UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2007

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'ouest : quelques caractéristiques du rapport au savoir

Ouedraogo, Abdoulaye

How to cite

OUEDRAOGO, Abdoulaye. Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'ouest : quelques caractéristiques du rapport au savoir. Doctoral Thesis, 2007. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:514

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:514
Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:514

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITE DE GENEVE FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Section : Sciences de l'éducation

TITRE DE LA THESE

Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'ouest :

Quelques caractéristiques du rapport au savoir

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de **Docteur es sciences de l'éducation**

par

Abdoulaye OUEDRAOGO

du

Burkina Faso

Thèse No 391

GENEVE

Décembre 2007

Jury
Marie-Noëlle Schurmans, co- directrice, FPSE, Université de Genève
Pierre Dominicé, co-directeur, FPSE, Université de Genève
Maryvonne Charmillot, FPSE, Université de Genève
Boureima Ouédraogo, Université de Ouagadougou

Dédicace

A la mémoire de Charles Buri

Remerciements

A l'ensemble des étudiants de la deuxième promotion du programme développement et éducation des adultes (DEDA), qui m'ont fait l'amitié de discuter de mes préoccupations de recherche, de façon individuelle ou en groupe à différents moments du déroulement de ma recherche, je dis merci. Il s'agit des étudiants suivants : Agon Achidi Valentin, Bâ Nana Combary Serge Gaétan, Dah Ollo Gilbert, Degué Kakpo Yéhounmè, Dembelé Mariam, Fofana Woyo, Gouba Alain, Kaboré Abdoulaye, Kaboré Alain, Tatey Adzoavi Nyuito, Kambou Yvonne Jean-Pierre, Karama Kalifa, Koblavi Gisèle Aline Afiwa, Koné Hamidou, Kossé Sanda Hamidou, Magaza Aly Aïssa, Massimbo Zessiba Roland, Ouédraogo Lassané, Savadogo Adama, Sawadogo Didace, Sedgho Christiane Marie Edith, Soma Dothié, Tapsoba Constance Nicole Marie Hortense, Tsolenyanu Koffi Dotsè, Zombré Aimé, Zombré Poné.

Je fais une mention spéciale à six étudiants de la deuxième promotion DEDA : Bougma Daporé Moctar, Issoufou Aboubacar, Sacko Amadou, Huguette Akplogan épouse Dossa, Odjo Atchou, pour avoir pris part trois années durant aux activités du groupe de travail des six (G6), mis en place pour les besoins de ma recherche. Je remercie également Koudouro Florent, Toé Philippe, Héma Bello, Kissou Roger, Nassa Marie Claire, tous les quatre étudiants de la première promotion DEDA, pour nos discussions lors de mon enquête exploratoire.

Je dis un grand merci à M. Jacques Nanema, coordinateur pédagogique du programme DEDA et à Anne, Coulibaly, Edwige et Isidore. Je n'oublie pas de remercier M. Dramane du bureau de coopération Suisse à Ouagadougou et M. Jean Pascal Kiema, qui a bien voulu lire et corriger mon manuscrit.

J'ai également une pensée pour les compagnies de voyages qui font beaucoup d'efforts pour relier les capitales africaines, en particuliers les Sociétés Mixte Bangrin (STMB), Kossoka Voyage (SKV), Transport Sana Rasmané (TSR) et

Transport Confort Voyage (TCV) du Burkina, la Société Nigérienne de Transport (SNT) et Bittar Transport du Mali. Je dis aussi merci à l'abbé Barthélémy Ouédraogo qui m'a conduit gracieusement une fois au Niger pour le suivi de Lawali.

Je remercie les familles Agon et Dossa au Bénin, Odjo au Togo, Sacko au Mali, Issoufou au Niger, ainsi que Lassané et Capitant à Ouahigouya, qui m'ont offert l'hospitalité lors de mes passages.

Je remercie Kristin, Anke, Emmanuelle, Briana et François de Marignac en Suisse, Armande et Dieudonné au Burkina, Odile à Lyon.

Je suis particulièrement redevable aux membres de mon comité de thèse : Pr Marie-Noëlle Schurmans, Maryvonne Charmillot, Boureima Ouédraogo et au Pr Pierre Dominicé en particulier, pour l'encadrement, les discussions que nous avons eues et les différents ouvrages et textes ainsi que les précieux commentaires et suggestions qu'ils m'ont donnés.

Je remercie particulièrement Clémentine, avec qui je partage ma vie quotidienne, personnelle, sociale et intellectuelle. Nos divers échanges ont nourri mon travail et son soutien constant a été déterminant pour la réalisation de ma thèse.

Je suis le sixième enfant d'une famille de douze ; mon père était agent de bureau à l'office des postes et télécommunication de Ouagadougou et ma mère ménagère. Ils disposaient d'un revenu modeste constitué d'un salaire. Nourrir la famille et payer les études de tous les enfants n'étaient pas une tâche aisée pour mes parents. Bobléwindé, premier enfant de ma famille, a interrompu ses études pour travailler et gagner un salaire. Il a choisi de financer ma formation initiale (primaire et secondaire) avec une partie de son salaire. A cette époque, sur mille (1000) enfants qui allaient à l'école, un (1) seul parvenait à l'université. Je lui dis merci.

Table des matières

DEDICACE ..... **I**

REMERCIEMENTS ..... **II**

TABLE DES MATIERES ..... **IV**

RESUME ..... **VI**

INTRODUCTION GENERALE **1**

POSTURE EXPLICATIVE ET POSTURE COMPREHENSIVE 5
LA SOCIALISATION 10
EDUCATION ET SOCIALISATION 13
EDUCATION ET FORMATION 15
LE MODELE CLASSIQUE DE LA FORMATION 16
LE SAVOIR 21
VERS UNE FORMATION AUTRE ? LE MODELE PLUS RECENT DE LA FORMATION 23

CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE **30**

LE CONTEXTE EDUCATIF AFRICAIN 30
Brève histoire de l'école en Afrique de l'ouest *30*
PROBLEMATIQUE 38
Le niveau d'analyse micro *40*
Le niveau d'analyse macro *42*
Le niveau d'analyse méso *44*

CHAPITRE 2 : DISPOSITIF DE RECHERCHE **50**

POSTURES DE RECHERCHE ET «STATUT DE LA PAROLE » 50
LE CHOIX DES INTERLOCUTEURS 51
L'ORIENTATION METHODOLOGIQUE 52
La recherche-formation *53*
TRAITEMENT DE L'INFORMATION 55
L'usage des informations *56*
HYPOTHESES 57
Hypothèse théorique *57*
Hypothèse de recherche *59*

CHAPITRE 3 : LEGISLATIONS ET OFFRE DE FORMATION DEDA **60**

LA LOI D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU BURKINA 60
L'UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU 61
LE PROGRAMME DEVELOPPEMENT ET EDUCATION DES ADULTES 62
Mise en place du programme DEDA *62*
L'offre de formation DEDA : principes généraux *63*

CHAPITRE 4 : LES PARTICIPANTS DE LA RECHERCHE **69**

LE CHERCHEUR 69
LES PARTICIPANTS 71
Gbédji *71*
Lawali *73*
Noaga *74*
Soumana *75*
Edem *76*
Koutou *77*

CHAPITRE 5 : LES CONTEXTES DE LA RECHERCHE **79**

BENIN 82

TOGO 82
BURKINA FASO 83
MALI 84
NIGER 85
SYNTHESE 86

CHAPITRE 6 LES RESULTATS DE LA RECHERCHE 88

PROCESSUS D'ELABORATION DE L'INFORMATION 89
LE CONTENU DU MATERIEL PAR PARTICIPANT 94
Gbédji 95
Soumana 108
Noaga 121
Koutou 134
Edem 148
Lawali 162

COMMENTAIRES 179

CHAPITRE 7: L'ANALYSE 181

BUTS OPERATOIRES ET APPRENTISSAGES 182
Maîtriser des activités scolaires 183
Connaissance, savoirs techniques et de conception 184
Création d'entreprises 189
Obtenir un diplôme universitaire 190
BUTS IDENTITAIRES ET APPRENTISSAGES 190
Changement personnel 191
Etudes universitaires et reconnaissance sociale 193
Reconversion professionnelle 193
Evènements biographiques et apprentissages 195
Souvenirs d'enfance et formation 196
Passage à l'école coranique et rapport au savoir 197
Expérience vécue au cours de la formation DEDA et apprentissages 199
OBJECTIFS DEDA ET APPRENTISSAGES 201
Rapport aux choses et apprentissages à DEDA 203
Recherche-formation et apprentissages 204
LE RAPPORT AU SAVOIR ET A L'APPRENDRE A DEDA 205

CONCLUSION GENERALE 210

ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE 217

ANNEXES : 225

CAS ILLUSTRATIF 225
Son premier entretien 225
Son deuxième entretien 230
Son troisième entretien 233
Son curriculum vitae 236
Son récit de vie 239
Sa fiche projet de formation DEDA 241

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET ENCADRES 243

TABLEAUX 243
FIGURES 243
ENCADRES 244

LISTE DES ABREVIATIONS 245

Résumé

Cette recherche a été conduite dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest (Benin, Burkina Faso, Mali, Niger et Togo), auprès d'adultes inscrits dans un programme de formation universitaire sous-régional, logé au sein de l'université de Ouagadougou (Burkina Faso). L'objectif était d'éclairer les processus d'apprentissages chez ces adultes. Une enquête longitudinale à permis de révéler les significations des expériences de formation telles que formulées et reformulées par les adultes eux-mêmes en début, en cours et en fin de formation. Ces discours révèlent trois problématiques d'intérêt. Les adultes ont un projet de formation déclaré conforme aux attentes de leurs institutions et un autre caché de mobilité professionnelle personnelle. Le rapport au savoir chez ces adultes se double d'un rapport hiérarchique aux enseignants. Ils ont acquis de meilleures compétences en communication qu'ils appliquent dans les sphères familiale, sociale et professionnelle. Cette recherche privilégie la démarche compréhensive et le séminaire histoire de vie en formation.

Mots clés

Adultes, éducation des adultes, formation des adultes, dispositif de formation, expérience professionnelle, apprentissage, savoir, rapport au savoir, rapport à l'apprendre, processus d'apprentissage, socialisation, identité, dynamique identitaire, récit de vie, histoire de vie et formation, approche compréhensive, uiversité de Ouagadougou, programme DEDA, Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger, Togo.

Introduction générale

PLAN
Posture explicative et posture compréhensive
La socialisation
Les étapes de la socialisation
Education et socialisation
Education et formation
Le modèle classique de la formation
Le savoir
Vers une formation autre ? Le modèle plus récent de la formation

L'objectif général de ma recherche est de rendre compte des principales caractéristiques des apprentissages chez des adultes en formation dans le contexte spécifique de l'Afrique. Centrant ma réflexion sur les apprenants et leur rapport à l'apprendre et au savoir, j'ai voulu répondre aux questions de recherche suivantes: quel lien existe-t-il entre l'expérience de la formation initiale telle qu'elle est dispensée en Afrique (par exemple à l'école coranique) et le rapport au savoir et à l'apprendre chez l'adulte ? Quels sont les caractéristiques du rapport au savoir dans un contexte d'étude socio-économique peu favorable à l'apprenant ? Quel lien existe-t-il entre un contexte d'étude socio-économique peu favorable à l'apprenant et son rapport au savoir ?

Dans ma thèse, j'ai choisi de mener un travail sur les apprentissages chez les adultes après avoir travaillé pendant six années comme assistant de recherche à l'Unité d'enseignement et de recherche en démographie (UERD)[1] de l'Université de Ouagadougou. Le choix du thème de la formation des adultes et en particulier le choix de travailler sur les apprentissages des adultes, fait suite à ma participation à un séminaire organisé en décembre 2001 à l'Université de Ouagadougou par le programme universitaire de formation des adultes dénommé « Développement et éducation des adultes » (DEDA). C'est à cette occasion que j'ai fait la connaissance du Pr Pierre Dominicé de l'Université de Genève, qui participait au séminaire en tant que principal animateur. Ce séminaire de trois jours portait sur le thème : « Le rôle du formateur, le processus d'apprentissage et les dispositifs en formation d'adultes à l'Université de Ouagadougou ».

[1] Depuis l'année 2006, cette unité est devenue un Institut supérieur des sciences de la population (ISSP).

Ce séminaire a été riche d'apprentissage pour moi. D'abord, j'ai appris à connaître les qualités personnelles du formateur principal, son sens de l'humilité et son sourire, ainsi que ses qualités de formateur, qui consistent à écouter les participants et à leur permettre d'évoquer leur expérience professionnelle en toute liberté. Ensuite, je me suis approprié un questionnement auquel chaque participant devait trouver une réponse personnelle, et qui est demeuré fondamental pour moi, à savoir : « Décrivez une expérience qui vous a révélé, lors d'une formation, que vous étiez un formateur d'adulte ».

Ayant gardé le contact avec le Pr Dominicé après le séminaire, je lui proposais mon premier projet de recherche en octobre 2002, après un échange avec lui à Genève. L'intitulé de mon premier projet de recherche était le suivant : *Quels adultes pour le programme DEDA ? Plaidoyer pour la valorisation scientifique du capital expérientiel des adultes non professionnel doté de formation et de pratique sur le terrain du développement.*

Les questions que je me posais alors étaient de savoir comment le programme DEDA pouvait se positionner dans le champ de la coopération au développement compte tenu du fait que cette offre de formation universitaire est élitiste et exige des candidats (tous professionnellement actifs dans le domaine du développement en tant que formateurs d'adultes), un niveau équivalent au DEUG. Ensuite, il s'agissait de savoir comment le programme DEDA pouvait prendre en compte, la demande de formation créée par le champ de la coopération pour les populations de base (savoir lire, savoir écrire, et savoir parler la langue du bailleur de fonds).

A la suite d'échanges avec le Pr Dominicé et d'un séjour de deux semaines au mois de juin 2003 sur le terrain pour mener une enquête exploratoire auprès des étudiants de la première cohorte du programme DEDA, j'ai procédé à la reformulation de mon thème initial qui devint : *Comment les apprenants adultes du programme DEDA de l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso) se forment-ils en formateur d'adultes ?* J'ai reçu à ce moment l'autorisation de la direction du programme DEDA de mener ma recherche auprès de la deuxième cohorte du programme.

En fin d'année 2003, j'ai participé à la rentrée de la deuxième cohorte des étudiants du programme DEDA en tant que doctorant, ce qui m'a permis d'expliciter mon projet de thèse aux étudiants et de constituer un groupe de travail restreint, nommé groupe des six (G6). J'ai organisé mes deux premières séances de travail avec les participants du G6 lors du premier bloc de cours de cette formation qui alterne cours et vie professionnelle sur deux ans (en novembre 2003) et j'ai effectué des premières visites de terrain en décembre 2003 dans les cinq pays de résidence des apprenants du G6 (Mali, Bénin, Niger, Togo, Burkina). J'ai pris quatre semaines pour parcourir ces cinq pays. En décembre 2005 puis en juin 2006, j'effectuai le deuxième et le troisième suivi des membres du G6. Des entretiens ont été menés avec chaque membre du G6 à chaque suivi. J'ai aussi assisté à quatre blocs de cours sur six en tant qu'observateur pour prendre des notes sur les interactions entre apprenants et enseignants. Le suivi des apprenants et l'élaboration de l'information ont rythmé la formation, puisque j'ai effectué les sorties sur le terrain et la participation aux enseignements une fois au début de formation, une fois au milieu de la formation et une fois à la fin de la formation.

En mars 2004, j'ai assisté le Pr Dominicé pour l'animation du cours sur « Les processus d'apprentissages chez les adultes dans un contexte en développement », pour les étudiants du programme DEDA. L'expérience tirée de cette activité et les différentes lectures suggérées par Dominicé, en particulier les travaux de Bernard Charlot[2] sur le rapport au savoir et à l'apprendre m'ont permis de retravailler le contenu de mon projet de recherche une fois encore, et d'aboutir à une nouvelle formulation du titre qui devint, en octobre 2004 : *Les processus d'apprentissage des adultes en formation universitaire en Afrique : les caractéristiques du rapport au savoir.* Au fur et à mesure du déroulement de la recherche et de la production de données, mon travail s'est également enrichi d'autres apports extérieurs :

- Les échanges avec les membres du comité[3] de thèse dont la première rencontre s'est déroulée à l'Université de Genève en février 2005, puis en février 2006 et février 2007 et les commentaires des membres et les

[2] Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos
[3] Le Comité est composé des Pr Marie Noelle Schurmans, Pr Pierre Dominicé, Mayvonne Charmillot, tous de l'Université de Genève et Boureima Ouédraogo de l'Université de Ouagadougou.

différentes lectures qui m'ont été recommandées ont particulièrement enrichi le contenu de ma recherche. Les deux premières rencontres ont porté sur le canevas de thèse, qui à été soumis et accepté au collège des docteurs en sa session de novembre 2005 ; la rencontre suivante a porté sur une première version de la thèse.

- J'ai rédigé après chaque visite de terrain un rapport d'enquête : ces rapports m'ont permis de prendre du recul par rapport à ma recherche. Ils ont fait l'objet de lecture critique de la part du Pr Dominicé, du chef de projet DEDA et du coordonnateur pédagogique de DEDA.
- Les échanges avec l'ensemble des étudiants de la promotion à l'occasion de mes présences aux différents blocs de cours pour prendre des notes sur les interactions entre les étudiants et les enseignants m'ont sensibilisé, en particulier, sur le poids crucial, dans ce contexte de formation, dans les représentations et dans la réalité, du pouvoir quasi absolu du supérieur sur le subalterne.
- Ma participation à différents séminaires sur l'éducation dans le cadre universitaire où j'ai présenté soit ma problématique de recherche puis mes premiers résultats, m'ont également étés utiles.
- Les interactions avec les familles des apprenants lors des voyages au Burkina, au Mali, au Niger, au Bénin, au Togo ont également été précieuses.

La liste ci-dessus n'est pas exhaustive car bien d'autres éléments moins formels ont dynamisé ma réflexion critique sur les apprentissages adultes, par exemple :

- Que faut-il faire et que faut-il comprendre lorsque des apprenants adultes soumis à un examen de contrôle « trichent » ?
- Que faire de l'adulte qui se décourage durant sa formation et se demande ce qu'il doit faire ?
- Que faire de la demande en aide ou conseil des parents proches des participants du G6 qui me sollicitaient en souhaitant poursuivre des études supérieures, envisager une formation, sortir d'un envoûtement, faire face à des troubles psychologiques ou autre ?

C'est donc au terme d'un long processus de recherche qui a été formateur pour moi tant sur le plan personnel et intellectuel que sur le plan humain et social, que je livre

ici les résultats de ma recherche en sept chapitres. Toutefois, avant d'aborder la question de la construction de l'information et des résultats de la recherche, je ferai un petit détour sur quelques concepts et théories utiles à la compréhension de mon travail. Je m'interrogerai d'abord sur la distinction explication/compréhension en m'appuyant en particulier sur les écrits de Marie-Noëlle Schurmans. J'explorerai ensuite les théories « classiques » qui sous-tendent les pratiques de formation des adultes proposées par des auteurs tels que Marcel Lesne (1975) ainsi que d'autre plus récentes proposées par des auteurs tels que Jack Mezirow (2001) et Marc Durand (2006).

Posture explicative et posture compréhensive

Dans les carnets des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Marie-Noëlle Schurmans (2006) nous propose un texte intitulé : *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Elle fait un constat, dans les premières pages, de l'état de l'enseignement de la méthodologie de recherche dans les programmes de formation universitaire en ces termes :

> « *Les enseignements de méthodologie, qui prédominent toujours aujourd'hui dans les programmes de formation à la recherche, restent en effet très largement marqués par les normes d'objectivisme, d'empirisme et de quantitativisme. Et rares sont les enseignements d'épistémologie qui prennent pour objet l'examen critique de cette option, qui envisagent ses avantages et ses limites, et qui développent l'examen parallèle d'une perspective autre - - celle de la recherche compréhensive -, en ce qu'elle a de semblable et de contradictoire. En ce qu'elle permet aussi – surtout- de formuler différemment le projet des sciences de l'humain, en offrant à l'explication une place redéfinie »* (Schurmans 2006 : 1-2).

Cet état de fait n'est pas dû au hasard mais à une histoire des sciences. Schurmans, en retraçant la genèse de l'objectivisme, lie l'émergence de ces deux positions historiques à la « querelle des méthodes toujours vivace aujourd'hui dans les

universités allemandes à la fin du XIXe siècle » p. 31. Une question fondamentale est à la base de la querelle des méthodes, précise Schurmans. Cette question est la suivante :

> *« Le monde historico-social, selon l'expression de Dilthey (1833 – 1912), peut-il permettre la même extériorité de l'observateur ou, au contraire, présente-t-il des caractéristiques telles qu'une autre méthodologie s'impose à son propos ? Ou, autrement dit, la spécificité des objets constituant ce monde implique-t-elle une spécificité des méthodes ? » (p. 31).*

Face à cette question, deux catégories de réponses s'opposent. La première catégorie de réponses relève du *monisme scientifique* et défend une posture objectiviste de la science et la seconde, qui procède du *dualisme scientifique* défend une posture interprétative. Ces deux postures sont en désaccord sur les réponses à donner à la question de la définition de la scientificité.

> « *A partir de quand ou comment,* écrit Schurmans, *la démarche devient-elle suffisamment distincte des processus de constitution des connaissances ordinaires pour pouvoir prétendre au statut de scientifique ? » (*p. 46).

Pour Schurmans, l'ambition explicative des sciences serait de deux ordres. D'abord :

> *« La posture objectivante des sciences de la nature, qui prédomine à partir des lumières, s'est constituée en opposition avec la posture communicationnelle – et donc interprétative – de la nature »* (p.12).

Ensuite :

> *« Les sciences sociales se construisent à l'intérieur de la logique des sciences de la nature, en s'adossant au positivisme. Ce positivisme revendique donc l'unité de la science, c'est-à-dire qu'il relève d'une conception fondée sur la posture objectivante. Cette conception rejette, par conséquence, également la posture communicationnelle du cadre des sciences sociales, c'est-à-dire qu'elle réfute la possibilité de constituer en objet d'étude tout ce qui*

appartient au domaine des idées, tels que sentiments, intentions, ou opinions » (p. 13).

Schurmans se réfère aux travaux d'un certain nombre d'auteurs dont Weber, Schütz, Dilthey, etc., pour définir l'approche compréhensive des phénomènes historiques et sociaux. Ainsi, elle retient trois aspects des propositions de Weber. Le premier aspect se rapporte à l'exigence de compléter la *compréhension emphatique* avec les données empiriques en assurant une *médiation méthodique* pour étudier les phénomènes humains et sociaux afin de leur donner le statut de science. Le deuxième aspect est relatif à la conception webérienne de la causalité qui tient de « l'observation de régularités locales qui expriment en l'état les relations entre systèmes symboliques et modalités de l'action » (p. 54) sans prétention aucune d'établir des Lois. Enfin, le dernier aspect concerne la *question des valeurs* susceptibles de donner une orientation tendancieuse à l'action du chercheur.

« Ce point me semble particulièrement important, écrit Schurmans*, car il fonde non seulement les limites des sciences socio-historiques, mais aussi la posture du chercheur. En effet, Weber affirme clairement qu'il ne peut y avoir d'analyses scientifiques objectives des faits sociaux, dans le sens d'une analyse qui serait indépendante des points de vue qui entrent dans la constitution même des objets de la recherche. Et il prône sur cette base la neutralité axiologique du chercheur, c'est-à-dire à la fois la nécessité de concevoir que la science ne peut servir d'arbitre dans la pluralité des valeurs, et l'importance de la méthode. Cette absence d'indépendance signifie donc – Weber le reconnaît – que la sélection des objets et des dimensions d'analyse de l'objet est elle-même tributaire de l'intérêt du chercheur dans un univers d'intérêt auquel il participe » (p. 54).*

La prise en compte de la signification et de l'expérience individuelle est donc au cœur de la posture compréhensive. Schütz, définit la signification comme :

« Le résultat d'une interprétation d'une expérience passée que l'on envisage réflexivement à partir d'un Maintenant. Aussi longtemps que je vis dans mes actes, orientés vers leur objet, ils n'ont aucune signification. Ils l'acquièrent si

je les saisis comme expériences bien circonscrites du passé, et donc rétrospectivement » (1932, in : Zaccaï-Reyners, 1996, p. 34, cité par Schurmans, 2006 : 56-57).

L'expérience individuelle est triplement structurée pour Schütz : temporellement, socialement et spatialement. La structure temporelle de l'expérience provient de la « conscience que fait chacun, dans le flux de la conscience, du temps cosmique, du temps biologique et du temps social, et elle constitue une biographie à chaque fois spécifique. » (p. 59). La structure sociale de l'expérience par contre est en rapport avec le processus de socialisation, et permet à chaque individu de prendre sa place par rapport à un monde social historiquement situé, de se positionner par rapport « aux mondes des contemporains, prédécesseurs et successeurs » (p.59). Enfin la structure spatiale de l'expérience permet d'élargir l'élaboration de « stocks de connaissances qui caractérisent des groupes sociaux distincts, à l'intérieur d'un même environnement socioculturel, ainsi que celles des sociétés sociohistoriques » (p. 59).

Weber, Schütz, Dilthey, et d'autres encore s'inscrivent dans une approche compréhensive des phénomènes humains et sociaux à laquelle je souscris moi-même dans le cadre de cette thèse. Compte tenu de la nature du phénomène humain et social, l'objet d'étude des sciences sociales « porte sur les significations – données par les acteurs à leurs actes ou à ceux d'autrui. En ce sens il relève principalement de la *compréhension* comme expérience originaire du monde », Schütz cité par Schurmans, 2006 : 62.

Schurmans précise qu'au-delà du dualisme explication / compréhension se dégage une troisième posture, développée par Apel (2002), qui se formalise comme un « troisième espace de pensée et de pratique » (p. 32). Schurmans convoque les propositions théoriques de Apel (2002) pour discuter les positions controversées dans la posture compréhensive.

« Si certaines propositions scientifiques irréfléchies, note Schurmans, *dénient parfois toute pertinence scientifique au projet compréhensif, des simplifications sont également à l'œuvre à l'intérieur de la perspective compréhensive : elles*

s'expriment chaque fois que la réflexion philosophique et épistémologique disparaît au profit d'aspects techniques. Une diversification des points de vue, interne aux perspectives compréhensives, est donc présente également, et elle suscite elle-même débats et conflits. Ainsi, la tendance post-moderniste prônée par certains se trouve-t-elle en tension avec l'exigence méthodologique recherchée par d'autres » (p 67).

Autant la posture explicative pêche par un excès de déterminisme au point de mettre entre parenthèses le sujet et de s'intéresser uniquement à ce qui provoque l'occurrence d'un évènement, autant la *tendance post-moderniste* de la posture compréhensive se traduit par deux caractéristique excessives. Ainsi, explique Schurmans, cette tendance est marquée d'un côté par :

« Une résistance drastique à l'objectivation, une opposition frontale aux démarches préconisées par l'esprit galiléen, un refus de toute généralisation » ;

et d'autre part elle tend vers :

« L'affirmation d'une irréductibilité de la spécificité de l'humain et du social, vers un retour à la démarche spéculative, vers un discours relativiste. Et elle accorde une moindre importance à la réflexion méthodologique et à la technicité des outils de la recherche… Jusqu'à parfois renoncer à la scientificité, et renforcer ainsi indirectement la position moniste » (p. 46)

Apel propose dès lors une troisième « voie » pour « dépasser le face à face entre explication et compréhension » (Schurmans, p. 67). Il faut d'abord aller au-delà de la question de la « présence – ou de l'absence – d'éléments objectivables dans la démarche interprétative » pour étudier, dans la démarche objective, ce qui provient de l'interprétation ou de l'herméneutique. Apel invite ensuite à une réflexion sur « les conditions de possibilité de la démarche objectivante elle-même ».

« L'auteur relève un premier acquis, écrit Schurmans, *insuffisant à ses yeux, mais qui a pour qualité de faire sortir la réflexion de la perspective*

ontologique; il s'agit du point de vue néo-wittgensteinien qui, thématisé par Von Wright (1971), porte sur la dualité des significations que soulève la question "pourquoi ?". Cette question en effet signifie "pour quelle causes ?" aussi bien que "pour quelles raisons ou quels motifs ?" » (p. 71)

La référence aux travaux de Apel dans ce travail est illustrative de l'existence d'une troisième possibilité de penser, au-delà du face à face entre explication e compréhension. Mon travail reste positionné dans la posture compréhensive.

Ainsi, nos expériences quotidiennes peuvent être lues de deux manières qui correspondent à deux postures différentes mais complémentaires. La première posture est objectivante et la seconde communicationnelle. En effet dans une interaction avec un tiers, ce qu'il me dit peut être vu soit comme un *effet* ou un *symptôme* (posture objectivante) ou comme une prise de position motivée ou justifiée (posture communicationnelle).

Après l'inscription de ma thèse dans la posture compréhensive, je vais aborder la théorie de la formation, en particulier, les concepts suivants : la *socialisation, l'éducation* et des théories *classiques* et *plus récentes* de l'éducation.

La socialisation

La socialisation est un processus d'apprentissage qui permet à l'individu d'acquérir des modèles de pensées et d'actions semblables à ceux de sa propre culture. C'est à la fois le résultat des interactions entre l'individu et son environnement et des contraintes qui lui sont imposées par les *agents sociaux*. Autrement dit, la socialisation est l'ensemble des mécanismes qui permettent à l'individu d'intérioriser les valeurs et les normes sociales de son groupe d'appartenance, et de se construire une identité sociale propre.

La socialisation de l'individu suit alors un processus qui se fait par l'intermédiaire de plusieurs agents tels que la *famille*, *l'école*, le *milieu professionnel*, le *milieu religieux*, le *milieu de sport* et de *loisirs*, etc. Pour Lesne (1975), le processus de

socialisation rend possible la *personnalisation* des individus ainsi que la *construction et l'autoconstruction* des personnes. C'est à travers ce processus que s'accomplit la « longue quête de l'humain », en ce qu'il permet ultimement à l'individu d'influer par des actes sur ses conditions d'existence.

Le processus de socialisation comprend, écrit Lesne :

> *« Tout ce qui résulte du conditionnement et de l'adaptation sociale s'exerçant de façon permanente grâce aux expériences quotidiennes, à l'influence des milieux et des groupes sociaux, à l'action diversifiée des institutions sociales – et cela sans agents spécialisés ni moment spécifiés : socialisation subie résultant des contraintes sociales, socialisation silencieuse par imprégnation directe au cours de la vie quotidienne, socialisation désirée en relation avec le développement de la personnalité individuelle au sein de la société »* (1975 :196).

Dans sa thèse, Maryvone Charmillot (2002)[4], précise les contours du procès de socialisation en se basant sur les travaux de Berger et Luckmann. Elle écrit :

> *« Berger et Luckmann (1996) par exemple, dans leur définition des procès de socialisation, rendent compte de cette production mutuelle de l'homme et de la société. Pour eux, trois séquences dialectiques réalisent la construction de la société : l'extériorisation, moment où l'être humain, par son activité mentale et physique se projette dans le monde (la société est un produit humain) ; l'objectivation : les produits de l'activité humaine s'imposent aux hommes (leurs créateurs) comme des données extérieures, des réalités différentes d'eux-mêmes ; l'intériorisation, moment où les hommes se réapproprient ces réalités devenues extérieures (l'homme est le produit de la société). La socialisation intervient dans cette troisième séquence. Les individus font l'apprentissage des significations sociales et en font leurs propres significations »* (2002 : *7*).

[4] Maryvonne Charmillot, 2002, *Socialisation et lien social en contexte africain: une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso)* http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2002/CharmillotM/these_body.html

Les étapes de la socialisation

Christine Delory-Momberger (2003), se référant également aux travaux de Berger et Luckmann distingue deux étapes dans le processus de socialisation : une socialisation primaire et une secondaire. La socialisation primaire correspond à la première socialisation de l'individu, au cours de son enfance, grâce à laquelle il acquière le statut de membre de sa société. Elle se passe dans la famille et permet à l'enfant d'acquérir les normes et les valeurs de sa société. Ce premier niveau du processus est « normatif ».

Delory-Momberger (2003) précise à ce propos :

> « *L'enfant naît dans un monde physique et social qui lui pré-existe, qui s'impose à lui à travers la famille qui lui est donnée, physique et humain dans lequel il vit. Ce monde qu'il n'a pas choisi est pour lui le seul monde concevable, le mode de l'évidence et de la "réalité". La socialisation primaire désigne l'installation progressive de l'enfant comme membre de cette société originelle, fortement articulée sur les figures et les identifications parentales. En intériorisant les règles d'agir et de penser, les comportements et les attitudes, les savoirs et les savoir-faire de son milieu d'origine, l'enfant incorpore le mode historique, social, culturel dans lequel il est né et qu'il partage avec d'autres comme étant le monde "de la vie de tous les jours" (Alltagwelt) »* (p. 96).

L'individu acquière au cours de sa socialisation primaire *« les structures du monde-de-vie »,* qui se sont élaborées dans sa première enfance. Le concept de monde-de-la-vie (Lebenswelt), proposé par le sociologue allemand Alfred Schütz permet, d'près la lecture de *Delory-Momberger de* :

> *« Comprendre la manière dont les individus, à tous les âges de leur existence, interprètent et construisent leurs expériences. Les structures du monde de vie élaborées dans la première enfance sont cependant les plus prégnantes et c'est dans le rapport à ces structures premières que les individus situent leurs*

expériences de socialisation secondaire qu'ils connaissent au cours de leur existence » (pp. 95-96).

A la suite de socialisation primaire, l'individu s'expose à une socialisation secondaire à travers les interactions dans les groupes de pairs, l'église, l'école, l'entreprise, etc. Cette seconde phase de socialisation est un processus postérieur qui permet à l'individu qui a déjà intériorisé les normes et les valeurs de sa société (telles qu'elles lui ont été transmises par sa famille), de « s'incorporer » dans d'autres espaces de la vie. Cette phase du processus de socialisation de l'individu où il vit, agit et interagit avec son environnement est « dynamique ».

Comme on le voit, la socialisation est un processus en deux étapes. La socialisation primaire confère d'abord à l'individu son statut social et sa place dans son groupe d'appartenance. La socialisation secondaire lui permet ensuite d'interagir dans des espaces relativement autonomes (église, entreprise, groupe d'amis, etc.) par rapport à son groupe social. Dans la section qui va suivre, je vais traiter du rapport entre éducation et socialisation.

Education et socialisation

Durkheim proposait une définition sociologique de l'éducation en ces termes : « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont encore mûres pour la vie sociales. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclame de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial dans lequel il est particulièrement destiné » (cité par Prades, 1990 :85)[5].

Lesne, quant à lui, dans ses travaux sur les pratiques éducatives distingue l'*éducation* du *processus de socialisation*. Il propose en effet une définition du *processus global de la socialisation*, qui distingue *l'éducation* et la *socialisation*. Pour lui, la socialisation proprement dite peut revêtir trois formes correspondant à la socialisation imposée, la socialisation silencieuse et la socialisation désirée.

[5] José A. Prades, 1990, Durkheim, Que sais-je ? PUF.

Quant à l'éducation, Lesne la définit comme :

> *« L'ensemble des efforts conscients, voulus, organisés en vue de mettre les hommes en état de faire face aux conditions sociales de leur existence, c'est-à-dire en vue d'une re-production orientée de la société (forcement opérée par les hommes). L'éducation apparaît aussi comme un processus de production, mettant en œuvre des moyens en fonction d'objectifs relatifs à certaines conceptions de l'homme et de la société »* (pp. 195-196).

Pour cet auteur, l'éducation peut revêtir deux formes : l'éducation peut être soit « formalisée » ou « non formalisée ». L'éducation « formalisée », pratiquée dans les organisations et institutions, est fondée sur des buts institués de formation et d'éducation. Elle se caractérise par l'organisation d'examens, des certifications et des diplômes. L'éducation de type « formalisée », écrit Lesne,

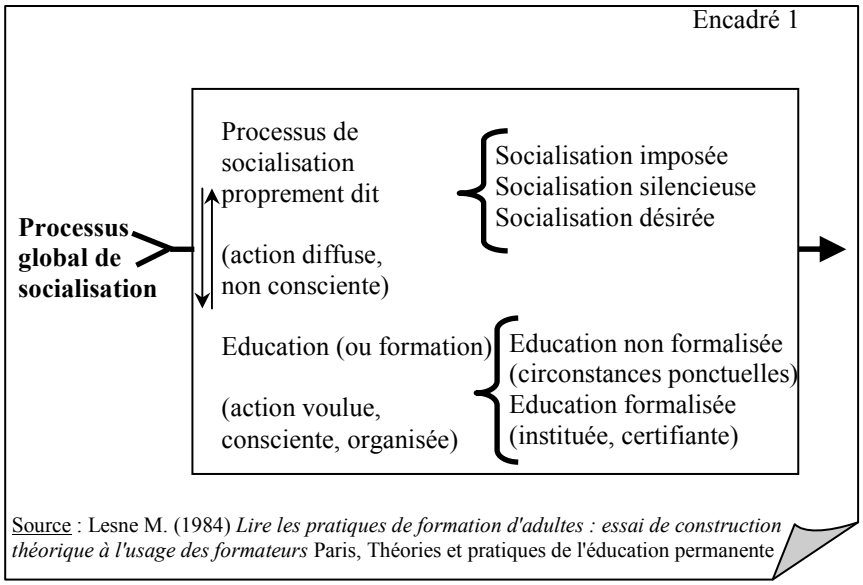
> *« s'exerce au sein d'organisations spécifiques, poursuivant des buts institués d'éducation et de formation, qui est conçue en fonction de ces buts matérialisés par des examens, des certifications, des diplômes auxquels on peut accéder par des enseignements ou des formations hiérarchisées en années d'études ou en unité capitalisable* » (p. 196).

L'éducation « non-formalisée » se rapporte aux activités de formation et d'éducation destinée à des particuliers (professionnellement). L'éducation « non formalisée », se moque des cadres institués et s'adresse à des professionnels. L'éducation non formalisée peut concerner des métiers à caractère *instrumental* ou être liée au *développement de la personne*, nous dit Lesne. L'éducation non formalisée, selon son point de vue, correspond à :

> « *Toutes les activités organisées d'éducation et de formation visant des publics particuliers à vocation professionnelle (liée au métier), instrumentale (liée à des activités politiques, culturelles, de loisir), ou de développement personnelle. L'éducation non formalisée ne repose sur aucun mécanisme institué de reconnaissance sociale des capacités acquises, encore qu'elles*

puissent être prise concrètement en considération dans la vie quotidienne, professionnelle ou sociale » (p. 196).

L'encadré 1 ci-dessous précise les contours du concept de processus global de la socialisation tel que proposé par Lesne.



La socialisation apparaît comme un processus à travers lequel l'individu acquière les modèles culturels du groupe auquel il appartient et qui lui permettront d'agir. La socialisation est un processus qui soumet l'individu à des contraintes extérieures et lui permet d'interagir avec son environnement. A travers la socialisation, l'individu intériorise les normes et les valeurs du groupe auquel il appartient et construit son identité sociale. Le but de l'éducation est le développement des facultés morales intellectuelles et physiques de l'individu. L'éducation, prise dans ce sens, est ainsi une composante du processus de socialisation de l'individu. Qu'en est-il de la formation ? J'examinerai le rapport entre éducation et formation dans la section qui va suivre.

Education et formation

Bhola (1989)[6], pour sa part, évoque la distinction faite entre *éducation* et *formation*. D'une part, l'éducation peut être considérée comme « le développement chez l'enfant d'aptitudes générales à penser, définir, nommer, classer, choisir, créer et

[6] Bhola H.S., 1989, *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*, UNESCO, Paris

apprendre à apprendre seul. Ces aptitudes sont supposées être applicables à toute situation professionnelle ou autre de la future vie » (p. 155). La formation par contre, « tend à développer chez le formé, des aptitudes plus spécifiques en vue d'un rôle particulier impliquant un ensemble défini de technologies et de tâches » (p. 155). Je vais préciser ci-dessous le modèle dit classique de la formation.

Le modèle classique de la formation

Le modèle classique de la formation insiste sur les notions d'offre, de demande et d'attentes en formation. Je me référerai ici à Marcel Lesne (1975) pour la présentation de ce modèle traditionnel de la formation. L'offre de formation se structure en trois modes de travail pédagogique. D'abord, il y a le mode de travail pédagogique de type *transmissif*, dont l'orientation est normative. Dans ce type pédagogique, le formateur transmet aux formés des savoirs, des normes, des modes de pensées, de percevoir et d'agir. Ensuite, vient le mode de travail pédagogique de type *incitatif*, à travers lequel le formateur développe chez l'apprenant un apprentissage personnalisé des savoirs. L'orientation, dans ce type pédagogique, est personnelle et agit sur les motifs et dispositions individuelles des apprenants. Enfin, le dernier mode de travail pédagogique est de type *appropriatif* , « *centré sur l'insertion sociale de l'individu considérée comme une médiation par laquelle va s'exercer l'acte de formation, comme point de départ et point d'arrivée de l'appropriation cognitive du réel »* (Lesne, 1975 :215). Le tableau en page suivante présente les caractéristiques principales des modes d'action pédagogique selon Lesne.

Tableau 1 : Les caractéristiques principales des modes d'action pédagogique[7]

Principale caractéristique	Mode de travail pédagogique (MTP)		
	Le mode de travail pédagogique de type **transmissif**, à orientation normative (MTP 1)	Le mode de travail pédagogique de type **incitatif**, à orientation personnelle (MTP 2)	Le mode de travail pédagogique de type **appropriatif**, centré sur l'insertion sociale (MTP 3)
Logique de travail pédagogique	1. Déterminé, l'individu (objet d'influences sociales) est l'objet de formation. 2. Donner une forme par une action didactique centrée sur l'individu.	1. Se déterminant, l'individu (sujet de sa propre vie sociale) est sujet de sa formation.	1. Déterminé et se déterminant, l'individu (agent d'influences sociales) est agent de sa formation en même temps qu'il agit socialement. 2. Aider à l'appropriation cognitive du réel par une action pédagogique reliée étroitement aux activités réelles des personnes en formation.
Rapport au savoir	1. Existence d'un savoir objectif et cumulatif. 2. Nécessité d'un détour théorique préalable sous la conduite d'un initiateur et d'un guide en vue de mener à des degrés différenciés d'autonomie dans la maîtrise du savoir. Pédagogie du modèle de savoir et de l'écart par rapport au modèle.	1. Existence de différentes formes de savoir et de non savoir. 2. Nécessité d'une action préalable sur les attitudes et les motivations en vue de dégager ou de renforcer l'autonomie fondamentale de la personne. 3. Pédagogie du libre accès motivé aux différentes sources du savoir.	1. Existence d'un double statut scientifique et social du savoir. 2. Nécessité d'un cadre et outils théoriques en vue de faciliter l'appropriation personnelle du réel dans ses déterminations et ses relations. 3. Pédagogie de la relation dialectique entre théorie et pratique.
Rapport au pouvoir	1. Acceptation du pouvoir pédagogique et exercice direct de ce pouvoir. 2. Délégation mineure de pouvoir aux personnes en formation. 3. Contrôle quantitatif et étalonné des connaissances : la sanction vient de l'enseignant.	1. Refus de l'exercice explicite du pouvoir pédagogique et exercice de formes non directes de ce pouvoir. 2. Mise en place de certaines modalités de cogestion ou d'autogestion des groupes. 3. Contrôle qualitatif et auto-évaluation : la sanction vient du groupe.	1. Reconnaissance du pouvoir pédagogique et traitement de ce pouvoir en relation avec les formes sociales du pouvoir. 2. Exercice démocratique du pouvoir dans un travail en commun des formateurs avec les personnes en formation. 3. Evaluation en commun des effets réels dans le cadre des activités quotidiennes : la sanction vient de l'œuvre.

[7] Extrait de Lesne M. (1994), Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse, Paris, l'Harmattan.

Ces trois modèles traditionnels de formation caractérisent habituellement les systèmes de formation. Ces systèmes de formation mettent un accent sur les programmes par objectifs et sur les projets didactiques par projet individuel.

Les textes du programme DEDA[8] précisent trois types d'options pédagogiques pour la formation : transmissif, incitatif et appropriatif. Les mêmes textes précisent trois orientations pédagogiques : normative, personnelle et sociale. Cette option pédagogique du programme DEDA s'inscrit dans la perspective classique de la formation telle que Lesne (1975) la décrit dans ses travaux sur les pratiques pédagogiques.

