reconnaissance de sa légitimité par ses pairs et par les autres acteurs, produisant ainsi un savoir émancipé, réconcilié avec les autres types de savoirs et porteur d'un possible dépassement de la déconnexion entre le milieu et l'école.

Le premier moment, que l'on pourrait qualifier de *maïeutique*, favorise le retour de chacun des acteurs-chercheurs sur sa propre expérience de vie et fait naître la conscience de la possession d'un savoir valide. Pour les personnes qui ont une expérience directe de la grande pauvreté et de la discrimination sociale, ce moment n'a de sens et n'est possible qu'à la condition qu'acteurs-chercheurs et animateurs-chercheurs se sachent engagés, ensemble et durablement, dans un même projet lié à l'éradication de la misère. Cette conviction partagée et la sincérité de cet engagement est au fondement même de l'ensemble de la démarche de *rencontre des savoirs*. Cette condition remplie, les personnes très pauvres peuvent formaliser des pensées qui, sans cette étape, resteraient « silencieuses » :

*« J'aurais souhaité élever mes enfants comme les autres, mais je n'ai pas encore les moyens de le faire. Ce que je souhaite, c'est que Dieu nous donne le courage, que chacun puisse travailler pour avoir ce qu'il veut. Que Dieu nous donne la force d'aimer les enfants, qu'on puisse continuer à soutenir les enfants, quelque soit l'enfant qu'on a, que la misère sorte. (...) Souvent, quand je parle, j'ai envie de dire certaines choses mais les problèmes font que d'autres pensées viennent. Souvent, quand les problèmes viennent comme cela, je préfère me taire. Souvent, il faut laisser passer...<sup>14</sup> »*

Cette étape est d'autant plus décisive car – et l'avoir compris est un acquis important de la recherche-action – le savoir des plus pauvres est d'emblée non-vrai : « *Le pauvre n'a pas la vérité car même si ce qu'il dit est vrai, les gens n'en tiennent pas compte.*<sup>15</sup> » Or, être reconnu comme susceptible de *dire vrai*<sup>16</sup> ouvre la possibilité d'un savoir émancipatoire et libérateur.

La seconde étape, *dialogique*, consiste à produire un savoir spécifique à partir de cette expérience en fondant une légitimité validée par des pairs. Cette étape consiste à réunir les conditions méthodologiques susceptibles de permettre à l'acteur-chercheur de passer de la relecture d'une expérience de vie à la fondation d'un savoir au moyen d'un dialogue avec des pairs, c'est-à-dire des personnes dont l'expérience de vie a forgé des outils de compréhension du monde similaire. L'aboutissement du dialogue correspond à une étape de fondation des savoirs de l'acteur-chercheur par la reconnaissance de leurs légitimités au sein de sa communauté d'appartenance.

Retenons que cette étape nécessite des conditions méthodologiques précises, qu'elle est nécessairement collective et qu'elle doit être vécue au sein de la communauté d'appartenance de l'acteur-chercheur. D'où la nécessité de se réunir en session de travail et de construire la méthodologie de cette session à partir d'une dynamique de fondation des savoirs par groupes de pairs<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Entretien avec Mariam Z. du 9 mai 2012.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Dans un contexte culturel où l'homme s'identifie traditionnellement à sa parole.

<sup>17</sup> Par l'expression « groupe de pairs », nous entendons réunir des acteurs-chercheurs qui partagent un même « type de savoir ». Quatre groupes ont ainsi été constitués lors du séminaire international qui marquait l'aboutissement de la recherche-action :

1/ Le groupe des « acteurs-chercheurs » ayant une expérience directe d'exclusion sociale liée à la grande pauvreté : Le type de savoir spécifique produit par ce groupe est fondé sur une connaissance « intérieure » de la grande pauvreté. Il est apparu au cours de nos travaux que l'expérience de vie est directement fondatrice de la légitimité des savoirs à la condition que les autres acteurs-chercheurs du groupe se reconnaissent dans celle-ci.

2/ Le groupe des « acteurs-chercheurs » ayant une expérience d'inclusion sociale liée à leur statut socioprofessionnel. Le type de savoir spécifique lié à ce groupe est « sociétal » c'est-à-dire qu'il ouvre des perspectives pour questionner les grandes tendances et tensions qui animent l'évolution de la société burkinabè.

3/ Le groupe des « acteurs-chercheurs » cumulant une expérience indirecte de l'exclusion sociale liée à la grande pauvreté et une expérience d'inclusion sociale valorisée au sein de leur communauté d'appartenance. Ce groupe réunit des acteurs de terrain engagé au quotidien dans des projets éducatifs avec des enfants pauvres ou très pauvres.

Les savoirs dégagés au sein des groupes de pairs doivent être ensuite reconnus plus largement pour être légitimement fondés à un second niveau qui dépasse la simple reconnaissance au sein de son propre groupe de pairs. Ainsi, à l'étape de reconnaissance par ses pairs succède l'étape de reconnaissance par les acteurs-chercheurs des autres groupes. Cette troisième étape est qualifiée de *dialectique* car il y a dépassement de son propre savoir – au sens où il y a un phénomène de tri dans ce que l'on sait – et enrichissement à partir du savoir de l'autre. Chaque acteur-chercheur accueille et se positionne par rapport aux savoirs des autres. Ce moment dialectique correspond à l'émergence des savoirs réconciliés dont la production s'inscrit au centre de la recherche-action.

*« Aujourd'hui pour apprendre à l'enfant il faut d'abord suivre ce qu'il veut et à partir de cela ajouter un peu un peu ce que vous avez comme connaissance ou ambition pour lui. Ce n'est pas le savoir du parent qui doit englober l'enfant, mais c'est le savoir de l'enfant qui doit englober celui des parents<sup>18</sup> ».*

Cette étape manifeste un double élargissement : élargissement de la communauté d'appartenance des acteurs-chercheurs, et conséquemment, une reconnaissance élargie de la légitimité des savoirs de chaque acteur-chercheur et donc une fondation de ceux-ci. A cela s'ajoute que du point de vue de la recherche-action, ce n'est pas le seul acquis : cette étape de rencontre des savoirs provoque un *élargissement de l'intelligence*, c'est-à-dire de la capacité des différents acteurs-chercheurs de reconnaître comme légitime d'autres types de fondation et de construction de savoirs, tout en reconnaissant la validité de son propre savoir, augmentant ainsi sa capacité de jugement adéquat.

### ***Les acquis méthodologiques : des savoirs fondamentaux à la réussite éducative.***

A différents moments de ce processus, il est apparu des représentations communes à l'ensemble des différents groupes. Ces représentations, ces *notions-carrefours*, manifestent une certaine unité entre les représentations des différents acteurs-chercheurs : que l'on soit extrêmement pauvre ou non, les savoirs qui nous orientent dans la vie – que l'on cherche à les acquérir ou à les transmettre – se rejoignent par-delà la diversité de nos vies. Au-delà des savoirs académiques, des savoirs d'expériences, des savoirs de l'école ou des savoirs de la communauté, ces notions-carrefours manifestent des savoirs fondamentaux qui sont au fondement de la réconciliation des savoirs. Ce point de concordance est de la première importance du point de vue de la recherche-action car il fonde une reconnaissance mutuelle, source d'émancipation pour chacun des acteurs-chercheurs : les plus pauvres se découvrent – et les autres avec eux en prennent conscience – « intégrés » au genre humain dont ils partagent eux aussi l'horizon qui donne sens à l'effort et aux recherches de l'humanité. Lors du séminaire, un participant a partagé une fable qui illustre, nous semble-t-il, ce propos :

*« Un jour dans la brousse, un chef a invité tous les animaux pour battre son mil. L'éléphant est venu et a abattu un gros travail. Le buffle est venu à bout d'un tas de mil impressionnant. Puis la rainette, la plus petite de toutes les grenouilles, se joint aussi au travail. A la fin du battage, le chef envoie son superviseur qui félicite chacun. Quand il arrive devant les deux grains qu'a pu battre la rainette, la colère du superviseur explose ; « tu n'as pu faire que cela, paresseuse ! » Et il l'emmène immédiatement devant le chef. Face au chef, la grenouille s'explique : « je n'ai pas refusé de travailler, mais voici mon bâton et voici ma main. Ma main a fait ce qu'elle pouvait avec le bâton dont elle disposait. » Le chef, qui était juste, à féliciter la grenouille : « la petite grenouille n'a pas refusé de battre le mil, elle a participé à la*

---

4/ Le groupe de « acteurs-chercheurs » ayant des responsabilités de décideurs ou d'aide à la décision dont les groupes précédents attendent qu'ils traduisent en orientation et en politique leur savoirs spécifiques.

<sup>18</sup> Entretien filmé avec M. G.

*mission collective, ne l'en excluons pas en l'humiliant. » Et tous ont applaudi.<sup>19</sup> »*

L'émergence des savoirs fondamentaux par le processus de rencontre des savoirs manifeste cette mission collective de l'éducation des enfants et le fait que le manque de moyens socio-économiques et l'humiliation ne doivent éloigner personne de cette mission collective où chacun doit être considéré à partir de son apport potentiel.

Au-delà de cette fable, la mise en évidence des savoirs fondamentaux par ce processus manifeste un acquis décisif en terme de reconnaissance et donc d'émancipation : cette concordance des savoirs produit de la reconnaissance et donc de l'égalité entre les différents types de savoirs. La reconnaissance de cette égalité produit un renversement du jugement porté sur soi et sur les autres : les acteurs-chercheurs ayant une expérience directe de la grande pauvreté et de l'exclusion se découvrent détenteurs d'un savoir reconnu. Il y a renversement et passage d'un savoir non-reconnu fondé sur une identité humiliée à un savoir reconnu fondateur d'une identité de fierté.

*« Les difficultés de la vie, je les connais. Ce que j'ai vécu, ce n'est pas petit, mais ce n'est pas la faute à quelqu'un. Aujourd'hui, si ce n'est pas à cause de mes enfants, je pourrais dire que tout va bien. (...) Si ce n'est pas à cause de ma sœur qui vit en ville [dans la rue] et que je me soucie d'elle, je peux affirmer que ma misère est finie. (...) Quand je dis que ma misère est terminée, c'est quoi? C'est parce que les gens que je ne connaissais pas et aussi des gens que je connaissais se sont approchés. Pour cela, je peux dire que ma misère est finie. Je suis au milieu des gens. »*

De la compréhension collective des savoirs fondamentaux qu'ont en commun les acteurs chercheurs se dégage donc un objectif, un projet, un horizon qui donne sens aux efforts de la communauté éducative, et notamment à ceux des plus pauvres au sein de cette communauté. Lors du séminaire, ce projet commun a été défini comme celui de la réussite éducative.

### ***L'horizon de sens du projet éducatif : la réussite de tous par la participation de tous.***

Au terme du processus de *rencontre des savoirs* mené lors du séminaire, la réussite éducative apparaît comme un projet dont les différents acteurs-chercheurs (parents très pauvres, enseignants et travailleurs sociaux, chercheurs et universitaires, responsables et représentants d'institutions) sont partenaires à partir d'une compréhension partagée de ce que sont les savoirs fondamentaux. Ensemble, dans les conclusions du séminaire, ils définissent ainsi ce projet commun :

*« La réussite éducative est d'abord l'expression de valeurs fondamentales :  
C'est la solidarité : « Nous l'apprenons en voyant ce papa. Il vivait de la mendicité. Mais lorsque l'enfant d'un de ses amis revenait de l'école sans avoir mangé, il prenait 100 F<sup>20</sup> de sa boîte pour lui donner, sans savoir s'il aurait quelque chose pour son propre enfant ». La solidarité est efficace.  
C'est la dignité : « Les amis disent de venir chez eux manger, mais je leur dis que j'ai déjà mangé. Si j'avouais que j'avais faim, je manquerais de respect à mon père ».  
C'est le respect, le pardon, l'humilité et le courage : « Sans le courage, je ne pourrais rien faire aujourd'hui, et un mort sera mieux que moi ».*

*La réussite éducative, c'est aussi être utile à soi-même, à sa famille, sa communauté et toute la société. Dans beaucoup de nos langues et de nos cultures, on dit : « L'homme est le remède de l'homme ». « L'homme fait l'homme ». « C'est par l'autre que je suis quelqu'un ».*

---

<sup>19</sup> Entretien avec T. Z.

<sup>20</sup> 100 F CFA = 0,15 €

Et puis, la réussite éducative, c'est être un référent social, un exemple à suivre, être consulté dans sa communauté... : « Quand les enfants viennent ici, je leur donne des conseils comme si je conseillais mon enfant. C'est parce que les parents savent que je ne vais pas mentir et que je ne vais pas leur montrer ce qu'il ne faut pas ».

Cette vision commune de la réussite éducative émergeant comme un projet dont les acteurs sont partenaires nous permet de tirer des enseignements à deux niveaux : le premier concerne le contenu des savoirs fondamentaux, le second la dimension d'unité qu'il recèle pour le corps social burkinabè.

### ***Le contenu des savoirs fondamentaux : émancipation et résistance.***

Durant nos travaux, les savoirs fondamentaux ont été abordés comme les savoirs nécessaires pour orienter sa vie. De manière générale, nous avons pu dégager lors de la recherche-action et du séminaire quatre types de savoirs :

***Les savoirs de résistance*** : Ces savoirs permettent de faire face au quotidien de la vie dans une situation d'extrême pauvreté et de résistance à l'exclusion. « Si tu as souffert dans la vie, tu sauras comment te comporter mais pour quelqu'un qui n'a jamais souffert, ça sera difficile de faire face à cette vie-là. La misère, ça donne des conseils. (...) Il y a des gens qui me critiquent parce que je suis pauvre, que ce sont les mêmes habits que je porte tous les jours (...) La personne a raison mais le problème c'est que ce sont des personnes qui ont un comportement dans la vie qui ne me permet pas de les avoir comme des amis. »

Ces savoirs regroupent :

- Les savoirs qu'on a reçus en famille et qu'on transmet : « Mon père m'a confié à ma tante qui m'a gardée. Une tante très vieille, elle n'est jamais partie à l'école. Mais elle m'a donné une éducation de base pour devenir une femme dans l'avenir. (...). Elle travaillait aux champs et vendait au marché. J'ai appris d'elle comment cultiver, comment vendre les récoltes, elle m'a conseillé. Moi, aussi, à sept ans, je faisais la même chose que ma tante. Elle m'a appris la bonne conduite. J'apprenais auprès d'elle le respect d'autrui. Elle m'apprenait comment éduquer les enfants.<sup>21</sup> »
- Les savoirs s'inscrivant dans la transmission d'une résistance intergénérationnelle à la misère : « Je ne veux pas insister sur la souffrance ou la misère. J'ai appris des choses là-dessus. J'ai toujours le courage de me battre contre la souffrance. Si je ne gagne rien, mes enfants réussiront. Si ce ne sont pas mes fils, ce sera mes petits-fils. Je n'ai pas peur de la misère parce que je l'ai apprise et que je la connais. Je dis à ma fille, quand tu seras brave, tu vas savoir la vaincre. Cela, on ne l'apprend pas à l'école, mais c'est Dieu qui nous l'apprend. Même si je vois les malheurs, ça ne me fait pas peur parce que je connais ça. J'ai la force d'être courageuse. »

***Les savoirs d'émancipation*** : L'acquisition et la mise en œuvre de ces savoirs permettent d'espérer un mieux-être personnel, familial et communautaire. Ces savoirs concernent par exemple :

Le savoir de l'école: « La situation dans laquelle tu te trouves il faut tout faire pour que tes enfants ne sentent pas cela. La misère dans laquelle tu es, ne permets pas à tes enfants de la vivre, fais tout pour inscrire tes enfants à l'école. De nos jours, je remercie Dieu, je vends des chaussures usées pour faire face mais il arrive des fois que c'est très compliqué pour moi. Si j'arrive à payer pour la scolarité cette année je prie pour que l'année prochaine je n'ai pas de problème. »

---

<sup>21</sup> Entretien préparatoire avec G. L.

Apprendre à travailler : « *Ce qu'il faut comprendre, c'est de savoir que dans la vie, si tu ne veux pas souffrir, il faut apprendre le travail.* »

**Les savoirs de continuité :** les posséder permet de trouver un équilibre “existentiel” entre éducation communautaire et contexte socioprofessionnel mondialisé. Il recouvre par exemple : « *Ce que nos parents nous ont légué comme savoir et ce qu'on a appris à l'école, souvent je peux dire que ça ne va pas de pair, mais ça demande souvent un travail à faire pour concilier ces deux types de savoirs, pour que, en fin de compte, il n'y ai pas de contradiction. Parce que le savoir que j'ai appris à l'école, je peux dire que c'est bénéfique pour moi, le savoir que j'ai appris de mes parents que je considère comme un savoir traditionnel, c'est bénéfique pour moi. Je réfléchis toujours à comment faire pour rassembler tous ces types de savoirs et aller de l'avant.*<sup>22</sup> »

**Les savoirs de rupture :** il s'agit de savoirs dont la possession provoque une rupture ou une nécessaire transformation du lien familial, communautaire ou social. « *Le savoir traditionnel et le savoir spécialisé devraient se compléter. Mais malheureusement, c'est comme si parfois il y avait un tiraillement. Ceux qui ont fait l'école souvent se mettent de côté et c'est comme s'ils ont raison, et ceux qui n'ont pas fait l'école souvent se mettent aussi de côté, comme si c'étaient eux aussi qui se trompaient et avaient tort. Mais moi je dis que c'est malheureux parce qu'on devrait pouvoir mettre ensemble tous ces savoirs. Sinon on peut ne plus même se retrouver entre ce qu'on a appris traditionnellement et ce qu'on a appris à l'école.*<sup>23</sup> »

La recherche-action nous a enseigné que ces quatre concepts entretenaient entre eux des rapports dynamiques selon les forces d'inclusion ou d'exclusion à l'œuvre au sein du corps social. Par exemple, considérée globalement, l'école apparaît comme un savoir d'émancipation mais au regard de l'expérience des enfants qui vivent dans la rue, elle est aussi associée à un savoir de rupture<sup>24</sup>. De même, le savoir transmis dans la communauté et la famille apparaît comme un savoir de résistance, mais il est aussi un savoir d'émancipation car il est fondateur d'un savoir-être culturellement nécessaire aux liens susceptibles de favoriser l'acquisition de savoir-faire<sup>25</sup>. On peut ainsi se demander si l'école dite moderne favorise un savoir d'émancipation qui s'oppose aux savoirs de résistances des milieux pauvres et très pauvres. Ou encore quel type de projet pédagogique permettrait aux savoirs de résistances et aux savoirs d'émancipation de se rencontrer et de se renforcer mutuellement ? Répondre à ces questions nécessite que soit considéré ce qui est le vecteur des forces à l'œuvre dans les rapports dynamiques qu'entretiennent entre eux ces quatre concepts.