Les buts déclarés du programme DEDA sont énoncés dans sa brochure intitulée « Dépliant Licence DEDA », distribuée dans les services de développement étatiques et les organisations non gouvernementales. Il s'agit d'une part d'amener les formateurs d'adultes du monde du développement (animateurs et vulgarisateurs de l'agriculteur, de l'élevage, de la santé, de l'éducation, du social, etc.) à disposer de meilleures capacités d'analyse et d'action sur le terrain de leur pratique. D'autre part, le programme DEDA veut donner de *nouvelles compétences* aux différents formateurs d'adultes du monde du développement à travers la formation.

La traduction des buts d'un programme de formation en situations concrètes de formation n'est pas toujours linéaire, car les adultes ont un rapport spécifique à l'apprendre et au savoir. Dans le cas de DEDA, mon travail de thèse m'a permis d'explorer ce rapport spécifique des adultes à la formation, grâce à la nature particulière de la relation que j'ai instaurée avec les membres du groupe des six (G6). La relation avec les membres du G6 a été caractérisée par plusieurs éléments[9] On peut distinguer d'abord certains éléments liés à ma personne, notamment mes compétences relationnelles (ma capacité à aller vers les autres, à échanger), et mon

[8] Il s'agit du texte issu des « actes du séminaire de lancement du programme DEDA », mars 1999 ; du numéro 2 du bulletin de liaison du projet DEDA (info-DEDA) et du document de travail écrit par Anne Seni-Heynderyckx, coordinatrice pédagogique du programme, intitulé « Dispositif de formation ».

[9] Ces éléments sont tirés des « causeries » informelles avec les participants du G6, à l'occasion de retrouvailles à Paris, à Ouahigouya, à Ouaga, à Bamako, à Niamey, à Cotonou et à Lomé. A l'issu des enquêtes de terrain, j'ai eu l'occasion de retourner dans ces différentes villes pour d'autres raisons.

humilité (ma simplicité). Les apprenants ont trouvé que mon style relationnel a permis de « casser les rapports hiérarchiques » qui existent traditionnellement entre formateur et formé. « Votre style, disait l'un des participants au G6, se moque du dialogue de l'escalier, c'est-à-dire que le supérieur hiérarchique s'adresse toujours au subalterne de haut, comme s'il était sur la marche supérieur de l'escalier ».

La démarche scientifique que j'ai choisie, à savoir mon intérêt pour les expériences et les points de vue des apprenants, a été un autre élément caractéristique de ma relation avec les membres du G6. J'ai en effet porté mon attention sur ce qui était opérationnel pour les apprenants et sur leur savoir-faire en famille et dans leur profession. Le même apprenant expliquait ainsi ce qu'il appréciait le plus dans notre relation : « Le fait de pouvoir parler de mon expérience professionnelle à quelqu'un qui pense que mon expérience peut apporter quelque chose à une recherche scientifique »[10].

L'apprenant est sensible à un ensemble de traits liés à la personnalité et à la démarche du chercheur/ formateur en fonction aussi des valeurs qui dominent dans son environnement social. Dans le cas présent, les participants ont apprécié mon côté « relationnel », parce qu'ils sont eux-mêmes relationnels dans le quotidien de leur vie et que cette façon de vivre est primordiale dans un contexte socio-économique qui reste faiblement institutionnalisé. Ils ont apprécié par ailleurs que je me « moque » de la hiérarchie, parce qu'ils vivent mal cette situation dans leur quotidien professionnel. Enfin, ils se sont sentis à l'aise pour s'impliquer dans ma recherche parce qu'ils ont eu le sentiment que je valorise ce qu'ils savent, leur expérience.

Ces différents éléments ont fait que ma relation avec les apprenants du G6 a été marquée par la confiance qui s'est construite au fil de la recherche / formation. Les étapes principales de cette construction ont été les suivantes.

- J'ai été franc dès le départ sur les buts de ma recherche. J'ai indiqué aux participants ce que leur participation apporterait à ma thèse, et le bénéfice qu'eux-mêmes pouvaient escompter de ma disponibilité à les appuyer dans leurs études.

[10] Notes prise en mars 2007 lors d'un séjour à Ouahigouya.

- J'ai invité les participants du G6 chez moi pour prendre un repas après la première séance de travail (voir encadré 2),
- J'ai évité tout a priori négatif vis-à-vis des participants,
- J'ai partagé le quotidien des participants lors des sessions de cours à Ouagadougou ou à l'occasion des visites de suivi dans leurs pays de résidence,
- Par conséquent, la relation a été Caractérisée par une absence de gêne Quelles que soient les questions abordées (d'ordre financier, conjugal, intellectuel, personnel, familial, professionnel).

Encadré 2

« Apres le travail, nous voilà à la maison (chez moi) pour le repas. Une excellente initiative qui permit de faire plus ample connaissance et de s'auto-révéler réciproque. Le partage du repas convivial des ***canapés*** (recette suisse ?), du ***poulet braisé de Dapoya*** (poulet bicyclette) et du ***jus de gingembre au citron*** a permis un meilleur rapprochement, une plus grande confiance entre les membres du groupe. A la fin de la soirée, j'étais un « jeune frère », un « parent », un « aîné intellectuelle ». Des propositions fermes d'hébergement à domicile lors de mes visites de suivi m'ont été faites. Belle récolte sociale ! »

Abdoulaye O. 2004, Rapport d'activités, PP 6-7

Les informations construites au cours de cette recherche grâce à ce mode relationnel privilégié vont montrer que les caractéristiques principales du mode de travail pédagogique ne découlent pas seulement du formateur, qui organiserait sa formation et trois modes distinctes (transmissif, appropriatif, incitatif). Quelle autre perspective théorique faut-il envisager pour intégrer l'impact des apprenants sur la formation? J'évoquerai ici trois perspectives théoriques, celles de Bernard Charlot (1997), de Marc Durand (2006) et Jack Mezirow (2001).

Comme indiqué plus haut, l'éducation vise le développement des facultés cognitives, intellectuelles, psychologiques et physiques de l'individu. La formation, par contre, vise le développement des compétences nécessaires à la satisfaction d'un besoin spécifique. La formation peut aussi viser l'acquisition de savoirs spécifiques à un domaine. Mais qu'est ce qu'est le savoir ? Dans la section qui va suivre, je donnerai quelques éléments de réponse à cette question en me basant sur les travaux de Charlot (1997).

Le savoir

D'après les travaux de Charlot (1997), le savoir est une information qui se trouve « sous le primat de l'objectivité mais c'est de l'information appropriée par le sujet ». L'appropriation d'un contenu de pensée ou d'une théorie par un apprenant est une des conditions de la construction du savoir.

> « *De ce point de vue,* précise Charlot, *c'est aussi de la connaissance mais détachée " de la langue dogmatique où la subjectivité a tendance a l'installer". Le savoir est produit par le sujet confronté à d'autres sujets, il est construit "dans des cadres méthodologiques". Il peut donc "entrer dans l'ordre de l'objet" et devient alors "un produit communicable", "de l'information disponible pour autrui"* (Charlot, 1997: 70).

Il n'y a pas de savoir sans apprenant et sans une organisation des relations internes et une « confrontation interpersonnelle » chez l'apprenant. Le rapport du sujet à lui-même et aux autres est nécessaire à la construction du savoir et à la prise de distance par rapport au dogmatisme quotidien.

Charlot distingue trois rapports différents au savoir : le rapport épistémique, le rapport identitaire, et enfin le rapport social. En situation de formation, l'apprenant est en quête de quelque chose qui lui manque. Il peut s'agir d'une quête de « savoir » qui lui fait défaut. Dans un tel cas, le rapport au savoir sera un « apprendre » qui consistera à :

> *«S'approprier un objet virtuel (le « savoir »), incarné dans des objets empiriques (les livres par exemple), abrité dans des lieux (l'école…), possédé par des personnes qui ont déjà parcouru le chemin (les enseignants…) »* (Charlot, 1997 : 81).

Il s'agit là du rapport épistémique au savoir. Mais ce qui manque à l'apprenant peut avoir une dimension identitaire. Apprendre consiste alors à faire du sens en référence

à l'histoire de l'apprenant, « à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997 : 85).

La dimension sociale du rapport au savoir se trouve, elle, dans les expériences sociales qui marquent la formation. Charlot indique à ce propos que :

> « *Tout rapport est également rapport à l'autre. (...) Apprendre c'est toujours entrer dans un rapport avec l'autre, l'autre physiquement présent dans mon monde mais aussi cet autre virtuel que chacun porte en soi comme un interlocuteur. Tout rapport au savoir comporte donc une dimension relationnelle - qui est partie intégrante de sa partie identitaire. Charlot »* (Charlot, 1997:85).

Rappelons que quelle que soit la figure du rapport au savoir, l'apprenant se situe toujours dans un enjeu de construction de lui-même (son écho réflexif, son image de soi, son envie de devenir quelqu'un) (Charlot, 1997 : 85). De ce fait, les apprentissages chez les adultes en situation de formation ne cadrent pas toujours ni avec les dispositifs de formation prévus à l'avance, ni avec les objectifs prescrits. Des dissonances ou dysfonctionnement peuvent apparaître dans le mode de travail pédagogique préalablement défini. En effet, les objectifs de formation affichés par les participants sont parfois un « alibi » pour s'engager en formation et poursuivre des buts non officiels. Les apprenants disposent d'une relative autonomie même dans les programmes à valeur prescriptive très forte.

> « *Une prescription, fût-elle serrée et précise,* écrit Marc Durand (2006), *n'offre jamais de garantie de contrôle totale de l'activité des acteurs. Selon le présupposé d'autonomie, énoncé plus tôt, ce sont les formés eux-mêmes qui « ont la main » sur leur propre activité (ce qui a été formulé en termes d'auto-organisation et de symétrie du couplage). De sorte que, bien que procédant par prescriptions, le formateur ne commande pas l'activité des formés ; et si les consignes, descriptifs, recommandations, questions, artefacts… conçus par lui, peuplent l'environnement des formés, ce sont ces*

formés eux-mêmes qui leur allouent une signification et en font un usage pragmatique » (Durand, 2006 : 81).

On voit que l'histoire ou la trajectoire épistémique, identitaire, ou sociale du participant peut influencer sa perception du contenu de la formation. Cet état de fait rend nécessaire l'émergence d'une théorie intermédiaire qui s'écarterait de la conception traditionnelle des pratiques de formation. Marc Durand et Jack Mezirow nous proposent une alternative théorique.

Vers une formation autre ? Le modèle plus récent de la formation

Cette interrogation est formulée par Marc Durand dans son texte intitulé *Activités et formation*[11], où il expose une autre conception de la formation. Il écrit que :

> *« La formation (décrite ici comme une activité d'étayage qui accompagne dans une visée de transformation positive et humaniste la production et la reproduction du système social d'activité(s) et de l'activité individuelle), a donc une particularité essentielle qui est de prendre pour objet l'activité individuelle/sociale »* (p. 87).

Cette situation a deux conséquences. D'une part :

> *« Elle est au fond impossible à cerner dans la mesure où elle ne vise jamais l'activité à l'instant t que pourtant elle s'efforce de générer, mais un au-delà qui sert d'horizon et non de repère à l'action située du formateur »* (p. 87).

La deuxième conséquence réside dans le fait que :

> *« Dans une période d'interrogation lancinante sur l'avenir, la tentation est grande (et paradoxale) de conférer à cette activité qui n'est que d'étayage la tâche de dire ce que sont, doivent ou devraient être les activités étayées. De*

[11] Marc Durand, 2006, *Activité(s) et formation*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, carnets des sciences de l'éducation.

sorte que le formateur joue en permanence de ce double dédoublement, ce qui rend évanescente son activité, et illusoire un projet de formation totalement rationalisé et conçu au « premier degré » » (p. 87).

Durand tire la conclusion suivante :

« La formation ne peut être qu'un bricolage ou (pour reprendre un jeu de mots d'anthropologues) un bris-collage. Davantage peut-être encore que tout autre acteur aujourd'hui, le formateur est professionnellement conduit à s'attendre à l'inattendu » (p. 87).

Dans « penser son expérience » de Mezirow (2001), on trouve une autre définition actualisée de l'andragogie qu'il nomme « l'apprentissage transformateur ».

« L'andragogie, écrit Mezirow, *est la perspective professionnelle des formateurs d'adultes. Elle a été définie comme un effort organisé et soutenu pour aider les adultes à apprendre d'une manière qui mette en valeur leur capacité à diriger eux-mêmes leur apprentissage »* (p. 21).

Mezirow porte un regard critique sur l'éducation (comme Paolo Freire auquel il se réfère) et s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage. Il sépare les schèmes de connaissances des structures de sens, afin de postuler sa théorie du « processus d'apprentissage transformateur » qui serait, en réalité, une « transformation de perspective » chez l'apprenant. Pour Mezirow, former des adultes consiste donc à leur apporter une aide pour qu'ils évoluent vers des perspectives de sens plus avancées. L'apprentissage, qu'il soit expérimental ou communicationnel, est un changement de perspective chez l'adulte, qui se traduit par une nouvelle signification de l'expérience. Il écrit que :

« L'apprentissage transformateur vise à aider les apprenants à passer d'une simple prise de conscience de leur expérience à une prise de conscience des conditions de cette expérience, des processus à travers lesquels ils perçoivent, pensent, jugent, agissent, éprouvent des sensations – ce qui est une réflexion sur le processus. Il vise même, au-delà, à passer à une prise de conscience du

pourquoi leur expérience est ce qu'elle est et à la manière d'agir inspirée par de nouveaux insights. Le passage à l'action lui-même implique le processus spécifique de l'apprentissage expérimental qui peut devenir essentiel pour la réussite de l'apprentissage transformateur. (...) Les formateurs d'adultes ont pour tâche d'aider les apprenants à porter un regard critique sur leurs croyances et leurs pratiques, non seulement telles qu'elles apparaissent sur le moment, mais aussi dans le contexte de leur histoire, de leur objectif ainsi que des conséquences qu'elles entraînent dans leurs vies » (p. 212).

L'essentiel de la formation des adultes viendrait de « l'aide » à apporter aux apprenants afin qu'ils soient en mesure d'analyser, de manière autonome, leur expérience de façon à pouvoir distinguer les raisons de leurs problèmes et de leurs actions.

« Aider un apprenant, écrit Mezirow, *à porter à sa conscience critique les présomptions et prémisses jusque-là indiscutées pour qu'il comprenne comment il en est venu à détenir certaines catégories conceptuelles, règles tactiques et critères, pour ensuite juger de leur validité, renforce chez l'apprenant, l'impression cruciale de diriger sa vie. Procéder de cette façon fait certainement partie du rôle du formateur tel qu'on l'admet généralement. Aider un apprenant à prendre conscience des perspectives de sens alternatives et à les évaluer dans l'optique d'un problème à régler, ce n'est pas lui dire ce qu'il doit faire, c'est seulement lui présenter différents ensembles de règles, tactiques et critères en fonction desquels juger »* (p. 218).

Le modèle classique de formation, basé généralement sur trois modes pédagogiques transmissif, incitatif et appropriatif (Lesne, 1975), permet très partiellement de rendre compte des effets inattendus de la formation. En situation de formation, des disfonctionnements peuvent exister entre formateur et formé, entre les objectifs prescrits de formation (programme de formation) et les celles non prescrits (chez l'apprenant). La perspective théorique basée sur le processus d'apprentissage transformateur (Mezirow, 2001) permet de penser les apprentissages non prévue en formation.

De la discussion sur les rapports entre le processus de socialisation, l'éducation et la formation qui précède, on retiendra les enseignements suivants. Le processus de socialisation précède l'éducation et la formation, et vise à donner à l'individu sa place dans son groupe d'appartenance. Il permet à l'individu de construire son identité grâce à ses interactions avec son environnement de vie. En situation de formation, l'individu est à la recherche d'un équilibre entre quatre tensions identitaires : l'identité héritée, liée à son passé, l'identité pour soi, construite par lui-même, l'identité pour autrui, liée à la vision des autres, et l'identité viséen qui est ce vers quoi l'individu veut aller.

Après ce détour conceptuel et théorique, je détaille dans la section qui va suivre les différentes parties qui structurent ma thèse.

Plan de la thèse

Dans le développement de cette thèse, les modèles classiques et récents de l'éducation sont mis à l'épreuve des informations de terrain. La thèse est structurée en sept chapitres. Le premier traite de ma problématique de recherche centrée sur les caractéristiques du rapport aux savoirs en contexte africain. Je livre dans ce chapitre quelques éléments du contexte éducatif africain à travers d'abord une brève histoire de l'émergence de l'école en Afrique de l'Ouest, la fondation des premières écoles par la « Société des Missionnaires d'Afrique (Pères Blancs) » à la fin du XVIIIè siècle, jusqu'à la création de la première université africaine à Dakar en 1957. Je résume ensuite les théories existantes sur l'école africaine. Je rappelle d'abord la thèse qui défend l'idée selon laquelle l'école coloniale est inadaptée au contexte africain, et qui a été défendue par des auteurs tels que Kane Cheikh Hamidou (1961), Bâ Amadou Hampaté (1994), Fitouri Chadly (1983), Mukene Pascal (1988), Tedga Jean Paul (1988, 1993) et Erny Pierre (1972). J'évoque ensuite les thèses qui soutiennent que l'école africaine est restée un instrument dans les mains de l'ex-puissance coloniale qui sert uniquement la cause des puissances coloniales (Ki-Zerbo Joseph, 1992 ; Hountondji Paulin, 1977, 1994 ; Sylla Khadim, 2004). Enfin, il y a l'idée selon laquelle l'école coloniale a permis la « modernisation » des espaces ruraux et pauvres d'Afrique (Capelle Jean, 1990). Quelques travaux qui ont traité des

tentatives de réforme du système éducatif africain au début des années 70 sont également évoqués (Pascal Bianchini, 2002 ; Sylla Khadim, 2004).

Dans une deuxième partie du premier chapitre, je traite de la problématique de ma recherche centrée sur ce qui caractérise le rapport au savoir chez les adultes dans le contexte spécifique de l'Afrique. Ma problématique englobe les niveaux d'analyse macro, méso et micro. Le niveau d'analyse macro, en particulier, s'intéresse aux logiques sociales sous-jacentes aux apprentissages adultes dans deux contextes contrastés, Africain et Occidental. Le rapport à l'apprendre se ferait par une approche symbolique et globale en contexte africain tandis qu'il serait analytique, par échanges verbaux et questionnements en contexte occidental, selon certains auteurs (Tapé, 1994 ; Greenfield et Lave, 1979 ; Bureau et de Saivre, 1988 ; Badini, 1994 ; Gérard, 1997 ; Erny, 1972, Bourdieu, 2000).

Le chapitre deux est consacré au dispositif de ma recherche, et porte notamment sur le choix des interlocuteurs, la manière dont les informations ont été construites, ainsi que les hypothèses provisoires de recherche. Le fait d'avoir opté pour une posture compréhensive m'a permis d'éviter de me situer dans une perspective hypothético-déductive et explicative des faits, ce qui me permettait de choisir mes interlocuteurs au fur et à mesure que ma recherche se déroulait. Les hypothèses formulées au cours de ma recherche avaient un statut provisoire et ne s'inscrivaient pas dans une perspective hypothético-déductive.

Le chapitre trois s'intéresse au contexte législatif de la formation en Afrique et au cas spécifique de l'offre de formation du programme DEDA. C'est en 1996 que le parlement Burkinabè a voté une loi d'orientation de l'éducation. Cette loi intègre notamment la formation des cadres et l'inculcation de valeurs civiques, patriotiques et morales aux apprenants. Je rappelle également dans ce chapitre la brève histoire de la création de l'Université de Ouagadougou, qui, au départ était un Centre d'enseignement supérieur (1965), puis fut transformé en une Université de Ouagadougou (1974). Le programme DEDA est créé en 2000 au sein de cette même université pour offrir une formation destinée aux professionnels du domaine du développement. Le programme DEDA propose une formation universitaire diplômante à des professionnels dotés d'un capital expérientiel de terrain.

Le chapitre quatre précise le profil des participants à ma recherche, le mien et ceux des six membres du groupe de travail qui a été constitué pour la recherche. Le groupe de travail nommé groupe des six (G6) est formé de professionnels venant de secteurs d'activités diversifiés (agriculture, élevage, aménagement agricole, société civile, etc.) et de pays différents (Mali, Bénin, Togo, Niger, Burkina Faso).

Le chapitre cinq présente les contextes de la recherche à l'aide de quelques données sur la géographie, la démographie, le politique, l'économie, le religieux, etc. des cinq pays ci-dessus cités, concernés par le programme de formation DEDA.

Dans le chapitre six sont présentés d'abord le processus d'élaboration de l'information suivi des résultats de ma recherche. Les sources d'information sont constituées des récits de vie des apprenants, d'entretiens individuels semi-directifs sur les représentations identitaires et sur le projet identitaire menés avec eux, des notes prises durant les cours sur les interactions apprenants / enseignants, de notes prises durant le suivi des apprenants dans leurs pays d'origine, des projets de formation et des curriculum vitae de chacun des membres du groupe de travail (G6). Les contenus des entretiens individuels sont présentés chronologiquement (premier, deuxième et troisième entretien) par participant.

Enfin, dans le chapitre sept, je propose une analyse de l'ensemble des informations élaborées. Un premier niveau de l'analyse vise à confronter les buts opératoires déclarés par les participants et leurs apprentissages, ensuite les buts identitaires des participants et leurs apprentissages, et enfin les objectifs officiels du programme de formation DEDA et les apprentissages chez les participants. Le second niveau d'analyse met en lien les apprentissages des apprenants et leur rapport aux choses et au savoir. J'aborde enfin le lien entre les apprentissages des participants et leur participation au processus de recherche-formation.

Partie I – problématisation, contextes de recherche, offre de formation et participants à la recherche

En continuant d'accumuler, depuis l'aube de la colonisation, un capital-savoir de type purement occidental, et de marginaliser l'intelligence indigène,(...) l'intellectuel africain ne travaille pas à l'émergence d'une (ou de son) identité propre. Son itinéraire type, (...) amalgame les fonctions du savant et du politique. Car, très tôt, l'intellectuel africain a réussi à instrumentaliser son capital-savoir occidental dont il se prétend investi, et qui le transforme, de façon spectaculaire, en un véritable « big man ».
Par ailleurs, ce capital-savoir rend l'intellectuel africain allogène parmi les siens et est la source de relations très compliquées. Mais le premier sait extraire des cultures des seconds des méthodes autoritaires pour administrer et poursuivre l'ancienne « mission civilisatrice » de l'Occident, mâtinée de modernisation, de développement, de progrès.

Comi M. Toulabor, 1993, Masque errant ?
Avant propos, *Politique Africaine*, N°51, p 4.

Chapitre 1 : Contexte et problématique

PLAN

Le contexte éducatif africain
Brève histoire de l'école en Afrique de l'ouest
Fondation des premières écoles en Afrique de l'ouest
Orientation des premières écoles en Afrique de l'ouest
Théories sur l'école en Afrique de l'ouest
Tentatives de réforme de l'éducation en Afrique de l'ouest
Coexistence de plusieurs systèmes éducatifs en Afrique de l'ouest
Problématique
Le niveau d'analyse micro
Le niveau d'analyse macro
Le niveau d'analyse méso
Figure 1 : Cadre théorique
Figure 2 : le cadre conceptuel pour l'apprentissage (DEDA)

Le contexte éducatif africain

Brève histoire de l'école en Afrique de l'ouest

Le but de cette partie est de situer le contexte historique de l'émergence de la formation universitaire en Afrique francophone. La formation universitaire dispensée en Afrique francophone aujourd'hui peut être considérée comme l'aboutissement de la politique de scolarisation entreprise par les Pères Blancs[12] en Afrique Noire au temps de la colonisation. L'école, instituée au départ par ces derniers, a été récupérée ensuite par l'administration coloniale pour en faire un lieu de formation culturelle et intellectuelle de l'élite africaine, censée occuper des échelons intermédiaires dans l'administration coloniale.

Fondation des premières écoles en Afrique de l'ouest

Les premières écoles primaires et secondaires ont été ouvertes il y a environ un siècle en Afrique de l'ouest. La création de la première université africaine à Dakar, date, quant à elle de 1957 (Jean Capelle 1990). La formation universitaire en territoire africain est l'aboutissement d'une politique coloniale de mise en place dans cet espace d'un système d'éducation primaire, secondaire puis supérieur.

[12] La Société des Missionnaires d'Afrique (Pères Blancs) est née en Algérie en 1868 ; le fondateur fut l'archevêque d'Alger, Mgr Charles Lavigerie. Au départ de la mission, trois exigences étaient de rigueur pour chaque missionnaire : 1) parler la langue des gens (locaux), 2) manger leur nourriture, 3) porter leur habits. Pour plus de détails, voir le site Internet des Missionnaires d'Afrique, http://peres-blancs.cef.fr/histoi1.htm

L'implantation des européens en Afrique et la colonisation se sont déroulées à deux périodes différentes, parfois confondues. La colonisation ne s'est matérialisée que plusieurs siècles après l'arrivée des premiers européens sur les côtes africaines, dont les buts déclarés étaient commerciaux. Ces européens ont érigé, sur les côtes africaines des « lieux – forts ou comptoirs- où les transactions commerciales pouvaient se dérouler en toute sécurité » (Marie-France Lange 1999 : 39). La construction du premier fort à Elmina (Gold Coast) date de 1482 (p. 40).

Les Pères Blancs fondateurs des premières écoles en Afrique de l'Ouest, sont arrivés en 1895 sur ce territoire. Les premières écoles furent ouvertes d'abord à Porto-Novo au Bénin (ancienne Dahomey) en 1873 ensuite à Ségou au Mali (Soudan français) en 1896, puis à Koupéla (Burkina Faso) (ancienne Haute Volta) en 1900 (Harding Leonhard, 1971 ; Garcia, 1971). Dans le cas du Togo, la première école a été ouverte en 1842 par un riche commerçant togolais (Marie-France Lange, 1999).

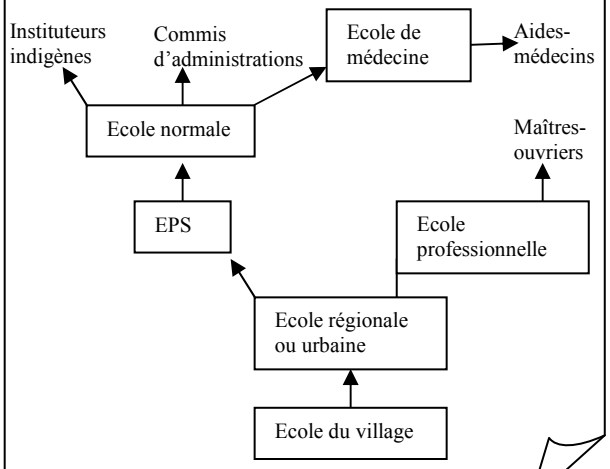
« L'école du blanc », comme l'appellent certains apprenants de DEDA que nous avons suivis dans le cadre de ce travail, était au départ privée ; les Pères Blancs définissaient eux-mêmes le contenu des enseignements, le mode de recrutement des élèves, et la gestion administrative de leurs écoles. Les Pères Blancs enseignaient « d'abord la langue du pays, comme ils le faisaient en Afrique orientale. Les élèves ne devaient apprendre le français qu'une fois à même de lire et d'écrire dans leur langue maternelle » (Harding Leonhard, 1971 :118). Mais autour des années 1900, le ministre des colonies s'approprie les écoles des territoires ouest africains. Par une directive qui transforme les allocations jadis accordées aux Pères Blancs en subvention, le ministre des colonies changeait le statut des écoles privées en écoles publiques et « les soumettait pour le fonctionnement et les programmes, aux directives de l'administration coloniale » (ibid., 119). Le français devint la langue officielle d'enseignement dans ces premières écoles publiques instituées en Afrique de l'ouest.

Orientation des premières écoles en Afrique de l'ouest

Ces premières écoles avaient d'abord une vocation coloniale parce qu'elles devaient permettre le maintien de la domination d'« une minorité étrangère, « racialement » et culturellement différente, au nom d'une supériorité raciale ou ethnique et culturelle, dogmatiquement affirmée, sur une majorité autochtone matériellement inférieure ». (Georges Balandier, cité par Marie France Lange, 1999 : 39). L'orientation des écoles publiques coloniales était sous-tendue par une logique de domination coloniale. Elle devait permettre de satisfaire les besoins de la « métropole » et favorisait l'apprentissage de la langue française et la formation d'auxiliaires coloniaux (interprètes, agents civils, sous-officiers, fonctionnaires, etc.). Pour certains auteurs, le programme et contenu des enseignements devaient convaincre les africains de l'importance de la colonisation « tout en combattant [en eux] tout sentiment de fierté » (Sylla Khadim, 2004 : 63). D'autres pensent que l'apprentissage de la langue française visait d'abord l'assimilation du colonisé à la culture française. Pierre Alexandre, cité par Luc Garcia écrivait à ce propos que « la politique coloniale française en matière d'éducation et d'administration est facile à définir : c'est celle de François 1er, de Richelieu, de Robespierre et de Jules Ferry. Une seule langue était enseignée dans les écoles, admise dans les tribunaux, utilisée dans l'administration : le français ». La langue française était considérée à l'époque par les Français comme la langue universelle. La métropole était convaincue, et l'est peut-être toujours, qu'elle donnait aux africains « ce qui existait au mieux, en matière de culture, dans l'humanité tout entière » (Luc Garci 1971 : 83).

L'organisation de l'école par la métropole répondait donc à une logique coloniale d'assimilation des africains. Par ailleurs, grâce à la formation scolaire (voir encadré 3) quelques-uns d'entre eux devenaient des « commis » dans l'administration coloniale. L'école coloniale, de l'avis de Luc Garcia, permettait à l'administration coloniale de former « des auxiliaires dociles et

Encadré 3 : Organisation scolaire selon la charte de 1903

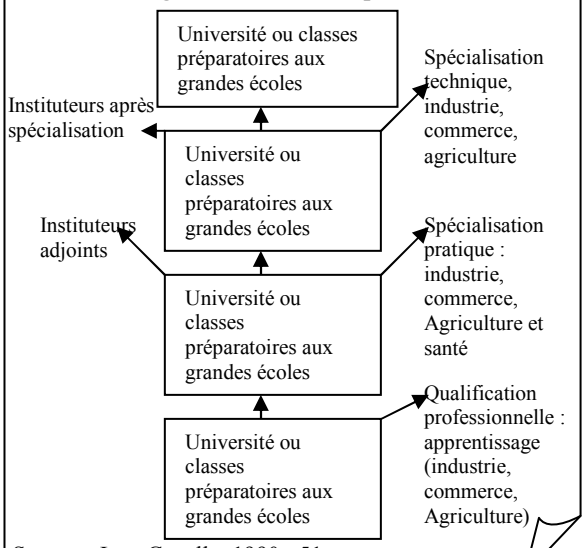


Source : Jean Capelle, 1990 : 26

efficients, généralement satisfaits de leur sort puisque leurs conditions matérielles étaient celles de privilégiés par rapport à l'écrasante majorité de la population » (Luc Garcia, 1971 : 100). Argumentant dans le même sens, Sylla Khadim pense qu'«il s'agissait de former des auxiliaires consentant de l'administration coloniale » (Sylla Khadim, 2004 : 63).

De la même manière que la métropole définissait la charte de l'enseignement du premier degré dans les colonies dès 1903, elle donnait aussi l'orientation de ce qui devait être la suite de l'enseignement du premier degré, c'est-à-dire celui du second degré. L'organisation de l'enseignement scolaire dans les colonies françaises en enseignement académique intervient en 1947 (voir encadré 4). « A partir de 1947, écrit le recteur Jean Capelle, premier directeur général basé à Dakar (Sénégal) de l'enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF), l'organisation de l'enseignement en AOF a pris progressivement la structure administrative d'une académie métropolitaine sous l'autorité d'un recteur ; elle a été divisée en sept inspections académiques (une par territoire sauf en ce qui concerne la Mauritanie, qui dépend du Sénégal), elle-même divisées en vingt et une circonscriptions d'inspection primaire. Le recteur et les inspecteurs d'académie tiennent leurs titres de l'éducation nationale ; le cadre des inspecteurs primaires a été reconnu par l'éducation nationale » (Jean Capelle, 1990 : 50). Le dispositif organisationnel de l'enseignement académique devait assurer une continuité entre l'enseignement scolaire primaire des africains et celui du secondaire, calqué sur le modèle français et supervisé par le ministère français de l'éducation nationale.

Encadré 4 : Organisation académique dans les colonies



Source : Jean Capelle, 1990 : 51

Le dispositif de supervision de l'enseignement dans les colonies perdure malgré la décolonisation officielle des états africains, à travers le dispositif de « coopération » entre la France et ses anciennes colonies. L'aide financière qu'apporte toujours la

France à ses anciennes colonies lui permet d'intervenir, parfois directement, dans l'orientation actuelle de la formation académique dans les pays d'Afrique francophone concernés par ma recherche. Nous verrons dans la section consacrée aux tentatives de réformes de l'éducation dans certains pays africains, le rôle joué par la France dans l'orientation et la direction des réformes de l'enseignement (cas du Burkina Faso en 2000).

La situation actuelle de l'éducation en Afrique laisse parfois penser qu'elle est demeurée sous la tutelle française dans son contenu et dans sa forme. Pourtant, les problèmes structurels (industrie, commerce, agriculture, santé, éducation, etc.) de certains pays d'Afrique francophone sont loin de trouver des solutions.

Théories sur l'école en Afrique de l'ouest

Dans la plupart des travaux sur l'école en Afrique, on oppose l'éducation dite « traditionnelle africaine » à l'éducation dispensée par l'école coloniale. Les travaux sur le sujet apprécient toutefois diversement la fonction de cette dernière en Afrique. Les thèses développées sur le lien entre l'école coloniale et l'éducation traditionnelle africaine peuvent être divisées en trois groupes. Une première thèse défend l'idée de l'inadaptation de l'école coloniale au contexte africain. Selon cette idée, l'école serait un produit étranger qui ne véhicule pas les valeurs africaines. Elle est perçue comme un véhicule de l'identité sociale occidentale, capable de dévaloriser les savoirs ancestraux et de remettre en cause l'ordre traditionnel établi. Pour certains, les enfants africains scolarisés dans les écoles occidentales mépriseront leur propre culture et auront du mal à se construire une identité (Kane Cheikh Hamidou, 1961 ; Bâ Amadou Hampaté, 1994 ; Fitouri Chadly, 1983 ; Mukene Pascal, 1988 ; Tedga Jean Paul, 1988, 1993 ; Erny Pierre, 1972). Dans les années soixante, Cheick Hamidou Kane, économiste, ancien étudiant à Paris, ami de l'abbé Pierre et membre de l'équipe parisienne de la revue *Esprit*, publiait un récit de son parcours scolaire qui posait le « problème » de l'africain « européanisé ». « Doivent-ils [les enfants] aller à l'école nouvelle ? » se demandait Samba Diallo, héros du récit de Cheick Hamidou Kane intitulé : *L'aventure ambiguë*. « L'école où je pousse mes enfants, écrivait-il, tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous

reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir pour en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre ». Ckeick Hamidou Kane (1961 : 57). Pour Sylla Khadim, plus contemporain, « l'inadaptation du système d'éducation hérité de l'époque coloniale dans sa conception, son orientation, sa structure, dans le contenu de l'enseignement, est tantôt confusément ressentie, tantôt explicitement reconnue et exprimée » par les Etats africains (Sylla Khadim, 2004 :64). Au mieux, l'école donnera naissance à une « pensée métisse » (Robin Horton, 1990) ou à une « logique métisse » (Amselle Jean-Loup, 1990).

Un second groupe d'auteurs défend une autre idée selon laquelle l'école africaine est demeurée un instrument au main de l'ex-puissance coloniale qui lui permet d'assurer sa domination sur ses ex-colonies. Pour certains défenseurs de cette thèse, l'implantation de l'école occidentale en Afrique répondait à une logique coloniale de dominations culturelle, économique et sociale sur les peuples africains (Ki-Zerbo Joseph, 1992 ; Hountondji Paulin, 1977, 1994 ; Sylla Khadim, 2004). Pour Sylla Khadim, « le contenu de l'enseignement reflétait cette orientation et visait en particulier à convaincre l'Africain du bien fondé de l'entreprise coloniale. C'est ainsi qu'on enseignait le mépris des héros africains, tout en combattant tout sentiment de fierté et de dignité nationale susceptible d'alimenter la moindre velléité de révolte » (p. 63). Paulin Houtoundji pense qu'on peut faire un parallèle entre la « dépendance scientifique » de l'Afrique vis-à-vis de l'Occident et sa « dépendance économique ». Pour lui, de même que la colonie était un « réservoir de matières premières destinées à alimenter les usines de la métropole », elle « n'était qu'un immense réservoir de faits scientifiques nouveaux, recueillis à l'état brut pour être communiqués aux laboratoires et centres de recherche métropolitains, qui se chargeaient, et pouvaient seuls se charger de les traiter théoriquement, de les interpréter, de les intégrer à leur juste place dans le système d'ensemble des faits connus et reconnus par la science » Hountondji Paulin (1977 : 2). S'agit-il là seulement d'un discours facile de récrimination, souvent tenu, en Afrique pour « rejeter volontiers sur d'autres (hier le colonialisme, le néo-colonialisme et l'impérialisme, aujourd'hui la banque mondiale et le fonds monétaire international, demain peut-être d'autres métaphores de cette seule et même figure du diable) la responsabilité de nos malheurs » ? (ibid, p. 4). Le parallélisme que l'auteur établit entre l'insertion de l'Afrique dans l'industrie

internationale et la subordination de sa recherche à la science occidentale semble toutefois fondée : il montre dans le premier cas comment l'Afrique joue un rôle de pourvoyeuse de matières premières pour l'industrie occidentale et de consommatrice de produits industriels occidentaux d'une part, et comment sa recherche est « extravertie, tournée vers l'extérieur, ordonnée et subordonnée à des besoins extérieurs au lieu d'être autocentrée et destinée, d'abord, à répondre aux questions posées par la société africaine elle-même » (p. 2)[13].

Enfin, une troisième thèse défend l'idée selon laquelle l'école occidentale a été porteuse de valeurs universelles pour l'Afrique. Selon cette thèse, l'implantation de l'école occidentale en Afrique a favorisé l'avènement de la « civilisation » et de la modernisation dans les territoires pauvres et ruraux d'Afrique (Capelle Jean, 1990). Les partisans de cette vision reprennent à leur compte les thèses développées au temps de la colonisation pour justifier la fonction de l'école dans l'expansion de la civilisation occidentale en terre africaine. Pour Jean Capelle (1990) par exemple, l'enseignement de la langue française dans les écoles en Afrique Noire répondait aux souhaits des populations africaines pour satisfaire leur envie de communiquer avec les « blancs » et avoir des connaissances. « Le choix d'une langue de grande communication – le français en AOF – destinée à être enseignée dès l'école primaire comme support de l'acquisition des connaissances et de la communication, écrit Jean capelle, correspondait donc à une volonté quasiment unanime des populations et de leurs représentants, traditionnels ou élus » (Capelle Jean, 1990 : 304).

Compte tenu des rapports subjectifs (aider les africains/s'émanciper du blanc) et objectifs (colonisateur/colonisé) qui ont existé entre l'Afrique et l'occident, on pourrait envisager une perspective théorique de l'école en Afrique de l'Ouest qui prenne en compte l'émergence d'une « pensée métisse » (Robin Horton, 1990) ou d'une logique métisse » (Amselle Jean-Loup, 1990). Je me situe personellement plutôt dans cette perspective qui appréhende l'école en Afrique de l'Ouest en tenant compte des conditions historiques de sa formation et du contexte mondial de la colonisation, de la décolonisation et de la coopération du développement. Il s'agit de

[13] Cette question a fait l'objet de plusieurs travaux scientifiques dans les années soixante-dix, publiés notamment dans un numéro spécial sur « la formation scientifique » de la revue *Recherche, pédagogie et culture*, (Paris), n° 38, Nov.-déc. 1978 et dans quelques ouvrages : Rossi, 1973 ; Moravcsik, 1976, Latour, 1982, 1983.

tenir compte, dans l'effort de compréhension des enjeux de l'école en Afrique de l'Ouest, de son ouverture subjective (fascination et désapprobation) et objective (fait colonial) à l'occident.

Tentatives de réforme de l'éducation en Afrique de l'ouest

A la faveur du rayonnement des « soleils des indépendances » (Kourouma Amadou, 1970) dans les années soixante, certains pays d'Afrique francophone ont entrepris d'ouvrir des universités nationales, s'inscrivant contre la politique française qui favorisait la création d'universités sous-régionales. La création d'universités nationales par certains Etats africains n'a été possible qu'après plusieurs années de négociation avec la coopération française. Ainsi, « l'université de Ouagadougou, écrit Pascal Bianchini qui cite Fernand Sanou, est demeurée dans les années soixante-dix, sous la tutelle de l'assistance technique française, qui à la différence des nationaux, souhaitait développer les filières courtes, non universitaires. Ce n'est qu'avec l'apparition du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) en 1978, que les choses ont commencé à évoluer légèrement. Ensuite, par le jeu d'autres coopérations étrangères, les universitaires africains se sont efforcés de sortir de ce « face-à-face » avec l'ex-puissance coloniale » (Pascal Bianchini, 2002 : 155).

D'une manière plus générale, les indépendances ont favorisé dans les années soixante une première réforme de l'école qui a réexaminé ses missions ; d'autres réformes ont suivi dans les années soixante-dix à la faveur de l'émergence de nouveaux partenariats au Nord. Cependant, ces réformes semblent bien superficielles. « Quelques tentatives, écrit Sylla Khadim, (…) ont été faites soit dans le sens d'une « adaptation » des programmes souvent supervisés par l'ancienne puissance coloniale, soit même dans le sens d'une reforme de l'enseignement. Cependant, dans nombre d'Etats, il s'agit ou bien de changements superficiels ou bien de demi-mesures, au demeurant quasi-improvisées, puis appliquées » (Sylla Khadim, 2004 : 64-65). Ainsi, Pascal Bianchini (2002), nous apprend que la dernière « refondation » de l'université de Ouagadougou voulu par L'Etat burbinabè en 2000 s'est faite en collaboration avec la seule coopération française, sans implication d'autres partenaires étrangers du Nord, encore moins de la sous-région. La « logique

du drapeau » de l'ancienne puissance coloniale serait toujours à l'œuvre dans la coopération universitaire entre la France et le Burkina. (Bianchini, p. 159).

Coexistence de plusieurs systèmes éducatifs en Afrique de l'ouest

L'école coexiste aux côtés des systèmes d'éducation traditionnels et coranique. L'école est la forme officielle d'éducation dans la plupart des pays francophones, mais l'instituteur n'a pas encore réussi à instituer la République partout où elle devrait l'être sur les territoires d'Afrique.

D'après les travaux de Paul Désalmand (1983) sur l'histoire de l'école en Côte d'Ivoire, l'éducation traditionnelle s'oppose à l'éducation occidentale sur plusieurs points qu'il énumère dans son ouvrage. Il écrit à ce propos que l'éducation traditionnelle, contrairement à l'enseignement occidental « se donne partout, tout le temps et concerne tout le monde et, est étroitement liée au milieu ». D'autre part, « elle est globale, [et] l'esprit magique [y] joue un rôle fondamental au côté du religieux et, du sacré ». De plus elle met l'accent sur « l'esprit de coopération et personnalise les rapports » (pp. 33-35).

L'école coranique continue de jouer un rôle dans la plupart des pays africains francophones. L'éducation y est basée sur l'enseignement des préceptes de l'islam ; le coran constitue la référence de base de ce système d'enseignement (Gérard Etienne, 1997). Quelle problématique pourrait-on dégager de la présentation du contexte socio-historique de l'école en Afrque de l'Ouest, en particulier en ce qui concerne la formation des adultes dans un programme logé dans une université africaine (Burkina Faso)? Dans la section suivante, je développe les grandes lignes d'une problématique centrée sur le rapport au savoir et à l'apprendre chez des adultes.