### ***Au fondement des savoirs réconciliés : savoir créer des liens d'appartenance.***

Le principe qui organise et conditionne les rapports dynamique qu'ont ces différents concepts au sein de cette recherche éducative qui a pour visée d'aboutir à une éducation réussie, c'est-à-dire utile à soi-même et aux autres, est celui de l'appartenance. Ce qui donne sens et vie aux recherches éducatives s'articulant autour de ces concepts est la perspective d'appartenir à une communauté.

---

<sup>22</sup> Entretien avec P. B. du 24 mai 2012.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> Nous notons ces dernières années une présence significative d'enfants ayant « fréquenté » jusqu'au CM2 et que des difficultés liées au passage au collège (confiage, manque de moyens de la famille, déconsidération du mode de vie familiale ...) amène à une expérience de la vie dans la rue. D'autre part, les enfants qui ont peu ou pas fréquenté renouent bien souvent plus rapidement et plus facilement des liens avec leurs familles qui leur permettent à court ou moyen termes de retourner vivre au sein de leur famille.

<sup>25</sup> Par exemple, le respect pour le maître d'apprentissage s'enracine très directement dans l'apprentissage du respect tel qu'il est fait en famille. Sur ce point et ses conséquences, voir l'hypothèse 4 de la piste de travail 2.

*« Le savoir que je trouve le plus important, c'est de pouvoir mettre les gens ensemble pour que ceux qui ont le savoir apprennent à ceux qui n'en ont pas et ensemble essayer d'exploiter ce savoir. (...) De nos jours on n'écoute pas ceux qui sont pauvres alors que ceux qui ont les moyens on les écoute. Alors que ceux qui n'ont pas les moyens, il peut leur arriver des fois qu'ils aient de vraies idées qu'ils pourront nous apporter. On doit tout faire pour s'écouter. »*

Au Burkina Faso comme dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, l'origine de l'acquisition d'un savoir et la finalité de sa mise en pratique et de sa transmission est sa capacité à créer de l'appartenance à une communauté :

*« Pour avoir un bon nom au milieu des gens, il faut savoir se maîtriser et aussi chercher à connaître ton milieu et savoir quelles sont les paroles qui blesseront ce milieu. Au sein de la famille, quand un travail ou un événement implique toute la famille il ne faut jamais te mettre à l'écart. Au sein de la communauté, si tu vois les gens qui se réunissent, il faut tout faire pour se joindre à cette union. C'est ça qui te permettra d'avoir un bon nom. »*

*« Un enfant n'a jamais raison devant ses parents. Quelque soit ce qu'ils ont fait, ils doivent toujours demander pardon et continuer. Si tu arrives à demander pardon, ils auront des conseils à te donner pour que tu puisses aller de l'avant. Une personne c'est elle-même qui se fait aimer. Une personne quand elle sait demander pardon, elle sera aimée par tout le monde ».*

Dès lors, la question des savoirs devient : *« est-ce que la possession de tels ou tels savoirs produit de l'appartenance sociale ? »* La finalité de la question du savoir dans un pays comme le Burkina Faso n'est pas de se rendre *« comme maître et possesseur de la nature »* (Descartes, *Discours de la méthode*, 1637) mais d'appartenir à la communauté des hommes. Les savoirs fondamentaux prennent sens quand ils créent de l'appartenance. Or, ce sont les valeurs partagées qui créent la cohésion d'une communauté. Ces valeurs nécessitant un apprentissage, elles sont aussi des savoirs. D'où ce glissement permanent constaté lors de la recherche-action des savoirs aux valeurs, des lieux de savoirs aux systèmes de valeurs, et inversement.

Les savoirs fondamentaux sont la manifestation de valeurs dont le partage entre les membres d'une même communauté assure la cohésion. En effet, les savoirs fondamentaux les plus essentiels sont liés à la manifestation de valeurs valorisés socialement, étant le support du lien social et la condition de possibilité du vivre ensemble tel que la culture le façonne au Burkina Faso. Du point de vue des très pauvres, ces savoirs sont au fondement car d'eux dépendent leur sécurité d'existence : le pardon et l'humilité pour dépasser l'humiliation et le rejet de la communauté. Pour *« se sentir un homme parmi les hommes »*, se donner des sécurités d'existence et ouvrir des possibilités d'ouverture et d'apprentissage à leurs enfants, les populations très pauvres développent des stratégies très élaborées de création et de maintien du lien social en vue de favoriser leur accès à une appartenance communautaire. Or, ces savoirs, qui sont de fait des valeurs qui s'enracinent et se manifestent dans des codes théoriques et pratiques qu'il convient aux enfants d'apprendre pour être des *« enfants de demain »*, sont constamment mis à mal par l'évolution de la société, par des contraintes objectives liées à l'extrême précarité et à la pauvreté, mais aussi par une scission du corps social en deux compartiments cloisonnés.

### ***La question du choix éducatif : un enjeu conditionnant les politiques d'éducation pour tous.***

La question des savoirs – de leur acquisition et transmission, de leurs valeurs et de leur utilité – concentre les tensions qui agitent le corps social burkinabè et sa recherche identitaire d'une harmonie entre différents systèmes de valeurs, l'un communautaire, l'autre mondialisé. Ce constat n'est pas nouveau, la tension entre savoirs locaux et savoirs mondialisés a été conceptualisée au niveau de la recherche, des

enseignements précis en ont été tirés<sup>26</sup> et des expérimentations ont été menées à large échelle sur le terrain<sup>27</sup>. Malgré cela, des défis majeurs persistent, défis que soulignent les difficultés rencontrées par le Burkina Faso à mettre en œuvre l'Objectif du millénaire pour le Développement portant sur l'éducation pour tous. La persistance de ces défis nécessite de continuer à les considérer avec attention. Une manière d'aborder et de construire une compréhension de cette tension est de considérer les *représentations sociales* qui y sont à l'œuvre<sup>28</sup>. Or, l'analyse que nous faisons de ces *représentations sociales* manifeste que cette tension serait moins liée à un conflit de valeurs qu'à une incompatibilité entre systèmes, incompatibilité qui les rend exclusif l'un à l'autre. En outre, l'analyse de ces *représentations sociales* permet, comme nous le verrons, de spécifier la nature de cette incompatibilité quand elle s'applique au domaine de l'éducation et d'en mesurer les conséquences. Enfin, il s'agit d'ouvrir un champ d'investigation : la dépossession du choix éducatif des populations très pauvres font que les savoirs d'appartenance qu'elles développent pour s'ouvrir des perspectives d'avenir est susceptible de réconcilier le corps social burkinabè avec lui-même en dessinant les contours d'un système de valeurs dans lequel tous se reconnaissent. C'est ce que nous avons appelé plus haut les savoirs réconciliés. Pour comprendre la nécessité et la portée de la réconciliation des savoirs dont sont porteurs les milieux les plus pauvres, il convient avant tout de comprendre la réalité du corps social burkinabè.

### ***Essai d'analyse des représentations sociales : un corps social compartimenté en deux « mondes » ?***

La réalité socio-économique du Burkina Faso fait que les choix éducatifs proposés à la majorité des parents burkinabè se polarisent autour des possibilités offertes à leurs enfants d'appartenir à l'un des deux « mondes » auxquels ils peuvent prétendre. Ces choix, les logiques et la rationalité qui les fondent, s'inscrivent ainsi dans des *représentations sociales* au regard desquels le *monde social* apparaît comme compartimenté. Pour le dire de manière schématique, il y a à l'horizon des représentations mentales du *monde social* burkinabè comme deux mondes : le *monde de la reproduction* – monde de la reproduction d'activité agro-pastorale et du mode de vie qui y est lié, qui repose sur l'imitation et la répétition –, et le *monde de l'innovation* – liés à l'émergence de l'individu, à une transformation rapide des modes de vie, à l'ouverture technologique, etc. qui suppose la *création*<sup>29</sup>. Les choix éducatifs des parents sont implicitement déterminés par leur représentation de ces *mondes* qui en dessinent l'horizon. Or, ces choix sont complexifiés du fait que les champs de valeurs qui structurent ces *mondes*, qui les organisent et les

<sup>26</sup> Voir Henri Tourneux, *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*, Karthala, 2011. Il y est établi que non seulement l'usage exclusif du français pénalise les enfants dont les parents ne sont pas locuteurs francophones, que les langues africaines ne peuvent pas être le simple réceptacle de la traduction de programmes scolaires conçus en français ou en anglais, mais qu'elles doivent s'intégrer au système éducatif pour valoriser les savoirs locaux et permettre ainsi une interaction avec le milieu et la société fondant, à la base, c'est-à-dire au niveau de la création des outils, la possibilité d'une évolution sociale endogène.

<sup>27</sup> Voir par exemple les travaux menés par l'ONG Solidar Suisse au Burkina Faso.

<sup>28</sup> « Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. », JODELET (D.). 1984. *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie*. In : MOSCOVICI (S) ; Psychologie sociale. Paris, PUF, p. 357-378.

<sup>29</sup> Les modes d'apprentissage eux-mêmes sont antagonistes : le monde de l'innovation suppose la créativité de chaque génération, celui de la reproduction repose sur l'imitation entre les générations. Comme le dit Madame Fati C. : « *c'est le savoir de tout le monde, c'est le savoir que ma mère m'a transmis que j'ai transmis à ma fille, ça ne dépasse pas ça. Qu'est-ce que ma maman ne m'a pas transmis...cultiver ou écraser la farine (...) ou aller chercher de l'eau ou du bois, aller au marché : ma mère m'a appris tout cela. (...) Si tu acceptes ce qu'elle nous a transmis, tu verras qu'un jour tu pourras tout faire. (...) Moi j'ai appris à préparer en regardant les gens préparer et quand j'essayais, j'y arrivais. Si je regardais, c'est parce que je savais que ça allait être bien pour moi.* »

orientent, sont comme antagonistes l'un à l'autre<sup>30</sup>. Par exemple, l'école, moteur du *monde de l'innovation*, favorise l'émergence d'individus alors qu'au contraire l'éducation communautaire place l'enfant dans un ensemble social où le « je » ne prime pas le « nous ». Cette sujétion à la communauté constitue le moteur du *monde de la reproduction* qui se décline en mode d'apprentissage (par observation et imitation), en mode de réussite (réussite communautaire où la réussite individuelle n'a de sens que si elle est réussite du milieu). L'analyse des représentations sociales qui orientent implicitement ces choix montre en outre que ces systèmes de valeurs ne sont pas seulement opposés point à point : considérés du point de vue des représentations sociales, ils sont exclusifs l'un de l'autre et pour ainsi dire incompatible, d'où la déconnexion évoquée dans la seconde partie de ce rapport.

Nommer l'antagonisme de ces systèmes de valeurs permet de mettre en évidence le point central de la tension majeure qui parcourt aujourd'hui la société burkinabè et qui s'exprime de manière privilégiée dans les choix éducatifs qui dessinent l'avenir de cette société : le savoir utile dans un *monde* est taxé d'inutilité dans et par l'autre *monde*. Par exemple, si un enfant apprend à cultiver, ce savoir n'a pas d'utilité s'il se réfère à un modèle de réussite lié à la ville. Et inversement, le savoir théorique de l'école ne crée pas une utilité sociale au village: « *on dit que tant que tu ne pars pas à l'école tu n'auras pas le savoir; (...) mais on se rend compte qu'il y en a qui ont fait l'école et qui n'ont pas le savoir et d'autres qui n'ont pas fait l'école et qui ont le savoir.* » Le savoir d'un enfant n'a pas d'utilité – et donc de valeurs – hors du *monde* auquel il appartient et du système de valeurs qui le structure, qu'il soit lié au *monde de la reproduction* ou au *monde de l'innovation*. Les systèmes de valeurs de chacun de ces *mondes* ne sont donc pas seulement antagonistes, ils sont, au niveau de la représentation sociale, d'emblée incompatibles et par conséquent exclusifs l'un de l'autre. Dès lors, le choix éducatif ressemble pour les parents à un pari sur la capacité de son enfant à appartenir à l'un de ces *mondes*.

### ***Les conséquences du pari éducatif***

Une première conséquence concrète de ce pari est le fait que les parents ne destinent pas tous leurs enfants au même *monde*. Au sein d'une même famille, certains iront à l'école, d'autres apprendront les activités agro-pastorales. Et la réussite de l'un étant la réussite de tous, les chances de succès pour l'ensemble de la famille augmentent à mesure que l'éventail des possibles grandit.

D'où une deuxième conséquence : cette exclusivité d'un *monde* à l'autre est la pierre d'achoppement des politiques d'éducation pour tous. Ce n'est pas un manque de compréhension de l'école nécessitant que soit « éclairée » l'ignorance des parents qui met à mal les politiques d'éducation pour tous dans un pays comme le Burkina Faso. C'est davantage la rationalité – un certain *principe de prudence* pour ainsi dire – s'inscrivant dans une représentation sociale du monde qui a son propre système de valeurs. En effet, au sein du *monde de la reproduction*, la réussite socio-économique est mutualisée au sein de la famille pour faire face aux précarités de l'existence. Dès lors, est-il raisonnable de ne choisir qu'un unique chemin de réussite pour tous alors que l'avenir de l'ensemble de la communauté en dépend ? D'autant que le chemin qui passe par l'école et qui, dans la représentation sociale, mène à une activité continue et rémunéré mensuellement, en ville, est lui aussi difficile, long et sans réelle certitude qu'il tienne ses promesses.

Prise dans son système de référence, cette logique est rationnelle, voire raisonnable car moulée au déterminisme communautaire à l'œuvre au sein du *monde de la reproduction*. Des parents disent : « *De*

---

<sup>30</sup> « *Le système éducatif moderne dans notre pays semble se présenter comme l'antithèse du système qu'est l'éducation traditionnelle.* » BADINI Amadé. Pour notre part, nous ne reprenons pas cette distinction qui nous semble masquer le fait que, comme le dit Maître Frédérique Titinga PACERE : « *la tradition n'est pas le contraire de la modernité.* » Certaines pratiques qualifiées de traditionnelles paraissent en effet avoir une grande portée et une réelle pertinence pour faire face aux défis du monde contemporains. On peut en effet penser aux constructions en terre sèche, etc.

*mes neuf enfants, deux vont aller à l'école, les filles vont apprendre les travaux de la famille, les autres vont s'occuper des bœufs et des champs.* » Néanmoins, abordé à partir du système de référence du *monde de l'innovation* auquel s'attachent des valeurs d'émancipation et de liberté, le choix qui procède de cette logique n'est pas *moralement* recevable : pourquoi certains auraient-ils la chance d'aller à l'école et pas les autres ? Chaque logique se référant à son propre système de valeurs, et ces systèmes étant exclusifs l'un de l'autre, il n'y a pas en tant que tel de point de rencontre susceptible de favoriser l'imprégnation d'un monde par l'autre. *Et des systèmes de valeurs qui ne peuvent se rencontrer sont des systèmes de valeurs qui se jugent.*

De là une troisième conséquence déjà évoquée plus haut. Celle-ci est liée à l'exclusivité de ces deux mondes considérés à partir de leur chemin d'apprentissage spécifique, l'un passant par l'école, l'autre par la communauté<sup>31</sup>. Elle concerne l'inutilité sociale que produisent les contenus d'apprentissage d'un monde lorsqu'ils se rapportent à l'autre. « *Les enfants qui sont allés à l'école ne veulent plus cultiver.* » Nous l'avons vu, les savoirs valorisés au sein d'un monde ne sont pas reconnus dans l'autre. Dès lors, soulignons que a) ce n'est pas un manque de savoir qui produit une incapacité à mettre ses compétences au service de la société, c'est l'inadaptation du savoir au monde auquel il veut s'appliquer. Autrement dit, chaque monde reçoit les savoirs de l'autre comme inutiles car ne s'inscrivant pas dans le système de valeurs qui le fonde et auquel il se réfère. *L'inutilité sociale au sein d'un « monde » né de la possession d'un savoir non-reconnu au sein de ce monde.* b) Du point de vue de la mise en place de politiques d'éducation pour tous – point de vue relevant du *monde de l'innovation* – il est capital de souligner que ces politiques ne font pas face à un « vide » qu'il faudrait combler, à une ignorance qu'il faudrait éclairer notamment par des campagnes de sensibilisation, mais à un champ de savoir se référant à un système de valeurs radicalement autre. Dès lors, pour être effective, la mise en place de ces politiques doit avant toute chose reconnaître l'existence de ce savoir et la méconnaissance qu'on peut en avoir si l'on appartient au *monde de l'innovation*. Or, pour reconnaître ce savoir, il est nécessaire de préalablement le rencontrer ce qui, au niveau des représentations sociales est un défi car, nous l'avons vu, les mondes sont exclusifs l'un à l'autre au sein d'un corps social compartimenté. Or relever ce défi impose la présence incontournable d'une nouveau partenaire : les personnes qui ont une expérience directe de la grande pauvreté et de la discrimination sociale.

De notre point de vue, l'échec de la mise en place de politiques d'éducation pour tous est lié à un présupposé lui-même dépendant de représentations sociales propres au *monde de l'innovation*. Ce présupposé, qui oriente implicitement la mise en place de ces politiques, leur donne pour responsabilité sociale de combler une ignorance alors qu'en réalité, elle se confronte à un savoir. Mais comme l'exclusivité des *mondes* fait que là où il y a savoir pour l'un, il y a ignorance pour l'autre, il n'y a pas de réel contact entre ces monde susceptible de fonder une rencontre des savoirs. Sauf si, évidemment, il y a une volonté de fonder des savoirs réconciliés par la mise en place d'une méthodologie de la rencontre des savoirs. C'est ce qu'a essayé de développer le Mouvement ATD Quart Monde à partir de la théorisation de son expérience de terrain où l'unité de la communauté prend sens à partir de la recherche d'une implication effective des plus pauvres à la vie de cette communauté. Dans ce contexte, on peut mesurer la portée de la réconciliation des savoirs et l'apport majeur des très pauvres à cette réconciliation qui dessine un chemin d'évolution pour le corps social et de développement pour le pays enraciné dans ses propres valeurs de civilisation, et dans un questionnement de ces valeurs qui lui appartient et dont il est acteur.