Problématique

Pour appréhender l'acte d'apprendre, les chercheurs ont jusqu'ici situé leur démarche dans trois types d'approches. Un premier groupe d'approches privilégie dans

l'explicitation des processus d'apprentissage, les facteurs extérieurs au sujet apprenant. Les facteurs d'apprentissages sont dépouillés des significations et interprétations subjectives des apprenants. L'apprentissage est pris comme un phénomène que le chercheur peut observer et mesurer de manière isolée, indépendamment de l'apprenant (cognitivisme). Un second groupe d'approches insiste davantage sur les facteurs internes à l'apprenant. Dans ce cas, l'apprentissage est étudié comme une expérience subjective et singulière de l'apprenant (l'approche phénoménologie ou clinique). Enfin, un troisième groupe d'approches privilégie à la fois les facteurs internes et externes de l'apprenant. L'apprentissage serait le fruit des interactions entre l'apprenant et son environnement. L'apprenant construit lui-même son savoir en interagissant avec son milieu (approche constructiviste). En formation d'adultes, on peut ainsi distinguer les démarches centrées sur l'adulte apprenant de celles qui se focalisent sur les dispositifs de formation, sur le contexte même de la formation ou sur les interactions entre l'apprenant et son environnement social.

Dans le cadre de ma recherche, l'intérêt sera porté sur le troisième groupe d'approche, puisque ma recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive. Elle porte sur le rapport au savoir et à l'apprendre chez les adultes en Afrique. La posture compréhensive privilégie la recherche des significations et permet au chercheur de travailler avec le matériel discursif produit par les enquêtés. Elle amène le chercheur à construire progressivement sa problématique de recherche en tenant compte des questionnements des informateurs d'une part, et à élaborer des hypothèses au fur et à mesure de l'avancement de sa recherche sur le terrain d'autre part.

A partir d'une revue de la littérature sur les apprentissages et de deux années de *recherche-formation* avec les apprenants inscrits dans un programme de formation à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso), je propose une problématique centrée sur le rapport au savoir et à l'apprendre chez les adultes dans le contexte spécifique de l'Afrique. L'intérêt de ce contexte d'étude est double : on sait très peu de chose sur l'apprentissage des adultes en Afrique d'une part ; d'autre part, en raison de la faible scolarisation des enfants, les besoins en formation des adultes y sont très importants, et l'offre dans ce domaine tend à se développer actuellement

La formation serait depuis plus de 20 ans un impensé des sciences humaines, expliquait Dominicé[14] lors d'un séminaire sur « la méthode des récits de vie en débats épistémologique et pédagogique » (Université de Ouagadougou, mars 2004). Dominicé insistait aussi sur le fait que l'analyse qui est faite de la formation est toujours organisationnelle, et que le rapport entre les apprentissages formels et informels n'est pas suffisamment étudié. La formation serait un impensé en tant que processus de construction des savoirs de références dans les parcours de vie des adultes. Ces constats m'ont guidé dans le choix de ma problématique parmi toutes les perspectives possibles.

On peut regrouper les problématiques de recherche sur les apprentissages en trois groupes, correspondant à trois niveaux d'analyse (micro macro et méso). Ma problématique se situe au niveau micro, sans perdre de vue les niveaux macro et méso.

Le niveau d'analyse micro

L'expérience de la formation des adultes en Occident a permis de faire un certain nombre de constats sur la dimension individuelle des processus d'apprentissage. D'abord, la formation pour les adultes n'est pas semblable à celle des enfants : « les adultes ne sont pas des enfants » (Dominicé 1996 : 96). La formation pour adultes aurait des caractéristiques propres qui fondent son autonomie disciplinaire (andragogie versus pédagogie). Dans le processus de formation pour adultes, l'expérience de l'adulte, l'histoire personnelle, l'engagement, les motivations, la trajectoire professionnelle, la dynamique identitaire, le projet de formation sont pris en compte. Le dispositif de formation y est également plus flexible par certains aspects : par exemple, les punitions corporelles ne font pas partie des moyens de contrainte pour apprendre. Mais l'adulte, par « régression », peut éprouver les mêmes peurs qu'un enfant en situation de formation, comme j'ai pu l'observer au cours de cette recherche, surtout dans un contexte où la discipline, la contrainte et le respect de l'autorité font partie des systèmes d'éducation de base. Badini nous dit à ce

[14] Dominicé (1979) à écrit un ouvrage intitulé « La formation, enjeu de l'évaluation » pour montrer que la formation doit rentrer dans des dynamiques consensuelles.

propos qu'en Afrique, « l'enfant connaît mieux le fouet que Dieu » (Badini, 1994 : 87). On peut voir dans cette régression la marque de la dimension identitaire de l'apprentissage que Charlot (1997) évoque dans ses travaux. Pour lui, l'apprendre ne se détache pas de l'histoire de l'apprenant, de ses attentes, et de sa vision de la vie. Les relations qu'entretient l'apprenant avec les autres et les représentations qu'il a de lui-même et celles qu'il attribue aux autres influencent son rapport au savoir. La distinction entre formation pour enfants et formation pour adultes est de ce fait parfois moins nette qu'il ne pourrait sembler au premier abord.

L'équipe ESCOL[15] propose plusieurs figures de l'apprendre à partir de travaux menés dans le contexte occidental, notamment en France. Delory-Momberger, se référant aux publications des membres de l'équipe ESCOL, dont celles de Charlot, Bautier et Rochex repèrent trois formes différenciées du rapport au savoir. Le premier niveau est celui de la tâche, « celui du quotidien de la vie scolaire fait des tâches ponctuelles, d'exercices, de devoirs et de leçons » ; le second niveau est celui des savoirs, caractérisé par « les savoirs relevant d'une « discipline » se référant à un ensemble de questionnements et de démarches » ; le dernier niveau est celui de l'apprendre, qui est « celui du savoir et de l'apprendre en général en tant qu'activité cognitive » (Delory-Momberger, 2003 : 113-114).

Le retour à la formation et à l'apprentissage, chez l'adulte, se fait généralement à des moments de crise existentielle, de tension émotionnelle, affective, cognitive et sociale (Bourgeois 2003 : 59). L'adulte va en formation parce qu'il a un problème à résoudre. Guy de Villiers écrit qu'il ne pense pas qu'un « adulte entre en formation sans raison, gratuitement, pour la beauté de la chose » (De Villiers, 1996 : 108). L'adulte qui va en formation sait pourquoi il y va. Il arrive dès lors à la formation avec son projet de formation et ses propres motivations. Mais pour apprendre, il faut renoncer à ce qu'on sait ou à ce que l'on croit savoir, « tout au moins au moment où on le fait », explique Bourgeois (1996 :155). Apprendre suppose une distanciation par rapport à ce que l'on sait déjà. Pour apprendre, l'apprenant doit se mettre en rapport avec des savoirs et des connaissances nouvelles susceptibles de répondre à ses besoins de formation implicites ou explicites. C'est la dimension épistémique du

[15] Éducation, Socialisation et Collectivités Locales, responsables Elisabeth Bautier et Bernard Charlot.

rapport au savoir, qui, pour l'apprenant consiste à s'approprier un ou plusieurs contenu de pensé ou de théorie « incarné » dans des éléments empiriques tels que les livres, les supports vidéos, etc. Par ailleurs, pour comprendre le rapport au savoir d'un individu, il ne faut pas oublier de considérer son "appartenance sociale", précise Charlot (1997: 87).

Ma thèse s'inscrit dans l'analyse du rapport au savoir et à l'apprendre chez l'apprenant en formation. Dans cette perspective, je vais aborder la question des apprentissages chez les adultes en centrant la réflexion sur l'apprenant en formation, afin étudier le lien entre son engagement, ses motivations et la formation. Je me demanderai en quoi l'identité de l'apprenant, ses représentations, son engagement et ses motivations permettent de rendre compte de sa plus ou moins grande réceptivité à un cours, une théorie ou un savoir enseigné. Je m'intéresserai aussi aux liens qui existent entre le capital expérientiel de l'apprenant et sa manière de mobiliser ses connaissances préalables en situation de formation ; je m'intéresserai à sa capacité cognitive à décontextualiser et/ou à valider les connaissances mises à sa disposition pendant les cours. Je vais également m'intéresser au lien entre l'histoire de l'apprenant et son rapport au savoir et à l'apprendre, en me demandant comment l'apprenant construit lui-même ses connaissances. En abordant toutes ces questions dans un contexte africain, et par comparaison avec une littérature sur la question presque exclusivement occidentale, je devrais pouvoir expliciter les caractéristiques africaines du rapport d'adultes au savoir et à l'apprendre.

Le niveau d'analyse macro

Il est également possible d'aborder la problématique des apprentissages à DEDA, en tant que contexte de recherche, du point de vue des logiques sociales qui structurent le rapport au savoir et à l'apprendre, en comparant le contexte africain et celui de l'Occident. En Occident, le rapport au savoir serait caractérisé par une instrumentation du monde et une approche analytique des choses : « L'homme est différent et au dessus de la nature », nous dit Tapé (1994 : 109). L'homme occidental qui veut conquérir et dominer l'univers et l'Occident moderne, dès le 17ème siècle, se serait orienté progressivement vers la science comme outils de compréhension

objective du fonctionnement du réel. Dans cette conception, le progrès scientifique et la raison expliquent l'univers et le fonctionnement de l'homme. Dès lors, « le rapport de connaissance, orienté de l'homme vers la nature, implique une rupture épistémologique entre le sujet et l'objet, rupture indispensable à l'application de la méthode analytique » (Tapé 1994 : 102). En Occident, l'apprentissage se ferait généralement par échanges verbaux et questionnement, et les motivations sociales y seraient moins fortes, d'après les travaux de Tapé (1994), Greenfield et Lave (1979), Bureau et de Saivre (1988). Cette approche serait bien utile pour « séparer la figure du fond (…) et envisager les objets coupés de leur environnement » (Morin cité par Bureau, 1980 : 28). Elle provoque « l'autonomie de la personne, la rendant capable d'initiative, au prix de l'angoisse solitaire, terrible prix à payer au progrès, selon la formule de Freud » (Bureau, 1988 : 23).

En Afrique, par contre, la pensée se caractériserait par une approche symbolique et globale du monde qui « évite une décomposition de l'objet : le sens n'est pas dans la partie mais dans le tout » (Tapé, 1994 : 106). L'univers est un tout ordonné dont les éléments sont reliés les uns avec les autres grâce aux correspondances symboliques. La nature n'appartient pas à l'homme et celui qui en fait usage ne doit pas prétendre la dominer car « il est un élément dans le jeu des forces de vie qui sont en œuvre dans le cosmos » (Bureau, 1988 : 19). L'apprentissage se ferait par observation et imitation, et les motivations en seraient plus directement sociales. Quelques travaux menés en Afrique indiquent que l'apprentissage se fait le plus souvent auprès d'un maître, d'un aîné ou par « initiation » (Tapé,1994 ; Badini, 1994 ; Gérard, 1997 ; Bureau et de Saive, 1988). L'apprentissage par imitation et observation ne formerait pas l'Africain au questionnement. Le système éducatif n'encouragerait pas l'enfant à poser des questions, à susciter la discussion ou le débat, ce qui serait mal vu. « Un questionnement constitue une sorte de défi implicite à la personne interrogée ; il est réprouvé de la part de l'enfant, comme d'ailleurs d'une personne de statut inférieur s'adressant à une personne de statut élevé » (Bureau 1988 : 23). Enfin ces recherches montrent qu'un système de valeurs commun constituerait le socle des modalités d'apprentissage en Afrique (Bureau, 1988 ; Badini, 1994 ; Gérard 1997 ; Erny, 1972). Privilégier la recherche du sens global au lieu d'envisager une approche analytique des choses répondrait à un besoin de cohésion du groupe. En Afrique, « l'enfant et l'adolescent comprendront à leur niveau, ils ne doivent pas comprendre

le tout, mais seulement savoir qu'il y en a davantage à comprendre. Seul l'ancien parvient à la maîtrise du code. La cohérence du groupe exige cette tension du tout vers un sens jamais totalement explicite, tension qui maintient le consensus social, (…)» (Bureau, 1988 : 27). Rappelons toutefois que, d'un contexte à l'autre, « l'apprentissage varie dans ses modalités, dans ses finalités, dans ses champs d'application », même si « le processus mental et corporel des actes productifs repose sur des données universelles » (Bureau, 1988 : 20).

Cette comparaison des modalités de l'apprendre dans différents contextes fait ressortir « l'effet de naturalisation » des apprentissages et les modes d'acquisition de la pensée en Afrique et en Occident. S'il est vrai que, comme le note Bourdieu, « le social, c'est de l'histoire » et que « le corps, en se socialisant, s'historicise ; il encaisse de l'histoire »[16], c'est par les apprentissages que s'opère cette naturalisation. Il s'agira d'aller au-delà de cette naturalisation de la pensée pour construire ma problématique de recherche, qui vise un niveau d'analyse centré sur les interactions entre l'histoire et l'individu. Je centrerai mon analyse au niveau individuel, sans perdre de vue toutefois les interactions entre mon niveau d'analyse et le niveau sociétal.

Le niveau d'analyse méso

La problématique des apprentissages chez les adultes peut être abordée enfin d'un point de vue institutionnel et organisationnel. Le contexte universitaire africain francophone est dominé par les manières habituelles de penser et de faire l'enseignement destiné à une clientèle jeune. Or, les dispositifs de formation sont des facteurs qui échappent par essence à l'emprise de l'apprenant. Il est possible dès lors de s'intéresser à l'influence du contexte institutionnel et des dispositifs d'enseignement sur les processus d'apprentissage.

Si ma problématique se situait à ce niveau d'analyse, il s'agirait de réfléchir aux nouvelles filières de formation pour adultes des universités africaines, sur les

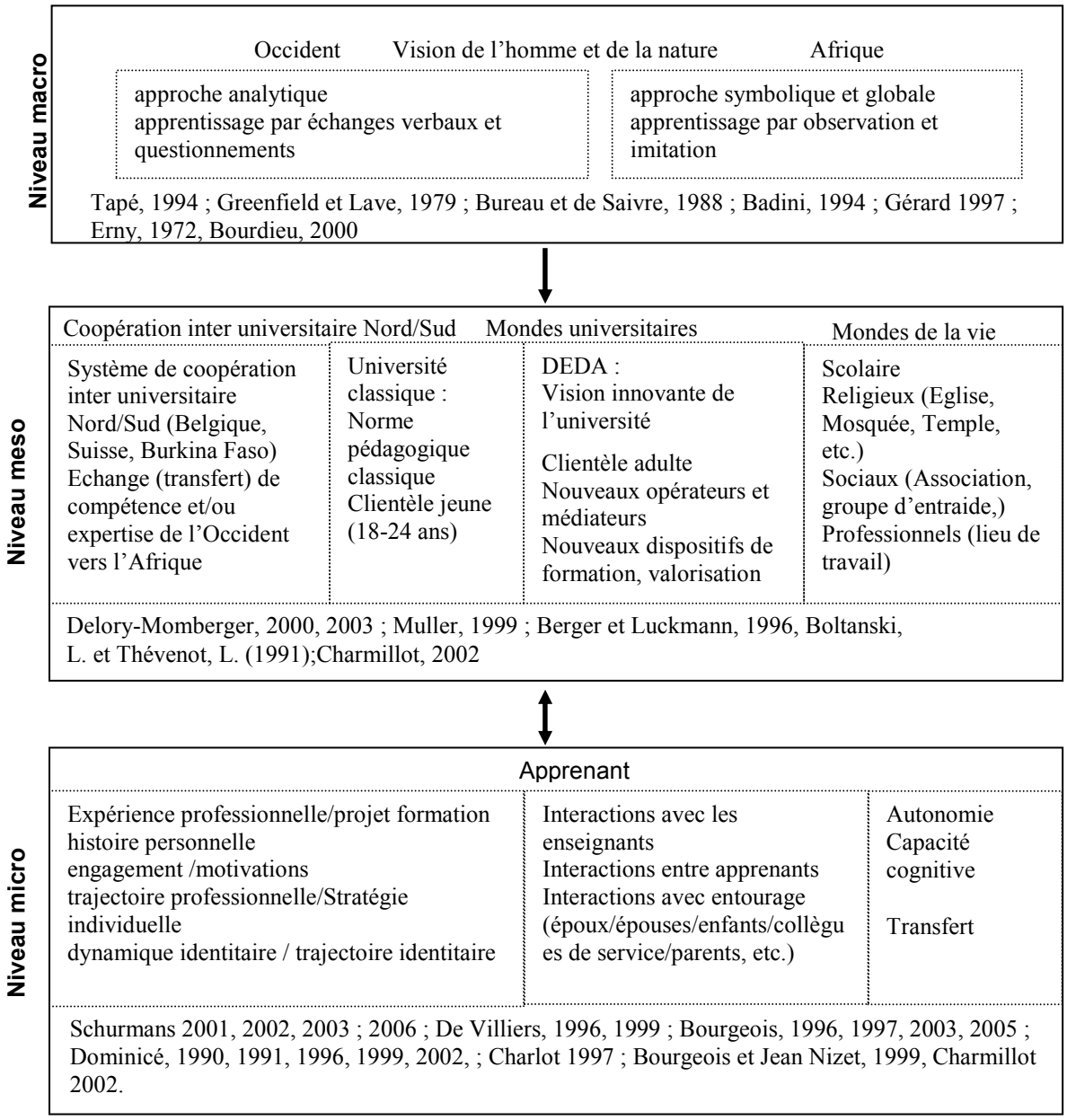
[16] Bourdieu Pierre, 2000, *À contre-pente*, entrevue avec Philippe Mangeot, Revue Vacarme, décembre 2000, http://vacarme.eu.org/article224.html

nouveaux opérateurs et les personnes de médiation du programme DEDA (enseignants, promoteurs, coordinateurs, conseillers, etc.) ; ou encore d'étudier les nouvelles professions polymorphes émergentes dans l'université africaine francophone, en s'intéressant aux liens entre les logiques des nouveaux acteurs de la formation et celles de l'espace universitaire classique. On pourrait aussi travailler par exemple sur la conception d'une nouvelle université africaine plus professionnelle, face à une université classique, enfermée dans une tour d'ivoire et élitiste. Il serait également possible de travailler sur les aspects organisationnels, notamment sur les nouveaux dispositifs de recrutement (test d'entrée, reconnaissance et validation des acquis expérientiels, etc.) ou sur l'offre de formation (diplôme) ; ou sur les dispositifs de formation mis en place (curriculum, choix des enseignants, horaire de cours, suivi des apprenants, évaluation, validation, etc.). Une autre thématique concerne la nouvelle clientèle de programmes comme DEDA, en tant que groupe spécifique constitué de professionnels appartenant à plusieurs secteurs d'activités hétérogènes dans le domaine du développement : élevage, agriculture, santé, action sociale, éducation, société civile, organisations non gouvernementales, etc. On pourrait aussi chercher à savoir en quoi l'offre de formation proposée par DEDA permet aux adultes d'apprendre de nouvelles connaissances ou de devenir plus réflexifs par rapport à leur pratique professionnelle. On pourrait enfin s'intéresser aux relations que DEDA entretient avec les universités européennes d'une part, et les institutions d'appartenance des apprenants d'autre part. Il s'agirait d'étudier, par exemple, les modalités du transfert des compétences entre le Nord et le Sud, et d'envisager la dépendance intellectuelle de l'université africaine francophone vis-à-vis de certaines universités européennes (FOPA)[17], en matière de savoir faire et d'expertise en formation d'adultes. Toutefois, mon travail de thèse ne va pas s'appesantir sur l'approche méso, même si ces facteurs influencent les apprenants en formation.

[17] Dans le cadre de la « Coopération Inter universitaire », la Belgique est fortement impliquée dans le programme DEDA. L'institut de Formation en sciences de l'éducation pour Adultes (FOPA), rattaché à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, met sa « longue expérience en matière de formation d'adultes » à disposition du programme DEDA. Cet institut offre, « depuis 20 ans, des formations adaptées à un public engagé dans la vie professionnelle » en Belgique. Cf. la rubrique de présentation de la FOPA sur son site Internet : http://www.edfo.ucl.ac.be/

Ces trois niveaux (micro, macro et méso) organisent la problématique de ma thèse sur les apprentissages. J'adopte dans ma thèse l'approche micro, sans toutefois négliger les interrelations avec les niveaux macro et méso. La figure ci-dessous indique les liens entre les trois approches.

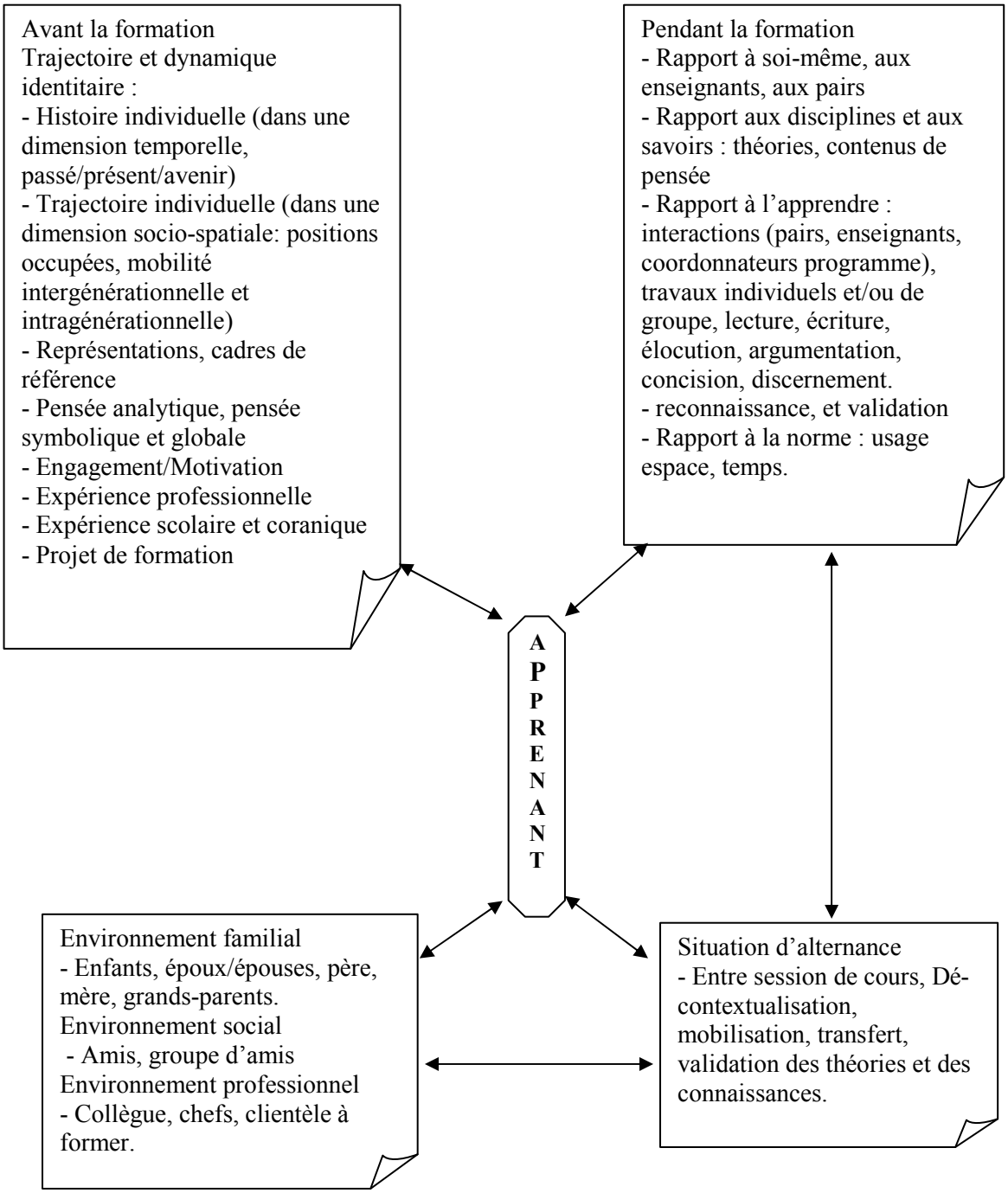
Figure 1 : Cadre théorique



Dans la figure 1, les deux flèches situées entre le méso et le macro d'une part, entre le méso et le macro d'autre part indiquent les influences entre les niveaux. Le sens des flèches indique les directions des interactions entre les niveaux. Entre le micro et le méso, les interactions sont directes et se font dans les deux sens. Cependant, dans le processus de formation, le niveau sociétal (macro) agit par l'intermédiaire du méso (institution) sur le micro (apprenant).

La figure 2 en page suivante représente le cadre conceptuel de ma thèse. Je distingue trois situations d'interrelations dans le processus de formation. Avant la formation l'apprenant s'est déjà construit une expérience, une histoire, etc. Pendant la formation, il entre, non seulement en interaction avec ses formateurs, ses pairs et l'institution, mais il interagit aussi avec son environnement socio-familial et professionnel à propos de sa formation en cours. La période d'alternance lui permet de mettre en pratique ses apprentissages théoriques.

Figure 2 : le cadre conceptuel pour l'apprentissage (DEDA)



Aborder la problématique des apprentissages chez des adultes en formation à partir des niveaux d'analyse méso, micro et macro permet de souligner que le processus d'apprentissage chez l'adulte est multidimensionnel. Dans le processus d'apprentissage, il y a en effet ce qui relève de l'individu, du groupe et du contexte social. Sur ce dernier point, la formation à DEDA se passe dans un contexte socio-

historique marqué par l'avènement de l'école coloniale en terre africaine au XIXe siècle.

Je vais décrire dans le chapitre qui va suivre (chapitre 2) mon dispositif de recherche, avant de retracer dans leurs garndes lignes, au chapitre 3, le dispositif législatif régulant l'éducation au Burkina Faso et de décrire le contenu de l'offre de formation du programme DEDA logé au sein de l'université de Ouagadougou.

Chapitre 2 : Dispositif de recherche

PLAN

Postures de recherche et «statut de la parole »
Le choix des interlocuteurs
L'orientation méthodologique
La recherche formation
Traitement de l'information
L'usage des informations
Hypothèses
Hypothèse théorique
Hypothèse de recherche

Postures de recherche et «statut de la parole »

Demazière et Bubar (1997 :15-45) évoquent trois postures sociologiques que le chercheur peut investir face à la « parole » des enquêtés. Une première posture dite « illustrative » consiste, pour le chercheur, à utiliser la parole des enquêtés pour mener des démonstrations capables de confirmer ses hypothèses. Dans la posture illustrative, le chercheur construit préalablement ses hypothèses de recherche, puis sélectionne dans la « parole des gens » les extraits capables de confirmer ses propres explications du phénomène qu'il étudie. En adoptant une telle posture, le chercheur privilégie l'approche explicative des phénomènes qu'il tente d'étudier.

A l'opposé de cette approche explicative qualifiée d'extrême, se situe une autre aussi extrême, qui est l'approche dite « restitutive ». Il s'agit, pour le chercheur, de donner une place importante à ce que disent les enquêtés, au point « d'en faire un usage excessif » lorsque les entretiens sont livrés *in extens.* (op. cit. 24). Contrairement à la posture illustrative qui s'enferme dans une logique explicative basée sur la construction *a priori* des concepts, d'outils et d'hypothèses à vérifier sur le terrain, la posture dite restitutive pêche dans l'excès en livrant au lecteur l'ensemble du matériel empirique (hyper-empirisme). L'approche restitutive est aussi qualifiée « d'approche subjective » par les auteurs, « pour indiquer que le sujet individuel, qu'il soit saisi à travers un entretien d'enquête ou à partir d'interactions concrètes, est le véritable acteur du social, producteur de ses comportements, et surtout en capacité d'en livrer les « bonnes raisons » » (op. cit. 24).

Evitant ces deux écueils, les auteurs situent leur propre rapport aux récits d'insertions collectés auprès de jeunes sortis de l'école sans le baccalauréat dans une logique de « reconstruction de sens ». Selon Demazière et Dubar, le point de départ de la démarche analytique est une « prise de conscience ». Une parole tenue par un enquêté « ne parle pas d'elle-même ». Dès lors, il s'agira, pour le chercheur, d'engager un entretien qui soit « centré sur le sujet », capable d'encourager « l'expression de sentiments, de jugements, de récits, d'arguments dont il sait qu'ils possèdent, pour le sujet, un « sens subjectif » (Weber, 1921) sans savoir pour autant lequel, au juste » (op. cit. 34). L'approche analytique proposée par les deux auteurs s'appuie sur une démarche inductive, fondée sur la « démarche de la découverte théorique en cours de recherche (« discovery theory ») (op. cit. 48).

Dans le cadre de ce travail, ma posture de recherche va privilégier l'approche analytique.

Le choix des interlocuteurs

En privilégiant l'approche compréhensive, je m'inscris dans une perspective épistémologique qui me permet d'aborder les informateurs sans avoir ni un questionnaire pré-construit sur la base de mes seuls questionnements, ni un échantillon constitué à l'avance. J'ai privilégié le point de vue des informateurs en m'intéressant aux questions qu'ils se posent eux-mêmes à propos de leur formation, et en me penchant sur les représentations et significations qu'ils donnent à leur formation. Il n'a donc pas été question de « *prévoir des sujets* » à l'avance ; je me suis situé dans une perspective me permettant de « *découvrir des interlocuteurs* » (Dominicé, 1999 : 7).

Cette perspective rend nécessaire l'absence d'échantillon présélectionné. Au début de mon terrain, j'ai été à la découverte de mes interlocuteurs en situation réelle, par observation participante. Au mois de novembre 2003, j'ai participé à la rentrée universitaire 2003-2004 du programme DEDA, et j'ai assisté aux cours avec les apprenants en tant qu'observateur. L'effectif global des apprenants de cette cohorte est de 32, dont 20 apprenants du Burkina Faso (6 femmes et 14 hommes) et 3 apprenants (1 femme et 2 hommes) pour chacun des cinq autres pays concernés

(Mali, Niger, Togo, Bénin, Burkina Faso). Lors de ce terrain, j'ai échangé avec chacun des 32 apprenants et j'ai pris des notes sur chacun d'eux concernant leur profession, leur origine géographique, leur ancienneté professionnelle, leur formation de base, leur secteur d'activité, leur fonction du moment, etc. Ensuite, j'ai choisi mes interlocuteurs en comparant les informations récoltées et en privilégiant la diversité géographique et la variété d'activité (agriculture, élevage, ingénierie de la formation, promotion de la femme, aménagement hydraulique). J'ai aussi tenu compte de l'ancienneté de l'apprenant dans l'activité professionnelle (en favorisant la diversité), de la demande de collaboration exprimée par l'apprenant lui-même, et de la manière dont ils réagissaient aux situations. Cette démarche m'a permis de constituer un groupe de six personnes. J'ai appelé ce groupe le Groupe des Six (G6) ; il est composé de deux apprenants du Burkina et d'un apprenant pour chacun des quatre autre pays (Mali, Niger, Togo, Bénin). Le G6 est composé d'une femme et de cinq hommes. J'ai choisi de construire un groupe de travail hétérogène pour privilégier la diversité dans les interactions entre ses membres. Je propose plus loin dans le chapitre quatre, une présentation de chaque membre du G6. Le but de la présentation est de permettre au lecteur d'apprécier, pour chacun d'eux, leur épaisseur de vie (lebenswelt).

L'orientation méthodologique

L'orientation méthodologique basée sur le recherche-formation à été privilégiée pour trouver des réponses des questions de recherche organisées en deux groupes de questionnement. Dans le premier regroupement de questions, il s'agissait de savoir : Comment les apprenants se sont-ils formés à la formation des adultes ? Comment vont-ils se former en formateur d'adulte pendant deux années au programme DEDA? Que vont-ils apprendre en participant aux sessions d'écriture de leur récit de vie dans le G6? Dans le second groupe il était question de savoir : en quoi l'approche biographique permet-elle d'analyser la place des expériences scolaires et professionnelles antérieures, du point de vue de l'apprenant lui-même, dans une situation concrète de formation dans un contexte africain ? Comment produire du matériel biographique écrit dans un contexte dominé par la tradition et la logique de l'oralité ?

La recherche-formation

« Dans le fil des travaux initiés par P. Dominicé, écrit Delory-Momberger, la démarche développée par Marie-Christine Josso permet de caractériser les grandes étapes du « travail biographique » à l'œuvre dans une démarche de formation par les histoires de vie[18] : elle met en évidence trois niveaux d'analyse touchant respectivement au *processus de formation*, au *processus de connaissance* au *processus d'apprentissage* » (Delory-Momberger, 2003 : 76)

La démarche de recherche-formation privilégie la mise au centre de l'interlocuteur comme acteur principal du processus d'élaboration de l'information. L'enjeu de la recherche et de la formation se situe dans l'articulation entre une connaissance de soi, de son processus de formation, de ses processus d'apprentissage et de connaissance. Le séminaire Histoire de vie et formation est un espace où se jouent la recherche et la formation. La formation pour les participants qui sont invités à produire de la pensée sur eux-mêmes et sur autrui dans le but de faire connaître les idées de conscience et prise de conscience, d'expérience et subjectivité, de connaissance, d'apprentissage et processus. La recherche qui se joue dans le travail des apprentissages spécifiques à la recherche-formation, mises à nus par le chercheur-formateur tout au long du séminaire (Josso, 1999). Cette démarche permet une implication du chercheur et des participants, de sorte que la recherche ne peut progresser que s'il y a manifestement des apprentissages et une formulation progressive des intérêts de connaissance réciproque.

« Définir un séminaire comme relevant d'une expérience, écrit Josso, c'est entrer de plein pied dans la logique de la formation et du processus. J'apprends de ce qui fait et a fait "expérience pour moi", dont j'ai "extrait quelque chose" quelque chose que je garde désormais avec mois, dont l'évocation peut me permettre une reprise, une réinterprétation et qui sert de référentiel pour l'action ou la pensée. Nous proposons une expérience à nos étudiants en ce sens que le déplacement demandé par la participation à ce séminaire a un effet de surprise qui engendra un "extrait quelque chose" que chacun gardera avec soi » (Josso, 1999 : 97).

[18] « M-Ch Josso, Cheminer vers soi, Lausanne, L'Age d'Homme, 1991 » (Delory-Momberger, 2003 : 76)

Les résultats d'une application récente de cette démarche sont consignés dans un numéro des *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*[19].

L'usage de cette démarche dans le cadre de ma recherche a donné l'occasion à chaque membre du G6 de travailler sur les souvenirs de ses contacts avec l'école, le quartier, les amis, les loisirs, la mosquée, le temple, la famille, etc. L'effort de repérage des souvenirs et expériences scolaires et formatrices, ainsi que les interprétations données par chacun des apprenants à ses souvenirs, l'inscrivent dans une posture réflexive. Cet effort lui permet de reconsidérer ses expériences antérieures, de les élucider et de les mettre en perspective dans le cadre d'un *projet de formation* ou d'un *projet de vie*. Il prend de la distance vis-à-vis de *ce que la vie lui a appris*. La participation au travail dans un groupe de pairs (socialisation), l'évocation des souvenirs formateurs (remémoration), l'interprétation qui est faite (mise en intrigue et en perspective), et la discussion que cela provoque dans le groupe (interlocution), permettent à l'apprenant de mettre à distance son implication dans sa formation actuelle, par rapport à lui-même et par rapport aux autres membres du groupe et à l'institution formatrice.

Le *matériel biographique* élaboré dans le cadre du groupe de travail du G6 a donné la possibilité au chercheur de travailler sur des textes écrits par ses interlocuteurs de recherche. Il constitue aussi une source écrite qui permet au chercheur d'entrer dans la question identitaire de l'apprenant en formation. Cette question a fait l'objet d'un approfondissement à travers plusieurs entretiens individuels semi-directifs (trois entretiens par membre du G6, voir le chapitre 6 consacré aux résultats de la recherche).

[19] Notamment les résultats des travaux des programmes nationaux Suisse soutenu par le Fond National de la Recherche Scientifique (FNRS) présentés dans les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Les travaux concernaient trois contextes de recherche, 1) Une formation professionnelle à des adultes inscrits en Cours Commerciaux de Genève (CCG) (Anne Stahl-Thuriaux, Françoise Ruedin Equey), 2) Une formation d'étudiants adultes pour une certification universitaire à Genève (Laurence Turkal), 3) Une formation professionnelle d'adultes pour une équivalence de leurs acquis en soins infirmiers à l'Ecole Valaisanne d'Infirmiers et d'Infirmières (EVI) de Sion (Josso Marie-Christine, Muller Ronald, Pfister Monique). La description plus détaillée des différents contextes, la construction de chaque objet de recherche, la méthodologie d'enquête et d'analyse, les résultats de la recherche sont consignés dans les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, numéro 87 de novembre 1999 dans sa seconde édition.

Traitement de l'information

J'ai mené l'analyse de contenu au fur et à mesure que j'élaborais l'information. Cette démarche souple présentait l'avantage de permettre une formulation des hypothèses en fonction des premières analyses du matériel à disposition. Par ailleurs, une analyse quantitative des informations n'était pas opportune pour la présente recherche, parce que je ne suis pas dans une posture objectivante (explicative).

L'analyse du matériel biographique est une « élucidation du sens », comme le note Dominicé, pour « mieux comprendre ce que l'auteur a voulu dire » (Dominicé, 2002 151). Le traitement et l'analyse de l'information se font au fur et à mesure que la recherche se déroule. Je fais une analyse thématique du matériel biographique en m'appuyant en particulier sur les travaux de Dominicé, 1999, 2002, Demazière et Dubar, 1997, Daniel Berthaux, 1997, Gaston Mialaret, 2004. Qu'est-ce que j'entends par analyse de contenu dans le cadre de ce travail ? Il s'agit, selon la définition que propose Gaston Mialaret dans son ouvrage sur les *méthodes en sciences de l'éducation*, au sens stricto sensu, de mettre en œuvre « une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » Gaston Mialaret (2004 : 42). En procédant comme le suggère Gaston Mialaret, j'ai fait, dans un premier temps une lecture systématique de l'ensemble des informations, pour dégager les idées ou thèmes émergents dans les textes de chaque informateur. Ensuite, j'ai donné des titres qui reflètent les thèmes qui se dégagent dans les textes.

Ce travail de repérage thématique et de découpage du texte global en morceaux d'idées qui font système a permis, dans un deuxième temps, la description des informations. Quel est l'intérêt de la description pour la recherche ? En se référant toujours à Gaston Mialaret, on trouve une proposition de réponse à cette question. La description permet d'effectuer des premières comparaisons de l'information et, si la description est « bonne » pour reprendre l'idée avancée par Gaston Mialaret, elle « conduit souvent à une première forme d'analyse, ne serait-ce que pour regrouper les observations faites, à condition, ici encore, que les critères de regroupement soient explicitement indiqués » (p19). Une description d'informations permet au

chercheur d'entrevoir une première analyse de son matériel. Enfin, une finalité de la description en science, selon Gaston Mialaret, est de « fournir une description aussi objective et complète que possible du monde qui nous entoure. (…) il s'agit, en fonction de règles précises (…), de procéder à une prise d'informations, à un recueil de données à la fois pertinentes et aussi complètes que possible » (p18). Une description serait pertinente si le chercheur est précis dans l'observation de la réalité qu'il décrit. Elle sera objective si le chercheur fournit le maximum d'informations sur les techniques et les méthodes qu'il a utilisées pour élaborer ses informations. Enfin, la description sera complète s'il est conscient de la complexité des phénomènes qu'il étudie (pp.18-19).

La description des informations est une phase importante dans la science, mais elle ne suffit pas pour livrer une compréhension ou l'explication d'un phénomène. Qu'est-ce que comprendre ou expliquer en science ? La référence à l'ouvrage de Gaston Mialaret déjà cité, nous fournit une nouvelle réponse, celle de Dilthey. A partir de la différenciation qu'il opère entre les sciences de la nature et les sciences sociales, Dilthey situe les sciences sociales dans une logique de compréhension des phénomènes, contrairement aux sciences de la nature qui ont la vocation de les expliquer. A la suite de Dilthey, nous dit Mialaret, ses continuateurs (…) se réfèrent à deux positions philosophiques fondamentales : d'une part, celle qui veut étudier les phénomènes, les situations - de l'intérieur - ; ce sont les positions bergsoniennes, phénoménologiques ; l'intuition joue un rôle essentiel dans la « compréhension » ainsi présentée, la subjectivité n'est pas écartée a priori. D'autre part, la position philosophique cartésienne est celle qui veut prendre un certain recul par rapport à l'objet d'étude, le considérer en liens avec les autres phénomènes, éprouver les hypothèses émises pour l'expliquer et en chercher la validation ; on recherche l'objectivité sans pour autant, au moment de l'interprétation, négliger l'intuition. Mais l'essentiel est de donner des résultats qui, obtenus selon les règles précises, permettent à tous les chercheurs d'aboutir aux mêmes interprétations des résultats » (p. 20).

L'usage des informations

Travailler sur du matériel biographique (écrit ou oral) impose des contraintes particulières compte tenu de la nature du matériel. L'adulte dont le récit de vie est

analysé par le chercheur connaît mieux, que ce dernier, l'histoire de sa vie. (Dominicé, 2002 :146). Le chercheur doit alors travailler en collaboration avec son interlocuteur pour produire du sens. Par ailleurs, la citation des extraits du récit par le chercheur doit se faire avec l'accord de l'auteur et dans des conditions que précise Daniel Berthaux. Pour lui, l'utilisation des extraits biographiques dans un travail de recherche requiert des précautions de la part du chercheur, qui doit éviter en particulier de commettre certaines erreurs. L'une des erreurs que le chercheur pourrait éviter est celle qui consiste à avancer une hypothèse sur le fonctionnement d'un phénomène et utiliser un extrait de récit pour en faire une parfaite illustration du fonctionnement. Ceci présente le désavantage de prendre un cas particulier pour la validation d'une hypothèse générale. La présentation d'un extrait, par le chercheur dans un texte de rédaction, coupe celui-ci de son contexte discursif et de l'histoire du sujet. Pour résoudre ce problème, il suggère au chercheur de résumer le contexte discursif dans lequel le discours a été obtenu. La réécriture des extraits de récit de vie dans le texte doit respecter certaines règles très strictes, notamment « les changements de formes ne doivent pas en aucun cas changer le sens ». De plus, le chercheur devrait « s'interdire d'ajouter un seul mot que le sujet n'aurait pas employé » (p. 115).

Hypothèses

La déroulement de la recherche a a permis la formulation de deux hypothèses : l'une théorique et l'autre opérationnelle.

Hypothèse théorique

L'éducation *formelle* est définit par la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) comme tout « enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Ils constituent normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant en général entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à vingt ou vingt-cinq ans » (cité par Diouf, Mbaye et Nachtman, 2001 : 4). On peut y voir une vision tentant à hiérarchiser l'éducation en plusieurs strates : primaire, secondaire et universitaire. Les programmes d'enseignement

s'organisent en formation générale, technique et professionnelle. L'éducation formelle relève de la compétence de l'Etat, qui organise et surveille le cadre de son fonctionnement institutionnelle. Dans le type d'éducation formelle, les instituts d'enseignement sont mandatés par l'Etat, les enseignants sont formés par l'Etat et les objectifs, contenus, méthodes et outils d'enseignements sont prédéfinis par l'Etat (Diouf, Mbaye et Nachtman, op cit)

L'éducation *non-formelle* renvoie à « Toute activité d'enseignement organisée et systématique menée en dehors du cadre du système formel en vue de fournir des types sélectionnés d'apprentissage à des sous-groupes particuliers de population, qu'ils soient composée d'adultes ou d'enfants » (Coombs, cité par Bhola, 1989 : 19). Pour le cas du Burkina Faso, cest l'ensemble des activités d'éducation et de formation organisées et structurées en dehors du cadre scolaire. La clientèle de l'éducation non formelle concerne toute les personnes désireuses d'avoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire (cf. *Loi d'orientation de l'éducation du Burkina*, 1996:9)[20]). Dans la pratique, l'éducation non formelle est structurée en 1) Centres Permanents s'Alphabétisation et de Formation (CPAF) ; 2) Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF) ; et 3) Structures de formation et d'encadrement.

L'éducation *informelle* concerne l'ensemble des activités d'éducation et de formation non structurées. Elle se confond à l'activité sociale, économique et culturelle de chacun. Elle est diffuse, non organisée et permanente. « Elle constitue également un « réservoir » d'apprentissages dans lequel peuvent puiser les systèmes formels et non formels d'éducation » (Diouf, Mbaye et Nachtman, 2001 : 5). La principale caractéristique de l'éducation informelle est son inorganisation. La famille, le village, les médias, les activités sociales et politiques, le milieu de travail, les cercles d'amis, etc. sont les « réservoirs » d'apprentissages pour les individus dans une situation d'éducation informel.

Ces trois distinctions conceptuels sont pertinents théoriquement, mais l'observation minutieuse de la pratique éducation révèle des failles dans les limites conceptuels. En

[20] Burkina Faso, 1996, *Loi d'orientation de l'éducation,* notamment le chapitre 2, article 8, p. 9

effet, les frontières qui délimites le *formel*, le *non formel* et *l'informel* peuvent s'avérer poreuses dans une situation de formation encadrée par des structures et des programmes étatiques. Il y a de l'informel dans le système formel. Dans tout processus d'éducation ou de formation formalisée, il existe une part d'informel qui échappe à la programmation et à l'objectivation.

Hypothèse de recherche

Le programme développement et éducation des adultes (DEDA), s'inscrit, à travers ses principes généraux de pédagogie, ses structures organisationnelles, son programme d'enseignement et ses objectifs de formation dans un cadre formelle (institutionnelle) d'éducation.

Dans les apprentissages des étudiants du programme DEDA, on observe de *l'inattendu* qui n'était pas pris en compte dans les objectifs mesurables de l'institution DEDA. Au cours du processus de formation, les apprenants introduisent des buts d'apprentissages non mesurables par le système de formation officiel. Les apprenants (re)traduisent, dans le sens de (re)construction, des aspects prescriptifs du programme DEDA dans le but de les rendre plus opérationnels dans des environnements tels que la famille, le quartier, le village, l'entreprise, etc. Le suivi longitudinal des apprenants du programme DEDA permet de rendre compte de ces *perturbations*.

Au chapitre suivant, je décris quelques élements du dispositif législatif sur l'éducation au Burkina Faso, sur la base de la Loi d'oriention de l'éducation (1996), et le contenu de l'offre de formation du programme DEDA.

Chapitre 3 : Législations et offre de formation DEDA

PLAN

La loi d'orientation de l'éducation au Burkina
L'université de Ouagadougou
Le programme développement et éducation des adultes
Mise en place du programme DEDA
Objectifs de DEDA
L'offre de formation DEDA : principes généraux
Les structures organisationnelles de DEDA
L'alternance
L'atelier de départ
Le curriculum de formation : schéma général de la licence et contenu des cours

A défaut de pouvoir présenter la législation en matière d'éducation dans l'ensemble des cinq contextes de ma recherche, je vais me centrer sur celle du Burkina à titre illustratif.

La loi d'orientation de l'éducation au Burkina

En mai 1996, une loi d'orientation de l'éducation[21] est adoptée au Burkina. Cette loi s'applique à toute institution à caractère public ou privé qui se fixe pour mission l'éducation et la formation professionnelle. La loi veut favoriser la scolarisation de l'enfant afin qu'il acquière des connaissances générales et techniques et des habilités fondamentales à la vie. Une autre ambition consiste à doter le pays de cadres capables d'expertise et de recherche scientifique et technologique (article 8). La loi assigne ainsi des buts à l'éducation notamment, elle doit permettre l'acquisition de connaissances et aptitudes utiles pour résoudre les problèmes de la vie et donner des formations sur mesure dans son contenu et ses méthodes (article 7). De plus, tout système éducatif dans sa finalité doit outiller l'apprenant de valeurs « spirituelles, civiques, morales, culturelles, intellectuelle et physiques de la société » et des « valeurs universelles ». Le système éducatif doit garantir par ailleurs « un développement intégral et harmonieux de l'individu ». L'éducation doit donner un sentiment d'unité nationale et de démocratie au citoyen pour qu'il soit patriote (article 6).

[21] Burkina Faso, ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique, ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, *Loi d'orientation de l'éducation*. Décembre 1996.

Cette loi d'orientation s'applique dans un contexte spécifique qui est celui de l'université de Ouagadougou.

L'université de Ouagadougou

A l'origine, l'université de Ouagadougou était un centre d'enseignement supérieur créé en 1965. A partir de 1974, le centre d'enseignement disparaît pour faire place à la première université voltaïque de l'époque, nommée Université de Ouagadougou. Depuis cette date, l'université de Ouagadougou va connaître deux restructurations et une refondation. En 1985, l'université de Ouagadougou est restructurée en écoles et instituts et ensuite en facultés en 1991. A partir de cette date, la direction générale de l'université est confiée à un recteur, nommé par la présidence de la république du Burkina. La refondation de l'université de Ouagadougou intervient en 2000 et voit les facultés disparaître pour faire place aux Unités de formation et de recherche (UFR), complétée par la création d'un institut. La nouvelle direction de l'université est confiée à un président nommé par décret présidentiel. On voit donc que le politique joue un rôle important dans la formation donnée à l'université burkinabé.

Selon les données statistiques, l'université de Ouagadougou comptait à sa création en 1974, 374 étudiants[22] pour une population totale estimée à cinq millions et demi en 1975[23]. Au cours de l'année académique 2003-2004, l'université totalisait 20 000 étudiants pour une population estimée par l'INSD à douze millions et demi en 2004[24].

Sous sa forme actuelle, l'université de Ouagadougou est structurée en sept unités de formation et de recherche et d'un institut. L'institut est consacré aux Arts et Métiers tandis que les unités de formation et de recherche concernent les pôles ci-dessous :

- Langues, Arts et Communication,
- Sciences Juridiques et Politiques,
- Sciences Economiques et Gestion,

22 Source : Université de Ouagadougou, Site Internet, adresse : http://www.univ-ouaga.bf/html/presentation/frhistorique.html
23 Source : Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), Burkina Faso, données statistiques disponibles sur http://www.insd.bf/
24 INSD, op cit

- Sciences Exactes et Appliquées,
- Sciences de la Santé,
- Sciences de la Vie et de la Terre,
- Sciences Humaines.

Le programme DEDA est rattaché à l'UFR sciences humaines et ses formations ont démarré en 2000.

Le programme développement et éducation des adultes

Mise en place du programme DEDA

L'avènement de la formation pour adulte est très récent en Afrique de l'Ouest francophone. Si le projet d'ouvrir l'université aux adultes date des années 1970, ce n'est qu'en 2001 que débutent à l'université de Ouagadougou les formations du programme pilote « développement et éducation des adultes » (DEDA). Cette longue gestation de presque trente années a été rythmée par plusieurs séminaires et colloques entre 1972 et 2000. C'est avec « un point de vue novateur sur l'université et la formation » précise le promoteur national du projet, et « conscient des pesanteurs et de l'inertie que peut lui opposer à tort ou à raison notre institution universitaire », que DEDA ambitionne de se positionner dans l'espace universitaire. DEDA, qui fait partie des projets de la coopération institutionnelle universitaire entre le Burkina et la Belgique, est rattaché institutionnellement au département de sociologie de l'Unité de Formation et Recherche en Sciences Humaines (UFR/SH) de l'Université de Ouagadougou. Une première volée de 33 apprenants a été formée entre 2001 et 2003, et une deuxième

1972 atelier de l'Association des Universités africaines à Accra (Ghana) ;
1982 colloque sur « les Universités francophones des pays en développement et la lutte contre l'analphabétisme » à Dakar (Sénégal) ;
1998, séminaire-atelier sur « l'université de Ouagadougou au XXIè siècle à la recherche de l'efficacité et de la performance » à Ouagadougou (Burkina Faso) ;
1999, séminaire de lancement du projet DEDA sous le titre de « Education des Adultes et Développement » à Ouagadougou (Burkina Faso) ;
2000, séminaire-atelier sur le thème « Rôle du formateur, processus d'apprentissage et dispositifs en formation d'adultes » et l'objectif principal était de « sensibiliser les participants aux principaux enjeux et modalités de la formation des adultes. » à Ouagadougou (Burkina Faso). J'ai pris part à ce séminaire-atelier
Source : Abdoulaye O., 2005, « canevas de thèse de doctorat »

Encadré 5

volée de 32 apprenants a été formée entre 2003 et 2005. Je travaille avec la deuxième volée dans le cadre de cette recherche, mais j'ai eu des contacts avec quelques-uns des apprenants de la première volée à la fin de leur formation.

DEDA est un programme sous-régional de formation en Afrique de l'Ouest francophone (Burkina Faso, Bénin, Mali, Niger et Togo), qui propose une formation diplômante. La formation DEDA est sanctionnée par une licence intitulée : « licence en développement et éducation des adultes », qui est équivalente à la licence délivrée aux étudiants de niveau baccalauréat après trois années d'études universitaires réussies. L'offre de formation DEDA est destinée à une clientèle adulte, dotée d'un capital expérientiel d'au moins 5 années de pratique professionnelle dans le domaine du développement et de la formation des adultes. Tout candidat doit avoir au minimum le niveau DEUG, le test d'entrée permet aussi à ceux qui peuvent justifier d'une qualification étrangère ou nationale équivalente au DEUG de postuler au test de recrutement. La détention du baccalauréat n'est donc pas une condition obligatoire pour devenir apprenant à DEDA.

Objectifs de DEDA

Le programme DEDA vise deux buts principaux. D'une part, la formation veut amener les animateurs, vulgarisateurs, formateurs et acteurs de la santé, de l'éducation, de l'agriculture, de l'élevage, du social, du développement, à avoir des « capacités d'analyse et d'action » dans leur domaine d'activité. D'autre part, elle veut leur permettre d'acquérir de « nouvelles compétences ».

L'offre de formation DEDA : principes généraux

Le dispositif de formation se veut « ouvert » sur les pratiques professionnelles ; « individualisé » dans le but de rendre valide les acquis expérientiels des apprenants et prendre en compte leur projet de formation ; orienté sur « l'accompagnement » et la « communication » pour, d'une part « optimaliser l'apprentissage et l'intégration théorie-pratique » et, d'autre part « optimaliser les opportunités de conflit socio-cognitif » en groupe ou sur le terrain.[25]

[25] Les informations pour décrire le dispositif de formation sont tirées des documents ci-après : « actes du séminaire de lancement du programme DEDA, mars 1999, le numéro 2 du bulletin de liaison du

Le dispositif pédagogique global donne une définition de la formation, précise ses orientations et ses choix de pratiques pédagogiques. La formation DEDA viserait « un changement des pratiques et une responsabilisation des adultes apprenants, par la réflexion et l'analyse de situations socio- professionnelles. » Cette définition comporte trois dimensions qui sont : l'auto-formation, dans le sens d'une réflexion personnalisée et d'un questionnement sur ses propres pratiques ; la co-formation entendue comme discussion, échange et confrontation entre pairs ou entraînant des conflits d'ordre socio-cognitif ; et l'hétéro-formation au sens d'apports théoriques en mesure de résoudre des problèmes ou de répondre à des interrogations.

La formule pédagogique adoptée quant à elle concerne les pratiques de types « transmissif », « incitatif » et « appropriatif » correspondant respectivement aux types d'orientations « normative », « personnelle » et « sociale ». Ce choix d'orientation pédagogique du programme DEDA le situe dans le modèle classique de la formation des adultes, que j'ai présenté dans l'introduction générale.

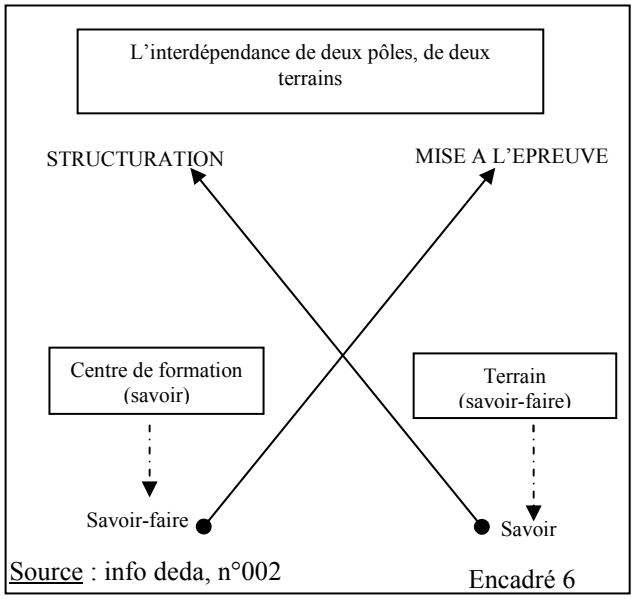
Les structures organisationnelles de DEDA

Quatre éléments structurent le dispositif organisationnel : le principe d'alternance, l'atelier de départ, le schéma général de la formation et le contenu de la licence.

projet DEDA (info-DEDA) et le document de travail écrit par Anne Seni-Heynderyckx, coordinatrice pédagogique du programme au moment de ma recherche, intitulé « Dispositif de formation ».

L'alternance

Le premier élément relatif au principe d'alternance repose sur l'articulation entre l'offre de savoirs du centre de formation (DEDA) et les savoir-faire des professionnels praticiens en formation (étudiants). DEDA est situé sur l'axe de « structuration » qui permet de transformer les savoirs faire en savoir ; les apprenants sont situés dans le schéma sur l'axe de mise à l'épreuve des savoirs universitaires pour en faire des savoirs utiles sur le terrain de la pratique. L'alternance veut créer une interdépendance sur l'articulation entre théorie et pratique. La période d'alternance est réservée, pour les apprenants, à plusieurs activités scolaires, notamment les lecteurs d'articles et/ou d'ouvrages mis à leur disposition durant les cours et séminaires, la rédaction des devoirs reçus à la fin des cours, soit en groupe ou individuellement. Ils doivent en outre reprendre leurs activités professionnelles et tester l'utilité ou la pertinence des théories, démarches et approches mises à leur disposition durant les sessions de cours. Pour l'équipe pédagogique du programme, la période d'alternance est l'occasion d'aller non seulement vers l'apprenant en activité professionnelle, mais également vers son supérieur hiérarchique et ses proches pour connaître les problèmes de terrain rencontrés par l'apprenant sur les « concepts clés de la formation », les « apports de la formation », la « pertinence du contenu des cours », les « travaux d'évaluation » ou sur les « travaux de groupes ».



Source : info deda, n°002

Encadré 6

Les activités en alternance pour les participants, consistent en une mise en pratique des théories enseignées en salle. L'alternance, dans sa formulation officielle, est construite autour de deux pôles, fonctionnant en interdépendance. Le premier pôle nommé « structuration » s'occupe de l'enseignement des savoirs. Le Centre de

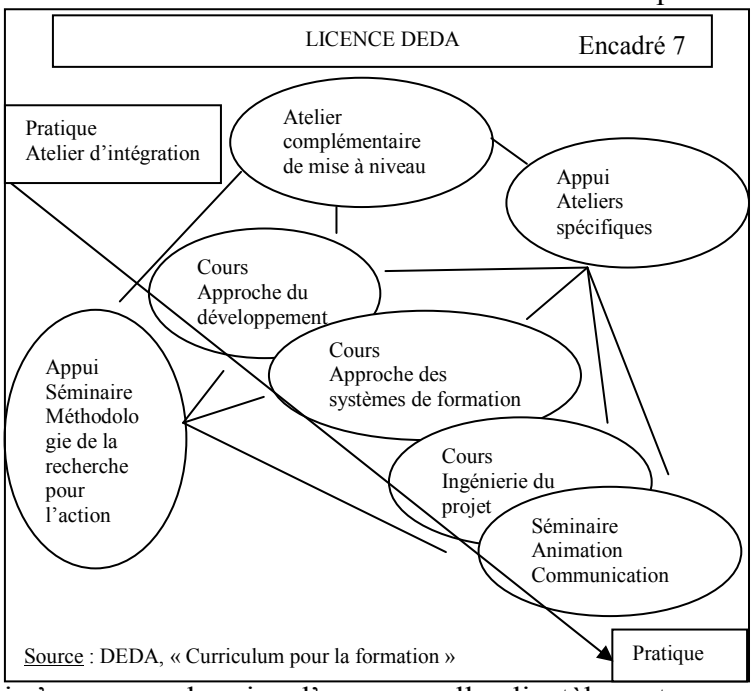
formation est l'instance de régulation de ces savoirs. Le deuxième pôle nommé « mise à l'épreuve » concerne le terrain des pratiques qui génère les savoir-faire.

L'atelier de départ

L'atelier de départ vise plusieurs objectifs, notamment créer une opportunité en début de formation qui permette aux apprenants de faire connaissance, d'élaborer leur projet de formation et de constituer des sous-groupes de travail. Le programme pour sa part leur présente son offre de formation.

Le curriculum de formation : schéma général de la licence et contenu des cours

Le curriculum de formation précise deux qualités majeures poursuivies par le programme. Il s'agit de "donner un cadre de référence solide tout en restant souple et flexible pour s'adapter aux situations professionnelles plurielles de la demande de formation". (Licence DEDA "Curriculum de formation"). Autrement dit, DEDA veut être un programme de référence dans le champ de la formation universitaire, capable de satisfaire aux normes académiques mais également un programme qui s'ouvre aux besoins d'une nouvelle clientèle, notamment les adultes à la recherche de nouvelles compétences pour faire face au marché de l'emploi et soucieux de valider leurs expériences professionnelles. Cette double quête de qualité est construite sur trois impératifs qui consistent à "répondre à la demande de connaissance théorique ou de perfectionnement dans les divers domaines disciplinaires; prendre en compte les connaissances déjà acquises du formateur, ses expériences professionnelles pratiques, voire les intégrer ou partir



Source : DEDA, « Curriculum pour la formation »

d'elles dans les démarches pédagogiques; faire une ouverture la plus large possible sur le monde du développement : tendance, théories en cours, contextes spécifiques."

Au vu de cette intention, on peut dire que DEDA se positionne comme un programme "révolutionnaire" qui bouscule, au même de la forteresse universitaire, des manières et penser et de faire l'enseignement au sein de l'université de Ouagadougou. C'est du reste ce que les principaux promoteurs et bailleurs du programme DEDA. Dans le discours du président du département des sciences de l'éducation, UCL et représentant le CIUF, on peut lire: « En bref, Cela implique que l'université sorte quelque peu de sa tour d'ivoire et se laisse interpeller par des préoccupations qui traversent la société civile et des catégories sociales et qui ont peu l'occasion de les exprimer dans ce monde plutôt protégé et élitaire que représente l'université. L'UNESCO nous aidera et envisage de créer à l'université de Ouagadougou une chaire d'éducation des adultes »[26]. Dans celui du président de l'institut de formation en sciences de l'éducation de l'université catholique de Louvain, il est fait mention de ce qui suit: « Je pense que chacun ici mesure la portée innovatrice de ce projet dans le contexte de l'université. Il existe ici, à l'évidence, une volonté politique affirmée d'ouvrir l'université à la société civile et aux adultes en particulier. Mais il n'empêche qu'un projet comme celui-ci qui concrétise cette volonté bouscule malgré tout les manières habituelles de faire et de penser l'enseignement à l'université »[27]

Pour y parvenir, il propose aux étudiants un ensemble de cours basé sur sept modules. Le contenu de la licence est organisé sur la base de trois composantes: les cours généraux basés sur la culture générale, les cours spécifiques basés sur les aspects techniques (voir encadré 8 en page suivante).

[26] Michel Bonami, intervenant en tant que président du département des sciences de l'éducation, UCL, représentant le CIUF, in *Actes du séminaire-atelier organisé par l'université de Ouagadougou et la commission de coopération universitaire du développement du conseil de la communauté française de Belgique*, 1999 :32.

[27] Etienne Bourgeois, intervenant en tant que président de l'institut de formation en sciences de l'éducation de l'université catholique de Louvain, in *Actes du séminaire-atelier organisé par l'université de Ouagadougou et la commission de coopération universitaire du développement du conseil de la communauté française de Belgique*, 1999 : 39.

Toutefois, l'option pédagoque du programme DEDA basée sur le mode de travail pédagoque classe de type transmissif, incitatif et appropriatif plombe la volonté d'émancipation pronée par les instances du programme.

Encadré 8

Objectifs et contenu de la licence DEDA

Comprendre et décoder les représentations et pratiques africaines en matière de développement	90h →	**Cours généraux** Analyse historico-politique du développement Analyse sociaux et économique de société en mutation Analyse socio-anthropologique des sociétés en développement (y compris les aspects épistémologiques)
Appréhender la complexité des situations de formation et d'éducation	90h →	**Cours généraux** Approche des systèmes éducatifs (y compris d'éducation des adultes) en rapport avec les actions de développement Analyses critiques des modèles et pratiques de formation Processus d'apprentissage chez l'adulte dans un contexte de développement
Mener un projet de formation	60h →	**Cours** Analyses sociologiques des organisations et des institutions Gestion et ingénierie des projets (dont les projets des formations) de développement
Acquérir des capacités d'animation et communication	90h →	**Cours** Communication pour le développement Communication interculturelle Communications interpersonnelles
Acquérir des compétences dans la méthodologie de la recherche pour l'action	60h →	**Cours** Méthodologie de la recherche en sciences sociales et techniques de recueil et d'analyse de données Méthodologie de la recherche pour l'action
Acquérir des compétences spécifiques	45h →	Atelier au choix Atelier méthodologique Recherche documentaire Biographie de vie Technique d'expression orale et écrite Ateliers thématiques Santé et population Alphabétisation et mobilisation communautaire Mondialisation Arbre à palabres
Développer des capacités d'analyse de son terrain/Articuler les théories - pratiques et conduire un travail de fin d'études	120h →	**Atelier d'intégration**

Source :
« Dépliant Licence DEDA » distribué dans les services de développement étatiques et les organisations non gouvernementales.

Le dispositif pédagogique du programme DEDA est construit sur le modèle traditionnel de la formation, décrit dans l'introduction générale. Etant une filière de formation rattachée au département de sociologie de l'université de Ouagadougou, l'autonomie du programme en matière de choix pédagogiques est peut-être limitée.

Après avoir traité des dispositions législatives en matière d'éducation au Burkina et évoqué l'offre de formation du programme DEDA à l'université de Ouagadougou, je vais décrire dans le chapitre qui va suivre chacun des sept participants à la recherche, soit le chercheur et les six membres du G6.

Chapitre 4 : Les participants de la recherche

PLAN
Le chercheur
Les participants
- Gbédji
- Lawali
- Noaga
- Soumana
- Edem
- Koutou

Dans cette partie, je décris d'abord les acteurs de la recherche, c'est-à-dire moi-même, et les six participants du groupe de travail (G6). L'analyse est centrée sur les propos des six interlocuteurs, tous membres du G6. C'est leur point de vue qui est donc privilégié. Je décris aussi plus succinctement le cadre législatif et institutionnel de la formation (niveau intermédiaire, méso de l'analyse) et le contexte plus vaste des six pays de résidence, de vie et de travail des apprenants (niveau macro).

Le chercheur

Dans l'introduction générale j'ai proposé au lecteur une genèse d'un ensemble de faits qui auraient pu m'orienter vers une problématique relative aux apprentissages chez des adultes dans un contexte spécifique africain. Dans les lignes qui vont suivre, je donnerai davantage d'éléments sur mon propre itinéraire.

J'ai été formé à la sociologie à l'université de Ouagadougou, Burkina Faso. Recruté comme assistant de recherche à l'unité d'enseignement et de recherche en démographie dans cette même université, j'ai travaillé pendant six années dans l'équipe chargée du volet qualitatif des recherches de l'unité. L'axe principal de recherche et d'enseignement de l'unité concerne la démographie, une discipline principalement quantitative où l'apport de démarche qualitative n'était pas négligé. « L'équipe du qualitatif » a mené des recherches sur le statut des femmes en milieu rural et leur pouvoir de décision concernant la taille de la famille (nombre d'enfants), la scolarisation des enfants (garçon ou fille), les soins aux enfants (tradition ou moderne), etc. Par exemple nous avons étudié comment deux dimensions

permettaient aux femmes de prendre du pouvoir (empowerment) et d'influencer sur les décisions familiales (Ouédraogo C., Ouédraogo A., 1998)[28].

Préparer des protocoles de recherche, mettre en place un dispositif de recherche, recruter du personnel, former des assistants pour mener des entretiens qualitatifs en milieu rural, superviser la collecte de l'information, assurer les transcriptions/traductions/suivi des informations collectées, faire l'analyse et écrire des rapports de recherche pour le commanditaire, animer des séminaires de restitution, etc. sont sans nul doute des expériences enrichissantes d'un point de vue professionnel. Mais à travers ma pratique professionnelle en milieu rural, j'ai noué des liens sociaux ou de sympathies avec quelques enquêtés, il s'en est suivi des visites, des échanges de courrier, des coups de téléphone, des échanges de cadeaux, des invitations de séjour etc. Le chercheur que j'étais s'est alors retrouvé dans une configuration qui lui donnait une autre identité, celle de « l'ami » ou du « partenaire » des enquêtés. Les enquêtés (ou enquêté-amis) ne manquaient évidemment pas l'occasion de rappeler à leur nouveau partenaire les multiples difficultés qui assaillent leur vie quotidienne, notamment le manque de centre de santé fonctionnel, d'eau potable, de routes, de barrage, de forage, de médicaments, etc.

Comment résoudre ce conflit entre deux identités, celle de l'observateur de ses semblables et celle de l'ami qui aide à améliorer la situation de ses semblables ? Question sans doute difficile car il s'agit là de concilier « le savant et le politique » (Weber, 19), le chercheur et le développeur. Comment résoudre « la *question des valeurs* qui, actives dans le monde auquel appartient le chercheur, orientent tendancieusement sa propre action » (Marie-Noelle Schurmans, 2006 : 54). Le monde universitaire (savant) est souvent opposé au monde populaire (sens commun). Les encadreurs du monde rural, les agents sociaux, de l'éducation et de la santé, en contact direct avec les populations et vivant les réalités structurelles très précaires du monde rural, sont parfois frustrés de recourir aux universitaires, privilégiés socialement par leur position, pour diagnostiquer, analyser et interpréter les

[28] Ouédraogo C., Ouédraogo A, (1998) *Enquête exploratoire sur le crédit accordé aux femmes dans la province du Bazega.* UERD, Ouaga, rapport de recherche

problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain de la pratique professionnelle. Thomas Sankara, dans un discours provocateur pour pousser les chercheurs Burkinabè à trouver des solutions justes, simples, efficaces et pratiques aux problèmes des Burkinabè, disait « des chercheurs qui cherchent on en trouve mais des chercheurs qui trouvent on en cherche ».

La participation à un séminaire sur « le rôle du formateur, le processus d'apprentissage et les dispositifs en formation d'adultes à l'université de Ouagadougou » au mois de décembre 2001, m'a permis de voir la formation des adultes à l'université comme un levier possible du développement. En permettant à des praticiens d'accéder non seulement à la formation universitaire mais également de valider leurs acquis expérientiels, on crée une passerelle entre le monde universitaire et celui des praticiens du développement. A travers la formation, il devient possible de donner les « armes intellectuelles » aux agents intermédiaires ou courtiers locaux du développement pour les rendre autonomes et agir efficacement sur le terrain du développement.

Les participants

Gbédji

Elle est née en 1969 au Bénin, d'un père enseignant et d'une mère couturière. Son grand-père, ancien inspecteur de l'enseignement primaire au Bénin, a consacré du temps à l'encadrement scolaire de sa petite-fille. Gbédji va à l'école puis à l'université pour y étudier les sciences économiques, mais ses études sont interrompues au bout de deux ans en raison de son activisme au sein de l'Association

des Etudiantes du Bénin (AEB) et d'insuffisance de résultats aux examens universitaires. Mais elle poursuit sa formation dans des structures de formation professionnelle privée. Nantie d'un diplôme de technicien supérieur en gestion option comptabilité et finance, elle crée avec quelques anciennes amies de l'université nationale du Bénin une organisation non gouvernementale, Sœurs Unies à l'Œuvre (SUO), qu'elle dirige depuis 5 ans. Hand-balleuse, dirigeante du club féminin de foot-ball de Cotonou, présidente du comité de soutien aux équipes nationales de football, présidente de l'association élite sport, candidate aux élections locales, Gbédji est protestante méthodiste, monogame, mère de deux enfants. Son mari est professeur de français au lycée.

J'ai « découvert » Gbédji en tant qu'interlocutrice pour ma recherche lors de l'atelier de départ de la deuxième volée DEDA. Le premier jour de cet atelier a débuté par une brève rencontre entre la direction du programme, ses partenaires belges et les étudiants. Au cours du tour de table pour les présentations elle saisit l'occasion pour demander à la direction d'accorder une faveur aux absents du jour, en particulier pour sa consoeur togolaise « en route » pour la formation. A la fin de la rencontre, je lui demande ceci : ça m'intéresse de savoir pourquoi vous défendez la cause des absents. Ne dit-on pas d'ordinaire que les absents ont toujours tort ? Elle me répond : je milite dans des organisations de défense des droits des femmes et je me sens concernée par ce qui touche toutes les femmes.
Dans un contexte où effectivement les femmes ont moins de droits que les hommes, où les femmes sont toujours minoritaires dans les formations universitaires en particulier, je pensais être sur la piste d'une féministe pour mon groupe de recherche-formation. Par la suite, après que j'ai expliqué au groupe les objectifs de ma recherche, elle me contacte pour faire partie du groupe. En outre, son âge qui faisait d'elle la moins âgée du groupe en formation m'a intéressé. Je pensais mettre également dans le groupe de travail le plus âgé de la promotion.
Source : Notes cahier de terrain, 2003

Encadré 9

Son organisation apporte un appui financier et matériel à des orphelins, renforce les capacités des femmes membres d'autres associations à travers le micro-crédit, et des formations sur des thèmes divers (gestion, santé, hygiène, environnement à la vie citoyenne, etc.). Son organisation a mis en place un programme de sensibilisation sur le VIH-SIDA et l'alphabétisation fonctionnelle des femmes. En tant que présidente de l'organisation, elle a souvent l'occasion de participer à des rencontres internationales et séminaires divers en Afrique, en Europe et en Amérique. Elle a une expérience de coordination de structures regroupant diverses associations de promotions des femmes telles que Social Alert (coalition internationale regroupant des organisations sociales, de droits humains et de travailleurs[29]), Social Watch

[29] http://www.socialalert.org/m/index.php?lang=fr&option=com_frontpage&Itemid=1

(contrôle citoyen[30]), RIFONGA (réseau pour l'intégration des femmes des organisations non gouvernementales et associations africaines[31]), etc. Ses motivations à s'inscrire en formation sont liées à des difficultés personnelles sur divers aspects, notamment l'absence de goût pour la lecture, ses limites à l'écrit et à l'oral, aussi dans la synthèse de texte ou l'élaboration et la mise en place de programmes de formation.

Lawali

Il est né en 1961 au Niger, d'un père militaire et d'une mère ménagère. Musulman et monogame, il est père de quatre enfants et son épouse est monitrice dans une maternelle d'un quartier du sud de Niamey. Il fréquente l'école coranique et l'école classique jusqu'à l'obtention du Brevet d'étude du premier cycle (BEPC). Technicien du développement rural, option agriculture, Lawali travaille à la direction du développement agricole, Commune II, Niamey depuis 24 ans. Conseiller agricole, sa mission consiste à améliorer la production agricole de son pays à travers la diffusion de paquets éprouvés de technologies et l'appui aux producteurs par des actions de sensibilisation. Ses motivations à retourner à la formation sont liées à l'amélioration de son curriculum vitae par l'acquisition d'un diplôme universitaire, l'amélioration de ses performances professionnelles par l'acquisition de nouveaux outils de diagnostic et d'élaboration des projets de formations en milieu rural. Engagé dans des activités extraprofessionnelles au niveau associatif, il mène plusieurs activités d'auto-promotion des droits humains au Niger. Il est responsable dans le bureau de l'association nigérienne pour l'auto-promotion humaine (ANAPH/Mutunci) en marge de ses activités de fonctionnaire de l'Etat du Niger.

> Soucieux de prendre en compte la diversité professionnelle et géographique dans mon groupe de travail, le profil de Lawali m'a intéressé. Il travaille dans le secteur de la vulgarisation agricole, de même que son compatriote Sanda inscrit à la même formation. J'ai porté finalement mon choix sur Lawali parce que Sanda habite et travaille à Zinder, à plus de 1600 kilomètre de Ouaga. Pour moi, c'était plus facile d'aller à Niamey pour rencontrer Lawali sur le terrain de sa pratique professionnelle.
> Source : Notes cahier de terrain, 2003
> Encadré 10

[30] http://www.socialwatch.org/en/portada.htm
[31] http://courantsdefemmes.free.fr/Assoces/Benin/RIFONGA/rifonga.html

Noaga

Il est né en 1963 au Burkina Faso, d'un père fonctionnaire et d'une mère ménagère. De religion musulmane, il est monogame et père de deux garçons ; son épouse est secrétaire de direction à la bibliothèque communale de Ouahigouya, leur lieu de résidence. Il a fréquenté d'abord l'école classique jusqu'à l'université, où il a étudié la « chimie-biologie-biochimie et géologie (CBBG) ». Mais ses études sont interrompues au bout de deux ans pour insuffisance de résultats aux examens universitaires. Il entreprend alors une formation à l'école de la santé animale de Ouagadougou et obtient un diplôme de technicien supérieur d'élevage. Muni de ce titre, il entre à la direction régionale des ressources animales du Nord (Ouahigouya) où il est depuis 15 ans. Il est, au moment de l'étude, le chef de poste d'élevage à Thiou (non loin de Koro, frontière du Mali). Il intervient dans le secteur de l'élevage dans deux domaines : la santé et la production animale. Dans le domaine de la santé animale, il s'agit d'inspecter les denrées alimentaires d'origine animale, le traitement des animaux et la vaccination du cheptel. Dans celui de la production animale, il assure la vulgarisation agropastorale, la sensibilisation, les formations et le suivi des activités liées à la production animale. Au Burkina, l'élevage est, après le coton, la principale source d'apport de revenus en milieu rural et occupe le deuxième rang des exportations totales en valeur ; un secteur utile à la survie des ruraux qui sont 84% de la population globale, selon les chiffres pour l'année 2006.[32] Les motivations de son retour en formation portent sur ses difficultés liées à la vulgarisation des notions de base en santé animale, la sensibilisation des éleveurs sur la vaccination, et le suivi sanitaire de leurs animaux, les techniques d'organisation du monde rural, etc. Il espère trouver à DEDA de nouveaux outils « pour mieux connaître son public cible, maîtriser

> En tant que chef de poste d'élevage, Noaga doit assurer la vaccination des bovins pour toute la campagne annuelle. En décembre 2003, je l'ai suivi sur le terrain de sa pratique à l'occasion d'une de ses tournées de vaccination dans les campements peuls. Avec sa motocyclette de service de marque Yamaha 100, nous entamons le quittons Thiou pour rejoindre les éleveurs dans leur campement situé dans le village de Bougnoum (7 km de Thiou). L'accès par voiture au campement n'est pas possible, faute de route. Noaga devait vacciner les animaux contre la péri pneumonie contagieuse bovine (ppcb) et la pascérolose, et sensibiliser les éleveurs sur le suivi vaccinal des animaux. Au terme d'un travail rude, physique, endurant et répétitif, il parvient à vacciner un peu plus de 250 bovins avec l'aide précieuse des jeunes mobilisés du campement.
> Source : Abdoulaye, Rapport d'activités, 2004
>
> Encadré 11

[32] Institut national de la statistique et de la démographie du Burkina (INSD) ; site Internet http://www.insd.bf/donnees/donnees_structurelles/population.htm

l'organisation et les techniques d'animation ». Très engagé auprès des producteurs de lait pour les sensibiliser et les organiser en groupement de producteurs et vendeurs de lait, il caresse l'idée de mettre en place un projet de valorisation de produit laitier au Burkina.

Soumana

Il est né vers 1954 au Mali, de père et de mère cultivateurs. De religion musulmane, il est polygame, père de six enfants ; ses deux épouses sont ménagères. Il a fait d'abord l'école classique puis l'école coranique auprès de son oncle, maître d'école coranique. Ensuite, il poursuit des études de lettres modernes à l'Institut Supérieur de Bamako (INSUP). Titulaire d'une maîtrise en lettres modernes, il travaille depuis 23 ans à l'Agence National pour l'Emploi au Mali (ANPE). Au moment de son passage à DEDA, il était le responsable du service chargé de l'ingénierie de la formation au sein de l'ANPE. Au cours de la formation, il a été élu maire en 2005 d'une commune de Bamako pour un mandat de cinq ans. Après la formation, il est nommé conseiller du directeur général de l'ANPE en matière de formation et communication. Ses motivations de formation sont centrées sur l'amélioration de ses propres performances professionnelles, notamment dans le but d'acquérir des savoirs pour identifier les besoins de formation en entreprise, élaborer des plans de formation d'entreprise et des programmes modulaires et savoir faire le suivi et l'évaluation des actions de formation en entreprise.

En tant que chef du service «Ingénierie de la formation » à l'ANPE, Soumana occupe un bureau situé au premier étage de l'un des deux immeubles du siège national de l'ANPE. Soumana partage son bureau avec son collègue Berthé, formateur d'adulte en secrétariat et comptabilité.
Mon interlocuteur est très sollicité par ses amis et collaborateurs qui souhaitent le voir pour discuter de problèmes professionnels, personnels, sociaux ou familiaux. Le respect à son endroit est également perceptible, car ils lui font beaucoup d'allégeance. Lors de ma première visite, mon interlocuteur m'a fait visiter une trentaine de bureau et saluer autant de personne, dans une ambiance chaleureuse.
« C'est notre frère, il vient du Burkina » disait Soumana en guise de présentation, c'était assez pour nouer une ambiance de conversation sympathique de quelques minutes. « Ta visite à l'ANPE doit revêtir un caractère officiel » m'explique Soumana avant d'entrer dans le bureau du directeur général de l'ANPE. Ces « formalités » me donnaient toujours l'occasion de voir et d'entendre des propos très courtois et bienveillant sur Soumana, notamment des commentaires sur son courage à retourner à la formation malgré son age très avancé (+50ans). Aussi, on souligne son intérêt pour la formation des adultes en général et son soucis de partager les acquis de sa formations avec ses collègues (séminaire de restitution, partage des documents et textes reçu au cours de la formation).
Source : Abdoulaye O., rapport de recherche, 2004

Encadré 12

Edem

Il est né vers 1954 au Togo, de père et de mère cultivateurs. Protestant, il est monogame, père de deux enfants. Son épouse est ménagère. Lui-même est jumeau. Sa scolarité est perturbée lorsqu'il apprend fortuitement que son père est décédé depuis deux ans alors qu'il se trouvait dans une autre localité, séparé de sa sœur jumelle, pour des raisons de croyances, qui disaient qu'il allait mourir s'il vit avec sa sœur jumelle au même endroit. Il termine néanmoins ses études secondaires couronnées avec l'obtention d'un baccalauréat série C. Il entreprend une formation professionnelle de technicien supérieur de l'hydraulique et de l'équipement rural au Burkina Faso. Après sa formation, il entre à la direction générale du développement rural du Togo, où il y travaille depuis 24 ans. Au moment de son passage à DEDA, il était le chef d'agence de l'Institut de Conseil et d'Appui Technique (ICAT) dans, une structure de vulgarisation agricole. Ses missions sont de « coordonner les activités de conseil et d'appui/accompagnement d'une équipe préfectorale au profit des producteurs. Ces activités peuvent être des formations avec des coopératives sur des itinéraires techniques des différentes cultures ou des formations visant l'amélioration des conditions de l'élevage. » Ses motivations de formation à DEDA sont liées au besoin d'avoir des outils pour « amener les producteurs à une meilleure appropriation de leur programme d'activité (...) » (Edem, Fiche individuelle de l'étudiant, 2003). Sur le plan de son évolution professionnelle, il ambitionnait de changer d'activité professionnelle après sa formation pour se consacrer à l'évaluation des projets de développement dans son pays. Malheureusement au terme de sa formation en licence, cette attente n'a pas été comblée. Il entreprit de poursuivre sa formation en s'inscrivant à la maîtrise DEDA pour réaliser son projet professionnel.

> Edem fait partie des cinquantenaires de la deuxième cohorte du programme DEDA. Je dois rappeler que mon premier contact avec Ojdo, s'est fait lors de l'atelier de départ de la formation de la cohorte 2 en novembre 2003. Choisi par ses pairs pour diriger l'élection du délégué de la promotion, Edem a conduit l'élection avec beaucoup de savoir-faire. Par ailleurs, il m'avait donné l'occasion de voir son coté « contestataire » lors des discussions de groupe. En effet, lors d'une séance de l'atelier de départ qu'animait Pascale Steyne (FOPA, Belgique), Edem fut le seul à manifester ouvertement son désaccord par rapport à un exercice que proposait l'animatrice principale du dit atelier.
>
> Source : Notes cahier de terrain, 2003
>
> Encadré 13

Koutou

Il est né vers 1952 au Burkina Faso, de père et de mère agro-pasteurs. Musulman, il est monogame, père de cinq enfants ; son épouse est documentaliste dans un ministère. Il va à l'école classique, et à l'école coranique. Une grande partie de son enfance se déroule auprès d'un marabout (neveu de son père). Sa scolarité est interrompue en classe de 4ème au profit d'apprentissages divers (couture, vente de café, etc.) Recruté comme agent d'agriculture, il travaille à la direction de la vulgarisation et de la recherche agricole depuis 32 ans. Au cours de la formation, il était conseiller en gestion conservatoire des eaux et de la fertilité des sols. En tant que conseiller en gestion, il était chargé d'animer les formations en mécanisation agricole, et de faire plusieurs autres tâches notamment l'inventaire des besoins en formations l'élaboration des modules de formation adaptés aux besoins de formation, le suivi-évaluation des formés. Après la formation, il a signé un contrat de consultance de quelques années avec une société d'exploitation agricole basée au Gabon. Il attribue son succès professionnel dans la consultance privée aux acquis de sa formation. Ses motivations pour la formation sont liées à un projet de création d'un centre de formation et l'amélioration de ses performances professionnelles. Pour lui, il s'agissait de se former pour combler ses « lacunes dans la formulation des objectifs de formation, des projets de développement » ; son ambition était de « créer à la fin de cette formation un centre en mécanisation agricole et d'intensification agro-sylvo-pastorale ».

> 5 novembre 2003, premier jour de l'atelier de départ. Pascale Steyne, animatrice principale de l'atelier demande à chacun des participants (au nombre de 32) de prendre la parole pour décliner son identité, évoquer son expérience professionnelle, son domaine d'activité professionnelle et son pays d'origine. Koutou, très à l'aise, parle longuement mais posément de quelques expériences de ses trente années de pratique professionnelle dans le domaine de a mécanisation agricole au Burkina. C'est le plus vieux du groupe en âge et en expérience professionnelle. Par ailleurs, il est très sollicité, par ses camarades malgré son niveau de formation très faible (bepc) par rapport au plus diplômé de la promotion (maîtrise) et assez bavard sur son activité. Lorsque je m'approche de lui, à la fin de l'atelier, quatre jour plus tard, pour lui proposer de faire partie du groupe de travail du G6, il me répond sans hésiter : « c'est un grand honneur que vous me faites. J'accepte bien sûr. » Le « doyen » comme l'appelaient déjà ses camarades de ma promotion, faisait parti du G6.
> Source : Notes cahier de terrain, 2003
>
> Encadré 14

Les membres du G6 forment un groupe hétérogène du point du vue des parcours professionnels. Le critère du diplôme obtenu en fin d'étude différencie aussi les membres du G6 (deux maîtrises réussies, deux échecs au premier cycle à l'université,

un brevet de premier cycle, un certificat d'étude primaire). Du point de vue familial, l'ensemble des membres du G6 sont mariés et ont des enfants. Après la présentation des participants à la recherche, je vais décrire dans le chapitre qui va suivre les contextes de la recherche.

Chapitre 5 : Les contextes de la recherche

PLAN
- Benin
- Togo
- Burkina Faso
- Mali
- Niger

Synthèse

A partir de quelques données sur la géographie, la démographie, le politique, l'économique, le religieux, etc. je propose des « fiches d'identité » des cinq pays concernés par la formation DEDA. Deux raisons justifient mon choix de présenter chaque pays. D'abord, la formation du programme DEDA se déroule au Burkina Faso durant les phases de regroupements des étudiants pour les cours et les séminaires (six mois sur deux années). Le Burkina étant le pays d'accueil des participants, il me semble judicieux de livrer quelques données sur ce pays au lecteur afin de mieux situer le cadre de la formation. Je ferai par ailleurs une présentation du cadre institutionnel et universitaire de la formation et de ma recherche. Ensuite, les quatre autres pays (Mali, Niger, Bénin et Togo) sont, en période d'alternance, les autres lieux de la formation DEDA.