La possibilité de la rencontre entre ces deux mondes s'ouvre donc si l'on considère le savoir spécifique des milieux les plus pauvres : la reconnaissance du système de valeurs des populations très pauvres – système de valeur qui ne s'assimile ni au *monde de la reproduction* (les très pauvres veulent que la vie change), ni à celui de l'*innovation* (les acteurs de ce monde ne reconnaissent pas les très pauvres comme

---

<sup>31</sup> « *A l'école, on apprend à devenir un grand. Un grand, c'est quoi ? C'est quelqu'un qui travaille dans un bureau climatisé. En famille, on apprend ce qu'il faut pour pouvoir faire vivre la famille demain, quand les parents ne seront plus là.* »

les leurs) – rend possible une rencontre de ces deux *mondes* et la reconnaissance mutuelle de leurs savoirs respectifs. Néanmoins, d'autres freins objectifs, au-delà de cette exclusivité d'un monde envers l'autre, ont été mis en évidence à l'occasion de la recherche-action.

### ***Les freins à la réussite éducative***

Lors du séminaire, et selon le processus de *rencontre des savoirs*, des freins à la mise en œuvre de ces savoirs fondamentaux ont été mis en évidence et repris dans les conclusions dont nous rapportons à présent un large extrait :

*« Nous avons constaté plusieurs choses qui freinent la réussite éducative de tous :*

*Il y a la pauvreté et tout ce que cela recouvre :*

***L'absence d'acte de naissance :*** *« J'ai mis des mois à avoir mon acte de naissance. Sans acte de naissance, je ne peux pas travailler, je ne peux même pas me déplacer, j'ai peur ». Pourtant, « l'acte de naissance, c'est le premier diplôme de la vie ».*

***La faim :*** *« Souvent on n'avait rien à manger, même pas la nuit. Si tu pars à l'école avec ça, ton ventre est en train de tourner, tes oreilles sont bouchées, c'est seulement tes yeux qui voient. Je sais que c'est le courage de mes parents qu'on mettait dans nos ventres, sinon ce n'est pas possible. »*

***La maladie :*** *« Quand la maladie entre dans ta famille, tu n'as plus d'autre préoccupation que de la faire sortir ».*

***La non-reconnaissance des efforts de certains parents :***

*« Un jour ma fille m'a dit : papa, on m'a dit à l'école que j'étudie pour rien et que je n'aurai jamais mon certificat parce que mon papa est pauvre. Il vide les WC, il fait des cordes pour les vendre ».*

***Il y a la discrimination, l'humiliation, la moquerie :***

*« Quand j'étais en classe c'était très dur. Le maître me disait : ta maman ne peut pas te payer un sac ! Et il se moquait de moi. Certains élèves rigolaient. Comme je n'étais qu'un enfant, j'avais honte, et je me fâchais souvent. La violence a commencé par là ».*

*S'il y a la violence, c'est un frein à la réussite. C'est particulièrement difficile pour les filles d'aller jusqu'au bout, et l'insécurité les frappe encore plus. Si la famille est disloquée, c'est aussi la perte de solidarités communautaires : « Aujourd'hui, l'homme a moins de pitié dans le cœur. Il s'occupe seulement de son frère, de son enfant, de sa femme. Mais si tu es trop pauvre, que tu n'as pas de femme, pas de frère... Qui va s'occuper de toi ? Et de qui tu vas t'occuper ? »*

*Il y a des classes surchargées et des enseignants pas toujours motivés, qui font pourtant parfois face à 100 élèves dans leur classe. C'est aussi leur effort pour que tous puissent apprendre. Il y a le contenu des programmes scolaires, inadaptés, parfois contradictoires aux attentes sociales. On parle de la gratuité de l'école. Mais à l'école il y a toujours des contributions, que ce soit à la cantine, l'Association de Parents d'Élèves ou autre, et souvent, ces contributions sont un obstacle pour les parents qui ont le moins de moyens. »*

Evidemment, l'ensemble de ces freins témoignent de l'aspect multidimensionnel de la pauvreté et des difficultés d'adéquation entre l'offre éducative et la réalité du milieu. Sans aller plus avant dans l'analyse de ces freins, soulignons un aspect important d'un enseignement tiré du processus de recherche-action : l'acquisition et la transmission des savoirs fondamentaux ont pour support les liens fondamentaux.

***Les liens fondamentaux, substrat de l'acquisition et de la transmission des savoirs fondamentaux.***

Nous avons vu que le principe originaire qui fonde et donne sens aux savoirs fondamentaux est leur capacité à tisser des liens d'appartenance dont la maîtrise par le sujet permet une dialectique d'émancipation entre les savoirs de résistance, d'émancipation, de rupture et de continuité. Nous avons découvert que l'expérience de vie des très pauvres met en évidence l'aspect déterminant de ces liens d'appartenance et à l'occasion du séminaire, les personnes qui ont une expérience directe de la grande pauvreté présentes ont pu ainsi expérimenter la validité et la profondeur de leur apport à cette question des savoirs fondamentaux en les situant dans la perspective des liens fondamentaux. Comme le souligne différents extraits des conclusions du séminaire, ces liens sont au cœur du moteur de la recherche éducative qu'anime la volonté d'avoir un avenir :

*« Nous avons entendu la force de l'entraide, de la solidarité et de la coopération entre les élèves eux-mêmes, quand on la favorise : « Sans ami, je serais dans l'obscurité ».*

Dans un contexte culturel où la communauté prime et donne sens à l'individu, le lien social est « support » de la transmission des savoirs. En parlant de nos activités culturelles en milieu urbain et rural, beaucoup de parents nous disent, soulignant ainsi l'aspect communautaire de l'apprentissage tel qu'il est conçu culturellement : *« c'est bien ce que vous faites, vous réunissez les enfants et comme cela, ils apprennent. »* Le fait de mettre les enfants ensemble produit des savoirs fondamentaux qu'organise, nous l'avons dit plus haut, le principe de développer des savoirs qui permettent d'appartenir au groupe, à la communauté.

Les enfants qui ont librement accès aux cours d'habitation des voisins – notamment, en milieu urbain, au voisinage favorisé qui a l'électricité – apprennent et réussissent mieux à l'école. Dans un quartier, accepter qu'un enfant vienne chez soi témoigne de la considération que l'on a pour la famille de cet enfant. Or les écarts sociaux et le mode de vie urbains ne favorisent pas cette considération. Néanmoins, la considération ou la non-considération d'une famille par son entourage a des conséquences directes sur l'apprentissage de l'enfant.

*« Quand mes amis partaient payer à manger et que je n'avais pas d'argent, je préférais dire que je n'avais pas faim, plutôt que d'avouer que mon père ne m'avait rien donné. Ce serait lui manquer de respect. J'ai passé le BEPC le ventre vide, mais je n'ai pas dit à mes amis que mon père ne m'avait rien donné, j'ai dit que j'étais trop préoccupée par l'examen pour manger. »*

Les liens parents-enfants sont de très puissants moteurs d'acquisition et d'expression des savoirs fondamentaux : le courage des enfants donne du courage aux parents et le courage des parents aux enfants.

*« Et moi je voyais seulement le courage de mon papa et c'est ça sincèrement qui m'a poussée à l'école primaire. On dit que tout parent est merveilleux mais sincèrement mes parents se sont mes essentiels de ma vie, ce sont eux vraiment je sais... c'est tout parent, mais je sais que les miens se sont les extraordinaires parce qu'ils ont tellement grouillés pour nous, tellement voulu être forts. (...) Si on revient sur les enfants, on dit que les enfants qui veulent apprendre, ils doivent souffrir, mais y a souffrance dans souffrance. Moi ma maman, elle prend les petits cailloux et elle nous apprend à compter. Tu vas te lever, tu n'as rien mangé, tu pars à l'école avec ventre creux... Qui va se lever le matin prendre petit mil manger et aller à l'école ? En plus de ce qu'on a mangé comme petit mil, je pense que c'est l'effort de nos parents qui étaient dans notre cœur, c'est l'effort de nos parents qui étaient notre repas, c'est ça qui nous a rempli notre ventre pour qu'on tienne. »*

*« Nous avons entendu l'exemple d'une maman qui, tous les ans, mettait son enfant à l'école. Cinq années de suite, son enfant a débuté le CPI. Cinq années de suite, il a été exclu parce que la maman ne pouvait*

*honorer les 1500 F de cotisation. L'enfant devenait violent. L'enseignante s'est approchée de la maman, et lui a dit qu'elle ferait son possible pour l'aider. La maman a cotisé, l'enseignante a ajouté. L'enfant a été choisi chef de classe, il a retrouvé la fierté, et avec la fierté, il a retrouvé un chemin de réussite ».*

L'évolution de la société fait que l'éducation repose de plus en plus sur la famille nucléaire. Les familles les plus fragiles ont moins de points d'appui communautaires ou familiaux pour être soutenues ou relayées dans leurs responsabilités éducatives. Faire face à cette évolution en ayant pour perspective une éducation de qualité pour tous nécessite une communauté éducative (enfants, parents, enseignants...) unie dont les acteurs coopèrent. Cela implique un redéploiement des responsabilités de chacun : *« Quand tu envoies ton enfant à l'école, toi-même tu deviens élève. Il faut partir souvent à l'école pour suivre l'enfant, s'assurer qu'il apprend bien, qu'il participe à l'école. »*

Mais bien souvent, les uns et les autres font des efforts qui ne sont pas vus ou pas compris :

*« En mai, je retire mes enfants de l'école, et je les amène cultiver. Je le fais parce qu'il faut pouvoir manger pour pouvoir envoyer les enfants à l'école l'année suivante. »*

*« Si la réussite c'est travailler dans des bureaux ou faire de la politique, je peux dire que parmi les pauvres, ceux qui réussissent ne sont pas nombreux. C'est la raison pour laquelle beaucoup de familles pauvres se découragent de soutenir leur enfant à l'école. C'est pourquoi je propose qu'à l'école, on apprenne aussi aux enfants la formation aux savoir-faire. C'est ça qui peut nous permettre de croire que l'école est aussi pour nous. »*

*« S'il y a l'humiliation, il y aura la violence. S'il y a violence, il y aura rejet. S'il y a rejet, il y aura abandon et exclusion.*

*S'il y a confiance, alors, il y aura la reconnaissance. Avec la reconnaissance, il y a la fierté, et avec la fierté, il y a le courage d'ouvrir des chemins de réussite. »*

*« La réussite éducative a besoin de plusieurs apports : c'est un dialogue permanent entre la famille, la communauté et l'école qui permet de ne laisser personne derrière. « Tu ne peux pas apprendre seul. Tu ne peux pas élever seul un enfant ». Cela veut dire qu'une éducation pour tous nécessite qu'un enfant appartienne à une communauté éducative large et diversifiée. »*

\*\*\*

## Conclusion

La méthodologie de la rencontre des savoirs permet une fondation des savoirs réconciliés à partir des savoirs et des valeurs dont sont dépositaires les populations les plus pauvres. Cette réconciliation des savoirs qu'ils rendent possible est la condition de possibilité d'un dépassement de la déconnexion entre le *monde de la reproduction* et le *monde de l'innovation*.