Un fait historique commun à l'ensemble des cinq pays qui seront présentés dans les pages qui suivent est l'injonction qui leur a été faite par le président français, M. François Mitterrand de démocratiser leurs régimes politiques. En effet, lors du 6è sommet franco-africain de La Baule qui a eu lieu du 19 au 21 juin 1990, M. François Mitterrand donne clairement la position de la France sur la nécessité de démocratiser l'espace politique en Afrique en ces termes: « *Il y aura une aide normale de la France à l'égard des pays africains, mais il est évident que cette aide sera plus tiède envers ceux qui se comporteraient de façon autoritaire, et plus enthousiaste envers ceux qui franchiront, avec courage, ce pas vers la démocratisation. (...) Lorsque je dis démocratie, lorsque je dis que c'est la seule façon de parvenir à un état d'équilibre au moment où apparaît la nécessité d'une plus grande liberté, j'ai, naturellement, un schéma tout prêt : système représentatif, élections libres, multipartisme, liberté de la presse, indépendance de la magistrature, refus de la censure. A vous peuples libres, à vous Etats souverains que je respecte, de choisir*

votre voie, d'en déterminer les étapes et l'allure.»[33] Les résultats de cette orientation politique de l'ancienne métropole furent, dans tous les pays concernés par DEDA, l'avènement ou la consolidation de pouvoirs dits démocratiques avec à leur tête des « officiers supérieurs », comme les généraux Traoré, Yassimbé, Kérékou et Kounché respectivement présidents du Mali, du Togo, du Bénin et du Niger. Au Burkina Faso, le jeune capitaine Compaoré prenait la place du capitaine Sankara.

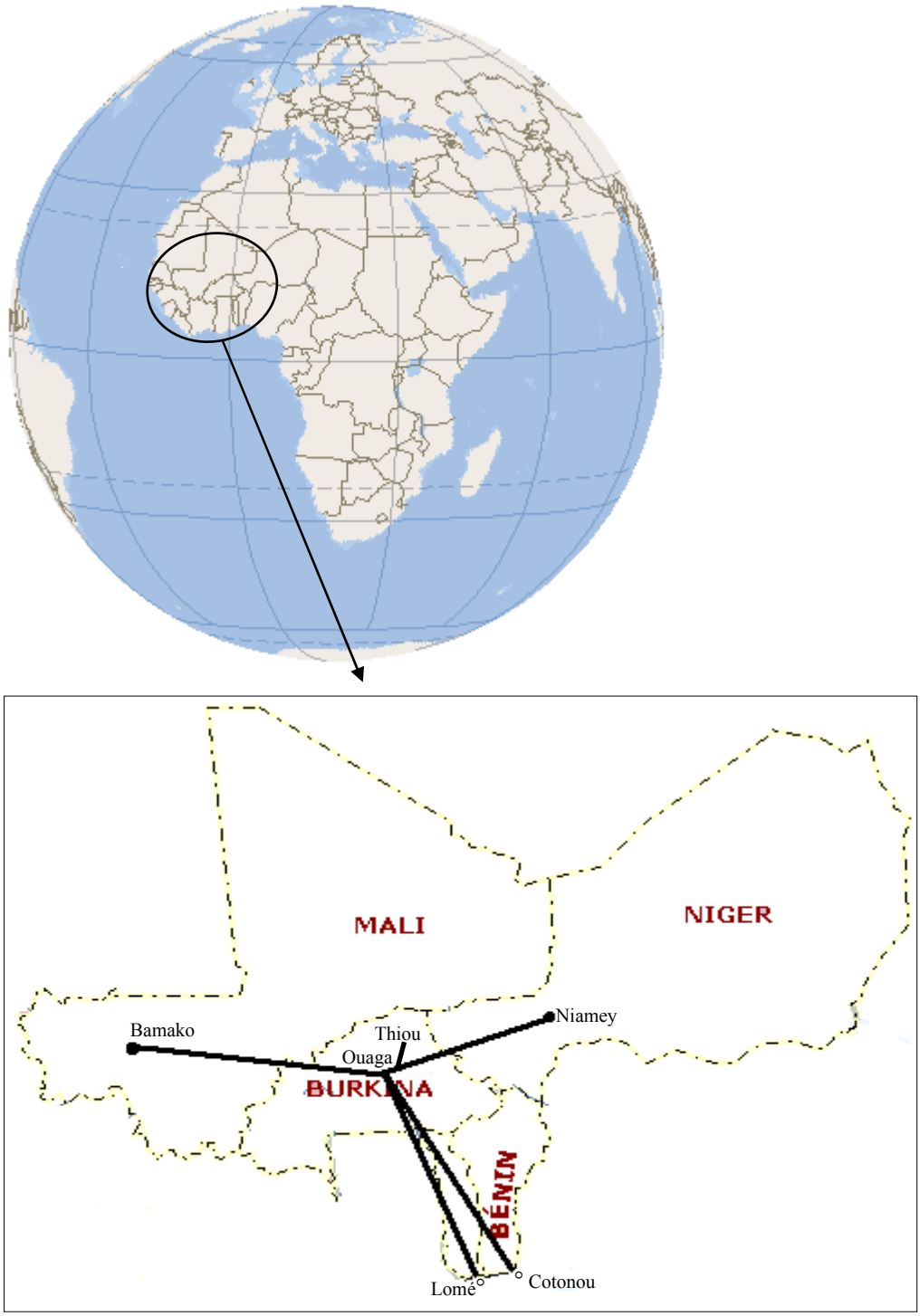
Un autre point commun aux cinq pays concernés par la recherche est la pauvreté des populations. En effet le rapport 2005 du programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) nous apprend que ces cinq pays font parties des derniers dans le classement annuel des pays sur le développement humain. Dans un classement regroupant un total de 177 pays, les cinq pays concernés par ma recherche sont classés comme suit : Niger 177, Burkina 175, Mali 174, Bénin 162 et le Togo 143.[34]

Du Burkina Faso, j'ai voyagé en bus dans le pays de résidence et de travail de chaque étudiant. Les distances qui séparent Ouagadougou des autres capitales (Cotonou, Lomé, Niamey, Bamako) sont de l'ordre de 900 km en moyenne. Le mauvais état des routes goudronnées qui relient les cinq capitales occasionnent de longs temps de parcours des bus pour aller d'une ville à l'autre. Pour effectuer une tournée de suivi des apprenants dans leur pays de résidence, je parcourais en bus, en moyenne une distance de 8 000 kilomètres par suivi. Durant ma recherche, le suivi s'est déroulé à trois reprises, ce qui m'a conduit à parcourir environ 24 000 kilomètres pour aller de Ouaga vers Thiou et Ouahigouya, puis vers Niamey, Bamako, Lomé et Cotonou. En page suivante, la figure indique un aperçu géographique des cinq pays visités.

[33] Source : Site Internet intitulé « France diplomatie » du ministère des affaires étrangères de la république français, adresse du site : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/afrique_1063/sommets-afrique-france_326/prime-democratisation-16eme-sommet-baule-1990_1578.html

[34] Source : Rapport mondial sur le développement humain 2005, adresse du site Internet : http://hdr.undp.org/reports/global/2005/francais/pdf/presskit/HDR05_PKFR_HDI.pdf

Figure 3 : vue géographique globale et détaillée des cinq contextes de l'étude



Echelle : ——— 500

Source : Collection Microsoft Encarta 2003

Bénin

Le Bénin fait partie des pays d'Afrique de l'Ouest. Sa superficie est de 114 763 kilomètres carrés, avec un accès direct dans l'océan Atlantique. Le Bénin fait frontière avec le Burkina Faso et le Niger au Nord, le Togo à l'Ouest, et le Nigeria à l'Est. Sa capitale politique est Porto-Novo. L'océan Atlantique délimite la partie Sud du pays. Sa population est estimée à 6,7 millions d'habitants pour l'année 2002 par l'institut de la statistique du Bénin[35]. Cinquante six pour cent des béninois vivent en milieu rural avec une espérance de vie de cinquante trois ans. Sur le plan politique, le Bénin accède à l'indépendance au cours des années soixante. Le général Mathieu Kérékou fait un coup d'Etat pour prendre le pouvoir en 196x et instaure un régime révolutionnaire pendant dix huit ans. Les Béninois sont animistes à soixante dix pour cent, musulmans à quinze pour cent et adepte du christianisme à quinze pour cent. La langue officielle est le français. Les langues locales sont : le fon, le goun, le mina, le yorouba, le dendi, le bariba, le haoussa, etc. Les Fons sont majoritaires aux côtés des Adjas, Peuls, Yourouba, Samba, etc. Au niveau éducatif, 51% des enfants béninois complètent un cycle entier de l'enseignement primaire, 44% de jeunes et 34,6% des adultes sont analphabètes[36]. L'agriculture et le commerce transfrontalier avec le voisin nigérian sont les deux facteurs clés de l'économie béninoise. La principale ressource minière du Bénin est le pétrole ; le calcaire apparaît secondairement dans la fabrication du ciment.[37]

Togo

Le Togo est situé en Afrique de l'Ouest et couvre une superficie de 56 600 kilomètres carrés. Ses pays limitrophes sont le Bukina Faso, le Bénin et le Ghana. Le Togo à un accès direct à la mer au Sud (golfe de Guinée). Selon l'institut national de la statistique du Togo, la population est estimée à 5,2 millions d'habitants pour

[35] Source : http://www.insae-bj.org/Informations_g%E9n%E9rales/G%E9n%E9ralit%E9_du_B%E9nin.htm
[36] Source :chiffres fournis par les statistiques de l'UNESCO pour l'année 2002-2003.
[37] Source : Collection Microsoft Encarta 2003.

l'année 2005[38]. Soixante cinq pour cent des togolais vivent en milieu rural. L'espérance de vie est estimée à cinquante ans.[39] Lomé est la capitale officielle du Togo. Devenu indépendant dans les années 60, le pays est dirigé par un régime militaire pendant 28 ans. Au cours des années 1990, le pays amorce un long et difficile processus de démocratisation sous la pression de la France et de l'Union Européenne. Le régime militaire faisant preuve de résistance à la démocratisation de son pouvoir, l'Union Européenne suspend son aide économique pour "déficit démocratique" afin d'accentuer la pression sur le régime du général Eyadema. La mort du général président intervient en début d'année 2005 ; son fils devient président. Le Togo est une mosaïque de populations : les Ewé, les Ouatchi et les Adja sont les plus importants en nombre, et des groupes minoritaires peuplent les côtes (Ahoulan, Peda, Mina, Guin, Kabyés, Bassaris, etc).[40] Le gouvernement togolais a mené une campagne massive de scolarisation des enfants. A partir des années 1970, l'école devient obligatoire pour tout Togolais âgé de six à douze ans. D'après les estimations de 2002 et 2003, 78% des enfants togolais complètent un cycle entier de l'enseignement primaire, et 74% de jeunes , 53% d'adultes sont alphabétisés[41]. Les animistes sont majoritaires à 50%, les chrétiens constituent 35% et les musulmans 15% de la population[42]. Le français est la langue officielle, parlé et enseigné à l'école. Toutefois, le Togo est l'un des rares pays africain où des langues du pays, le ewé, et le kabié, sont également enseignées à l'école. Sur le plan économique, la majorité des Togolais vivent des produits de l'agriculture qui est pratiquées par les deux tiers de la population. Le phosphate est la principale ressource minière pour le commerce avec l'étranger.

Burkina Faso

Le Burkina Faso, d'une superficie de 274 000 kilomètres carrés, est limité au Nord par le Mali, à l'Est par le Niger, à l'Ouest par la Côte d'Ivoire et au Sud par le Bénin, le Togo, et le Ghana. Encadré par ces pays, le Burkina n'a pas d'accès direct à la

[38] Source : Direction générale de la statistique et de la comptabilité nationale DGSCN, adresse du site Internet http://www.stat-togo.org/Statistiques/Accueil_stat.htm
[39] Source : chiffres fournis par les statistiques de l'UNESCO pour l'année 2002-2003
[40] Source : Collection Microsoft Encarta 2003.
[41] Source : chiffres fournis par les statistiques de l'UNESCO pour l'année 2002-2003
[42] Source : Collection Microsoft Encarta 2003.

mer. La population est estimée à environ 13 millions pour l'année 2006[43]. Quatre vingt trois pour cent des Burkinabés vivent en milieu rural, l'espérance de vie est estimée à quarante six ans[44]. Sur le plan politique, le Burkina est indépendant depuis les années soixante, révolutionnaire pendant quatre années sous la direction du capitaine Thomas Sankara (1983-1987). Le gouvernement dirigé par Blaise Compaoré depuis 1987 est devenu démocratique depuis 1990 dans les mêmes conditions de contraintes extérieures que les quatre autres pays de l'étude. L'islam occupe le terrain religieux au Burkina à 50%, suivi par l'animisme à 40%, et par le christianisme à 10%. La langue officielle est le français et les autres langues usitées sont le mooré, le dioula, le peul, le gourunssi, le dagari, le bissa, le tamacheq, etc. Les Mossis, majoritaires, vivent à coté des Gourmantchéma, des Peuls, des Mandés, des Bobos, etc. Au niveau éducatif, 27% des enfants complètent un cycle entier de l'enseignement primaire, 19% des jeunes et environ 16% des adultes sont alphabétisés.

Mali

Le Mali s'étend sur une superficie de plus de 1 241 000 kilomètres carrés. Tout comme le Burkina Faso, le pays est enclavé entre sept pays : le Niger, la Côte d'Ivoire, l'Algérie, la Mauritanie, la Guinée, le Sénégal et le Burkina Faso. La population malienne est estimée par l'institut de la statistique du Mali[45] à 10,5 millions pour l'année 2001. Une forte proportion de la population, environ 70%, vit en milieu rural. L'espérance de vie au Mali est de l'ordre de 41 ans selon les estimations de l'année 2002. Sur le plan politique, le Mali est devenu indépendant dans les années 1960. Après une période de régime militaire qui a duré une douzaine d'année, le pays est dirigé par un gouvernement au sein duquel se trouve plusieurs partis politique. L'alternance politique se fait selon des principes démocratiques acceptés par la plupart des maliens. 90% des maliens sont musulmans, seule une petite proportion sont animistes et chrétiens, respectivement 9% et 1%. La langue officielle est le français, parlée et enseignée à l'école. Le bambara, le peul, le

[43] Source : institut national de la statistique du Burkina, adresse du site Intenet http://www.insd.bf/
[44] encarta
[45] Direction nationale de la statistique et de l'information du Mali, adresse du site Internet : http://www.dnsi.gov.ml/

sénoufo, le soninké, le tamasheq, le songhaï, le dogon, etc. sont les autres langues usitées au Mali. Le Mali est peuplé de Bambaras, de Peuls, de Dogons, de Bozos, de Touaregs, de Songhaïs, etc. Sur le plan éducatif, 34% des enfants Maliens complètent un cycle entier de l'enseignement primaire, environs 20% des adultes et 24% pour cent des jeunes sont alphabétisés. Au niveau économique, l'agriculture est la ressource principale du pays, elle occupe environ soixante treize pour cent de la population malienne. L'élevage est aussi développé.

Niger

Le Niger un peu plus grand que le Mali en superficie, environ 1 300 000 kilomètres carrés. Les principales villes du Niger sont Niamey, Zinder et Maradi. La capitale du Niger est Niamey. La population nigérienne était 11,8 millions pour 2004 selon les estimations de l'institut de la statistique du Niger[46]. 79% des nigériens vivent en milieu rural. L'espérance de vie est estimée à quarante six ans en 2001. Sur le plan politique, le Niger est indépendant depuis 1960. Depuis son indépendance, le pays est dirigé par des officiers supérieurs de l'armée nigérienne. Les Nigériens sont en majorité musulmans, certains sont animistes. Le français est la langue officielle, et le haoussa, le djerma, le peul, le tamacheq, le kanouri, etc. sont les autres langues usitées par la population. Le pays est peuplé de Haoussas, Djermas, Foulas, Touaregs, Kanouris. Les Haoussa sont les plus nombreux. Au niveau éducatif, 21% des enfants Nigériens complètent un cycle primaire, environ 14% des adultes et 20% des jeunes sont alphabétisés.

Le tableau en page suivante résume les données par pays.

[46] Source : institut national de la statistique du Niger, adresse du site Internet : http://www.stat-niger.org/

Tableau 2: Scolarisation des adultes, espérance de vie et le nombre d'habitants au Bénin, Togo, Niger, Burkina Faso, Mali en 2002/2003

	Adultes scolarisés %		Espérance de vie (ans)	Populations (millions)
	Secondaire	Supérieur		
Bénin	28	4*	53	6,7
Togo	34*	4*	50	5,2
Niger	7	1*	46	11,8
Burkina	11	1	43	13,12
Mali	20	2	41	12,5

Source: statistiques de l'UNESCO pour 2002/2003, www.uis.unesco.org
* valable pour 1998/99

Synthèse

Les cinq contextes de recherche présentent un certain nombre de points communs. Une grande majorité des populations de ces pays vivent dans des zones rurales qui manquent parfois de structures étatiques. Les principaux moyens de subsistance des populations sont l'agriculture et l'élevage. Le taux de scolarité au secondaire et au supérieur est très faible, et le niveau d'éducation des populations est bas. Dans le rapport mondial sur le développement humain publié en 2005 par le programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), la plupart de ces cinq pays occupent les derniers rangs du classement des pays. De manière générale, ces pays n'ont pas réussi la mise en place d'un système éducatif performant, centré sur les besoins des populations, et en mesure de répondre aux questions culturelles et aux besoins économiques de la société africaine.

Après cette synthèse des contextes de la recherche, je vais aborder dans les pages qui vont suivre la deuxième partie de la thèse consacrée aux résultats et à l'analyse du matériel collecté.

Partie II : Résultats et analyse

Je suis bien né un jour de juillet, alors que le mois tirait vers sa fin. C'était en mil neuf cent cinquante-sept, dans cette contrée d'Afrique que l'on nomma, récemment, le « Cameroun », en souvenir de l'émerveillement qui saisit les marins portugais du XVè siècle lorsque, remontant le fleuve aux environs de Douala, ils ne purent s'empêcher d'y noter la présence d'une multitude de crustacés, et baptisèrent l'endroit « Rio dos Camaroes », c'est-à-dire la « Rivière des Crevettes ». J'ai grandi à l'ombre de cette contrée sans nom propre, puisque, dans un sens, celui qu'elle porte n'est que le produit de l'étonnement de quelqu'un d'autre : une méprise, faut-il dire lexicale?

Achille Mbembe, 1993, Ecrire l'Afrique à partir d'une faille, *Politique Africaine,* N°51, p 70

Chapitre 6 Les résultats de la recherche

PLAN
Processus d'élaboration de l'information
Le contenu du matériel par participant
Gbédji
Soumana
Noaga
Koutou
Edem
Lawali

Je présente dans cette partie l'ensemble des informations construites avec mes interlocuteurs de la recherche. Ces informations ont été construites grâce à divers outils et se composent de plusieurs éléments élaborés avant et/ou pendant la formation. Il y a d'abord les récits de vie (6) et les entretiens individuels semi directifs (18) construits pendant et après la formation des apprenants (entre 2003 et 2006), puis les curriculum vitae (6) et les fiches projets de l'étudiant (6) élaborées durant l'atelier de départ[47] organisé par le programme DEDA en début de formation (novembre 2003), et enfin les rapports d'activités que j'écrivais après chaque tournée dans les pays de résidence des apprenants, ainsi que les notes prises dans trois cahiers de terrain de juin 2003, date de la première enquête exploratoire auprès de quelques apprenants de la première cohorte, jusqu'en 2006.

Tous les matériaux se présentent sous formats texte et les entretiens sont aussi disponibles sous format audio. Les entretiens ont été enregistrés puis transcrits au format texte. J'ai utilisé un logiciel de reconnaissance vocal pour transcrire les enregistrements. Il s'agit de Dragon naturallyspeaking prefered 8, compatible avec l'utilisation d'un enregistreur numérique connectable sur ordinateur[48] .

Chaque texte d'entretien transcrit a été renvoyé par courrier électronique à son auteur pour lecture, corrections et rajouts. Le but de ce retour de texte à l'auteur était de veiller à reproduire fidèlement la pensée des interlocuteurs. Parfois, le texte me revenait avec quelques notes en rouge sur la forme (2 textes sur 18) ou alors il

[47] L'atelier de départ se donnait pour objectif de permettre aux apprenants de se connaître entre eux, leur montrer l'offre de formation, les aider à avancer dans leur projet de recherche et former des sous-groupes de travail.
[48] Pour plus de détails, voir le site Internet du logiciel: http://www.nuance.fr/naturallyspeaking/preferred/

était accepté tel quel. J'ai également transmis aux auteurs l'intégralité de leurs entretiens en format numérique audio (wave). J'ai considéré que le texte était prêt pour l'analyse après avoir intégré les commentaires de l'auteur. J'ai privilégié tout au long de l'élaboration de l'information une démarche conjointe de co-construction avec les apprenants à travers le renvoi du matériel à leurs auteurs pour lectures, corrections et compléments d'information.

Les autres matériaux tels que les fiches projets de l'étudiant, les curriculum vitae et les récits de vie m'ont été remis par les apprenants eux-mêmes, qui les ont élaboré soit individuellement avant la formation (CV) ou en groupe aux cours de l'atelier de départ (fiche projet) et au cours des séances d'élaboration des récits du vie mené dans le cadre du G6 par moi-même.

Processus d'élaboration de l'information

Dans le deuxième chapitre de la thèse, j'ai traité du dispositif de ma recherche, de la question du choix des interlocuteurs et des hypothèses. Dans cette partie, il sera question de la manière dont j'ai élaboré l'information tout au long du processus de ma recherche.

Comme je l'ai déjà indiqué, c'est lors de certains modules de cours à Ouagadougou et durant les périodes d'alternance que j'ai réalisé les entretiens. Presque tous les entretiens (17/18) se sont déroulés dans les villes de résidence et de travail des apprenants. J'ai visité à trois reprises chaque apprenant dans son pays, et j'ai aussi eu le privilège de loger dans presque l'ensemble des familles des apprenants (5/6), à trois moments différents de la formation. Les premiers entretiens semi directifs ont été réalisés en décembre 2003, juste après le début de la formation. Les seconds entretiens se sont déroulés une année après la formation c'est-à-dire en décembre 2004. Les derniers entretiens se sont déroulés en juin 2006, à la fin de la formation sanctionnée par la soutenance des travaux de fin d'études en septembre 2005.

J'ai élaboré mon matériel de recherche conjointement avec les membres du G6 grâce à une démarche de recherche-formation. Les récits de vie ont acquis toutes

lettres de noblesse en formation universitaire et comme une méthode en sciences sociales depuis 1978, grâce aux « travaux de Pierre Dominicé et de son équipe à Genève » (De Villiers, 1999 : 113). Au fil des ans, cette méthode a fait école dans d'autres espaces universitaires européens. De Villiers apprécie l'usage des récits de vie comme outils de formation en ces termes : « L'évaluation de cet usage du récit de vie nous à conduit à former l'hypothèse que la production et l'analyse d'un récit de vie constituait une activité de formation particulièrement appréciée par les étudiants de la FOPA[49] » (De Villiers, 1999 : 113). L'effet formateur du récit de vie se situe à trois niveaux : le premier niveau est celui de « la production de soi » (effet de subjectivation) ; le second niveau est celui de « l'articulation à l'histoire » (effet d'élaboration de soi) ; enfin le troisième niveau est celui de « l'interprétation du sens » (effet d'ouverture) (De Villiers, 1999 : 113). Ces atouts ont fondé le choix de cette approche, et cela d'autant plus que ma recherche me donnait l'occasion d'expérimenter en Afrique une méthode élaborée dans un contexte européen, et d'en vérifier la validité dans un contexte non occidental.

Pour tenir compte des spécificités du contexte dans lequel je devais appliquer la méthode des récits de vie (Afrique) j'ai associé d'autres sources de construction de l'information. J'ai tout d'abord réalisé des entretiens individuels semi-directifs sur la dynamique et les transformations identitaires ; leur but est de cerner les tensions dans la perception de la valeur de la formation pour l'apprenant en formation et pour son entourage, ainsi que les tensions identitaires saillantes, et de saisir les changements importants et les événements marquants dans l'histoire de l'apprenant en formation, ainsi que le sens qu'il leur donne. J'ai aussi recueilli les CV de chacun des membres du G6 dans l'espoir, non seulement de me donner une autre porte d'entrée dans la vie des apprenants mais également de mieux saisir la mobilité intra générationnelle de l'apprenant. La construction de l'information se présente comme suit :

- ✓ Les *entretiens individuels semi-directifs* sur les représentations identitaires et sur les transformations identitaires de chaque apprenant sont réalisés trois fois ;

[49] Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes (FOPA) en Belgique. Site internet : http://www.edfo.ucl.ac.be/

- ✓ Les *prises de notes* par observation participante sur les interactions se font à trois niveaux : le premier niveau est celui des apprenants et les enseignants en situation de formation ; le second niveau est celui des apprenants entre eux ; enfin le troisième niveau est celui des apprenants et ceux qu'ils forment. Elles se font durant certains cours (bloc1, bloc 4, bloc 6) et pendant le suivi des apprenants sur le terrain ;
- ✓ Les *curriculum vitae* et les *projets individuels de formation* ont été rassemblés entre le mois de novembre 2003 et le mois de mars 2004.

En pages suivantes, je livre deux tableaux, l'un sur les étapes de l'élaboration des récits de vie et le second sur tout le matériel utilisé et les objectifs poursuivis.

Tableau 3 : Les étapes de construction des récits de vie

	Date et lieu	Objectifs	Observations
Etape 1	1ère année de formation : Université Présence au 1er bloc de cours de licence DEDA 2003-2005 / Nov 2003 Observation participante/ Découverte des interlocuteurs	Constituer un groupe de travail hétérogène de 6 personnes dont Burkina (2), Togo (1), Niger (1), Mali (1), Bénin (1).	Le groupe est formé à la fin de l'atelier de départ. Le nom du groupe de six, en abrégé G6 lui est donné.
Etape 2	1ère année de formation : Université Ouagadougou Organisation d'une 1ere séance de travail du groupe / Explication de la problématique de recherche aux membres volontaires du groupe / explication des raisons et des modalités pratiques du travail en groupe / clarification des enjeux du travail pour le chercheur et pour les participants / élaboration d'un canevas de travail	Discuter du contrat de travail avec le groupe / garantir la confidentialité des informations	Les membres du G6 ont accepté le principe d'établir un contrat de travail lors de la séance de discussion orale et n'ont pas jugé nécessaire de le formaliser
Etape 3	1ère année de formation : Université Ouagadougou Travail sur les récits de vie à tour de rôle / 1 narrateur dit son récit / 5 narrataires écoutent et prennent des notes / questions de compréhension et d'explicitation sur le récit de vie entendu / remise des notes au narrateur / changement de narrateur	Travailler la remémoration / mettre l'histoire singulière du narrateur en intrigue / susciter la réflexivité / (co)construction de savoir / écriture d'un récit de vie individuel	Quelques difficultés individuelles à mettre sa vie par écrit, long processus de mise en confiance
Etape 4	1ère année de formation : Université Ouagadougou Saisie des récits de vie / Lecture des récits en groupe après leur mise en forme par leur auteur / Repérage des thèmes saillants et transversaux	Formuler des hypothèses sur les thèmes transversaux / identifier les questions de recherche pertinentes	Séance de restitution aux membres du G6.
Etape 5	2ème année de formation : Université Ouagadougou Saisir les thèmes repérés en groupe et les hypothèses / Préparer une présentation sur PowerPoint / animer une nouvelle séance de groupe / susciter une discussion de groupe	Engager le G6 dans un esprit de réflexion et d'analyse de contenu	Discussion élargie avec l'ensemble du groupe en formation, recueil des commentaires des apprenants non membres du G6

Tableau 4 : le matériel de recherche

Matériel	Décembre 2003	Fin novembre à décembre 2004	Fin mai à juin 2006	But poursuivi
Ecriture d'un *récit de vie personnel*	X			Cerner la trajectoire de l'apprenant en formation / avoir les significations qui éclairent cette trajectoire
Réaliser un entretien individuel semi-directif sur les *représentations identitaires*	X	X	X	Cerner les tensions dans la perception de la valeur de la formation pour l'apprenant en formation et pour son entourage / les tensions identitaires saillantes
Entretien individuel sur le *projet identitaire*	X	X	X	Cerner les changements importants, évènements marquants de l'histoire de l'apprenant en formation et le sens qu'il leur donne
Notes prises durant cours sur *interactions apprenants / enseignants* et durant le suivi apprenants dans les pays d'origine	X	X	X	Faire de l'observation participante, confronter les données recueillies auprès des apprenants avec une source d'observation extérieure
Projet de formation individuel	X			Connaître les motivations des apprenants
Curriculum vitae des apprenants	X			Cerner la mobilité intra générationnelle de l'apprenant
Travaux de fin d'études soutenus publiquement à l'université de Ouagadougou en septembre 2005. Les récits de vie élaborés lors des séances du G6 ont été intégrés par leur auteur le travail de fin d'étude.				

Le contenu du matériel par participant

Je livre dans cette partie les éléments significatifs des propos issus des entretiens avec les membres du G6 et leurs récits de vie. Il s'agit de donner une description de contenu des propos et des récits de vie de mes interlocuteurs. Je donnerai dans un premier temps un aperçu du contenu des récits de vie élaboré au cours des séances du G6. Les membres du G6 ont repris et amélioré le contenu de leur récit de vie écrit avec l'aide de leurs collègues du G6 dans leurs travaux de fin d'étude (TFE), dans la première partie intitulée « phase avant DEDA ». Je ferai référence à certains travaux pour mieux rendre compte du contenu des récits de vie. Dans un second temps, je ferai une description du contenu de chacun des six entretiens réalisés en début de formation, pendant et après la formation. Ma description des entretiens sera thématique. En partant de chaque entretien, je dégage les thèmes les plus significatifs en rapport avec les apprentissages de l'apprenant que je présente à l'aide de citations extraites du propos de l'apprenant. J'ai aussi privilégié de présenter le contenu des entretiens par ordre chronologique dans le but de faire voir les changements intervenus au cours du processus de formation. Cela donne l'avantage au lecteur de saisir la dynamique identitaire et les apprentissages en œuvre chez l'apprenant.

Gbédji

PLAN
Contenu récit de vie
- *Premier séjour à l'étranger*
- *Etre aînée*
- *Père autoritaire*

Contenu du premier entretien
- *Plus d'égards*
- *Mieux communiquer et mieux gérer son temps*
- *Effacer l'humiliation et quitter le bas de l'échelle sociale*
- *Critique et auto critique*
- *Contenu du second entretien*
- *Plus réflexive et moins autoritaire*
- *Gestion du temps*

Contenu du troisième entretien
- *Prendre du recul, se mettre à la place de l'autre et analyser*
- *Réfléchir, écouter et faire des concessions*
- *Éviter la dictature*
- *Discuter, se remettre en cause et accepter les idées des autres*
- *Plus d'assurance et de ruse*
- *Sentiment de fierté*
- *Arguments d'autorité*
- *Moins agitée*
- *Renforcement de capacités*
- *Savoir écrire et lire*
- *Savoir lire entre les lignes*

Synthèse

Contenu récit de vie

Son texte biographique mentionne quelques moments significatifs de son parcours de scolarisation et de formation. Elle revient sur son premier séjour à l'étranger, son éducation marquée par l'encadrement rigide de son père, l'apprentissage du hand ball, l'arrêt de ses études universitaires et les expériences professionnelles.

Premier séjour à l'étranger

Elle suit ses parents, à l'âge de cinq ans, au Congo Brazzaville pour un séjour de trois années. Trente années plus tard, elle garde pour ce pays une « *fibre congolaise* » et un *« attachement naturel ».*

Etre aînée

Fille aînée d'une famille de cinq enfants, elle a fait face à deux exigences, l'une personnelle et l'autre sociale. Pour mériter son statut d'aînée, elle était obligée d'être un modèle de bonne conduite pour ses frères et sœurs. Ensuite, elle a « subi » l'éducation très rigoureuse de son père, toujours à cause de sa position d'aînée dans une famille africaine.

Marquée [elle] surtout par mon père car en tant qu'aînée de la famille, il avait pour devoir et mission d'assurer mon éducation à travers la réussite de ma scolarité afin que je puisse guider mes frères et sœurs. [RV_G][50]

Père autoritaire

Elle décrit son père comme un personnage « méchant », qui a usé de maltraitance pour obtenir d'elle de bons résultats scolaires par exemple. Malgré tout, elle attribue à son éducation rigoureuse sa discipline dans les études et le sport, qui lui aurait permis d'obtenir ses premiers diplômes scolaires et universitaires, et ses trophées en sport.

Au CM1, il s'est fait que le seul jour où mon frère et moi n'avons pas étudié nos leçons ; nous avons été non seulement battus par notre père mais aussi privés de frais de petit déjeuner. C'est ainsi qu'au CM2, il ne cessait de proférer des menaces à mon encontre comme quoi si je ne réussissais pas au CEPE, j'irais apprendre la couture et c'est suite à ces nombreuses menaces que j'ai été la seule fille à réussir dans ma classe et aussi la seule ayant obtenu une bonne moyenne. (...) Il faut signaler que les menaces de mon père reviennent à chaque fois que j'ai un examen à passer et c'est ainsi qu'en 3ème comme en terminale, j'ai eu à les subir et au BAC c'est cette discipline qui m'a permis de prendre le premier prix du sport au Baccalauréat remis à une cérémonie officielle organisée à l'intention de tous les meilleurs de toutes les disciplines. [RV_G]

Enfin, elle évoque sa première expérience professionnelle très douloureuse, marquée par des insatisfactions personnelles et son licenciement. Cette expérience l'a frustrée et elle garde un très mauvais souvenir.

Contenu du premier entretien

Le premier entretien s'est déroulé dans son bureau au siège de l'association qu'elle a fondée et qu'elle dirige, dénommée « Sœurs Unies à l'Œuvre », dans le quartier Wologuèdè du 8ème arrondissement de Cotonou (Bénin). Sœurs Unies à l'Œuvre est une organisation non gouvernementale non religieuse, apolitique, et à but non lucratif. Ses objectifs touchent à la défense et la promotion des droits économiques, sociaux et culturels de trois catégories de personnes de la population béninoise : les enfants, les filles et les femmes. L'entretien a été réalisé le 24 décembre 2003, juste avant noël et

[50] RV_G = Récit de vie de Gbédji

deux jours avant la catastrophe de l'avion UTA, tombé sur les plages de Cotonou après avoir raté son décollage de la piste en raison d'une surcharge de huit (8) tonne. Lors de ce séjour, j'ai eu l'occasion de faire la connaissance de son conjoint, professeur de français dans un lycée de Cotonou et de leurs deux petites filles. J'ai aussi fait la connaissance de ses parents et de ses frères et sœurs lors d'une cérémonie de baptême de son petit neveu, à Porto-Novo, à laquelle j'ai eu le privilège de participer.

Au cour de l'entretien, Gbédji évoque les changements survenus à la suite du premier mois de formation. Elle parle de sa nouvelle dynamique de construction identitaire qui va lui permettre d'effacer les humiliations subies et de quitter le bas de l'échelle sociale, de sa volonté de mieux communiquer avec ses collaborateurs et des encouragements reçus de son entourage.

Plus d'égards

Sa famille apprécie positivement son nouvel engagement en formation, elle en est réconfortée. Au niveau de sa famille, « il y a beaucoup plus d'égards à mon endroit de la part des parents », constate-t-elle.

Mieux communiquer et mieux gérer son temps

Après un mois de formation, elle a trouvé d'autres stratégies de communication dans le couple et au travail. Au sein du couple, elle aborde de nouveaux thèmes de discussion et parle de la sociologie, du développement, de l'éducation ou de l'alphabétisation. Elle aurait « tendance à revenir dans leurs discussions (avec son conjoint) à un des cours, à un des aspects abordés pendant le bloc de cours à Ouaga ». Elle tente ainsi une mise en perspective des contenus de pensées et des théories mises à sa disposition durant les enseignements DEDA. Profitant de « l'esprit critique » de son mari, elle essaie des « comptes rendus systématiques » de ses activités journalières afin d'avoir un feed back.

Au niveau professionnel, elle tente d'introduire une nouvelle vision et des réajustements au niveau de ses interactions avec ses collègues de service et ses partenaires financiers. Face à ces nouvelles manières, ses collaborateurs commentent : « Directrice Exécutive (DE), vous abordez les questions avec beaucoup plus de hauteur » ou « Vous traitez de façon différente les documents que nous vous

soumettons » ou encore « Vous faite de façon différente les appréciations. » Elle décrit ses nouveaux rapports à autrui, au temps et au travail de cette manière.

> *Au retour de Ouaga j'ai tenu d'abord une réunion avec mon personnel même si je n'ai pas encore fait le rapport du 1er bloc. Je crois qu'ils ont eu à constater un certain nombre de changements à mon niveau qui sont ressortis dans les discussions que j'avais avec certains d'entre eux notamment en matière d'appréciation des différents documents qu'ils produisent, l'analyse critique des différents documents qu'ils produisent également et les discussions, c'est à dire la façon dont j'aborde les discussions avec eux, la façon dont les débats sont menés et dont je les traite. On peut dire concrètement qu'il y a eu des changements de comportement à leur endroit et vis à vis de moi-même. J'ai réorganisé ma façon de travailler puisqu'il fallait aménager un temps pour étudier les cours reçus à Ouaga, lire les documents et faire les exercices dont on avait la charge pendant l'alternance. Ce qui fait que je dégage des moments pour rencontrer le groupe du Bénin, je dégage des moments pour rédiger les rapports de ces rencontres et faire des planifications du travail que nous devons faire. EG_1*[51]

Par ailleurs, elle se pose de nouvelles questions liées à son développement personnel. Par exemple elle se demande « comment réfléchir par rapport à une situation qui se présente à soi » ou « comment discuter avec les partenaires pour ne pas les frustrer ? ».

Effacer l'humiliation et quitter le bas de l'échelle sociale

Elle saisit l'opportunité de la formation pour se (re)construire une identité humiliée par le passé, notamment son licenciement de son dernier poste de travail. Elle veut se séparer de la « poupée vide » qui est en elle en se donnant une « consistance », c'est-à-dire une nouvelle identité. Elle veut gravir les échelons de sa société pour se faire respecter. Elle s'inscrit dans une nouvelle quête identitaire à la faveur de sa formation à DEDA. Elle nous livre les clés de sa « biographisation ».

> *Je crois bien que mon souhait fondamental c'est que je puisse à partir de cette formation me donner une certaine identité, essayer de braver d'abord ce que j'ai eu comme humiliation. Compte tenu d'un certain nombre de carence j'ai vu que ça n'a pas été du tout difficile pour mon ancien employeur de se débarrasser de moi. Donc je crois qu'à partir de cette formation je vais pouvoir disposer de capacité d'analyse*

[51] EG_1 = premier entretien de Gbédji

des dossiers qui me sont soumis, avoir la capacité de surmonter un certain nombre de difficultés de la vie, un certain nombre de difficultés de gestion du personnel, un certain nombre de difficultés de représentativité dans la société. Je crois fondamentalement que c'est ça, je me représente aujourd'hui comme une poupée qui est bien présentable, qui bavarde beaucoup, mais la consistance c'est maintenant que j'ai commencé à la construire. Donc par rapport à ça je pense que je suis au bas de l'échelle et qu'il faut remonter progressivement la pente. (...) Ce que les gens disent de moi est flatteur mais je ne souhaite pas m arrêter là. Le problème c'est de donner un contenu à moi-même, et de me dire concrètement dans la vie qu'est-ce que je veux. [EG_1]

Critique et auto critique

Pour réussir, il ne faut pas négliger les études, il faut faire son auto-critique (renoncer à ce qu'on sait) et entreprendre de se corriger. Elle a acquis cette conviction, et ouvre les yeux sur ses propres défauts.

Pour réussir, il faut étudier, il faut approfondir tout ce qu'on fait et ceci ne peut arriver qu'à partir de l'acceptation des critiques, de l'acceptation de ce qu'on est soi-même d'abord avant de vouloir le corriger. [EG_1]

Contenu du second entretien

Le second entretien a lieu une année après le précédent, le 3 décembre 2004 dans le bureau de Gbédji, au siège de son ONG. J'étais arrivé à Cotonou le 1er décembre après un séjour à Lomé ; nous avons arrêté ensemble le programme d'activités durant mon séjour cotonnois. En dehors de l'entretien que nous devions réaliser, elle a proposé de m'associer à trois activités : a) nous avons travaillé sur les évaluations qu'elle avait sous la main (mondialisation, alphabétisation et mobilisation communautaire, travail de fin d'étude) ; b) j'ai participé à des réunions avec ses partenaires financiers ; c) l'atelier de restitution d'un cours auquel elle a assisté lors du second bloc. Elle pensait que ces activités allaient me permettre de voir comment elle utilise les expériences de sa formation en situation réelle.

Nous avons réalisé l'entretien à la suite de ces activités. Elle y évoque quelques transformations liées à sa première année de formation, notamment sa capacité à être

plus réflexive, à gérer autrement son temps et à s'adresser à ses collègues sur un ton moins autoritaire.

Plus réflexive et moins autoritaire

Sa première année d'expérience de formation l'a sensibilisée à travailler davantage sur ses capacités de réflexion et sur ses stratégies de communication. Elle perçoit mieux l'intérêt de ne pas crier sur autrui pour obtenir de bons résultats.

> *Dans la façon d'aborder les partenaires, la façon de concevoir les documents que nous donnons aux partenaires, notamment les rapports d'activités, les différentes notes méthodologiques qui serviront de base pour les différents travaux que nous exécutons, et qui nous permettent de définir en même temps les programmes d'activités, il y a une partie beaucoup plus réflexive. C'est ainsi que nous menons de sérieuses réflexions avant de produire les différents programmes qui ont rapport avec les sujets à traiter. En dehors de cette amélioration, nous pouvons dire également que dans la communication avec les partenaires s'est améliorée et nous essayons de corriger notre ton autoritaire, tant avec les partenaires qu'avec les collègues. [EG_2]*[52]

Gestion du temps

Elle est consciente de ce qui lui manque après une année de formation : le temps pour travailler. Lors du premier entretien, elle évoquait déjà sa difficulté à mieux gérer son temps pour réussir les activités de sa formation en cours. Elle espérait alors pouvoir réorganiser son travail et mieux gérer ses diverses activités (lecture, devoir, travail, famille, etc.).

La première moitié de la formation ne lui a pas permis de construire une nouvelle identité. Toutefois, elle a trouvé quelques éléments qui l'aideront à rendre « consistante » la « poupée vide » qui se trouve en elle.

> *Je crois aujourd'hui que la poupée n'est pas encore très bien remplie, mais nous pouvons dire que la poupée a eu des éléments essentiels pour se nourrir davantage des expériences de terrain et des connaissances acquises. Notamment sur des concepts et des questions d'actualité comme la mondialisation, sur les techniques*

[52] EG_2 = second entretien de Gbédji

d'analyse sociologique des organisations en général et par exemple la pratique de notre propre organisation. Nous la connaissons mieux aujourd'hui à travers sa configuration et surtout les types de pouvoir qui s'exercent en son sein. Nous pouvons également parler des techniques de communication interculturelle avec les collègues, savoir apprécier suivant les ethnies, les pratiques, les traditions par rapport aux façons de se comporter dans les régions : les comportements qu'ont ces collègues peuvent être interprétés et considérés comme acceptables dans ces milieux. Nous parlerons également de l'alphabétisation, car nous avons découvert la politique nationale d'alphabétisation définie par notre pays, nous savons qu'il y a des problèmes pour mettre en œuvre cette politique malgré que la population soit en majorité analphabète. [EG_2]

Contenu du troisième entretien

Le denier entretien a eu lieu dans la nuit du 7 juin 2006 au domicile de Gbédji sis à Calavi, un quartier de Cotonou inondé et difficile d'accès les jours de pluie, comme c'était le cas ce jour. L'entretien intervenait huit mois après la fin de la formation. Elle y évoque des transformations liées au renforcement de ses capacités, des améliorations d'ordre personnel. Elle est par exemple moins agitée, moins autoritaire, à une meilleure estime d'elle-même. Elle évoque aussi ses nouvelles capacités d'écoute, de réflexion, et de recherche de compromis.

Prendre du recul, se mettre à la place de l'autre et analyser

Comme la plupart de ses camarades du groupe des six, elle évoque sa nouvelle capacité à prendre du recul et à se mettre à la place d'autrui pour évaluer l'acceptabilité de ses propres propositions. Une nouvelle démarche qui lui vaut des bénéfices tels que l'harmonie dans le couple et au sein de sa famille.

Du point de vue famille, avec l'aide des enfants, de mon époux et tout ceux qui m'entourent, je crois que j'ai beaucoup plus de recul dans un certain nombre de comportements que je dois avoir. Vis-à-vis des enfants, vis-à-vis de mon époux, comment les traiter? Comment discuter avec lui? Comment analyser un certain nombre de réactions avant de les avoir ? Comment analyser un certain nombre de propos avant de les tenir? Si on doit faire des planifications, me mettre à sa place pour savoir s'il peut accepter que je veux sortir. Il y a eu un certain nombre de changements et je crois que lui-même a constaté, il a eu à le dire. Au niveau des mes enfants, je crois qu'il y a une affection qui est revenue, parce que je n'avais souvent

pas le temps de m'occuper de mes enfants. C'est ça surtout qui a fait que je n'ai pas pu m'inscrire à DEDA pour la maîtrise. [EG_3][53]

Réfléchir, écouter et faire des concessions

Elle a pris aussi conscience de l'intérêt à privilégier la recherche de compromis dans ses interactions avec ses frères et sœurs. La formation lui fait découvrir les limites de son attitude (ancienne) qu'elle juge elle-même « très autoritaire » et qui ne lui permettait pas d'être souple dans ses interactions, que ce soit en famille ou au travail. Elle privilégie désormais l'écoute, la réflexion et les concessions dans ses interactions.

C'est-à-dire qu'au sein de la famille il y a un certain niveau de réflexion. Avant je n'aimais pas discuter. Quand je parle, je parle et c'est fini. Maintenant, je fais des concessions, j'essaie d'écouter l'autre, voir le point de vue de l'autre, en tenir compte avant de prendre des décisions. Également au niveau de mes frères et sœurs je prends du recul. Avant c'était l'autorité, la grande sœur c'est l'autorité. Ça passe ou ça casse. Maintenant j'essaie de les écouter et je vois un peu ce qu'il faut faire vis-à-vis d'eux parce que ce sont des adultes maintenant. Il y a aussi de la discussion qui s'établit avant la prise de décision. [EG_3]

Éviter la dictature

Au niveau professionnel, elle tire profit de sa formation en améliorant ses techniques de communication, en particulier l'écoute et la prise en compte de la pluralité des points de vue exprimés lors des réunions par exemple. Elle connaît mieux ses propres limites intellectuelles, s'ouvre davantage à la critique. Elle se sent par ailleurs moins susceptible à la critique.

Du point de vue profession, quand je suis rentrée dans l'organisation, avant la fin de la licence DEDA, on a mis en place le grand réseau Social Watch. Aujourd'hui, autour de ces réseaux, nous avons de très grandes personnalités. Je suis obligée de faire des concessions au lieu d'être dictatrice ou d'imposer mes points de vue. J'ai appris à écouter tout le monde, à faire des synthèses lors de réunions. J'ai appris à ne plus couper les gens en pleine discussion pour faire passer mon point de vue. J'ai appris à laisser l'autre aller jusqu'au bout de ses idées. J'ai appris également à faire la synthèse de plusieurs opinions et de relancer les discussions. Il y a souvent dans le milieu des O.N.G. des aspects politiques qu'il faut gérer sinon ça amène les conflits. J'ai appris à gérer ces conflits pour pouvoir mettre tout le monde sur la bonne voie.

[53] EG_3= troisième entretien de Gbédji

J'ai appris également à modérer des ateliers de formation. J'ai appris à animer convenablement des formations pendant trois jours et être le modérateur principal ou la formatrice principale de la formation jusqu'au bout. J'ai appris également à faire des évaluations de formations. (...) J'ai appris également à accepter les critiques. Avant je n'aimais pas du tout qu'on me critique. Et pour ne pas me faire critiquer je faisais tout pour ne pas tomber dans des panneaux. Je faisais tout pour paraître excellente. Mais aujourd'hui je laisse passer un certain nombre de choses pour qu'à la fin je puisse voir également s'il y a des failles, ce que je peux corriger. [EG_3]

Discuter, se remettre en cause et accepter les idées des autres

Après sa formation, elle ne veut plus répéter les anciennes habitudes qui ne sont pas complètement parties. Elle veut éviter de crier sur les gens pour faire avancer un dossier urgent pour exprimer ses propres idées. En faisant l'effort de se remettre en cause et en tenant compte des idées des autres, elle parvient à contenir sa colère.

J'avoue qu'après la formation de DEDA j'ai été tenté certaines fois de revenir sur les anciennes habitudes. Mais dès que j'ai fini de poser l'acte, je me remets tout de suite en cause en me disant : « ah! Je ne devais pas faire ça ». Un témoignage poignant est l'un des membres du comité technique qui m'avait mis à l'épreuve. Il y a quelques semaines il me disait : « Gbédji tu as changé ». Parce que je ne criais plus. Je ne traitais plus les collègues de la façon dont je les traitais, la façon « casanière » de traiter les gens. Quand je demande quelque chose c'est ça ou c'est rien. J'ai appris à discuter quand je donne des tâches. J'ai appris à faire des concessions. J'ai appris à me remettre en cause pour voir un peu si ce que l'autre disait, il y'a pas la vérité dedans. Souvent ce sont les idées des autres qui nous ont amené à réussir. Peut-être que si on choisissait seul mon idée on allait réussir mais pas bien réussir. [EG_3]

Plus d'assurance et de ruse

Elle privilégie la persuasion par argumentation pour faire passer son message et pense que cela lui vaut de signer de nouvelles conventions de travail avec ses partenaires. Elle comprend l'importance du sang-froid pour livrer un message clair devant des autorités.

Du point de vue national avec les autorités pour faire du lobbying, du plaidoyer, je crois qu'avec tout ce que l'on a appris à DEDA, j'aborde autrement les autorités maintenant. J'ai appris à discuter lors des cocktails avec des autorités et pouvoir faire passer un certain nombre de points de vue. Quand je veux quelque chose, je sais

désormais qu'il faut utiliser des stratégies pour aborder ces autorités, travailler sur leur mental pour aller dans mon sens. C'est ce qui fait qu'aujourd'hui on a un certain nombre de conventions qu'on a signé déjà et des conventions en attente de signature. Un autre exemple: avec un certain nombre d'autorités j'arrive à prendre la parole sans m'inquiéter. J'ai pas besoin de dire : « Gbédji a été faire la licence, c'est pour ça qu'elle intervient comme ça ». [EG_3]

Sentiment de fierté

La formation lui a donné l'occasion d'améliorer son style parlé. Elle ordonne mieux ses idées. Elle a plus confiance en elle-même. Elle n'a plus le sentiment d'avoir perdu sa fierté et son identité comme elle le ressentait après sa première expérience professionnelle malheureuse (licenciement).

Après DEDA je crois sans fausse modestie que j'ai acquis un certain nombre d'aptitudes. Par exemple lors des discussions j'avoue que j'alignais plusieurs idées à la fois et ça se ressentait dans mes phrases. Aujourd'hui, quand je prends une idée je vais jusqu'au bout. C'est un sentiment de fierté, un sentiment de confiance en soi qui renaît parce qu'en quittant Solidarité Mondiale je dois avouer que je n'avais plus confiance en moi-même. J'avais perdu une partie de moi, c'est comme si on m'avait chassé de là. Il y avait ce défi là à relever. Ce grand défi je crois que je le relève aisément. On ne pourra plus dire :« Gbédji ne sait pas faire des rapports de réunions ou des rapports de formations. » [EG_3]

Arguments d'autorité

La formation lui donne l'occasion de personnaliser son rapport au contenu de pensées de certains auteurs.

Ce que l'on a acquis comme connaissance du point de vue du développement, du point de vue des auteurs que nous avons étudiés, la socio anthropologie, j'arrive à dire du point de vue socio-anthropologique :« les femmes devraient faire ça. », « Ki Zerbo a dit ça. », « De Lenner a dit ça du point de vue du changement«. » J'arrive à appeler des auteurs et pour faire des conceptions. Aujourd'hui je fais référence à des ouvrages. [EG_3]

Moins agitée

Elle a une autre vision d'elle-même, renforcée par le regard des autres. Elle gère mieux ses émotions, et cela étonne ses collaborateurs, qui n'hésitent pas à extérioriser leurs opinions d'elle.

> *Du point de vue comportemental les gens disent : « Gbédji a changé. Gbédji n'est plus agitée. Gbédji prend du recul avant de prendre des décisions ». Par exemple: lors des réunions quand je prends la parole une fois, tous ceux qui me suivent iront dans le même sens. [EG_3]*

Renforcement de capacités

Si la formation n'avait pas eu lieu, elle imagine le pire pour elle-même. Elle n'aurait pas eu l'occasion « d'éclore » de sa coquille et aurait été bloquée dans sa « transformation ».

> *J'avoue que je serais encore au point mort. Ce serait comme un oeuf qui devait se développer mais qui n'a jamais eu de transformation. Je regrette amèrement de n'être pas inscrite en maîtrise mais les professeurs qui m'ont encadrée me suggèrent d'aller sur Internet et voir quel type de formation on peut faire en ligne pour compléter ce que j'ai fait. Il y a l'ambassade néerlandaise qui me propose aussi des bourses mais le problème des enfants se pose toujours. Mes enfants sont en bas âge et je ne voudrais plus les laisser. Aujourd'hui je ne me vois pas les laisser plus de deux semaines. J'avoue que sans la formation DEDA, ce serait une catastrophe. Peut-être que je ne serai pas à cette étape. Je n'aurai pas eu toutes ces capacités pour diriger le grand réseau. [EG_3]*

Savoir écrire et lire

Elle a le sentiment de n'avoir pas profité de sa formation pour améliorer son écrit et la lecture. Écrire et lire lui posent toujours un problème même s'il y a un petit progrès par rapport à l'avant formation. Elle avait pourtant mis beaucoup d'espoir dans sa formation pour résoudre ce problème scolaire, mais elle n'a pas réussi à ôter de ses pieds cette épine.

> *Je dirai sincèrement que deux de mes attentes n'ont pas été comblées. Celle de savoir bien écrire par exemple. J'écris un peu mais ce n'est pas encore ça. Il faut aller au perfectionnement. La deuxième chose concerne les lectures. J'ai pris des livres avec*

mon mari, en une semaine en mission je n'ai pas pu finir. J'ai voulu lire les anciens livres de DEDA mais je n'arrive toujours pas.(...) j'avoue que la question de l'écriture pose toujours problème. Je suis beaucoup plus utile à l'oralité que d'écrire. Lorsque je fais une réunion, quand je prends des notes, il m'est difficile de m'asseoir devant mon ordinateur pour écrire rapidement mes notes pour en faire un document. Peut-être je vais asseoir d'autres, je lis, je fais des phrases, et d'autres saisissent pour moi. Sûrement qu'il y a quelque chose qui manque quelque part pour que je me mette à écrire spontanément comme les amis le font. Mais j'avoue que cela a changé par rapport aux débuts de DEDA. [EG_3]

Savoir lire entre les lignes

Toutefois, la formation lui a donné l'occasion d'apprendre une recette de lecture: lire entre les lignes.

Par rapport à Internet, là aussi c'est le courrier qu'on traite presque tous les jours. À force de traiter le courrier, il y a des documents qui viennent parce que j'appartiens à plusieurs réseaux internationaux, la plupart en anglais. J'avoue qu'avec la compréhension des questions du développement, la compréhension de la mondialisation, il y certains fichiers qui venaient que je ne lisais pas. Mais aujourd'hui je prends la peine de les lire, je comprends. Je ne savais plus lire entre les lignes. Mais on nous a appris comment lire des textes entre les lignes. J'utilise rapidement cette stratégie pour voir de quoi parle le texte, quel est l'objet central du texte, qu'est-ce que je peux en tirer. [EG_3]

Synthèse

Ses attentes de départ sont en rapport avec des besoins de formation liés aux apprentissages d'activités scolaires diverses telles que l'écriture, la lecture, l'exploitation et l'appropriation des documents, ou en montage et création d'entreprise. Certains de ses besoins ont évolué, ou trouvé plus ou moins de satisfaction, tandis que d'autres sont apparus en cours de formation.

Dans le tableau en page suivante, je regroupe les éléments les plus significatifs de ses entretiens.

Tableau 5 : éléments les plus significatifs chez Gbédji

Attentes liées à la formation	**Elément significatif 1** **(début formation)**	**Elément significatif 2 (en cours de formation)**	**Elément significatif 3** **(après la formation)**
Renforcer ses capacités en élaboration de programmes de formation Avoir une méthodologie pour leur mise en œuvre et leur évaluation. Acquérir méthode de lecture et de synthèse des ouvrages. Acquérir des techniques de rédaction de rapports de formation, de missions de rencontres aux fins de publications. Maîtriser les techniques et stratégies de recherches documentaires, d'élaboration des bases de données pour la recherche de terrain. Acquérir des techniques d'analyse et de critique des documents. Elaborer les données de base dans le cadre de la mise en place d'un Centre d'Etude et de Soutien à l'Entreprenariat Féminin (CESEF).	Plus d'égards Mieux communiquer et mieux gérer son temps. Effacer l'humiliation et quitter le bas de l'échelle sociale. Critique et auto critique	Plus réflexive et moins autoritaire. Gestion du temps	Prendre du recul, se mettre à la place de l'autre et analyser. Réfléchir, écouter et faire des concessions. Éviter la dictature. Discuter, se remettre en cause et accepter les idées des autres. Avoir plus assurance et de ruse. Sentiment de fierté. Moins apte à l'écrit. Arguments d'autorité. Moins agitée. Renforcement de capacités. Savoir écrire et lire. Savoir lire entre les lignes.

Soumana

PLAN
Contenu du récit de vie
- *La vie familiale*
- *L'école coranique*
- *L'école occidentale*
- *La vie associative*

Contenu du premier entretien
- *Etre une ressource technique pour les autres*
- *Renvoyer l'ascenseur à la base*
- *Agir en amont*
- *Etre le porte-parole*
- *Agir pour les parents*

Contenu du second entretien
- *Nouveaux yeux pour regarder le monde*
- *Distant et raisonnable*
- *Analyser mieux les conflits*
- *Trouver le bon angle d'attaque*
- *Dialectique*
- *Contenu et contenant*

Contenu du troisième entretien
- *Moins impulsif et plus souple*
- *Apprécié et responsabilisé*
- *Ne pas savoir évaluer, monter des dispositifs et faire le suivi*

Synthèse

Contenu du récit de vie

La vie familiale

Sa vie de famille lui a permis de goûter une « enfance heureuse », entouré de ses frères et sœurs. Il a appris quelques valeurs fondamentales de sa vie villageoise, par exemple, comment développer et entretenir les relations de solidarité lorsque les conditions et les moyens d'existence s'avèrent précaires. Il a appris également les valeurs du partage, et le sens du témoignage de la chaleur humaine à autrui.

L'école coranique

Son éducation coranique est assurée par son oncle, qui lui enseigne les principes de l'islam et les règles de bonne conduite morale pour se guider dans la vie. Grâce à la rigueur de la formation de son oncle, qui dirigeait son école d'une main ferme, il apprit à être discipliné et à répéter quotidiennement les versets du coran. Ce travail de répétition mentale lui aurait permis d'avoir de nos jours une bonne mémoire.

L'école occidentale

Son enseignement coranique est complété par l'école occidentale à travers ses formations au primaire, au secondaire et à l'université. Il connaît quelques insuccès à

certains examens. Le décès de son père fut un moment difficile qui fragilisa son existence, en particulier ses ressources matérielle et financière. La vente des fruits et du poisson lui permit d'apprendre les rudiments du commerce de proximité (porte à porte) et lui permettait d'être autonome financièrement. Il découvre la littérature française lors de sa formation secondaire à Ségou, à travers l'œuvre de Georges Sand intitulée « La mare au diable ». Son goût de la lecture et son aptitude à la prise de notes lui confèrent quelques talents littéraires qui le poussèrent à faire des études de lettres à l'université de Bamako.

La vie associative

A travers les activités associatives, il apprit les techniques de gestion et d'animation des grands groupes. Il s'exerça au théâtre et à la boxe, ce qui lui donna le goût du contact avec le public.

Contenu du premier entretien

Le premier entretien a eu lieu au bureau de Soumana, sis au siège de l'agence nationale pour l'emploi (ANPE) en plein centre de Bamako. C'était le 10 décembre 2003. Son bureau ne désemplissait pas de visiteurs depuis son retour à Bamako ; il venait juste de rentrer du premier mois de cours du programme DEDA à l'université de Ouaga (novembre 2003). Il m'a proposé de fermer son bureau à clé pour nous permettre de travailler en toute tranquillité. Le téléphone a également été mis hors d'écoute, et le vieux climatiseur (trop bruyant) a été arrêté pour nous permettre d'avoir une bonne qualité d'enregistrement.

Au cours de l'entretien, Soumana évoque surtout son projet identitaire, en particulier son désir d'aider son village et sa communauté, son envie d'être leur porte parole et de leur renvoyer l'ascenseur de la réussite sociale, sans oublier sa préoccupation d'être une ressource technique pour les autres.

Etre une ressource technique pour les autres

Il reçoit beaucoup de sympathie des milieux culturel et politique qu'il fréquente. Par moment, il s'interroge sur l'intérêt qu'on lui porte et se demande s'il n'y pas d'exagération. Cela lui fait peur, surtout lorsque ses propos sont acceptés sans discernement. Il s'interroge et tente d'expliquer :

Mais à force de question j'ai dû m'expliquer, car je suis dans un milieu socioculturel et politique, Dieu merci sans être la référence, on a beaucoup de sympathie pour moi. Et le plus souvent d'ailleurs j'ai très peur. Parce que quand nous sommes en séance de réunion, mes interventions sont prises comme « parole d'Evangile ». Cela m'inquiète. Donc à partir de là, l'image que je donne de moi-même aux autres à travers mes activités, politiques, culturelles, sportives, amène les gens à se poser les questions suivantes : « avec tout ce que tu as comme connaissance, comme expérience, comme vision pourquoi vas-tu en formation ? Qu'est-ce que tu cherches ? Tu as déjà tout » ! Je leur explique que la formation est permanente et que les connaissances sont changeantes et évolutives et qu'il faut consolider par la pratique non seulement ce qu'on a appris mais adapter ce qu'on a appris à l'évolution. Et si l'on n'y arrive pas, il faut aller chercher le complément pour pouvoir s'adapter. Alors on m'a dit mais après coup que, à ce niveau quand toi tu juges de la pertinence d'aller en formation, c'est qu'il y a une raison. Même si nous ne partageons pas toujours cette raison, même si nous ne connaissons pas cette raison, c'est que tu as une raison de le dire. Là c'est encourageant car cela montre que ce que je donne comme contribution est fondamental. Beaucoup sont venus me dire que s'ils se sont battus pour que je sois leur secrétaire général, ce n'est pas pour que je leur fasse des routes… mais par ma façon de me conduire ils apprennent, par ma façon d'attaquer les problèmes ils apprennent. Donc je suis comme une ressource technique à leur disposition. [ES_1][54]

Renvoyer l'ascenseur à la base

Se sentir utile et disponible pour les autres, pouvoir les aider au moment opportun, tels sont ses buts de militant dans l'association des ressortissants de son village (Gouando, Cercle de Baraouéli à Ségou). Quelles sont ses motivations ? Il se sent redevable à son groupe d'appartenance, parce qu'il a le sentiment d'avoir bénéficié du soutien moral et matériel de plusieurs personnes de son groupe. Sa famille et ses parents du village lui ont en effet apporté des soutiens multiples (prières, bénédictions, conseils, argent, etc.) afin qu'il aille le plus loin possible dans ses études. Il tient à leur renvoyer l'ascenseur, en les accueillant chez lui et, en leur apportant de la nourriture, des soins en santé, etc., en étant disponible, en évitant de les décevoir par ses comportements.

Comme vous l'avez peut-être remarqué, dans ma pratique, dans ma petite vie je suis allé dans les champs pour lesquels je n'étais pas formé parce qu'en tant que cadre et

[54] ES_1 = premier entretien de Soumana

quelqu'un du village c'est la seule façon. Il ne s'agit pas de récompenser mais de renvoyer l'ascenseur. C'est toute une communauté, tu connais le système, qui se mobilise, qui mobilise les petits fonds et chaque fois que tu repars en vacances on te donne 50 CFA, 100 CFA, et c'est petit à petit qu'on t'aide à monter. Chaque fois que tu vas voir une tante, une sœur ou un parent, on te dit, c'est d'abord pour tes études, il faut t'accrocher hein ! Une fois qu'on arrive à terminer ses études par la grâce de Dieu et grâce aux prières des parents et qu'on arrive à avoir un toit, un petit travail, on n'a plus le droit de décevoir en refusant d'assister les autres. [ES_1]

Agir en amont

Il a un fort sentiment d'appartenance communautaire. Il attribue sa réussite à l'efficacité des liens de solidarités de son groupe. Il lui appartient de ne pas oublier les petits efforts de solidarité qui ont permis sa réussite. Il se doit alors de ne pas rejeter les gens qui viennent vers lui. S'ils viennent le voir, ce n'est point pour qu'il leur rembourse ce qu'il a reçu auparavant, mais parce qu'ils le considèrent comme une personne crédible. Le sacrifice en vaut la peine et il ne ménage pas ses efforts et ses économies pour les satisfaire au détriment de sa propre famille. Il mentionne en outre le nécessaire travail à faire en « amont » pour aider à la résolution des problèmes de son village.

Donc la seule façon, en attendant d'accueillir un parent malade que je peux aider pour les soins ou autre, en attendant d'apporter ma contribution à l'association de la grande famille du village, ce que je peux faire, c'est intervenir en amont. Cela veut dire quoi ? Dans ma façon de voir, s'ils viennent tous chez moi dans la famille, ils ne se préoccupent pas de comment moi je vis mais je suis la personne à laquelle ils ont pensé. Ce n'est pas parce qu'ils souhaitent être remboursés de tout ce qu'ils ont fait. Non ! Je suis le parent, ils réagissent en fonction de l'étroitesse de la relation parentale, ils débarquent. Moi ça me prend des économies d'année, des économies des mois. Je n'ai rien préparé pour moi-même, je n'ai pas de toit, je n'ai rien préparé pour les enfants. Mais c'est les aider comme j'ai été aidé pour qu'ils fassent péniblement leurs pas dans la vie, pour qu'un jour ils puissent se prendre en charge. Vouloir aider les parents on se retrouve dans cette situation. Alors je dis qu'il faut intervenir en amont c'est-à-dire être disponible à orienter des aides possibles vers ces localités pour construire ce dont ils ont besoin et qui leur évitera de faire le déplacement dans la grande ville. [ES_1]

Etre le porte- parole

Pour Soumana, se sacrifier pour l'épanouissement des membres de son groupe est une œuvre utile. Il ne faut pas se dérober au rôle dévolu par sa communauté, il faut s'investir en fonction de ses capacités et moyens pour le développement de sa communauté. Pour lui, réussir est une exigence communautaire. Il espère d'ici la fin de sa formation, être plus outillé dans les techniques de montage de projet et permettre à ses parents d'en profiter. Il se positionne en médiateur du développement et veut être une passerelle pour son village. Par exemple, quand il est de passage au village, ses parents lui demandent s'il « sait faire un projet », car aller à l'école, selon eux, suffit à donner les compétences pour élaborer des projets. Il a un projet caché dans son projet de formation.

> *Donc en allant à DEDA et au-delà du projet professionnel lié à l'ANPE, je me suis dit, quand mes parents montent des projets de développement, quand je vais au village on me dit : « nous avons besoin d'un puits à grand diamètre. Qui peut nous aider à faire un puits ? ». Je dis toujours : « il faut faire un projet ».*
> *Mais ils me disent qu'ils ne savent pas faire un projet. Moi non plus, je ne sais pas faire un projet. Pour eux, j'ai été à l'école. Et quand on va à l'école, on sait tout faire. Etant donné que je ne sais pas tout faire et que j'en ai conscience alors qu'eux ne le savent pas, alors il faut que j'aille chercher là où je peux être disponible. Maintenant si je dis : « je peux vous aider à faire le projet alors je dois voir quelqu'un qui va le faire », il faudra payer cette personne pour qu'elle le fasse. Mais l'argent à débourser, si les populations ne peuvent pas payer, c'est moi qui doit encore payer. Donc le problème n'est pas encore résolu. ES_1*

Agir pour les parents

Son projet identitaire n'est pas très distinct de celui de sa communauté. La formation est une occasion de trouver des solutions aux problèmes existentiels de sa communauté. Son projet identitaire consiste à « fidéliser », « capitaliser », ou « entretenir » son capital social et expérientiel. Sa formation devrait lui permettre des rencontres avec les personnes capables d'ouvrir des portes fermées. Il souhaite faire profiter à ses parents du village, l'ensemble des relations qu'il va établir à la faveur de la formation. La formation au Burkina est également une opportunité pour lui d'établir des relations d'amitiés « solides ». Le projet identitaire consiste à faire en sorte que :

Tout ce que je vais recueillir, récolter en termes d'expérience, de contact, d'échanges, d'amitié à lier à l'extérieur au fil de ma formation, j'ai pour souci de les fidéliser, de les capitaliser, de les entretenir pour que le jour où j'aurai besoin de ces relations, je sache à quelle porte frapper. C'est pour les parents que je le fais. ES_1

Il tient à réussir sa formation compte tenu des énormes attentes de sa communauté à son égard.

Contenu du second entretien

Le second entretien a eu lieu au même lieu que le précédent, dans le bureau de Soumana situé au siège de l'agence nationale pour l'emploi (ANPE). C'était le 9 décembre 2004. Au cours de l'entretien, il parle des transformations liées à sa première année de formation, notamment de sa nouvelle vision de la formation, de ses capacités à mieux analyser les conflits dans le cadre de ses activités communales, de son effort pour être distant et raisonnable dans ses comportements, et des « nouveaux yeux » qui lui permettent de voir autrement le monde.

Nouveaux yeux pour regarder le monde

Après sa première année d'expérience de formation, il a pris conscience de l'intérêt à changer ses propres attitudes devant certaines situations, grâce à ses « nouveaux yeux » pour voir le monde.

Je crois et ça c'est une certitude maintenant, DEDA m'a offert, si on peut dire, de nouveaux yeux pour regarder le monde que j'ai toujours vu mais que je vois autrement en termes de représentations sur la formation. [ES_2][55]

Distant et raisonnable

Il a le sentiment que deux choses lui manquaient avant DEDA, la nécessité de trouver la « bonne approche » dans ses interactions et la prise de recul avant de réagir. Après sa première année de formation, il prit conscience d'un certain manque de recul dans son attitude, et il a entrepris de changer ses relations avec son plus proche collaborateur, qui a donné de bons résultats.

[55] ES_2 = second entretien de Soumana

Il a également appris à être plus distant vis-à-vis de ses propres émotions lorsqu'il apprécie les choses du monde. En particulier, il utilise sa tête plutôt que son cœur lorsqu'il s'agit de réagir face à des problèmes ponctuels. Il prend conscience de son rapport à l'émotionnel et au rationnel.

> *À mon retour, parce que je suis revenu du Burkina après le dernier bloc DEDA, ce n'est pas parce que les activités du centre ne m'intéressent plus, mais je trouve que je n'avais pas une bonne approche. Sincèrement, même avec un collègue en la personne de M. Kamaté, puisqu'il faut parler de lui à chaud, les rapports sont devenus assez cordiaux. Je ne sais pas ce qu'on lui a dit et qu'est-ce qu'il a remarqué, est-ce que c'est moi qui ai changé ou c'est plutôt lui qui a changé. Peut-être que c'est moi qui ai dû aussi changer à son endroit. (...) La formation à DEDA m'a plutôt conseillé, si je peux utiliser ce terme à prendre suffisamment de recul avant d'agir à chaud sur les problèmes, plutôt réfléchir avec la tête qu'avec le cœur. Dans certains cas j'avais une propension à réagir avec le cœur face aux situations plutôt qu'avec la tête. [ES_2]*

Analyser mieux les conflits

Il reconnaît n'avoir pas été satisfait sur certaines de ses attentes, notamment sur la façon d'élaborer un programme de formation, mais estime avoir appris à faire une « analyse des situations ». Grâce à un autre cours, il a pris conscience de l'effet retour de l'action du formateur. Le formé, sans le savoir, exerce une influence qui peut changer le contenu de la formation et le formateur. Il comprend le lien dialectique entre le formateur et le formé dans sa nouvelle lecture du changement.

> *Je voulais également avoir des idées sur l'élaboration des programmes de formation modulaire. Dans l'immédiat je n'ai pas eu cela, mais j'ai eu autre chose. J'ai eu des outils qui me permettront de faire une analyse des situations, et ça à mon avis c'est quelque chose de très important. Fort heureusement comme j'ai une nouvelle responsabilité, qui est la mairie, évidemment cela ne cadre pas avec l'objectif premier. Mais des modules tels la communication interculturelle m'a permis de faire une bonne analyse des situations conflictuelles entre les populations dont j'ai la charge maintenant. [ES_2]*

Trouver le bon angle d'attaque

Lors des interactions dans le groupe de recherche-formation, il prend aussi conscience de l'intérêt d'une « bonne approche » pour bien poser les problèmes et entrevoir les solutions. Il explique :

> *Et la dernière chose que j'ai remarquée qui m'a beaucoup fait plaisir, c'est qu'à la réunion du G6, la façon dont vous avez abordé le problème m'a amené à dire que ce n'est pas l'émotion suscitée qui compte mais trouver un bon angle d'attaque, un bon angle d'approche où on peut arriver à des constats qui ne font pas plaisir mais qu'il faut accepter et gérer. [ES_2]*

Dialectique

Dans une situation de formation, le formé et le formateur développent une relation dialectique qui nourrit qualitativement les deux. Cela améliore le contenu de la formation.

> *Pour moi jusqu'ici je n'avais pas conscience que celui qui recevait la formation pouvait intervenir dans la formation pour en changer la trame. (...). Mais je compris que celui qui reçoit a besoin de celui qui donne et celui qui donne a un pouvoir sur celui qui reçoit. Mais je n'avais pas compris qu'il arrive des fois qu'au cours de la formation, des formateurs modulent l'objet de sa formation en fonction de celui qui reçoit la formation. Ça, c'est assez fondamental car j'avais tendance à croire qu'au niveau pratique cette relation n'existait pas. Mais en réalité à y réfléchir, on se rend compte effectivement de cette interaction. Autant celui qui donne la formation agit sur le formé, autant le formé arrive à influencer des éléments de la formation, même sur le formateur, de façon à l'amener dans une certaine vision. C'est ce que nous avons vu à travers des ateliers que nous organisons. M. De Leener l'a dit autant, même M. Nizet, même Monsieur Dominicé que nous croyons être des personnalités assez fortes disent autant ; ils nous apprennent des choses, autant ils apprennent davantage avec nous. [ES_2]*

Contenu et contenant

Il a appris, dans ses analyses, à tenir compte du contenu et du contenant. Il a acquis des compétences théoriques sur le concept de développement.

L'avantage de DEDA c'est qu'il prend en compte le contenant en même temps que le contenu. Qu'est-ce que je veux dire ? Les contenus c'est la formation pour laquelle moi je suis parti, mais le contenant c'est le développement. Et la fenêtre à laquelle je m'étais placé qui était la fenêtre de la formation ne permettait pas de comprendre que la formation n'est qu'un élément du développement. En agissant seulement sur la formation, on n'a pas une chance d'agir bien que la formation soit transversale, on n'avait pas une chance d'obtenir une approche assez objective du développement. Lorsqu'on nous a posé le problème du développement, lorsqu'on nous a appris à analyser économiquement le développement, à analyser politiquement le développement et en nous intéressant à des aspects comme la communication, des aspects comme l'interculturalité, et en nous intéressant à des aspects comme la fabrication de l'identité à travers le récit de vie, j'ai compris que le formateur que nous sommes, que je suis, doit tenir compte de tout, doit connaître l'environnement même qu'il subit, doit informer, analyser et comprendre ses propres motivations. Or il s'est trouvé que dans la production, nous nous proposons d'accompagner inconsciemment les acteurs du développement sans comprendre les raisons et leurs préoccupations, l'environnement dans lequel ils évoluent et leurs desiderata. [ES_2]

Contenu du troisième entretien

Le troisième entretien s'est déroulé dans son nouveau bureau construit sur l'ancien site de l'aérodrome, dans le quartier Bolibana, à l'Est de Bamako. C'était le 31 mai 2006 à Bamako. Pour mener l'entretien dans de bonnes conditions, nous nous sommes entourés des mêmes précautions que lors des entretiens précédents : bureau fermé à clé, téléphone décroché, climatisation arrêtée. J'ai eu le privilège d'être accueilli, logé, nourri par sa famille et véhiculé par ses soins à l'occasion de ce voyage de suivi à Bamako, comme lors des deux précédents voyages J'ai saisi ces occasions pour faire meilleure connaissance avec ses deux épouses et ses enfants. Il y avait, dans sa famille une ambiance particulièrement chaleureuse et bon enfant. En plus de ses propres enfants, Soumana accueille chez lui des neveux et son beau-frère rentré de Côte d'Ivoire avec sa conjointe et son enfant. Par exemple, parmi toutes les familles où j'ai eu le privilège d'être accueilli, c'est la seule où tous les membres de la famille, sans exception, sont invités à sortir du lit avant le lever du jour et à se dire bonjour, puis à prendre un copieux petit déjeuner de groupe. Saisissant l'occasion des discussions qui se mènent au cours du petit déjeuner, j'ai demandé à Soumana de m'expliquer pourquoi chez lui, les gens se lèvent avant le levée du jour. D'une manière spontanée,

il me dit : « Chez nous, on dit que si le jour se lève avant toi, tu perds tes chances de la journée, car celui qui s'est levé avant le jour va les prendre pendant que tu dors encore ».

Au cours de l'entretien, Soumana évoque plusieurs transformations liées à sa formation, notamment au niveau professionnel où il se sent apprécié et responsabilisé par ses chefs et au niveau personnel, où il est moins impulsif et plus souple.

Moins impulsif et plus souple

Ne plus répondre aux questions sur la base de ses émotions et réagir avec moins d'impulsivités ou encore faire attention lorsqu'il exprime ses points de vue, telle est l'image qu'il se donne après sa formation de deux années à DEDA. Il se sent plus souple dans ses manières et ses collègues apprécient ses contributions.

> *Comment je me vois moi-même maintenant que la formation est terminée? C'est une question assez difficile. J'avoue que je n'y avais pas pensé. Mais je sais que je deviens de moins en moins impulsif. C'est à dire que je voulais tout de suite répondre à certaines questions sans prendre la précaution non pas d'analyser, mais plutôt à répondre emporté par l'élan du cœur. La formation y est pour quelque chose. A Ouaga nous nous sommes retrouvés dans un groupe de personnes avec trente deux identités, cinq pays, et, tous les jours que Dieu faisait on se retrouvait. Les jours n'étaient jamais pareils. Je suis plus souple. Je fais plus attention sans avoir peur d'exprimer mon opinion ou ma conviction. Voilà comment je me vois et cela apparaît beaucoup plus dans les propos que certains me témoignent. Généralement quand je fais des observations au cours des réunions ce sont des observations assez poignantes. On me dit : « Soumana va dire des choses. » Ou « Pourquoi tu ne le fais pas » . Je me demande si je suis entrain de me ramollir après le passage à Ouaga, le contact avec tous les camarades, est-ce que je ne suis pas entrain de regarder mon environnement avec un autre œil? Finalement c'est une interrogation, maintenant je me pose la question. Je mettais cela sur le compte de l'âge que l'on prend mais à y réfléchir très bien on se dit que on s'est frotté à beaucoup de gens, on a eu beaucoup de contacts et maintenant il faut faire le bilan pour avoir le juste milieu, parce qu'il faut rester social. [ES_3]*[56]

[56] ES_3 = troisième entretien de Soumana

Apprécié et responsabilisé

La formation lui permet de reconsidérer son comportement vis-à-vis de ses supérieurs hiérarchiques et de bénéficier de leur confiance. Il se donne le temps de la réflexion afin de nuancer ses prises de positions. Il trouve un changement positif dans les jugements de ses chefs, qui lui font confiance et lui confient de nouvelles responsabilités.

S'il n'y avait pas eu la formation DEDA les choses auraient été autrement. Un module qui m'a beaucoup impressionné c'est l'approche socio-anthropologique sur les aspects liés à l'interculturel. Alors, cela m'a donné beaucoup à réfléchir, à prendre position par rapport à ce que je faisais. Si je n'avais pas été à DEDA pour découvrir cette approche de la vie, je serais resté toujours avec le même comportement. J'ai oublié de noter quand même qu'au niveau professionnel mon rapport avec mes chefs hiérarchiques, s'est beaucoup adouci. On me confie de plus en plus des choses. Par exemple le directeur général adjoint, au sortir du conseil de perfectionnement m'a demandé, c'est la première fois qu'on me le dit : « on te nomme président de la commission de rédaction de documents du conseil d'administration ». Alors, dans la conduite, il y a eu quelques petits couacs, il y a un élément qui utilise l'outil informatique qu'il ne maîtrise pas. Malheureusement on a axé tous les travaux à son niveau et il n'a pas fait tout le travail. Cela a entraîné quelques désagréments, on a mis beaucoup de temps pour corriger. Au sortir de cela, ç'aurait été d'autres personnes, on aurait dit : « tu n'es pas un bon président de commission ». (...) Il y a une semaine le directeur a procédé à un vaste réaménagement. Alors il m'a appelé et il m'a dit : « moi je voulais te proposer comme directeur régional. Avant toi j'ai été maire, et je sais que c'est des mandats. J'hésitais à le faire sans te consulter ». J'ai dit : « effectivement vous avez raison c'est difficile qu'en plein mandat je puisse quitter et aller en région ». Il m'a dit : « j'ai envie de te proposer à un autre niveau à moins que tu veilles rester dans le champ de la formation. Moi je souhaite que ce soit le cas, je suis en train de préparer un dossier de conseil d'administration avec l'espoir de te voir proposer comme un conseiller attaché à ma personne et tu vas t'occuper de toutes les questions relatives à la formation ». C'est sûr et certain que sans DEDA cela ne serait pas arrivé. [ES_3]

Ne pas savoir évaluer, monter des dispositifs et faire le suivi

Néanmoins, la formation n'a pas comblé toutes ses attentes, notamment ses besoins en évaluation, le suivi des formations et le montage d'un dispositif de formation. Par

contre, il se satisfait d'avoir obtenu une meilleure connaissance de certains concepts et éléments théoriques pour la compréhension des questions liées au développement.

> *Les attentes de départ, je voudrais les rappeler. C'était identifier les besoins de formation pour les entreprises; pouvoir faire les évaluations et le suivi des actions de formations; être capable de monter des projets de formation et tout le dispositif. DEDA a apporté quelque chose mais ce n'était pas le fondamental. C'est-à-dire que l'on mettait l'accent sur l'importance de la formation tout au long du processus de développement mais ce n'était pas très bien détaillé. (...) De ce point de vue les attentes ne sont pas toutes comblées mais les concepts et quelques instruments qu'on a voulu mettre à notre disposition nous permettent déjà de commencer le travail avec l'espoir de le parfaire à travers d'autres formations. (...) Cette soif par rapport aux attentes n'a pas été comblée. Mais au delà de ça, j'ai eu à me frotter avec d'autres concepts, avec d'autres éléments théoriques qui a mon avis sont utiles. Nous sommes en restructuration il y a des dispositifs qu'on est en train de mettre en place, dès que ça sera opérationnel je saurais jusqu'où je pourrai utiliser ces concepts ces instruments. [ES_3]*

Synthèse

Ses attentes de départ sont d'ordre pratique et concernent la mise en place d'un dispositif opérationnel de formation. Il a obtenu un soutien institutionnel pour sa formation à cause de la dimension professionnelle de son projet. La formation a peu satisfait à ses attentes. L'ambition de réussir la mise en place des dispositifs de formation au terme de sa formation n'a pas été réalisée. Cependant, il a découvert d'autres choses au cours de sa formation.

Dans le tableau en page suivante, je regroupe les éléments les plus significatifs de ses entretiens.

Tableau 6 : éléments les plus significatifs chez Soumana

Attentes liées à la formation	**Elément significatif 1 (début formation)**	**Elément significatif 2 (en cours de formation)**	**Elément significatif 3 (après la formation)**
Mettre en place des dispositifs d'identification de besoin de formation et de suivi- évaluation des actions de formation.	Etre une ressource technique pour les autres. Renvoyer l'ascenseur à la base. Agir en amont. Etre le porte- parole. Agir pour les parents	Nouveaux yeux pour regarder le monde. Distant et raisonnable. Analyse mieux les conflits. Trouver le bon angle d'attaque. Dialectique. Contenu et contenant	Moins impulsif et plus souple. Apprécié et responsabilisé. Ne pas savoir évaluer, monter des dispositifs et faire le suivi. Dire la vérité

Noaga

PLAN
Contenu du récit de vie
Contenu du premier entretien
Un plus
Devenir un gros bonnet d'une entreprise
Sortir du tunnel
Contenu du second entretien
Inquiétude de le voir partir
Acquérir le savoir
Espoir de couple
Formation spécifique
Chaîne relationnelle
Ouverture d'esprit
Contenu du troisième entretien
Comprendre et aller vers autrui
Maîtrise mieux, donne du contenu et élargit le regard dans ses formations
Plus de recul et de réflexion
Comprendre l'interlocuteur
Plus efficace
Comblé dans ses attentes de formation
Synthèse

Contenu du récit de vie

Les souvenirs marquants de son éducation familiale portent sur ses souffrances liées à l'encadrement « extrêmement rigoureux » de ses parents. Il a vécu une « vie de bagne » marquée par la « persécution » parentale. Dès l'âge de six ans, il est confié à un tuteur qui lui permet d'apprendre des activités telles que le travail de la terre, la garde des chèvres et moutons, mais aussi de savourer ce qu'est la « liberté » ou la possibilité de faire de son « propre chef » certaines choses. Au-delà des sévices corporels endurés durant des années, il tire profit de son éducation rigoureuse en se dotant d'un moral de gagneur. Il s'est doté d'une « rage de réussir » et maîtrise l'art de surmonter les obstacles de la vie.

> *J'ai été victime d'une éducation extrêmement rigoureuse frisant très souvent la persécution. Mes parents, à l'image probablement de ce qu'ils ont vécu, m'ont soumis à une « vie de bagne » où mon seul salut de repos n'intervenait que quand je prenais un cahier ou un livre. C'est peut-être pour cette raison que j'étais champion en lecture de romans (autour de 600 en 2 ans, de ma 4ème à ma seconde). Quand je ne lisais donc pas, je travaillais et je faisais tout : le ménage (plonge, lessive, cuisine) le bûcheron, le briquetier, le pousseur d'eau, le manœuvre, le garçon de liaison. En plus de ces travaux, j'ai enduré de nombreux sévices corporelles et surtout, puisque j'en garde encore les séquelles, les nombreuses perturbations de sommeil : pour un rien*

j'étais violemment réveillé et ça pouvait arriver plusieurs fois au cours de la même nuit. Heureusement que tout ça était motivé par le souci de bien faire c'est à dire me rendre responsable, me donner la rage de réussir et surtout l'art de surmonter les épreuves de la vie. C'est pourquoi malgré les moyens limités ils faisaient de leur mieux pour assurer ma scolarité presque entièrement passée dans le privé, mes fournitures, ma santé, mon alimentation et même mon transport quand j'étais loin de mon école. [RV_N][57]

Son enfance difficile lui permet d'être rigoureux, enthousiaste et persévérant dans ses activités professionnelles du moment. Il en tire une réelle satisfaction mais regrette de ne pas pouvoir le partager avec son père (décédé).

La deuxième partie de son récit de vie concerne son expérience professionnelle, qui lui a permis de se forger une conviction: aider les éleveurs dans un monde qui se « mondialise » contre les agriculteurs qui les briment.

Avant d'arriver à DEDA mes satisfactions professionnelles se résument à des « procès » gagnés contre les agriculteurs qui voulaient plutôt extorquer des sous aux éleveurs. Le développement de la production Avicole partout ou je suis passé (Titao, Tangaye-Thiou) l'élévation des chiffres vaccinaux du cheptel bovin, la création de nombreux groupements laitiers et enfin l'organisation de la production et de la commercialisation laitière à Thiou mon poste actuel. RV_N

Contenu du premier entretien

Le premier entretien avec Noaga a eu lieu à l'université de Ouagadougou, au cours de la session du deuxième bloc de cours à DEDA. C'était le 15 mars 2004, au 2ème étage du « bâtiment Belge », œuvre de la coopération interuniversitaire entre la Belgique et le Burkina. Le siège du programme DEDA s'y trouve. Nous avions une table et deux chaises dans le coin de l'allée d'un couloir pour mener l'entretien.

Au cours de l'entretien, il évoque les appréciations des éleveurs sur son retour en formation universitaire, les espoirs de sa famille de le voir devenir un homme important, et son espoir de se sortir enfin du « tunnel » des difficultés professionnelles.