Pour dégager des points de leviers et des repères pour accompagner et orienter l'évolution de la société burkinabè, des enseignements précis peuvent être tirés de cette réconciliation des savoirs :

*Pour la mise en place de politiques éducatives qui soient à la fois pour tous et adaptées au milieu*, il y a la nécessité de rencontrer une population à partir de son savoir propre et non pas à partir de la présupposition de son ignorance. Les actions menées par ATD Quart Monde dans le cadre des actions de partage du savoir et de la rencontre des savoirs offrent des pistes pour permettre une éducation réellement pour tous en travaillant de manière privilégiée le dialogue entre le milieu et l'école à partir des représentations sociales de chacun et dans le but de faire émerger un projet éducatif commun dont les acteurs de la communauté éducative seraient partenaires. Des projets-pilotes nourris des acquis de la recherche-action devraient être mis en place pour une expérimentation à petite échelle.

Ces politiques d'éducation pour tous devront être axées sur la compréhension du lien parents-enfants qui animent bien souvent la recherche d'une réussite éducative.

« *J'ai mis mes enfants à l'école parce que la vie que j'ai connu, je ne veux pas que mes enfants vivent une vie pareille.* » Dans la perspective des institutions internationales, qui fonde leur plaidoyer sur l'évidence, retenons que les très pauvres ont une profonde aspiration à l'école car elle leur promet une inclusion sociale qu'on pourrait qualifier de mécanique, c'est-à-dire hors de la dépendance de la reconnaissance d'une communauté qui souvent les met aux bans.

La nécessité du dialogue entre les différents acteurs de la communauté éducative doit être intégrée aux politiques globales d'éducation pour tous en prêtant particulièrement attention à renforcer les liens au sein de la communauté éducative pour réunir les conditions d'une coopération entre acteurs, c'est-à-dire entre les enfants, entre enseignants et apprenants et entre enseignants et familles.

*Pour les acteurs de la communauté éducative*, favoriser ces liens, c'est notamment investir ces liens de confiance. Pour répondre à l'aspiration des populations ayant une expérience directe de l'exclusion sociale d'être parmi les autres, l'école de tous doit soutenir et renforcer l'apprentissage des dynamiques d'appartenance et ainsi satisfaire l'ambition de cette maman : « *Je veux que mon enfant soit comme tous les autres enfants.* »

Or, nous avons appris que bâtir cette coopération nécessite que chaque acteur reconnaisse l'apport des autres acteurs de la communauté éducative et la complémentarité de ces différents apports.

Un autre acquis important est la compréhension collective que le lien social est le support de la transmission, de l'acquisition et de l'expression de savoir. Dès lors, dans un contexte comme celui du Burkina Faso, créer du lien, c'est créer du savoir.

*Pour les chercheurs et les universitaires* : Nous apprenons aussi que le concept d'éducation doit être élargi en intégrant un travail sur les savoirs fondamentaux, la réussite qu'ils dessinent et ce qui en est le moteur : être utile à soi-même, à sa famille, à la société, c'est-à-dire l'appartenance sociale et communautaire.

Les chercheurs des Universités de Ouagadougou ou d'Oxford qui ont participé à ce processus de *rencontre des savoirs* s'interrogent sur les responsabilités qui sont les leurs au regard de ce travail : « *Nous pensons souvent que si nous écoutons bien ce que les gens nous disent par rapport à leurs difficultés quotidiennes, nous pouvons analyser leurs paroles et faire émerger de bonnes solutions pour les soumettre aux personnes en situation de responsabilités : le Gouvernement, les membres des institutions internationales... Mais ce qui pose problème avec cela, c'est que nous perdons quelque chose, nous perdons l'opportunité de permettre aux populations d'apporter par elles-mêmes leurs propres solutions. Nos méthodologies sont limitées. Un grand défi pour nous est de chercher comment mieux travailler avec les personnes qui vivent dans les situations les plus extrêmes de pauvreté de part le monde pour qu'ils apportent des solutions pour eux-mêmes mais aussi pour ceux qui sont en situation de responsabilité.*<sup>32</sup> »

Pour les personnes qui ont l'expérience directe de résister à la grande pauvreté, vivre un tel processus : « *C'est grand ! On a su qu'on a des idées, et que ces idées elles sont importantes pour d'autres. On a appris que c'est comprendre la vie qui permet de la changer. Ces paroles qu'on a dit là, ça rappelle des choses qu'on savait, mais on les avait oubliées, et maintenant, il va falloir que ça s'applique. Et c'est tout le pays qui va avancer.*<sup>33</sup> » « *Ma misère est finie. Les gens qui sont venu d'autres pays pour le séminaire, je ne pensais pas pouvoir participer. Toutes ces choses que j'ai vécues (durant la recherche-action), je peux dire que je suis maintenant un peu au milieu des gens. La honte n'est plus sur ma tête, à rendre mes bras comme des bâtons.*<sup>34</sup> »

## **Recommandations**

Nous soulignons ici, au terme de ce travail, quelques recommandations susceptibles de soutenir la mise en place de projets éducatifs et de politiques d'éducation pour tous dans le contexte du Burkina Faso.

**Recommandation 1 : Promouvoir l'appartenance de tous les enfants, sans distinction, à une communauté éducative large et diversifiée dont tous les acteurs coopèrent, notamment les plus isolés socialement.**

*Constat : Les dynamiques de transmission et d'acquisition des savoirs prennent pour canal les liens fondamentaux. Or, l'évolution de la société fait que l'éducation repose de plus en plus sur la famille nucléaire. Les familles les plus fragiles ont moins de points d'appui communautaires ou familiaux pour être soutenu ou relayé dans leur responsabilité éducative.*

Recommandations spécifiques :

- **Promouvoir l'acquisition et la transmission de savoirs en favorisant les liens d'appartenance à la communauté éducative.** Sans lien social, il n'y a pas d'accès ni au savoir, ni à l'éducation. Plus ces liens sont larges et diversifiés, plus les sources d'apprentissage sont multiples et complémentaires. Favoriser ces liens, c'est notamment investir ces liens de considération et de confiance, en créant une coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative.
  - Entre les enfants : « *sans ami, je serai dans l'obscurité.* »
  - Entre enseignants et apprenants : « *A l'école, j'étais valorisée par le maître.* »

---

<sup>32</sup> Entretien filmé avec E. C.

<sup>33</sup> M.G.

<sup>34</sup> M.Z.

- Entre enseignants et familles : « *Il faut considérer les pauvres comme des gens. Mon père est pauvre mais il veut qu'on le respecte.* »

- **Favoriser la reconnaissance par chacun des acteurs de la communauté éducative de l'apport des autres acteurs et la complémentarité de ces différents apports afin de promouvoir la coopération entre ces acteurs.** Cela suppose de favoriser une rencontre des savoirs d'expériences de vie, savoirs traditionnels et communautaire et savoirs scolaires et mondialisés au sein du système éducatif général. Par ailleurs cette reconnaissance mutuelle des efforts et des ambitions de chacun des acteurs au sein de la communauté éducative produit une dynamique d'inclusion sociale susceptible de contrecarrer, voire à terme d'inverser les tendances lourdes de cloisonnement social et d'exclusion de chemin de réussite qu'alimente parfois l'école, bien malgré elle.
- **Elargir la pédagogie différenciée à la famille de l'enfant.** Dans le cadre de la pédagogie différenciée qui forme l'enseignant à apporter plus d'attention à l'élève le plus en difficulté, l'enseignant doit être également formé et encouragé à apporter plus de considération à sa famille. La pédagogie différenciée doit donc s'étendre à la famille de l'enfant. Il s'agit ainsi d'investir de confiance l'enfant le plus en difficulté et de manifester sa considération à la famille de ces enfants. Cette disposition de l'enseignant favorisera l'entrée de l'enfant et de sa famille dans la dynamique de coopération éducative.

Cette dynamique est essentielle pour aller au bout de l'ambition de l'éducation pour tous, notamment au niveau du taux d'achèvement des cycles primaires. Si les efforts des parents les plus pauvres ne sont pas reconnus par les représentants de la communauté scolaire, alors l'enfant risque de privilégier par lui-même le soutien à la subsistance de la famille et de se mettre en situation d'absentéisme et de décrochage scolaire.

Dans le même sens, les enfants qui expérimentent un cumul de situation difficile et répétée dans leur parcours éducatif (redoublement chronique, difficultés économiques chroniques pour honorer les coûts scolaires, confiage en raison de difficultés éducatives au sein de la famille,...) subissent bien souvent une réponse qui renforce ces situations de « précarité » (non-inclusion à la cellule familiale, délaissement en « grande famille », mis au ban du système scolaire...) La coopération entre acteurs de la communauté éducatives doit permettre d'inventer des réponses inclusives quand l'un des acteurs ne trouvent pas à lui seul des réponses adéquates pour et avec l'enfant. Ainsi, **la coopération entre les acteurs de la communauté éducative doit permettre de proposer des chemins d'inclusion** face à ces expériences qui peuvent conduire à la rupture du lien familial ou communautaire. **Cette coopération doit se donner pour mandat qu'aucun enfant ne soit laissé-pour-compte ou ignoré.**

**Recommandation 2 : Elargir les représentations de réussite véhiculées par l'école en promouvant un changement de regard qui associe les plus pauvres et favorise une école ouverte à tous et construite par tous.**

*Constat : Le système éducatif général concentre des représentations de réussite sociale qui décalent l'élève de sa famille et de son milieu. En outre, communauté scolaire et communauté familiale ont souvent des représentations inadéquates l'une de l'autre, d'où une incompréhension entre ces milieux où évoluent l'enfant susceptible d'entraîner un désinvestissement mutuelle en lieu et place de la coopération.*

Recommandations spécifiques:

- **Encourager la diversification de l'offre éducative en favorisant la continuité et le décroisement entre savoirs de la communauté et savoirs mondialisés**, notamment en intégrant davantage dans le système général, les connaissances développées par le milieu communautaire (artisanat, agriculture et élevage...) et les outils technologiques de communication

(livres, ordinateurs, tablettes, internet...) La transmission harmonieuse de ces deux types de savoirs nécessite une formation pour les enseignants. Cette formation est susceptible de les motiver et de favoriser la qualité de l'éducation.

- **Soutenir, renforcer et valoriser l'apprentissage des savoirs d'appartenance, lié aux capacités de savoir-être avec et parmi les autres** afin de répondre à l'aspiration des populations ayant une expérience directe de l'exclusion sociale. Cela implique avant toute chose que l'enseignant ne fasse pas de distinction entre les élèves pour des critères socio-économiques, ethniques, générique... **Cette non-distinction entre les enfants doit être le moteur de la coopération entre acteurs de la communauté éducative.**
- **Favoriser la rencontre entre les différents acteurs de la communauté éducative afin d'apprendre à se reconnaître mutuellement comme des partenaires de l'éducation des enfants.**
- **Mettre en place des modules de formation spécifique** au sein des structures de formation des enseignants pour permettre à l'enseignant d'être formé à la compréhension des milieux les plus pauvres et encourager l'intégration de cette compréhension à sa pédagogie.

*Constat : les enfants les plus pauvres sont bien souvent isolés au sein de la communauté scolaire qui reproduit les schémas d'exclusion sociale que subissent les parents.*

Recommandations spécifiques :

- Briser cette reproduction suppose de **promouvoir la cohésion sociale en suscitant la coopération entre milieux sociaux différents** au sein des classes, au sein des établissements scolaires, de la communauté et au sein de la société dans son ensemble, notamment en attirant l'attention des pouvoirs publics sur la nécessité d'étudier dans cette perspective l'équilibre entre structures privées et structure publiques afin que l'Etat puisse garder le contrôle de l'équilibre et de la mixité sociale au sein des établissements en freinant les dynamiques de concentration des « pauvres dans les écoles de pauvres » et des « riches dans les écoles de riches » que favorise la privatisation du secteur de l'éducation.
- **Assurer à tous les enfants, et notamment aux plus défavorisés, les conditions matérielles de leur réussite éducative.** Ces questions complexes proposent un axe de réflexion que les ministères et les partenaires concernés pourraient travailler en associant les personnes ayant l'expérience directe de la grande pauvreté selon la méthode de la rencontre des savoirs afin de dégager des réponses adéquates.

**Recommandation 3 : Renforcer simultanément le socle identitaire de l'enfant et son ouverture au monde en favorisant les dynamiques de partage des savoirs.**

Constat : L'un des corollaires de l'évolution de nos sociétés dans un contexte mondialisé est le poids grandissant de l'argent et des biens matériels dans la représentation de la réussite sociale. Pour les milieux les plus pauvres, ce poids a une dimension épistémologique et existentielle : « *le pauvre n'a pas la vérité parce que même si ce qu'il dit est vrai les gens n'en tiennent pas compte.* » Or dans la culture traditionnelle, le potentiel de véracité d'une parole est lié à la capacité de la personne à assumer des responsabilités dans son milieu et à son intégrité : « *C'est ta dignité qui te donne droit à dire la vérité.* » Ce type de repères est susceptible d'accompagner valablement l'évolution de la société.

Recommandations spécifiques :

- **Favoriser la reconnaissance par l'enfant de son socle identitaire tout en facilitant l'accès aux savoirs mondialisés.** Cela nécessite de développer des outils pédagogiques favorisant une continuité entre savoirs des communautés et savoirs mondialisés tels que la méthodologie du partage des savoirs l'expérimente.
- **Reconnaître la dimension d'émancipation des savoirs culturels traditionnels tels que les**

**comprennent les milieux les plus pauvres.** « *Si nous apprenons la culture à nos enfants, ils sortiront de la misère.* » La culture traditionnelle et les savoirs qu'elle véhicule vise à renforcer les dynamiques de vivre ensemble. Pour ceux qui ont la vie la plus difficile, acquérir ces savoirs et les mettre en pratique, c'est s'intégrer à cette dynamique du vivre ensemble. Néanmoins, la communauté se refuse bien souvent à offrir des espaces pour que les plus pauvres mettent en pratique et expérimentent ces savoirs. D'où le fait qu'à ce refus, les familles opposent le pardon qui est une manière de dépasser l'humiliation tout en manifestant à la communauté l'acquisition d'un savoir fondamental. Affronter l'humiliation par le pardon, c'est une tentative d'intégrer le vivre ensemble de la communauté en donnant à comprendre qu'on partage les mêmes valeurs, les mêmes savoirs, et que, dès lors, on est dans la communauté ou digne d'en être.

- **Mettre l'accent et prendre appui sur la transmission des valeurs traditionnelles qui assurent un vivre ensemble harmonieux à la communauté.** Or, ces valeurs trouvent leur pierre de touche chez les personnes, familles et populations qui en sont le plus privés. Il convient donc : a) de **s'associer aux personnes, familles et populations les plus à la marge du vivre ensemble pour apprendre d'elle comment bâtir ce vivre ensemble**, b) **apprendre à réinvestir ces valeurs à partir de la réalité de vie des plus pauvres de nos communautés.**

## ANNEXE :

### **CONCLUSIONS DU SEMINAIRE INTERNATIONAL DE OUAGADOUGOU 2 mars 2013**

Le séminaire « les plus pauvres, partenaires d'une éducation réellement pour tous : sur quels savoirs prendre appui pour ouvrir l'avenir de tous ? » est né en grande partie de l'interrogation de ce papa dont l'enfant a longtemps vécu dans les rues de Ouagadougou : « *Les enfants qui vont à l'école ne veulent plus cultiver, et il n'y a pas assez de bureaux pour tout le monde, alors comment on va faire ?* ».

La condition indispensable pour aller au bout de cette interpellation était d'associer tous les acteurs concernés.

L'ambition des professionnels de l'éducation que « l'école soit l'affaire de toute la communauté et que la communauté soit l'affaire de toute l'école » est souvent mise à mal.

Nos communautés s'inquiètent que « le système éducatif moderne dans notre pays semble se présenter comme l'antithèse du système qu'est l'éducation traditionnelle. »

Les institutions nationales et internationales ont l'ambition d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement, dont le deuxième portant sur l'éducation pour tous, et s'interrogent sur les difficultés qu'elles rencontrent à le mettre en œuvre.

Les familles très pauvres fournissent chaque jour d'énormes efforts pour éduquer leurs enfants et ces efforts ne sont pas reconnus par la société et la communauté éducative.

« Même dans la misère, un homme a des idées. Si personne ne reconnaît ses idées, il s'enfoncé encore plus dans la misère. »

C'est donc ensemble que nous nous sommes réunis du 25 février au 1<sup>er</sup> mars 2013.

Venus de plusieurs pays, Belgique, Centrafrique, Éthiopie, France, Grande-Bretagne, Mali, Sénégal, et bien sûr de plusieurs provinces du Burkina Faso,

Venus avec des histoires différentes, marquées, pour certains d'entre nous, par la vie très dure,

Venus porteurs de responsabilités différentes : familiales, associatives, professionnelles, institutionnelles...

Nous étions soixante-cinq. Vivre ensemble pendant une semaine, chanter et dessiner ensemble, a contribué à ce qu'on puisse travailler ensemble. Nous avons fait cette expérience qu'il est possible de réfléchir ensemble, même si on ne parle pas la même langue, qu'on ait fait l'université ou qu'on ait appris sans tenir un bic, qu'on soit cultivateur ou qu'on n'ait jamais semé une arachide.