[57] RV_N = récit vie de Noaga

Un plus

Les éleveurs pensent que sa formation est un « plus » pour lui, contrairement à ses collègues immédiats de service qui ne se préoccupent pas de sa formation.

> *Au niveau de ceux qui sont plus proches de moi c'est à dire les éleveurs, ils savent seulement que je vais pour une formation. Pour ceux qui savent ou ont une idée de ce qu'apporte une formation, ils se disent seulement que je vais pour chercher un plus. Eux ils raisonnent en termes de galon en plus. Ils voient ça sous l'angle purement militaire. Pour les collègues immédiats j'avoue que jusqu'à présent ils n'ont pas une idée de ce que je fais. Ils savent seulement que je suis en formation mais ils n'ont pas une idée de la portée utile réelle de la formation sur le travail que je fais actuellement. [EN_1]*[58]

Ses supérieurs hiérarchiques ne semblent pas non plus intéressés par ce qu'il fait en formation. Il est seul dans son engagement et dans sa nouvelle expérience de formation. Toutefois, il espère que les changements qui s'opéreront en lui tout au long de sa formation vont modifier le regard de ses collègues sur lui.

> *Maintenant c'est avec l'évolution, par ma façon de voir les choses lors des réunions, lors des formations, lors des ateliers qu'ils vont remarquer qu'il y a eu effectivement un changement réel dans ma façon de voir les choses. Je pense que c'est en ce moment-la qu'ils vont percevoir réellement l'utilité de la formation que j'ai reçue. [EN_1]*

Devenir un gros bonnet d'une entreprise

Sa mère et son épouse s'intéressent à sa formation avec l'espoir de le voir devenir un homme important. Sa mère par exemple l'a toujours encouragé à poursuive ses études universitaires et lui reprochait son manque de motivation à la formation. Le voir quitter ses activités professionnelles actuelles pour se consacrer à une autre activité plus valorisante est son grand souhait.

> *Depuis mon affectation à Thiou ma mère a toujours voulu que je sois le gros bonnet d'une entreprise, que je me retrouve en ville à cote d'elle. Donc mon retour à Ouaga à fait naître en elle un espoir. Son souhait est que j'aille jusqu'au bout pour quitter ce*

[58] EN_1 = premier entretien de Noaga

que je fais actuellement. C'est pareil pour mon épouse. Ce sont les deux qui me poussent et qui veulent que ce soit comme ça. [EN_1]

Sortir du tunnel

Sa formation est une ouverture vers un autre monde plus heureux. C'est l'occasion pour lui de sortir du « tunnel », à la fois professionnellement et personnellement. Il veut se consacrer à sa propre activité professionnelle et compte sur l'expérience formatrice pour cumuler le savoir nécessaire.

Pour moi l'ouverture c'est comme si je sortais d'un tunnel. D'abord professionnellement je vois des aspects sur lesquels je peux miser pour améliorer les conditions de vie de mes éleveurs. Ensuite au niveau du service je suis dans une zone ou beaucoup de projets sont intervenus, mais quand on fait un bilan de la portée utile réelle de ces projets, on se rend compte que ce n'est pas à la hauteur des attentes. (...) A ce niveau par rapport aux formations je compte intervenir dans les associations et dans les projets, si j'en ai l'occasion pour davantage donner plus d'élan aux différents projets en cours. Maintenant en privé, je suis le genre de personne qui ne va pas hésiter à quitter la fonction publique si un jour je réussissais à asseoir mon réseau de valorisation et de commercialisation des productions animales. D'abord au niveau de Thiou et du Yatenga et ensuite asseoir ma laiterie. Dans ce domaine j'ai besoin de données socio-anthropologiques, j'ai besoin de connaissance en matière des organisations. J'ai besoin de tout ce qu'on donne en ce moment à DEDA pour vraiment me lancer dans ce genre d'activité. (...) Je suis très optimiste pour la sortie. Je me prépare déjà à la possibilité de continuer jusqu'à la Maîtrise pour pouvoir m'appuyer sur un thème donné, aller jusqu'au fond de thème pour mieux le connaître. Aussi si j'ai la possibilité d'aller en stage de trois mois pour faire une formation spécifique ailleurs, toujours pour renforcer davantage mes compétences je n'hésiterais pas. [EN_1]

Contenu du second entretien

Le deuxième entretien s'est déroulé à Ouahigouya (Burkina Faso) au domicile de Noaga où je suis accueilli pour la première fois. En cette matinée du samedi 27 novembre 2004, sa conjointe se préparait à rejoindre son poste de travail sis à la bibliothèque municipale de la commune de Ouahigouya. Noaga supervisait la transformation du lait frais en yaourt pour la commercialisation, gardait un œil sur la cuisson des pâtes qu'il avait mise en route pour le repas de midi, et répondait aux

demandes de la clientèle pour l'achat du yaourt. La mise en place d'un centre de transformation du lait fait partie de son projet de formation. Dans l'attente de le concrétiser, il mène une expérience à domicile, en proposant aux clients du quartier de petits sachets de yaourt ; plus loin dans la ville, autour du grand marché du Ouahigouya, il gère quelques dépôts de lait « berger plus » destiné à la clientèle du centre ville.

Avant de partir à son travail, sa conjointe me parle des « bénéfices » de la formation dans la vie familiale en évoquant le fait que son conjoint est plus conciliant et plus disponible. Elle apprécie également quelques changements matériels dans la maison notamment l'acquisition de nouveaux meubles (table basse et fauteuils en bois rembourrés). Son conjoint qui est fier de ses derniers investissements en meubles, commente : « M. Abdoulaye, votre arrivée tombe vraiment bien car le menuisier vient de nous livrer nos nouveaux meubles. J'ai voulu marquer mon passage à DEDA en investissant l'argent reçu pour la bourse dans quelque chose de durable. Comme ça, même si je quitte DEDA un jour, il y a quelque chose de visible qui nous rappelle mon passage à DEDA ». J'ai dit sans hésiter : « Votre menuisier a fait du très bon travail, ces meubles sont d'une rare qualité ».

Entre diverses tâches et dans une ambiance décontractée, nous enregistrons l'entretien, qui fut néanmoins interrompu à trois reprises. Une première fois par son épouse qui recherchait son bloc note sans succès et sollicitait l'aide de son conjoint, une deuxième fois par les sonneries du téléphone, et une dernière fois par un livreur de lait frais.

L'entretien a permis de cerner quelques moments significatifs de sa première année de formation, notamment sa capacité à établir de nouvelles relations sociales, les espoirs de sa conjointe de le voir obtenir un poste dans sa ville de résidence, et les inquiétudes des éleveurs de le voir quitter son poste au terme de sa formation.

Inquiétude de le voir partir

Après une année de formation, les éleveurs sont inquiets et se demandent s'il ne va les quitter pour un autre poste de travail dans une nouvelle localité. Ils prennent conscience de la possibilité de le « perdre » après la formation. Durant sa première

année de formation, il est souvent parti de son poste pour assister aux cours à Ouaga. Seul titulaire à son poste de travail, il n'a pas de remplaçant. Sur sa propre initiative, il a formé un jeune du milieu qui reçoit les producteurs pour faire les tâches simples. Les producteurs ne sont pas satisfaits des services de cet agent de « secours ».

> *Au niveau des producteurs, la formation est négative. Négative pourquoi ?, Parce qu'ils sont persuadés, d'abord, qu'à la fin de la formation, je vais quitter Thiou, je serai affecté. Or ils ont un certain attachement pour moi, ils auraient souhaité que moi je reste. C'est le premier point Le deuxième point c'est qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour apprécier ma formation en termes de rendement efficace dans le cadre de mon travail. Pour eux, je suis là pour soigner leurs animaux et pour encadrer leurs activités de production animale ; ma façon de le faire depuis mon affectation jusqu'à ce que je rentre à DEDA, pour eux, ils ne voient aucun changement. Donc ils ne peuvent pas apprécier ma façon de travailler. Ça fait que, en ce sens encore, ils ne voient pas l'opportunité de cette formation. Et maintenant enfin, il y a le fait que je suis responsable de santé animale et que pendant mes périodes d'absence d'un mois, quand ils ont des problèmes, vu qu'il n'y a pas assez d'agents, ils sont obligés de se contenter de ceux-là que moi j'ai laissé, qui n'ont pas ma formation, donc qui ne peuvent pas répondre amplement à leurs attentes. À cause de ses trois raisons là, ma formation pour eux n'est pas opportune. [EN_2][59]*

Son expérience d'une année de formation n'a pas non plus convaincu ses collègues qui pensent qu'il perd son temps en se consacrant aux cours et devoirs de DEDA.

> *A bien des égards la formation elle n'est pas positive pour les collègues. Pourquoi? Parce que premièrement ça ne produit par un avancement du point de vue de la promotion à la fin de la formation. Ça c'est le premier aspect. Le second aspect c'est qu'il est difficile dans ce système d'appréciation des agents de percevoir les changements qui s'opèrent dans une telle formation, parce que nos rapports écrits c'est surtout en termes de chiffres statistiques. (...) Si j'étais allé par exemple me former pour sortir ingénieur des travaux ou autre chose, ils allaient se comporter comme si j'étais déjà sorti. EN_2*

Acquérir le savoir

Sa famille apprécie positivement son retour en formation universitaire. Sa mère en particulier est heureuse pour lui. Elle lui reprochait son manque d'enthousiasme pour

[59] EN_2 = second entretien de Noaga

les études et la formation. Pour la famille, peu importe que la formation débouche sur un diplôme, ce qui importe, c'est l'acquisition de savoir.

Le fait même, que, moi je sois revenu à l'université, même si c'est pour descendre en dessous de là où j'étais, pour eux c'est positif. Ça seulement ça suffit à combler ma mère, parce qu'elle m'a toujours dit, depuis que j'ai été affecté à Titao en 1992, elle m'a toujours critiqué d'aller me terrer en brousse parce que ça va me coûter cher. Elle a toujours voulu que je trouve un moyen de continuer mes études. Pour elle c'est positif. Ce n'est pas son souci d'apprécier ce que ça va m'apporter à la fin de la formation. Le jour où je suis revenu lui annoncer que je retournai à l'université, elle a trouvé que c'est positif. C'est ce qu'elle souhaitait. Elle m'a dit qu'après ça, de tout faire pour attaquer l'autre tranche-là (la maîtrise). Pour elle, ce qui compte c'est le savoir, elle lui accorde une trop grande importance. Pour mes petits frères et autres c'est pareil. [EN_2]

Espoir de couple

Son épouse voit une belle opportunité de changement professionnel pour son conjoint. Elle nourrit l'espoir de le voir affecter à Ouahigouya, leur lieu de résidence actuelle. Cet intérêt est contraire à ceux de producteurs qui veulent le garder à Thiou.

Elle a une appréciation j'allais dire mi-figue mi-raisin. Comme je l'ai prévenue qu'en termes de promotion réellement cela ne m'apporte rien mais ça augmente mes chances de me trouver un jour dans un projet, c'est peut être en ce sens qu'elle apprécie positivement. Pour elle, son souci c'est que je quitte Thiou un jour et que je me retrouve à Ouahigouya. Or elle se dit que DEDA va me donner cette chance de me retrouver dans une autre structure, plutôt que d'être obligé de la quitter à tout moment. C'est de cette façon qu'elle apprécie ma formation. [EN_2]

Formation spécifique

Pour lui, sa formation lui donnera l'occasion d'approfondir des aspects spécifiques de ses souhaits de formation. Par exemple, il espère se former en technique d'animation des groupes et en communication pour faire face aux attentes de sa profession. Il espère également faire un stage complémentaire ou une formation spécifique en rapport avec ses besoins de formations.

Je me dis que le travail de fin d'études (TFE) en maîtrise va me permettre de mettre en exergue les différents problèmes que je vis. En ce moment, le problème qui va

resurgir c'est que je vais avoir besoin de formation spécifique. Une formation spécifique par exemple en animation. Ça c'est très important pour me permettre de mieux transmettre le message. Une formation spécifique par exemple en, communication pour le développement (CPD), c'est très important. Pourquoi pas des formations techniques ou un stage pour mieux maîtriser la transformation du lait. [EN_2]

Chaîne relationnelle

Il dit souffrir d'une « pauvreté relationnelle », et n'avoir pas assez d'amis de tout horizon. La vie professionnelle en province ne permet par de rencontrer de gens de divers horizons comme c'est souvent le cas dans les grandes villes. S'il est conscient qu'il est toujours possible d'apprendre quelque chose avec des éleveurs, il est limité dans le long terme à cause de l'appauvrissement de ses connaissances.

Quand tu te retrouves en province ou en département comme nous autres pour travailler, tu as surtout affaire à des analphabètes. Quelque part tu as quelque chose à perdre. C'est vrai qu'il n'y a personne auprès de qui on n'apprend rien, mais quand tu es toujours avec les éleveurs, tu as une façon monotone d'apprendre. Ce sont des trucs liés seulement à ta profession que tu apprends, tu n'apprends rien d'autre. (...) Je suis l'une des personnes qui n'a pas eu la chance de sortir du Burkina. Donc je n'ai pas connu d'amis étrangers, à part les ivoiriens qui se sont frottés à moi en terminale parce qu'ils venaient ici pour passer le bac, je n'ai pratiquement pas connu d'étrangers. Donc je n'avais pas de relation ouverte avec la sous-région. Mais avec DEDA j'ai eu ça. [EN_2]

Ouverture d'esprit

En retournant à la formation, il fondait l'espoir d'y trouver quelque chose de positif. Il a misé entre autre sur l'obtention d'un nouveau diplôme universitaire qui lui permettrait de se « différencier » du lot de techniciens de son corps dans les ressources animales. Il table sur un autre besoin qui concerne « l'ouverture d'esprit » et la « maîtrise de certains aspects de l'animation ». Il ne prévoyait pas, par contre, de changer sa vision du développement. Après un an de formation, il a ainsi appris à faire la différence entre un adulte et un enfant dans une situation de formation. Auparavant, il n'en voyait pas la pertinence de cette distinction, malgré son expérience d'enseignant du primaire et du secondaire et son expérience de formateur d'adultes.

Moi je fais tout pour entretenir des rapports entre l'agent de l'agriculture et l'agent de l'environnement, et même les agents de l'administration et les autres partenaires au développement. Avant je me disais que j'étais là pour l'élevage, tout ce qui sort hors de l'élevage moi je ne m'en occupe pas. Ça c'est la vision plurielle du développement. Ça c'est un truc que je n'avais pas imaginé. Maintenant il y a des aspects plus spécifiques, concernant par exemple la formation des adultes, avec Dominicé, qui m'a fait comprendre qu'il y a une différence entre les adultes et les enfants. Moi j'ai eu la chance de connaître les deux, j'ai aussi enseigné au primaire comme au secondaire avant de former les adultes. Donc pendant le cours de Dominicé moi je voyais ça posé vraiment, comme moi j'avais les deux repères, ça me permettait de voir nettement la différence. [EN_2]

Enfin, sa vision des choses était rétrécie avant la formation. Il ne s'intéressait qu'à ce qui touche à l'élevage et n'accordait pas une considération particulière à tout ce qui s'en écartait. Pour lui, il « était là pour l'élevage » et rien que pour cela. « Tout ce qui sort de l'élevage » il ne s'en occupe pas, dit-il. Grâce à la formation, les choses ont changé. Il a plus d'intérêt intellectuel pour d'autres aspects de la vie.

Contenu du troisième entretien

C'est à Ouahigouya, au domicile de Noaga que nous avons réalisé le dernier entretien. Arrivé à Ouahigouya dans la soirée du 11 juin 2006 en période de la coupe du monde de football, la passion de mon interlocuteur pour ce sport me fait hésiter à réaliser l'entretien. En effet, une équipe africaine, en l'occurrence l'Angola jouait ce jour-là contre le Portugal dans le groupe D, et Noaga tenait à regarder le match. J'ai alors proposé le report de l'entretien au jour suivant, de préférence dans la matinée, pour éviter l'heure des matchs, ce qu'il a accepté avec empressement.

L'entretien réalisé a permis de mettre en exergue ses nouvelles capacités à comprendre autrui, à avoir plus de recul et de réflexion, à mieux organiser ses formations. Il a aussi évoqué son nouvel élan à comprendre et à aller vers autrui.

Comprendre et aller vers autrui

Grâce à sa formation, il comprend mieux la mentalité des éleveurs avec qui il travaille, et a le contact professionnel plus facile avec ces derniers. Il est en mesure d'analyser ses anciennes pratiques pour en déceler les limites ; notamment, il n'envisage plus les

choses uniquement dans un sens (haut vers le bas). Sa nouvelle démarche met l'éleveur au centre de sa stratégie d'intervention.

Si cette formation DEDA n'avait pas eu lieu, le manque à gagner allait se reporter manifestement sur mes capacités à aller vers autrui et vers leur travail c'est-à-dire l'éleveur, les collaborateurs, mes collègues et les partenaires de développement, les autres partenaires qui travaillent avec moi d'une manière générale sur le terrain. C'est essentiellement à ces niveaux que moi je situe l'apport dans un premier temps. C'est cela l'apport positif de DEDA. Maintenant au niveau de mon travail, vu à l'interne, ce qui aurait manqué sans cette formation, c'est cette capacité à comprendre l'éleveur, à partir de ses habitudes quotidiennes pour essayer d'apporter un plus. Cela aurait visiblement manqué parce qu'on se contentait de reverser un canevas de formation préparé à l'avance. On ne se souciait pas de la capacité de l'éleveur à accepter et à adhérer à ce que nous l'invitons à faire. [EN_3][60]

Maîtrise mieux, donne du contenu et élargit le regard dans ses formations

Avec sa formation, il sensibilise mieux les éleveurs sur leurs droits et travaille à la mise en place d'un cadre légal de concertation entre les agriculteurs et les éleveurs, pour résoudre les problèmes d'accès équitable à l'eau et au pâturage.

Cet là manifestement qu'il y a eu un plus, c'est à dire la capacité à amener les producteurs à s'assumer. Avant DEDA je n'aurais pas pensé à sensibiliser les éleveurs à créer des groupements d'éleveurs, à revendiquer ce qui est normalement leurs droits. Par exemple, j'ai amené les éleveurs a revendiquer un passage à bétail afin de pouvoir abreuver leur animaux et à faire en sorte qu'on puisse planifier le nombre de maraîchers-culteurs pour que l'eau ne finisse pas avant l'hivernage, parce que le barrage appartient à tout le village mais pas à eux uniquement. Avant DEDA, je n'aurais pas imaginé tout ça, j'allais dire que cela n'était pas de mon ressort. Je peux dire que j'ai eu une ouverture d'esprit aujourd'hui qui me permet d'embrasser plusieurs problèmes de mes éleveurs. Au niveau de mes partenaires au développement qui participent à certaine formation que je donne, ils se sont rendus compte, qu'il y avait non seulement une différence à notre niveau par rapport à ceux des autres collègues. Lorsqu'ils viennent suivre mes formations sur le terrain ils se rendent compte que je maîtrise mieux la formation et j'améliore son contenu. Par exemple j'embrasse beaucoup d'aspects qui ne sont pas directement liés aux aspects techniques mais qui peuvent être positifs pour aider l'éleveur à conduire une

[60] EN_3 = troisième entretien de Noaga

opération d'élevage. Les éleveurs se demandent ce qu'ils vont devenir quand je vais partir. Ils ont déjà apprécié positivement l'apport de ma formation dans le cadre de ce travail parce que de plus en plus je les amène à être autonomes au vu de certains problèmes liés à leurs activités quotidiennes. [EN_3]

Plus de recul et de réflexion

Il est plus en mesure d'assumer des responsabilités professionnelles grâce à ses nouvelles capacités de réflexion et de distanciation.

Au niveau social il y a des éléments. Auparavant je croyais que je n'avais pas la capacité de gérer des problèmes aux niveaux départementaux. Avec la formation je me suis rendu compte que, loin de ces niveaux départementaux, même au niveau central, je suis à la hauteur de gérer des postes et de gérer les problèmes que je n'aurais pas pu faire avant. Je manquais de recul pour réfléchir et agir conséquemment. [EN_3]

Comprendre l'interlocuteur

Il est moins spontané et plus mesuré dans ses comportements. Il privilégie une démarche compréhensive de son interlocuteur.

Au niveau familial c'est le souci de comprendre à fond l'interlocuteur avant d'agir qui constitue un plus. Avant j'avais tendance à agir spontanément. Maintenant je prends de la marge pour mûrir ma réflexion avant d'agir. Au niveau personnel j'ai beaucoup perdu en spontanéité. Je n'agis plus spontanément. J'ai toujours tendance à m'accorder ce minimum de recul avant d'agir. C'est vraiment le point positif que j'ai noté par rapport à moi-même. [EN_3]

Plus efficace

Il organise mieux son activité professionnelle et obtient de meilleurs résultats. Ce qui lui vaut l'admiration de ses supérieurs hiérarchiques.

D'abord je l'ai remarqué au niveau de mes supérieurs hiérarchiques qui ont noté que depuis cette formation DEDA il y a eu un plus. D'abord au niveau du rendement de travail que je donne. Par exemple : sur 31 000 bovins vaccinés au niveau de la province, moi seul j'ai vacciné 18 000 têtes, soit plus de la moitié. J'ai organisé autrement la campagne cette année et ils l'ont bien suivie et cela n'a rien à voir avec ce que je faisais avant d'aller à DEDA. [EN_3]

Comblé dans ses attentes de formation

Il est déçu d'avoir raté son inscription en année de maîtrise mais satisfait d'avoir eu des réponses à ses attentes, notamment des réaménagements de son travail.

> *En dehors de la reconnaissance du diplôme qui n'est pas encore faite, je suis comblé. Mais je peux ajouter à la fin de cette formation que l'idéal aurait été que je puisse me réinscrire pour la maîtrise, pour approfondir certains aspects qui n'ont pas été faits. J'espère que cela va venir avec le temps. Autrement ce que j'attendais de DEDA sur l'organisation de mon travail et sur le rendement je suis largement comblé. [EN_3]*

Synthèse

Ses attentes de départ sont d'ordre pratique et concernent l'acquisition de connaissances disciplinaires pour réussir la mise en place d'un réseau de valorisation et de commercialisation des productions animales en dehors de ses activités de fonctionnaire. Est-ce que ces attentes ont été réalisées ? Au terme de sa formation des inquiétudes sont nées du côté de ses principaux collaborateurs, les éleveurs, qui mesurent le risque de le « perdre » après sa formation, il pourrait être appelé à de nouvelles responsabilités ; sa famille est comblée par son retour à l'université ; au niveau personnel, il sait désormais comprendre et aller vers autrui, prendre du recul, améliorer le contenu de ses formations, etc., ce qui est apprécié favorablement par ses supérieurs hiérarchiques.

Dans le tableau en page suivante, je regroupe les éléments les plus significatifs de ses entretiens.

Tableau 7 : éléments les plus significatifs chez Noaga

Attentes liées à la formation	**Elément significatif 1 (début formation)**	**Elément significatif 2 (en cours de formation)**	**Elément significatif 3 (après la formation)**
Mieux connaître notre public cible, maîtriser l'organisation et les techniques d'animation	Un plus. Devenir un gros bonnet d'une entreprise. Sortir du tunnel	Inquiétude de le voir partir. Acquérir le savoir. Espoir de couple. Formation spécifique. Chaîne relationnelle. Ouverture d'esprit	Comprendre et aller vers autrui. Maîtrise mieux, donne du contenu et élargit le regard dans ses formations. Plus de recul et de réflexion. Comprendre l'interlocuteur. Plus efficace. Comblé dans ses attentes de formation

Koutou

PLAN
Contenu du récit de vie
- *La naissance*
- *L'enfance et l'adolescence*
- *La vie active et la découverte de sa vocation*

Contenu du premier entretien
- *Retour en formation bien apprécié*
- *De plus en plus sollicité*
- *C'est courageux*
- *C'est une fierté*
- *Entraide amicale*

Contenu du second entretien
- *Plus impliqué*
- *Mieux considéré*
- *Plus communicatif*
- *Tutorat et réinsertion professionnelle*

Contenu du troisième entretien
- *Nouvelle aptitude d'analyse*
- *Partir de ce que les gens savent*
- *Écoute mieux ses enfants*
- *Culture générale*
- *Améliorations scolaires*
- *Sollicité*
- *Moins impulsif*
- *Attentes comblées partiellement*
- *Capacité de dialogue*
- *Toujours apprendre*

Synthèse

Contenu du récit de vie

Le récit de vie de Koutou est structuré de manière chronologique en cinq évènements. Le premier événement concerne sa naissance qui s'est déroulée dans des conditions particulières. Le second et le troisième évènement concernent l'environnement difficile de son enfance et de son adolescence. Le quatrième événement concerne sa vie active, associative et publique. Le dernier évènement est celui de la découverte de sa vocation de formateur.

La naissance

C'est tard, au contact de la société, qu'il apprendra les circonstances de sa naissance, parce que sa mère était décédée sitôt après sa naissance. Restée à la maison parce qu'elle ne pouvait plus aller en brousse comme les autres membres de la famille pour mener les travaux champêtres, sa mère ressent l'approche de l'accouchement et se dirige vers l'arrière de la maison pour chercher une aide auprès du voisinage. L'accouchement intervint alors qu'elle se trouvait seule derrière les concessions. Le jour du baptême, on le nomma « *daporé* », qui veut dire en mooré, sa langue maternelle, « derrière la concession ». Dans les représentations de sa société, ce

prénom devait le protéger et lui garantir la survie. Il était par ailleurs un bébé qui inspirait la crainte de sa société parce que sa mère était décédée quelques mois après sa naissance. C'est sans doute pour cela qu'il est confié à une autre famille, pour éviter à son père de mourir à son tour. Sa famille d'accueil l'inscrit par la suite à l'école.

> *Ce vilain prénom, pour certains, devrait l'empêcher de retourner (mourir) ; car pour ces derniers les jolis noms reviennent aux enfants normaux. Il doit le traîner et le montrer aux yeux de la société ce qu'il est.(...) Un jour, alors que mon père s'était rendu à Ouagadougou pour rendre visite à son ami, et lui faire part de l'heureux événement qu'il venait de vivre, et demander conseils sur la conduite à tenir vis-à-vis de cet être, ce dernier lui conseilla vivement de ne pas me garder auprès de lui, car je pourrais être un danger pour sa vie. (...) Il ajouta, d'ailleurs, moi je n'ai pas de garçon auprès de moi et je suis maintenant vieux, tu me l'amènes ! J'ai besoin d'un garçon pour mes courses ! [RV_K]*[61]

L'enfance et l'adolescence

C'est au cours de sa scolarité, parsemée d'épisodes difficiles comme heureux, qu'intervint le décès de son père. Ce moment difficile est aussi marqué par la spoliation de son héritage pas sa famille.

> *Les parents (oncles, cousins, et autres membres de la famille) se réunirent pour le partage de l'héritage, quelques uns proposaient de réserver quelques chose pour les enfants du défunt, d'autres s'opposèrent, arguant que les enfants sont petits et n'ont besoin que de regard c'est-à-dire manger et être vêtus. [RV_K]*

Il obtint néanmoins son certificat d'étude à 13 ans, il affronta la vie active pour survivre et construire son avenir.

La vie active et la découverte de sa vocation

Prier, jeûner et respecter les préceptes de l'islam étaient ses obligations à l'école coranique où il a été inscrit par son oncle (tuteur). En outre, pour se faire de l'argent de poche, il devait faire les boulots qui lui tombaient sous la main : maçonnerie, mécanique, vente du pétrole, tabac, etc. Pour le pousser à l'autonomie, son tuteur lui refusait son aide lorsqu'il se montrait paresseux, et lui a appris à retenir son principe

[61] RV_K = récit de vie de Koutou

quotidien : « *Mam ka kont biig bumb ti m rogalame ye, ya tumame* », autrement dit, en français : « je ne donne pas quelque chose a un enfant parce que je l'ai mis au monde, mais parce qu'il travaille ». Plus tard, Koutou construira sa vie sur l'amour du travail.

Koutou fit sa première expérience professionnelle d'encadreur-enquêteur après avoir refusé l'offre d'un coopérant technique français d'aller en France pour faire son collège et plus tard s'engager dans la légion française. Nommé encadreur dans une localité rurale du Burkina, il était chargé d'introduire de nouvelles méthodes de production agricole en milieu paysan. C'est lors de ce séjour et de son premier contact avec les paysans qu'il découvre leur analphabétisme. Il s'improvise animateur en cours du soir et tenait à les former à la lecture et l'écriture du français. Avec peu de moyens didactiques, il réussit avec beaucoup de joie et de succès à alphabétiser quelques paysans.

Contenu du premier entretien

Lors de notre premier entretien le 29 mars 2004, Koutou est à l'aise et décontracté dans son bureau, sis à la direction de la vulgarisation agricole à Ouagadougou. Parmi les membres du G6, c'est avec lui que j'ai passé le plus de temps, soit pour des explications de texte ou de sujets de devoir, soit en discussion autour de son projet professionnel de création d'un centre de formation sylvo-agro-pastoral, de sa vie en famille, de l'avenir de ses enfants, des problèmes de santé de sa conjointe, ou de ses rapports avec ses collègues. C'est aussi le seul du G6 qui habite à Ouagadougou, ma ville de résidence au Burkina Faso lorsque je n'ai pas voyagé pour le suivi

Avant de commencer l'entretien, il me proposa de faire un tour dans le bureau de son chef de service pour lui dire bonjour et expliquer ma venue. J'acceptais sa proposition par respect pour les usages dans son service. Son chef était un monsieur moins âgé que lui d'au moins 10 ans. Il était ingénieur de formation, chef d'un projet de mécanisation financé par les allemands, et me disait que Koutou est l'un des meilleurs spécialistes de la culture attelée au Burkina et qu'il a une compétence acquise par sa pratique auprès des agriculteurs. Il n'hésitait pas à faire son éloge : « *J'ai appris comment faire la culture attelée avec Koutou, je le dis sans complexe même si je suis un ingénieur et lui un simple technicien. C'est d'ailleurs à cause de ses compétences que nous l'avons recherché et affecté dans notre service* ».

Plusieurs transformations ressortent de ce premier entretien. Son retour en formation est apprécié par son entourage, et lui-même se sent de plus en plus sollicité par ses collègues de service. Il mène sa formation avec beaucoup de courage, car il a plus de cinquante ans et il trouve que c'est vieux pour retourner sur les bancs. Il en est par ailleurs fier, et apprécie le soutien qu'il reçoit de ses amis pour réussir sa formation.

Retour en formation bien apprécié

Sa formation est bien perçue par ses collègues et ils estiment qu'il a du courage à se lancer dans une nouvelle formation à plus de cinquante ans.

> *Au niveau de mes collègues ça ne pose aucun problème. Je crois que la formation est bien perçue. Je reste toujours en contact avec eux. Nous échangeons beaucoup. Je partage même certains documents avec ces collègues qui du même coup apprennent. Certains viennent me poser des questions sur ce que nous faisons exactement parce que ça les intéresse. Donc on échange beaucoup sur la formation et c'est beaucoup apprécie. C'est ce que j'ai pu constater. A ce niveau il n'y a pas de problème. [EK_1]*[62]

De plus en plus sollicité

Il est convaincu de l'apport positif d'une formation de type universitaire. Sa formation à DEDA ne serait pas une formation « classique » comme les autres et cela se fait ressentir déjà dans les comportements autour de lui. Il se sent valorisé, utile.

> *Il y a beaucoup de changement de comportement. En effet, cette formation DEDA est une formation académique universitaire et nécessairement ça apporte un plus. Tout le monde sait qu'une formation universitaire apporte un plus. Encore que cette formation DEDA est tout à fait particulière des formations classiques qu'on a l'habitude de suivre. Nécessairement ça change. Ce qu'on a l'habitude de dire c'est que les gens me sollicitent pour des réflexions sur tels ou tels sujets. Là ça veut dire que j'ai un plus par rapport à eux. [EK_1]*

[62] EK_1 = premier entretien de Koutou

C'est courageux

Ses collègues le trouvent courageux de reprendre le chemin de l'école. Echouer à son âge à l'école est une honte, alors, ses collègues préfèrent ne pas prendre le risque de s'inscrire. Ses amis et ses enfants sont soucieux de sa réussite.

> *Au niveau de mes collègues, ils trouvent que j'ai beaucoup de courage. Parce que c'est ce qu'ils aiment. Ils trouvent que c'est un courage d'aller à l'école. Que ce soit au niveau des enfants, de mes collègues ou de mes amis, ils disent tous que c'est un courage particulier qu'il faut avoir. [EK_1]*

C'est une fierté

Le retour en formation lui redonne de la fierté vis-à-vis de ses enfants. Ces derniers sont ragaillardis dans leurs « souffrances scolaires » en voyant leur père éprouver les mêmes peines. Par exemple, il se lève très tôt le matin pour aller à l'université ou étudier ses leçons. Pour les enfants, leur père se rendra lui-même compte, grâce à sa nouvelle expérience de formation, que « c'est pas facile » et se gardera de les « engueuler » à tout bout de champ. Il y a un changement dans les relations avec ses enfants qu'il apprécie positivement.

> *Vis à vis de la famille, je me suis rendu compte que mes enfants sont plus motivés dans leur apprentissage à l'école. La preuve c'est que ma fille qui avait des difficultés à l'école l'année dernière n'a pas une note inférieure à quinze cette année. Eux-mêmes sont contents de voir que « papa se lève très tôt, il part à l'école » comme ils ont l'habitude de le dire. Je reviens et j'étudie avec eux, je leur fais voir mes devoirs. Ils sont plus motivés. J'ai mon dernier qui m'a dit : « mais papa tu vois toi-même que l'école- là c'est pas facile, quand tu nous engueules ». Ça c'est une fierté. C'est une fierté même de la famille. Ma femme se permet de dire à ses collègues que « ben ! Mon mari est reparti à l'université ». Ça c'est assez intéressant parce que c'est pas très courant au Burkina que des gens d'un certain âge se remettent encore à l'école. [EK_1]*

Entraide amicale

Il reçoit l'aide précieuse de ses amis pour réussir sa formation. Certains de ses amis ont été loin dans les études universitaires, contrairement à lui qui n'a qu'un diplôme du second cycle. Son groupe d'amis le soutient et cela le met en confiance sur ses propres capacités à étudier, à mener des discussions. Son entrée à l'université, pour la première

fois de sa vie, lui permet de se mettre sur le même pied que ses amis, et de ne pas éprouver un complexe d'infériorité intellectuelle.

> *Au niveau de mes amis il y a beaucoup qui me soutiennent. Parce que j'ai des amis qui ont des niveaux assez appréciables, qui ont fréquenté des universités en Europe. J'étais le seul dans le groupe à n'avoir pas été à l'université. Ca me gênait déjà car je pensais ne pas pouvoir discuter avec eux sur certains problèmes. Mais apparemment il n'y a pas de complexe entre nous. Je me rends compte que le fait de m'inscrire à cette formation fait qu'ils me viennent en aide quand je suis en difficulté et que je leur pose des questions. Parce que, eux-mêmes se rendent compte que si j'ai un niveau plus élevé, ça renforce quelque part nos relations. Il y a des relations professionnelles, il y a des relations d'amitiés mais ces relations d'amitiés se justifieraient par nos capacités à échanger sur des sujets d'ordre général. [EK_1]*

Contenu du second entretien

Le second entretien s'est déroulé dans son bureau comme le précédent. Au cours de l'entretien, Koutou évoque un gain en considération et en reconnaissance, une nouvelle facilité de communication avec les autres, et indique son intérêt pour le tutorat en formation, et l'accompagnement des apprenants dans leur réinsertion professionnelle.

Plus impliqué

Avec ses collègues de services, il a l'occasion de discuter du « contenu » et des « modalités pratiques » de sa formation. Il a également le sentiment de prendre activement part à la résolution des problèmes professionnels et cela renforce son estime de soi. Il se sent utile.

> *En ce qui concerne mes collègues de service, mes collaborateurs directs, on échange beaucoup sur la formation que je suis au niveau de DEDA. On discute du contenu de la formation, des modalités pratiques de la formation. Ça, c'est des débats à tout moment. Également des questions sur lesquelles il fallait se référer à une autre personne, le plus souvent je me vois interpellé pour aider à résoudre certaines questions. Donc à ce niveau il y a beaucoup de changement, vous avez pu le constater toutes les fois que vous passez ici. [EK_2][63]*

[63] EK_2 = second entretien de Koutou

Mieux considéré

Il évoque les changements liés à la considération qu'on lui porte et paraît sensible à cela. Il a l'impression que des changements s'opèrent réellement en lui, au vu de la reconnaissance qu'on lui manifeste.

> *Maintenant au niveau de mes responsables de service c'est-à-dire la direction de la vulgarisation de la recherche-développement, je me vois confier beaucoup des tâches notamment lorsqu'il s'agit de faire de l'évaluation, des actions que nous avions engagées sur le terrain. Également pour certaines missions sur le terrain, là également je suis interpellé. Donc nécessairement c'est dire qu'ils se rendent compte que la formation a eu des influences sur moi. Sur ma personne il y a eu des changements, ils ont certainement constaté des mutations dans ma façon de faire. À ce niveau la formation a porté ses fruits, ça correspond également à une partie de mes attentes. Le fait de n'avoir pas fait auparavant d'études universitaires, ça ne me donnait pas droit à la parole à tous les niveaux mais maintenant ça commencé à changer. Comme on dit, quand les choses sont claires ça coule. [EK_2]*

Plus communicatif

Avec ses enfants et en famille, il communique mieux. Par exemple, il donne plus facilement son avis sur certains thèmes discutés par ses enfants, ce qu'il ne s'autorisait pas auparavant.

> *D'abord si je prends mon environnement immédiat qui est la famille vis-à-vis des enfants on échange beaucoup plus, j'ai même accès à des discussions qui semblaient être pour les élèves et moi j'étais mis à l'écart de ces discussions là. Quand ils revenaient avec certains sujets, je me réservais de les commenter parce que je ne les maîtrisais pas, cela a même stimulé le fait que moi je sois retourné sur les bancs si je puisse de dire, cela les a stimulés. J'ai même déjà les résultats, puisque deux de mes enfants ont réussi à leurs examens, les deux également ont commencé à travailler, la fille a de très bons résultats au niveau de la comptabilité qu'elle poursuit à l'ENAM. [EK_2]*

Tutorat et réinsertion professionnelle

Conscient des difficultés liées à la mise en œuvre pratique des théories et contenu de pensée enseignés durant la formation d'une part, et d'autre part de la nécessité pour l'apprenant de bien négocier sa reconfiguration professionnelle après la formation, il pense à un système d'accompagnement de l'apprenant.

L'idée du tutorat m'est venue simplement à travers les différents travaux que nous avons eus ensemble. Ces travaux, moi je compris que, n'eut été justement ces rencontres que nous avons j'allais être bloqué quelque part. C'est pour ça je me suis dit : « mais pourquoi pas du tutorat ». Dans nos familles, on nous demande d'accompagner nos enfants dans leur carrière. Ce n'est pas parce qu'on est adulte qu'on n'a pas besoin de cet accompagnement. (...)Donc le tutorat à mon avis vise justement l'accompagnement, un accompagnement permanent de l'adulte tout au long de sa formation. Quand on prend le cas DEDA, dès le départ chaque étudiant ou chaque groupe d'étudiants devrait pouvoir rencontrer régulièrement une personne ressource en mesure de leur donner des appuis. Généralement, on n'a pas dit de faire les devoirs à la place des étudiants mais de leur donner des conseils sur les approches, sur les façons d'aborder les questions, c'est ça l'intérêt du tutorat. (...) Au-delà même de cet appui, vous avez pu constater que le fait que vous êtes avec moi dans le cadre de cet appui crée beaucoup de stimulation à mon niveau, ça me stimule dans mes travaux, j'ai besoin aussi d'aller plus loin. Mais lorsqu'on n'a pas ce tutorat, à un moment donné on finit même par baisser les bras. Voilà un étudiant qui est là, qui se balade (il fait allusion à son collègue qui est passé nous saluer au moment de l'entretien et qui a dit qu'il attendrait la fin de l'entretien dans le bar situé non loin) et qui n'a personne pour lui donner ces appuis. C'est pourquoi je pense que le tutorat vise d'une part, tout au long de la formation de l'adulte, mais d'autre part également travailler avec lui dans le cadre d'une réinsertion. Parce que dans une formation comme celle du DEDA il faut réfléchir déjà sur son éventuelle reconversion ou réinsertion. Ça aussi ça peut être un rôle assez important qu'on peut assigner à un tuteur. C'est une question de réflexion, c'est une question d'appui. [EK_2]

Contenu du troisième entretien

Le troisième entretien avec Koutou a eu lieu à Ouagadougou, toujours dans son bureau situé à la direction de la vulgarisation agricole. Il a choisi lui-même la date du samedi 3 juin 2006, jour de repos, pour nous garantir une ambiance tranquille de travail.

Au cours de l'entretien, il parle de ses nouvelles capacités de dialogue, d'apprentissage, et de sa culture générale plus étendue. Il évoque aussi ses nouvelles capacités d'écoute des autres, de communication, et de maîtrise de ses émotions. Il dit savoir maintenant partir de ce que les gens savent pour envisager les transformations agricoles et mieux analyser les situations.

Nouvelle aptitude d'analyse

Il a été sensibilisé sur la nécessité d'impliquer les acteurs directement concernés par les problèmes de développement dans la recherche de solutions. Mettre les populations au centre de leurs préoccupations, réfléchir avec eux au diagnostic de leurs problèmes et solutions, telles sont ses nouvelles démarches à l'issue de sa formation.

Ce que je peux dire sur le plan professionnel, j'ai acquis beaucoup d'aptitudes notamment en termes d'analyse des problèmes du développement, d'analyse de problèmes sociologiques. Si je prends sur le plan du problème du développement, il y a un certain nombre de concepts que j'avais du mal à appréhender; mais aujourd'hui je suis mieux indiqué pour dire que lorsque l'on a des problèmes sur le terrain, les problèmes sont souvent liés à ceux-là qui ont pensé le projet. Parce que nous sommes dans un pays où les projets sont conçus par des personnes; mais lorsqu'on parle d'implication de la population à la base ce n'est pas une réelle implication, on fait semblant de les impliquer. Aujourd'hui, à travers ma démarche terrain, j'essaie effectivement de les impliquer, et je sais que c'est cela la véritable implication. Parce que je leur donne le temps de réfléchir sur leur problème. Je leur donne la possibilité de proposer des solutions à leurs problèmes. Les problèmes font l'objet de longues discussions pour en arriver à un consensus où tout le monde est d'accord pour dire : « voilà le vrai problème ». La recherche de solutions suit la même procédure. Même dans la mise en œuvre, il n'est plus question pour moi d'imposer des délais pour exécuter un projet. C'est vrai que les problèmes sont là et n'attendent pas; mais ce n'est pas en me précipitant que l'on arrive à résoudre les problèmes. Cela constitue des aptitudes que moi j'ai acquises à l'heure actuelle, en particulier en termes d'écoute, en termes d'analyse avec mes partenaires qui sont sur le terrain notamment les paysans. [EK_3][64]

Partir de ce que les gens savent

Interroger les populations sur leurs besoins et partir de leur savoir-faire pour construire des programmes de développement, tel est sa nouvelle démarche. Il a acquis la conviction qu'il faut mettre les gens au centre des actions de formation.

Même au niveau de mes collègues, je viens de terminer une formation qui a porté sur la gestion des exploitations motorisées, mais ce n'est pas du tout facile parce que la

[64] EK_3 = troisième entretien de Koutou

pédagogie que j'ai adoptée est tout à fait différente de celle classique enseignée dans les écoles et même dans les centres de formation par certains consultants. J'ai choisi de partir de ce que les gens savent, de partir de ce qu'ils veulent et de la manière de construire ce programme de gestion des exploitations. Je les ai tous consultés. Cela constitue des aptitudes nouvelles qui ne m'étaient pas données par le passé. Comme vous connaissez ma nature je suis un peu impulsif. [EK_3]

Écoute mieux ses enfants

En famille, il a désormais la certitude qu'il existe une pluralité de voies pour résoudre les problèmes, et qu'il faut privilégier l'écoute et la communication avec ses enfants, et aborder les difficultés d'une manière détournée.