Nous avons d'abord travaillé par groupes de pairs :

- Des représentants d'institutions nationales et internationales, des universitaires et des responsables d'ONG,
- Des acteurs du monde éducatif ou associatif,
- Des familles qui luttent au jour le jour,
- Et des citoyens solidaires.

Ensuite, nous nous mis en groupes de partenaires, où se retrouvait la diversité des participants.

Les représentants d'institutions ont été étonnés de découvrir la pertinence du savoir et des réflexions des autres groupes, en particulier celui des familles qui ont si souvent l'expérience de ne pas compter aux yeux des autres.

Nous avons pu nous parler de nos responsabilités, sans nous accuser de ne pas les tenir. Au contraire, nous nous sommes sentis fiers qu'on nous reconnaisse responsables.

**Arrivés au terme de ce séminaire nous avons dégagé une vision commune de la réussite éducative. Nous avons identifié ce qui la freine, et les moteurs qui la poussent. Nous avons fait émerger quelques propositions en faveur d'une éducation réellement pour tous.**

La réussite éducative est d'abord l'expression de valeurs fondamentales :

C'est la solidarité :

« Nous l'apprenons en voyant ce papa. Il vivait de la mendicité. Mais lorsque l'enfant d'un de ses amis revenait de l'école sans avoir mangé, il prenait 100 F<sup>35</sup> de sa boîte pour lui donner, sans savoir s'il aurait quelque chose pour son propre enfant ».

La solidarité est efficace.

C'est la dignité :

« Les amis disent de venir chez eux manger, mais je leur dis que j'ai déjà mangé. Si j'avouais que j'avais faim, je manquerais de respect à mon père ».

C'est le respect, le pardon, l'humilité et le courage :

« Sans le courage, je ne pourrais rien faire aujourd'hui, et un mort sera mieux que moi ».

La réussite éducative, c'est aussi être utile à soi-même, à sa famille, sa communauté et toute la société.

Dans beaucoup de nos langues et de nos cultures, on dit : « L'homme est le remède de l'homme ».

« L'homme fait l'homme ».

« C'est par l'autre que je suis quelqu'un ».

Et puis, la réussite éducative, c'est être un référent social, un exemple à suivre, être consulté dans sa communauté... : « Quand les enfants viennent ici, je leur donne des conseils comme si je conseillais mon enfant. C'est parce que les parents savent que je ne vais pas mentir et que je ne vais pas leur montrer ce qu'il ne faut pas ».

La réussite éducative a besoin de plusieurs apports : c'est un dialogue permanent entre la famille, la communauté et l'école qui permet de ne laisser personne derrière.

« Tu ne peux pas apprendre seul. Tu ne peux pas élever seul un enfant ».

Cela veut dire qu'une éducation pour tous nécessite qu'un enfant appartienne à une communauté éducative large et diversifiée.

Toutes ces valeurs que tu as reçues, quand tu ne peux rien en faire de bon, c'est une souffrance. Parce que trop de freins t'ont bloqué, tu apparais comme quelqu'un qui n'a pas réussi.

Nous avons constaté plusieurs choses qui freinent la réussite éducative de tous :

Il y a la pauvreté et tout ce que cela recouvre :

L'absence d'acte de naissance : « J'ai mis des mois à avoir mon acte de naissance. Sans acte de naissance, je ne peux pas travailler, je ne peux même pas me déplacer, j'ai peur ».

Pourtant, « l'acte de naissance, c'est le premier diplôme de la vie ».

La faim :

« Souvent on n'avait rien à manger, même pas la nuit. Si tu pars à l'école avec ça, ton ventre est en train de tourner, tes oreilles sont bouchées, c'est seulement tes yeux qui voient. Je sais que c'est le courage de mes parents qu'on mettait dans nos ventres, sinon ce n'est pas possible ».

La maladie :

« Quand la maladie entre dans ta famille, tu n'as plus d'autre préoccupation que de la faire sortir ».

La non reconnaissance des efforts de certains parents :

« Un jour ma fille m'a dit : papa, on m'a dit à l'école que j'étudie pour rien et que je n'aurai jamais mon certificat parce que mon papa est pauvre. Il vide les WC, il fait des cordes pour les vendre ».

Il y a la discrimination, l'humiliation, la moquerie :

« Quand j'étais en classe c'était très dur. Le maître me disait : ta maman ne peut pas te payer un sac ! Et il se moquait de moi. Certains élèves rigolaient. Comme je n'étais qu'un enfant, j'avais honte, et je me fâchais souvent. La violence a commencé par là ».

S'il y a la violence, c'est un frein à la réussite.

C'est particulièrement difficile pour les filles d'aller jusqu'au bout, et l'insécurité les frappe encore plus.

Si la famille est disloquée, c'est aussi la perte de solidarités communautaires :

« Aujourd'hui, l'homme a moins de pitié dans le cœur. Il s'occupe seulement de son frère, de son enfant, de sa femme. Mais si tu es trop pauvre, que tu n'as pas de femme, pas de frère... Qui va s'occuper de toi ? Et de qui tu vas t'occuper ? »

Il y a des classes surchargées et des enseignants pas toujours motivés, qui font pourtant parfois face à 100 élèves dans leur classe. C'est aussi leur effort pour que tous puissent apprendre.

Il y a le contenu des programmes scolaires, inadaptés, parfois contradictoires aux attentes sociales.

On parle de la gratuité de l'école. Mais à l'école il y a toujours des contributions, que ce soit à la cantine, l'Association de Parents d'Élèves ou autre, et souvent, ces contributions sont un obstacle pour les parents qui ont le moins de moyens.

Chacun là où nous sommes, nous actionnons pourtant des moteurs de réussite :

« Je n'ai pas peur de la misère parce que je l'ai apprise et que je la connais. Je dis à ma fille que si elle est courageuse, elle saura la vaincre. Cela on ne l'apprend pas à l'école mais c'est Dieu qui nous l'apprend ».

Ce sont nos enfants qui nous donnent le courage :

« Ma fille vend du piment au marché. Elle a préparé la rentrée scolaire pour elle-même : elle s'est achetée des cahiers et un parapluie. Ma fille, elle comprend comment je vis et quand je l'encourage, elle fait les choses avec plaisir. »

Nous avons entendu la force de l'entraide, de la solidarité et de la coopération entre les élèves eux-mêmes, quand on la favorise : « Sans ami, je serais dans l'obscurité ».

Pour nous, il faut une complémentarité entre ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on apprend dans la communauté :

« Je veux l'éducation à l'école, à la maison, partout ! A la maison, on apprend comment est la vie. A l'école, on m'apprend à régler les problèmes entre moi et mes amis. »

« L'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir. Dans une école ouverte, tous ceux dont les savoirs semblent méconnus peuvent intervenir et apporter quelque chose dans la formation. »

Les enseignants cherchent à aider les parents :

« Nous avons entendu l'exemple d'une maman qui, tous les ans, mettait son enfant à l'école. 5 années de suite, son enfant a débuté le CP1. 5 années de suite, il a été exclu parce que la maman ne pouvait honorer les 1500 F de cotisation. L'enfant devenait violent. L'enseignante s'est approchée de la maman, et lui a dit qu'elle ferait son possible pour l'aider. La maman a cotisé, l'enseignante a ajouté. L'enfant a été choisi chef de classe, il a retrouvé la fierté, et avec la fierté, il a retrouvé un chemin de réussite ».

Les parents cherchent à aider les enseignants :

« Quand tu envoies ton enfant à l'école, toi-même tu deviens élève. Il faut partir souvent à l'école pour suivre l'enfant, s'assurer qu'il apprend bien, qu'il participe à l'école. »

« Quand j'avais pu économiser 150 F, je payais un cahier et je le mettais dans le cartable de mes enfants ».

« Comme ma fille voulait vraiment étudier, j'ai payé du ciment et j'ai fait un tableau sur le mur ».

Mais bien souvent, les uns et les autres font des efforts qui ne sont pas vus ou pas compris :

« En mai, je retire mes enfants de l'école, et je les amène cultiver. Je le fais parce qu'il faut pouvoir manger pour pouvoir envoyer les enfants à l'école l'année suivante. »

Nous voyons importante l'adaptation de l'école au milieu, et la possibilité d'y acquérir des savoirs pratiques et manuels.

« Si la réussite c'est travailler dans des bureaux ou faire de la politique, je peux dire que parmi les pauvres, ceux qui réussissent ne sont pas nombreux. C'est la raison pour laquelle beaucoup de familles pauvres se découragent de soutenir leur enfant à l'école. C'est pourquoi je propose qu'à l'école, on apprenne aussi aux enfants la formation aux savoir-faire. C'est ça qui peut nous permettre de croire que l'école est aussi pour nous. »

S'il y a l'humiliation, il y aura la violence. S'il y a violence, il y aura rejet. S'il y a rejet, il y aura abandon et exclusion.

S'il y a confiance, alors, il y aura la reconnaissance. Avec la reconnaissance, il y a la fierté, et avec la fierté, il y a le courage d'ouvrir des chemins de réussite.

« Ces paroles qu'on dit là, ça rappelle des choses qu'on savait, mais on les avait oubliées, et maintenant, il va falloir que ça s'applique ».

Nous, représentants d'institutions nationales et internationales, responsables d'ONG, acteurs du monde éducatif ou associatif, familles qui luttent au jour le jour, et citoyens solidaires, nous sommes prêts à entrer ensemble dans une dynamique de dialogue permanent, où on s'assure qu'on ne laisse personne de côté, où tout le monde aide tout le monde.