Sur le plan familial, ce que j'ai pu avoir comme aptitudes actuellement, c'est l'écoute vis-à-vis de mes enfants. J'ai des enfants qui sont assez grands et ce n'est pas toujours évident, lorsque que l'on projette un avenir pour eux. Or on ne pense pas qu'il y a plusieurs chemins pour parvenir à ces avenirs-là. C'est le père qui décide de ce que les enfants doivent être. J'ai appris à les écouter, peut-être même souvent à les orienter mais sans le faire de façon directive comme je le faisais par le passé : « ça marche ou ça crève ». [EK_3]

Culture générale

La formation lui a permis d'avoir une culture générale sur des thèmes divers. Ce qui lui a donné une nouvelle capacité de discussion et de dialogue avec ses camarades. Il en est fier.

Au niveau de mon environnement immédiat c'est-à-dire les copains et les camarades avec lesquels je discute, les échanges sont beaucoup plus fructueux maintenant. J'ai une formation pluri-disciplinaire, pas seulement sur la sociologie, mais sur le développement, la mondialisation etc. Lorsque l'on discute, je pense que je suis écouté. Ça c'est une aptitude ou des capacités à pouvoir discuter sur des sujets aussi divers, et pouvoir répondre à certaines questions auxquelles les gens ne s'attendaient pas. [EK_3]

Améliorations scolaires

La formation lui permet de mieux maîtriser des activités scolaires telles que la lecture et le recherche documentaire. Avant la formation, il s'en sortait moins bien avec ces types d'activités.

Sur le plan personnel je crois que j'ai accru ma capacité d'écriture, en terme qualitatif et même en terme quantitatif. Mais surtout en terme qualitatif, je sais faire des recherches sur Internet, j'ai appris à lire des documents, je sais comment faire la recherche dans différents ouvrages, que ce soit des ouvrages techniques ou des revues spécialisées, ça été une contribution de la formation DEDA. [EK_3]

Sollicité

La formation a renforcé son capital de confiance auprès de ses chefs. Plus que par le passé, il se voit confier des activités de rédaction de rapport ou pour faire la synthèse de travaux de groupe pour soumettre à des experts.

Là également j'ai quelques exemples assez précis. Récemment nous avons eu un travail de rechercher qui a été mené sur le terrain sur la mécanisation et la gestion de fertilité des sols. J'ai tout de suite été interpellé pour participer à la rédaction de ce rapport. Par le passé cela ne se faisait pas. Mais à savoir pourquoi c'est Koutou qui a été interpellé, les gens disent : « c'est quelqu'un qui est allé à l'université, il est assez intelligent, il écrit beaucoup, dans les discussions il apporte beaucoup parce qu'il essaie toujours d'approfondir. Souvent il pose des questions embêtantes mais c'est assez intéressant justement pour qu'il participe à ce type de travail». Lorsqu'il a été question de faire la synthèse du travail et de le soumettre au partenaire du Burkina, au partenaire financier, j'ai été interpellé pour ce travail que je viens de terminer. Actuellement, je suis en train de le diffuser. [EK_3]

Moins impulsif

Grâce à la formation, il serait devenu moins impulsif, plus disponible et assagi.

Ce que les gens disent c'est quoi ? C'est parce qu'ils ont remarqué un certain nombre de changements sur mes manières de faire, sur mes manières de discuter. Par le passé, comme je le disais, j'étais trop impulsif, je ne sais pas si c'est la formation ou bien c'est l'âge, mais je privilégie plus la formation que l'âge. [EK_3]

Attentes comblées partiellement

La formation n'a cependant pas comblé toutes ses attentes. Il fondait des espoirs d'ouvrir, à la fin de sa formation, un centre de formation et bénéficier d'un encadrement pour le réinvestissement de ses apprentissages dans des domaines

spécifiques de sa pratique professionnelle. Malheureusement, ses espoirs n'ont été comblés que partiellement.

Je crois qu'il il y a une partie de mes attentes qui a été comblée. Dans mon projet de départ j'avais inscrit la possibilité où le besoin d'ouvrir un centre de formation. Aujourd'hui ce centre n'a pas vu le jour et cela est lié à un certain nombre de contingences notamment la disponibilité pour réécrire ce projet et poursuivre les partenaires de développement car je suis très occupé à l'heure actuelle. Deuxièmement j'avais formulé le vœu d'avoir des capacités d'élaboration des projets de développement, à ce niveau c'est un acquis. D'autres attentes non exprimées étaient de pouvoir écrire, d'accroître son univers de connaissance. Dans tous les cas, on ne peut pas être totalement comblé au cours d'une formation, le plus important était d'acquérir une certaine méthodologie de travail, ce que j'ai acquis en matière de recherche bibliographique. Aujourd'hui, je suis en mesure de faire des recherches et produire un document à mesure de répondre à certaines attentes. Là où il y a une insatisfaction c'est l'utilisation des acquis de la formation où je m'attendais à un appui de la part de l'université de Ouagadougou en termes de soutien scientifique par rapport à ce que je mène. À titre d'exemple, j'ai élaboré un programme de recherche-action sur la co-gestion d'équipements agricoles. C'est une innovation au niveau du Burkina parce que je n'ai pas connaissance d'expérience similaire. Cela fait appel à plusieurs concepts que j'ai eu l'occasion d'apprendre à l'université. Malheureusement, je suis limité parce que je n'arrive pas à trouver une disponibilité au niveau de l'école pour me dire : « voilà ce qu'il faut faire, ça c'est bien, il faut corriger ici » Ça c'est vraiment une insuffisance et un reproche que j'ai fait à l'institution qui m'a formé. Je pense qu'une chose est de former, l'autre est de faire l'accompagnement. La formation en tant que telle ne peut pas permettre à l'individu de se corriger intégralement. Dans mon approche de la formation, je prévois toujours un aspect suivi accompagnement du formé. C'est vrai que l'université compte des milliers d'étudiants mais là ce n'est pas le même type de formation. C'est ça que je regrette dans ma formation. [EK_3]

Capacité de dialogue

L'hétérogénéité du groupe de formation a permis un élargissement de ses relations sociales. Les relations nouées et les interactions avec ses camarades lui font prendre conscience de la communauté des problèmes.

Je reconnais à cette formation la capacité de dialogue qui s'est développée entre des individus qui ne se connaissaient pas. Aujourd'hui si je me rends au Bénin je rencontrerais des individus avec qui je peux discuter et partager les mêmes problèmes. Je me rends compte que l'univers même s'il semble être fermé, à l'intérieur de cet univers les gens partagent les mêmes problèmes et que vous trouvez des solutions à leurs difficultés s'ils se donnent la volonté et les moyens. [EK_3]

Toujours apprendre

Lors du second entretien du mois de décembre 2004, il évoquait déjà l'idée d'un accompagnement des apprenants sous la forme d'un tutorat. Malgré la fin de sa formation et sa réussite à la licence DEDA, l'idée du tutorat lui tient toujours à cœur. D'ailleurs, il attribue son succès à la licence, au suivi de proximité dont il aurait bénéficié à la faveur de ma recherche. Suffisamment conscient des difficultés liées à son âge (54 ans), le poids de son expérience de vie et de travail, il privilégie une démarche d'apprentissage individualisé, qui tient compte des spécificités de l'apprenant. Pour lui, il n'y a pas d'âge pour se former, le tout est dans la motivation de l'individu à le faire. Il a acquis cette conviction à la faveur de sa formation et espère continuer à se former tout au long de sa vie. Il pense également que la formation d'un adulte requière un accompagnement sous la forme d'un tutorat.

Ce ne serait pas un dernier mot mais ce sera des derniers mots. Parce que vis-à-vis de vous-même j'ai beaucoup de reconnaissance pour tout ce que vous avez fait. Je crois que ma formation n'aurait pas été possible si je n'avais pas eu cet accompagnement. Ce qui m'a autorisé à un moment donné de proposer pour une formation comme DEDA une forme de tutorat pour les étudiants. Malheureusement je n'ai pas pu écrire grand-chose, mais je crois que ce n'est pas peine perdue car on pourrait revenir là dessus. Mon dernier mot sera donc de vous remercier pour tout cet appui, sur tout l'appui moral que vous m'avez donné. Il faut se dire qu'à 54 ans ce n'est pas facile de revenir sur certaines choses, sur certaines notions, ce n'est pas du tout facile. Je ne sais pas ce que vous avez pu avoir comme don pour être en mesure de discuter avec un Koutou qui n'est pas un homme assez facile. Vous pourrez discuter avec tous mes collègues tout le monde sait ce que je représente ici. Lorsqu'il s'agit de travailler je travaille mais lorsque je dis : « ça ne marche pas », ça ne marche pas. Je vous remercie beaucoup et je pense que ma formation ne s'arrête pas là avec vous, je crois que j'ai beaucoup de choses à apprendre encore, et je voudrais qu'à toutes les fois que je vais vous demander tout ce qui peut contribuer à ma

formation, n'hésitez pas à me le faire savoir. Je ne travaille pas en me disant comme certains disent : « à partir d'un certain âge on n'a plus envie d'apprendre ». Moi, j'ai un contrat avec Dieu qui va jusqu'à 90 ans, donc j'ai encore plus de 40 ans devant moi. [EK_3]

Synthèse

Ses attentes de départ sont d'ordre pratique et concernaient la correction de ses lacunes en matière d'élaboration des objectifs de projet et de formation. Il espérait créer son centre de formation au terme de sa formation. S'il n'a pas réussi la création de son centre après sa formation, il a néanmoins acquis plus de courage et de fierté et il a plus d'assurance et de considération de la part de ses collègues.

Dans le tableau en page cidessous, je regroupe les éléments les plus significatifs de ses entretiens.

Tableau 8 : éléments les plus significatifs chez Koutou

Attentes liées à la formation	**Elément significatif 1** **(début formation)**	**Elément significatif 2** **(en cours de formation)**	**Elément significatif 3** **(après la formation)**
Combler mes lacunes dans la formulation des objectifs de formation, des projets de développement. Ambitionne de créer à la fin de cette formation un Centre de formation en mécanisation agricole et d'intensification agro-sylvo-pastorale.	Retour en formation bien apprécié De plus en plus sollicité C'est courageux C'est une fierté Entraide amicale	Plus impliqué Mieux considéré Plus communicatif Tutorat et réinsertion professionnelle	Nouvelle aptitude d'analyse Partir de ce que les gens savent Écoute mieux ses enfants Culture générale Améliorations personnelles Sollicité Moins impulsif Attentes comblées partiellement Capacité de dialogue Toujours apprendre

Edem

PLAN
Contenu du récit de vie
- *Etre jumeau*
- *Baptême*

Contenu du premier entretien
- *Aucun avancement*
- *Une aventure*
- *Encouragements*
- *Compétence reconnue*
- *Avenir meilleur*
- *Voir et comprendre autrement*

Contenu du deuxième entretien
- *Moins de rancœur*
- *Nouveau visage*
- *Trouver des voies de sortie*
- *Voir plus loin*
- *Différent, capable d'analyse et de remise en cause de soi*
- *Aller au delà du projet de formation*
- *Mise en pratique*

Contenu du troisième entretien
- *Compréhension moins erronée*
- *Changer d'environnement professionnel*
- *Plus écouté et plus d'idées*
- *Analyses plus pertinentes*
- *Acquis moins pratiques*
- *Capacités accrues*

Synthèse

Contenu du récit de vie

Deux moments significatifs sont relatés dans le récit de vie de Edem. Il évoque d'abord son statut différent de jumeau, les représentations de sa société sur les jumeaux, et les obligations qui y sont liées. Il raconte ensuite son passage du cycle primaire au secondaire qui a été marqué par son « baptême » qui a duré une année.

Etre jumeau

Né faux jumeau avec une sœur, Edem était perçu comme différent des autres enfants par sa famille. On le prenait pour un enfant pourvu de pouvoir mystique et capable de jeter des mauvais sorts sur les autres. Beaucoup de précautions telles que des libations sur un autel ou l'interdiction de l'offenser le matin, étaient prises à son égard. On l'obligeait également à fréquenter l'église chaque dimanche. Son frère aîné et sa sœur jumelle ont été confiés à des familles, pendant que lui, âgé de cinq ans, devait s'occuper de son frère cadet durant les absences de sa mère. Cette dernière séparée de son conjoint, vendait de petites choses au marché pour les nourrir.

Jumeau, j'ai appris que ma sœur et moi même étions différents des autres enfants et par conséquent nous faisions l'objet d'une attention particulière. J'étais supposé

détenir des puissances qui pouvaient me permettre de punir ceux qui me contrariaient. Par cette force, je pouvais donner des maux de cou et jeter des mauvais sort à qui je voulais, même à mes parents. J'avais même droit à des sacrifices tous les vendredis sur un autel qui était implanté dans un coin de notre cour. [RV_E][65]

Baptême

Son passage du cycle primaire au secondaire est marqué par un mauvais souvenir lié à l'accueil que lui ont réservé ses aînés au collège. Pour manifester à leur façon la rupture entre les deux cycles, les aînés collégiens accueillaient les nouveaux de manière brutale et ils les soumettaient à des brimades. Si lui a pu endurer ces brimades, elles ont poussé certains de ses camarades à abandonner le rêve du collège.

Pour l'élève du primaire, la réussite au concours d'entrée en sixième était perçue aussi comme le passage d'une classe sociale inférieure à une autre plus élevée. Mais, la passerelle entre ces deux classes était les brimades faites aux nouveaux entrants en sixième pendant toute une année par les autres élèves des classes supérieures. Ces brimades, communément appelées "baptême ou bleuissement" étaient parfois d'une telle atrocité qu'elles contraignaient certains élèves à l'abandon. [RV_E]

Contenu du premier entretien

Le premier entretien avec Edem s'est déroulé le 22 décembre 2003 à Lomé, à son domicile, où j'ai eu le privilège d'être accueilli. L'ambiance chez Edem est à la fois familiale et studieuse. L'ambiance était d'abord familiale parce que son épouse veillait à ce que je mange beaucoup pour grossir, car, disait-elle « M. Abdoulaye vous n'avez même pas mangé ? Il reste encore de la nourriture dans votre plat. Vous devez tout finir. Normalement, un homme doit manger beaucoup. » Je proposais un compromis sur cette question, celui de finir mon assiette à un autre moment de la journée, ce qu'elle acceptait, sans se priver au cours de la journée de me rappeler l'assiette qui m'attendait. L'ambiance était aussi studieuse parce nous travaillions très tard dans la nuit pour finir l'entretien et les devoirs qu'il avait sous la main (évaluation, devoirs, ébauche du travail de fin d'études).

[65] RV_E = récit de vie de Edem

Les thèmes saillants de son entretien portent sur ses hésitations à continuer la formation sans bourse d'étude, le soutien reçu de son entourage, sa nouvelle perspective professionnelle et la reconnaissance de ses compétences.

Aucun avancement

Son entourage ne comprend pas très bien pourquoi il s'inscrit dans une formation qui ne lui apportera rien en termes de gain financier et de changement dans sa carrière administrative. Il en est conscient.

> *Réellement ça ne m'apporte rien sur le plan administratif. [EE_1]*[66]

Son directeur général par exemple l'a plutôt encouragé à ne pas changer de carrière compte tenu du fait qu'il se rapproche de sa retraite. De l'avis de son directeur, « ce n'est pas bon de changer de carrière » à quelques années de la retraite. Il lui conseillait plutôt de se perfectionner dans son domaine de compétence.

> *Lui, aurait souhaité que je me perfectionne dans ce domaine précis au lieu de vouloir changer totalement. [EE_1]*

Toutefois, certains collègues pensent qu'une formation « n'est jamais négative », qu'il retirera quelque chose de sa formation.

Une aventure

Son engagement en formation sans bourse d'étude et sans perspective heureuse immédiate pour sa carrière administrative est perçu comme une « aventure » de la part de ses collègues et comme un acte exceptionnel.

> *Mais quand je suis revenu, tous ceux à qui j'ai parlé du fait que je n'ai pas eu de bourse ont vraiment tiqué. Certains ont dit qu'il faut être moi pour faire vraiment ce que je suis en train de faire, parce que ce n'est pas donné à tout le monde. Donc aller à une aventure comme ça, d'ailleurs c'est comme ça il l'ont appelé, une aventure. Mais ce n'est pas tout le monde qui peut la tenter. [EE_1]*

[66] EE_1 = premier entretien de Edem

Encouragements

Vu au départ comme une aventure, les points de vue des collègues sur la formation de Edem évoluent après un mois de formation. Ce qui a particulièrement motivé Edem à poursuivre sa formation dans des conditions difficiles, c'est en effet l'intérêt subi de son directeur général pour sa formation. Un signe qui le conforte dans son choix de retourner à la formation.

> *Avant que je parte le DG m'a encouragé malgré que je n'aie pas les moyens, malgré que l'institution n'a pas les moyens. (...). Il est éleveur, un docteur vétérinaire, il a une ferme d'élevage et là, il a dit qu'il y a beaucoup d'aspects auxquels il n'avait pas pensé. Par exemple il y a beaucoup d'études sociales qui n'ont pas été faites et aujourd'hui il se rend compte que ça joue négativement sur son exploitation. (...) Quand j'ai été le voir à mon retour, il a cherché d'abord à savoir ce que nous avons fait pendant la formation. [EE_1]*

Compétence reconnue

Le retour à la formation a provoqué une inquiétude, et une reconnaissance subite de ses compétences. D'abord, son directeur s'inquiétait de le voir abandonner son service au profit de ses devoirs pendant l'alternance. Il a dû faire un programme de gestion de ses devoirs et tâches professionnelles pour son directeur. Ensuite, à l'occasion de son départ pour la formation, ses collègues se sont rendus compte de sa contribution non négligeable dans la bonne marche du service. Par exemple son remplaçant n'a pas réussi à exécuter correctement les tâches autrefois faites pas lui. Son retour à son poste durant la période d'alternance rassure ses collègues, et son absence a fait la preuve de son utilité dans le fonctionnement normal du service.

Avenir meilleur

Sa famille pour sa part espère une amélioration de sa situation matérielle. Sa formation apparaît comme une opportunité d'ouverture sur « d'autres possibilités » professionnelle. Par exemple, sa famille caresse l'idée de le voir devenir un fonctionnaire dans une « institution internationale ». L'espoir porte surtout sur une amélioration des revenus monétaires dans le but de « résoudre les problèmes d'argent ».

Au niveau de ma famille, on voit cette formation comme une ouverture sur d'autres possibilités. Jusque là j'ai été dans l'administration et autres. On se dit dans la famille qu'avec ça il y aura des portes ouvertes au niveau par exemple des institutions internationales pourquoi pas. Ce soir même la belle sœur disait aussi que c'est le problème d'argent qui fait que nous continuons de chercher continuellement. Ca veut dire quelque part qu'elle pense que cela peut améliorer mes conditions. Je pense qu'au niveau de ma femme c'est vu de cette façon aussi. [EE_1]

Voir et comprendre autrement

Malgré l'absence de bourse d'étude et les conditions très difficiles d'études, il se dit très motivé et engagé pour terminer sa formation. Sa formation ne lui donnera pas de nouveaux échelons (administratifs), mais il espère des transformations sur lui-même pour voir et comprendre les choses autrement.

Même au Burkina je me demandais s'il fallait continuer la formation mais aujourd'hui je ferai tout pour la faire. J'attendais beaucoup de cette formation sur la transformation de moi-même. J'ai beaucoup travaillé dans le développement et je crois que la formation va m'apporter beaucoup dans ce sens. Ma façon de voir les choses, de comprendre les choses ça va être différente. [EE_1]

Contenu du deuxième entretien

Le second entretien s'est déroulé le 30 novembre 2004 à Lomé (Togo), toujours à son domicile ; j'ai de nouveau été logé, nourri et véhiculé par ses soins au cours de ce séjour.

Au cours de cet entretien, Edem remarque lui-même des progrès dans son développement personnel, et le fait qu'il est désormais quelqu'un de consensuel. A la suite de l'entretien, nous avons travaillé sur la première et la seconde partie de son travail de fin d'étude.

Moins de rancœur

Il explique, une année après le premier entretien, n'avoir plus de rancune. Son entourage aurait rapidement perçu ce changement, notamment son directeur général qui l'a à l'œil. Après qu'Edem ait été « pressenti » à un poste de directeur, le ministre aurait refusé de le nommer pour raison politique. Il n'a pas la carte politique du parti au pouvoir. Contrairement à ses anciennes habitudes, qui l'auraient rendu rancunier

face à une telle situation, il dit n'avoir éprouvé aucune rancœur, et met ce fait à l'actif de sa formation.

> *Je vais partir de l'exemple de mon directeur général, qui lors du passage de M. Ouédraogo et M. Zoma (dans la cadre des visites d'alternance), a eu à leur dire qu'il m'a connu depuis, et c'est vrai on s'est connu avant de se retrouver dans cette structure ; il a eu à leur dire que "vraiment il a remarqué beaucoup de changement en moi." Ca j'en suis conscient, si je prends pour exemple la situation que j'ai déjà évoquée, celle que j'ai vécue après le début de la formation. J'ai été pressenti pour un poste et après ça s'est mal terminé. Je sais que si c'était avant DEDA. Je n'allais pas rester à ce poste-là. Dans la structure peut-être mais pas accepter de servir sous celui-là qui est devenu mon chef, car c'est ce poste-là qu'on m'avait proposé. J'allais en quelque sorte garder rancune contre cette personne. Ca le DG l'a remarqué. [EE_2]*[67]

Nouveau visage

Ses collaborateurs auraient remarqué qu'il n'est plus le même dans ses agissements, ce qui laisse percevoir l'émergence d'une « nouvelle identité sociale » chez Edem. En effet, pendant plus de vingt années de collaboration professionnelle, il n'a pas manifesté d'intérêt particulier pour les relations sociales au travail. Ses collaborateurs s'étonnent aujourd'hui de découvrir son intérêt inhabituel pour le relationnel. Par exemple, lorsqu'il décide de voyager dans le village de son collègue malade pour lui rendre visite, les commentaires d'admiration n'ont pas manqué.

> *Pour revenir à mes collaborateurs, il y en a qui ont dit aussi, je n'étais pas là-bas mais ça m'a été rapporté, qu'il y a certains actes que j'ai posés que peut-être je n'allais pas poser. Il y a un de nos collaborateurs, qui est quand même assez loin de moi, ceux de la base, qui est tombé malade et qui a été évacué dans son village. J'ai fait le déplacement pour aller le voir dans son village. Je ne savais pas que cela allait être remarqué par mes collaborateurs qui en ont même fait mention, qui ont dit : « vraiment, ça l'a beaucoup touché » et « qu'ils ne m'ont pas reconnu à travers cet acte là ». Je suis à près de 20 ans de fonction, je ne crois pas que je l'aurais fait. Si c'était dans la même ville, je peux aller saluer, ça c'est vrai, mais aller à plus de cent kilomètres, rien que pour aller rendre visite, je crois que je ne l'aurais pas fait. Ca ça été perçu par mes collaborateurs. [EE_2]*

[67] EE_2 = second entretien de Edem

Trouver des voies de sortie

Ses communications au sein du foyer sont plus souples, et privilégient la recherche d'une voie de sortie satisfaisante. Sa façon de réagir face à certaines situations dans le foyer, avant l'expérience de formation, lui parait « radicale » maintenant. Il aurait pris conscience de la nécessité de tenir compte de l'importance du point de vue de sa conjointe pour entrevoir de meilleures voies de sortie.

> *Bon, je crois que même les discussions au niveau de mon foyer, il y a beaucoup de changement. J'avais une façon radicale de réagir face à certaines situations. Maintenant je comprends qu'il n'y a pas seulement cette façon radicale, il faut aussi composer avec l'autre pour trouver un compromis et une voie de sortie. [EE_2]*

Voir plus loin

L'expérience de formation est aussi une occasion d'entrevoir les choses dans le long terme. Au départ, l'objectif de Edem était de réussir sa licence en développement. Chemin faisant, il envisage désormais de poursuivre sa formation en maîtrise. Il « voit plus loin » et envisage de « chercher mieux » au lieu de rester dans sa structure d'attache. L'un des objectifs exprimé clairement dans sa vision lointaine des choses, c'est l'amélioration de sa situation matérielle. A terme, la formation devrait lui permettre d'avoir plus d'argent pour faire face aux dépenses de carburant par exemple. Pour lui, demeurer dans le même état matériel après la formation serait du gâchis par rapport aux acquis de sa formation.

> *Il y a un an, lorsque nous faisions ce débat, j'avais dit qu'après ma licence je comptais m'arrêter. Mais aujourd'hui je me dis qu'après il faut la maîtrise. (...) Après ça honnêtement, je ne me vois plus au sein de cette structure là où j'opère aujourd'hui. Je vois plus loin. Après cette formation si j'arrive à la maîtrise, je tenterai de chercher mieux que de rester dans cette structure. Quand je vais revenir définitivement de cette formation, avec les moyens actuels de mon service, je ne peux rien faire. Je donne par exemple : au début de la structure, les chefs d'agence avaient comme dotation mensuelle de carburant 250 litres. Avec la crise, cette dotation est passée à 50 litres. Trois véhicules qui consomment 16 à 17 litres aux cent. Donc j'ai 50 litres. Maintenant je suis revenu mais je n'ai pas encore pris service, j'ai fait un tour à Notsè et il dit que de 50 litres, les chefs d'agence sont descendus à 30 litres. Et les collaborateurs qui avaient 15 litres, avec la crise, sont descendus à dix litres.*

Alors que 15 litres ne leur permettaient pas de faire quoi que ce soit. Et moi avec 50 litres je ne pouvais rien faire avec. À côté de moi qui prends 50 litres dans un mois, la structure qui s'occupe de la production cotonnière, quand vous travaillez avec eux c'est 40 litres par jour. Donc vous voyez un peu l'écart. Cela fait que je ne me vois plus en train de travailler dans cette structure, si les moyens ne venaient pas à changer. Je reviendrai, je vais rester au bureau. Moi-même, il faut que je profite de ce que j'ai pu apprendre et des sacrifices que j'ai fait pour accéder à cette formation. [EE_2]

Différent, capable d'analyse et de remise en cause de soi

Son entourage aurait constaté qu'il n'est « plus le même » et le lui dit. Il croit aux transformations qui se sont opérées en lui au cours de sa première année d'expérience formatrice. Il pense qu'il se remet plus en cause et se pose plus de questions sur la pertinence de ses réalisations antérieures.

Ceux qui m'approchent le disent. Même dans les discussions, je crois que c'est clair que, je ne suis plus le même Edem que celui qui entrait à DEDA. Edem que je suis devenu aujourd'hui, je suis en mesure d'analyser beaucoup de situation, surtout liée aux au développement. Ça, je l'avais déjà dit il y a un an : cela fait plus d'une vingtaine d'années que j'ai toujours travaillé dans ce milieu, même si ce n'était pas avec les mêmes activités, mais c'était toujours dans le cadre de développement. Mais aujourd'hui, je me remets en cause. Je dirais que les barrages que j'ai construis et dont je ne me ventais tellement avant DEDA, aujourd'hui et je me dis : « est-ce que c'est ce qu'il fallait vraiment aux gens que nous avons fait ? » Aujourd'hui je me rends compte que ce sont des barrages qui n'ont même pas été utilisés. Je me demande alors : « est-ce qu'on aurait pas mieux fait de faire autre chose que de construire ces barrages ? » [EE_2]

Aller au delà du projet de formation

Son projet de formation initial était centré sur la recherche de solutions aux problèmes qu'il rencontrait dans le cadre de sa pratique professionnelle. L'expérience de formation lui permet d'envisager les choses autrement et d'aller au-delà de la simple résolution des problèmes pour envisager une vision plus large liée à sa réinsertion professionnelle. Pensant avoir développé un esprit critique qui lui permet d'avoir une meilleure perspective des choses, il ne s'imagine pas dans un bureau avec son nouvel esprit.

Pour moi, je me dis que seulement ce projet de formation ne suffit plus. Je ne peux plus me contenter seulement de chercher des solutions aux problèmes qui m'ont amené à DEDA. Je crois que j'ai les capacités de voir beaucoup plus loin. En parlant de voir beaucoup plus loin, je crois que je lie la situation au manque de moyens de travail. Ce n'est pas quitter ma structure en tant que tel qui est le problème aujourd'hui, c'est que je me dis que lorsque je vais finir DEDA, ce n'est pas parce que j'ai fais DEDA que les moyens de travail vont être mis à ma disposition. Si ces moyens ne peuvent pas être mis à ma disposition, tout ce que j'aurais mis dans mon TFE ou tout ce que j'aurais dit avoir acquis au niveau de DEDA, je ne serais pas en mesure de le mettre en pratique. Alors, je me dis : si telle est la situation je ne me vois pas avec cet esprit critique que j'ai développé derrière un bureau durant toute une année. Alors je me dis pourquoi ne pas chercher ailleurs ? [EE_2]

Mise en pratique

Pour Edem, il doit mener des actions pratiques avec son nouvel esprit critique. Il envisage par exemple de travailler avec un ancien étudiant du programme DEDA qui, à la suite de son expérience de formation, à mis en place un réseau des anciens étudiants DEDA. Il pense que son expérience dans le groupe de recherche-formation (G6) pourrait aboutir à la mise en place d'un groupe capable de proposer son expertise à d'autres personnes.

Je vais alors explorer d'autres cieux pour pouvoir mettre vraiment en pratique ce que j'aurais appris durant cette formation. Je fais allusion à d'autres engagements au niveau des structures pourquoi pas. C'est en cela que j'apprécie une idée venue de l'un des anciens M. Etri, qui se propose de mettre en place un réseau pour les anciens de DEDA qui voudraient travailler dedans. Pourquoi ne pas envisager la même chose au niveau du G6. La constitution d'un groupe, je crois que nous pourrions mettre ensemble nos différentes expériences et dans des différents domaines et avec votre appui, je crois qu'on aura des choses à mettre au profit d'autres personnes. [EE_2]

Contenu du troisième entretien

Le troisième entretien a lieu à Lomé au domicile de Edem. Sa famille m'accueille toujours avec la même disponibilité et beaucoup d'attention. Notre dernier entretien a lieu le lendemain de mon arrivée, c'est-à-dire le 6 juin 2006 dans la matinée, après le petit déjeuner. Au menu de notre séance de travail, il y avait l'entretien, et un échange

sur son projet de recherche, notamment le choix du sujet sur lequel il plancherait pour son mémoire de maîtrise DEDA.

Au cours de l'entretien, il évoque sa capacité à mieux écouter et comprendre autrui, sa nouvelle vision des choses qui est plus large, le sentiment de mieux analyser les situations, sa volonté de changer de profession et sa compréhension moins erronée des situations.

Compréhension moins erronée

Après sa formation, il pense appréhender mieux les choses et semble plus tolérant dans sa vision de l'éducation des enfants. Il reconnaît et respecte désormais les individualités spécifiques en chacun de ses enfants, ce qui constitue, à ses yeux, un énorme changement dû à sa formation.

> *Sur le plan familial je crois quand même que mon aptitude à changé et ma vision sur les choses est réelle. Ce que je peux toucher de concret au niveau de ma famille qui soit le fruit de cette formation serait ma compréhension de certaines situations que je banalisais avant. Je crois qu'en cela, en tout cas, la formation m'a beaucoup aidé. Concernant mon comportement si ma femme devait vous parler elle pourrait toucher du doigt certaines choses, pour dire que avant, ce n'est pas comme ça que je comprenais certaine chose. (...) L'éducation des enfants par exemple: pour moi, mon idéal était de faire de mon enfant ce que moi je veux qu'il soit. Mais est-ce que réellement c'est ça? Mon enfant ayant aussi sa personnalité propre à lui, je ne crois pas qu'il m'appartient de vouloir absolument faire de lui ce que moi je veux qu'il soit. C'est plutôt un accompagnement que je dois pouvoir apporter à cet enfant pour qu'il puisse faire lui-même ce qu'il a en tête de faire. En d'autres termes, mon devoir est de l'aider pour qu'il puisse réussir lui-même ce qu'il est en train de faire. Ça par exemple, je crois que ma compréhension était loin de cette piste. Je mets ça sur le compte de la formation que j'ai réussie. [EE_3]*[68]

Changer d'environnement professionnel

La formation lui aurait donné la certitude qu'il doit changer de cadre professionnel pour mieux valoriser ses apprentissages en termes d'innovations professionnelles. Il se sent à l'étroit dans sa structure où son projet professionnel ne peut se réaliser.

[68] EE_3 = troisième entretien de Edem

Sur le plan professionnel si j'ai dit aujourd'hui que je ne veux pas rester à l'ICAT, honnêtement c'est depuis cette formation que j'ai commencé à dire ça. Je suis dans une situation, même si je dois innover, l'innovation va rester enfermée dans mon unité de travail. Je suis au niveau d'une préfecture, le pays compte 21 préfectures je crois. Qu'est-ce que cela peut faire ? Si au moins la hiérarchie supérieure attendait profiter de cela, là encore on pouvait s'attendre à des taches d'huile. Mais ce système-là, tel qu'il est, je ne suis pas sûr qu'à partir de ma petite unité je puisse apporter un grand changement. C'est pour cela je dis que ce que j'ai eu au cours de la formation, je dois pouvoir l'utiliser. Mais je ne suis pas très rassuré de pouvoir l'utiliser comme cela se doit pour que ça puisse apporter quelque chose. C'est dans ce sens que je pense que c'est mieux pour moi de débrancher carrément et de pouvoir faire les choses qui sont mieux. [EE_3]

Plus écouté et plus d'idées

Convaincu que la formation a modifié sa vision des choses, il sent l'écoute et l'intérêt autour de lui. Ses collègues trouvent non seulement qu'il a de nouvelles idées mais sont intéressés de faire la même formation que lui. Son exemple est suivi par certains collègues qui se sont inscrit à la formation DEDA, promotion 3.

Par rapport à la société, je crois que là aussi, ce que j'ai dit pour ma famille reste valable. Je crois que ma vision des choses a vraiment évolué. (...) Quand je prends par exemple la parole, les gens n'hésitent pas à dire: « ah c'est quelqu'un qui a de nouvelles idées ». Cela montre que les gens sentent même dans mes propos, dans mes analyses, que j'apporte quelque chose. Pour la société c'est un plus. Donc, je sens que je suis plus écouté. Même au niveau de ma hiérarchie, juste avant que je ne débute la maîtrise, mon DG m'a appelé, on était en séminaire et il m'a dit : « je viens de soutenir ta candidature pour une mission au Vietnam. J'ai mis dans la balance la formation dont tu viens de bénéficier. J'ai lu ton travail[69] et je sais qu'avec cette formation tu peux beaucoup apporter à l'institution pour laquelle je t'ai proposé". Ça déjà, c'est quelque chose qui est positif du point de vue de ma hiérarchie supérieure sur la formation dont je viens de bénéficier. (...)Il y a un de mes collègues qui fait la licence, il est chef d'agence aussi, et s'est inscrit à la formation. C'est parce qu'il a vu, au cours de nos assises entre chefs d'agence, que mes idées ont évolué. Il est docteur vétérinaire mais il s'est inscrit à cette formation aussi. [EE_3]

[69] Travail de fin d'étude

Analyses plus pertinentes

Il argumente mieux ses interventions en réunion, sa parole compte, fait d'autorité. Son directeur général découvre, après avoir émis des réserves, l'intérêt de sa formation à travers ses prestations.

Je crois que mes analyses sont jugées plus pertinentes. L'argumentation que je fais aujourd'hui n'a plus la même ampleur que ce qu'elle était il y a plusieurs années. Comme je l'ai tantôt dit, quand je prends la parole, moi-même je sens que je suis écouté. Je sens que les gens attendent de savoir ce que je vais dire. Quand on pose un problème et que les gens doivent réagir ils attendent ma réaction par rapport à ce problème. Personnellement, c'est un régime dans lequel j'ai toujours évolué mais le regain d'intérêt dont je fais l'objet aujourd'hui, ça c'est pas pour me flatter, la formation y est pour quelque chose. Même mon directeur général a été subitement intéressé par la chose. Alors qu'au début ça ne s'est jamais manifesté comme cela. Je crois que c'est mon comportement et les changements qu'il a notés en moi qui font qu'aujourd'hui il est intéressé par la formation. [EE_3]

Acquis moins pratiques

La formation n'a pas comblé toutes ses attentes, en particulier ses besoins en évaluation des projets. Il fondait beaucoup d'espoir sur sa formation pour apprendre à faire l'évaluation des projets afin de travailler pour son compte. Son projet professionnel reposait sur cet apprentissage. Toutefois, il se contente des apports théoriques de sa formation pour mener des analyses.

Je dirai que les résultats sont un peu mitigés par rapport à mes attentes personnelles. Mitigés pourquoi ? En théorie j'ai les capacités à intervenir et à analyser. Mais il y a certaines parties que je n'ai pas pu combler. Par exemple dans ma tête je me disais que j'allais débrancher de mon boulot après cette formation. C'était une attente pour moi de quitter l'administration pour m'installer à mon compte. J'ai une formation en génie rural mais je me suis dit que j'allais diversifier mon domaine d'intervention et pouvoir faire des consultations par exemple. Mais aujourd'hui si on me demande de faire une consultation en évaluation des projets, je ne suis pas en mesure de le faire, parce que je n'ai pas eu d'outils pour ça. C'est vrai, on me propose cela pour la suite, mais si je n'avais pas eu cette suite de la maîtrise je serais resté sur ma faim. C'est essentiellement le point que je n'ai pas réussi à couvrir avec la licence DEDA. [EE_3]

Capacités accrues

La formation lui aurait permis de s'améliorer et de dépasser ses insuffisances cachées. Il était considéré comme un professionnel consciencieux par ses collègues avant sa formation. Maintenant, sa contribution va au-delà de la simple exécution des tâches qui lui sont confiées.

> *Si la formation n'avait pas eu lieu j'aurais été sevré de beaucoup de choses. Peut-être que je n'allais pas le savoir. Mais avec les outils que j'ai aujourd'hui, je peux dire que des choses allaient me manquer. Par exemple je passais toujours pour quelqu'un qui faisait consciencieusement son boulot, mais ça s'arrêtait là. Ce que l'on disait de moi de bien, aujourd'hui je trouve que j'avais la possibilité d'améliorer cela. Si je n'avais pas eu cette formation j'allais me contenter de ces fleurs qu'on me jetait et croire que j'étais à l'optimum de mes capacités alors que je pouvais faire beaucoup plus si j'en avais eu les moyens. [EE_3]*

Synthèse

Au départ de sa formation, ses attentes étaient de savoir comment amener des producteurs à se réapproprier des activités qui leur sont destinées, et de savoir sensibiliser les femmes sur leur rôle dans le développement. Au cours de sa formation ses besoins ont évolué vers un espoir de changement de profession, et il a en outre, connu des améliorations personnelles comme la remise en cause de soi ou l'intérêt pour les autres. Dans ses interactions avec ses collègues, il est devenu moins rancunier et plus écouté.

Dans le tableau en page suivante, je synthétise les éléments les plus significatifs de ses entretiens.

Tableau 9 : éléments les plus significatifs chez Edem

Attentes liées à la formation	**Elément significatif 1** **(début formation)**	**Elément significatif 2** **(en cours de formation)**	**Elément significatif 3** **(après la formation)**
Avoir de nouveaux outils pour conduire les producteurs vers appropriation de leur programme d'activité Savoir sensibiliser la femme quant à son rôle dans un processus de développement.	Aucun avancement Une aventure Encouragements Compétence reconnue Avenir meilleur Voir et comprendre autrement	Moins de rancœur Nouveau visage Trouver des voies de sortie Voir plus loin Différent, capable d'analyse et de remise en cause de soi Aller au delà du projet de formation Mise en pratique	Compréhension moins erronée Changer d'environnement professionnel Plus écouté et plus d'idées Analyses plus pertinentes Acquis moins pratiques Capacités accrues

Lawali

PLAN
Le contenu du récit de vie
Contenu du premier entretien
- *Encouragé*
- *Consolidation des liens*
- *Séparation difficile*
- *Bien terminer*
- *Changement de peau*
- *Améliorer efficacement*
- *Faire un bond et sortir du carcan*

Le contenu du second entretien
- *Nouvel élan et dynamisme relationnel*
- *Se calmer, raisonner et s'impliquer*
- *Se mettre à la place de l'autre*
- *Intégrer la dimension genre*
- *Mieux considéré*
- *Renforcé dans ses positions*
- *Plus courageux*

Contenu du troisième entretien
- *Avoir du recul, être patient et moins impulsif*
- *Renoncement*
- *Moins disponible*
- *Être une référence, plus outillé et confiant*
- *Nouvelle responsabilité*
- *Nouvelle façon de penser et voir les choses*
- *Diplôme plus compétitif*
- *Créer des interrelations*
- *Pas d'âge pour se former*
- *Savoir discuter et comprendre*
- *De plus en plus critique*
- *Nouvelles aptitudes*
- *Moins autoritaire, plus outillé et plus écouté*

Synthèse
Commentaires

Le contenu du récit de vie

Le récit de vie de Lawali mentionne un parcours scolaire sans difficulté et une solide expérience professionnelle dans la vulgarisation agricole. Né dans une famille polygame, il devient l'aîné des enfants après le décès de ses grands frères. Son père, ancien militaire de l'armée française, puis des forces armées nigériennes, l'inscrit dans une école de renom pour améliorer ses chances de réussite scolaire. Il avait cinq ans et son père mobilisa son cousin du village pour assurer sa sécurité sur la route de l'école. Pendant deux années scolaires, le cousin resta à ses côtés comme un garde du corps.

Au cours de son cycle secondaire, son père est admis à la retraite et cet évènement provoqua un grand changement dans sa famille. Son père assurait en effet la totalité des dépenses de la famille. Son salaire de retraité ne parvenait plus à couvrir les dépenses ; les études des enfants n'étaient plus assurées. Lawali se lance dans la vie active pour non seulement gagner sa vie, mais aussi pour avoir assez d'argent pour s'occuper de ses parents et de ses frères et sœurs. Après une formation professionnelle de trois années, il obtint le diplôme de technicien du développement rural avec la

mention agriculture. Sa carrière débute ensuite dans l'administration publique nigérienne.

Contenu du premier entretien

Après un long voyage agrémenté de multiples contrôles de police, de douane et de gendarmerie, j'arrive à Niamey vers 17h le 16 décembre 2003. Lawali m'accueille à l'entrée de la ville et me conduit à l'hôtel « Moustache » situé au centre de Niamey. Il se fait déjà tard et je sens la fatigue. De commun accord, nous nous mettons d'accord pour travailler le lendemain.

Le mercredi 17 décembre 2003, avant de commencer l'entretien, mon interlocuteur me propose d'aller à la Direction Régionale du Développement Agricole (DRDA) de la communauté urbaine de Niamey saluer son chef de service et ensuite de passer chez son directeur régional chargé du développement agricole du Niger. Le but de ces visites était de leur faire part de ma venue et de leur en donner l'objet.

Dans l'après-midi, l'entretien était réalisé dans ma chambre d'hôtel. La porte et les fenêtres sont fermées, le ventilateur arrêté, pour garantir une bonne qualité d'enregistrement. En moins d'une heure, nous faisons le tour des questions liées aux représentations identitaires, au projet de formation, du projet identitaire. Après l'entretien et à la demande de Lawali, j'utilise du papier kraft et un feutre pour lui expliquer les concepts de base de l'anthropologie et la sociologie, avant de l'aider à comprendre les sujets d'évaluation des cours DEDA qu'il avait sous la main (socio-anthropologie, mobilisation communautaire et alphabétisation).

Encouragé

L'admission de Lawali à la formation DEDA a suscité de vifs encouragements de la part de ses collègues. Des conseils lui ont été prodigués pour réussir sa mise en position de stage et bien s'organiser pour réussir sa formation. Avant sa décision d'aller en formation, il avait entrepris quelques innovations dans la procédure d'octroi des agréments aux groupements et coopératives paysannes. Sa méthode de travail moins laxiste que celle de ses prédécesseurs lui a valu des sympathisants. Son expérience fait école auprès de certains collègues.

Vraiment les collègues de service m'ont encouragé. Surtout certain ont l'habitude de se référer à mon expérience et à ce qu'ils ont vu que je suis en train de faire. A mon arrivée au niveau de la commune, c'est moi qui ai instauré le système d'étude des dossiers de demande d'agrément pour les groupements et les coopératives. Avant les gens venaient juste déposer les pièces constitutives et on donne l'ordre pour l'agrément. Moi j'ai changé les choses. Je prenais le temps d'étudier jusqu'à voir le contenu des textes et des articles et les comparer avec la loi au niveau du pays avant de donner mon avis. Certains se sont formés avec moi par rapport à cette nouvelle démarche et dans l'élaboration des dossiers des projets ils ont vu comment des groupements viennent me demander leur appui. Ils ont demandé à être également formé à ça à ce que je les initie à ça. Donc avec toute cette expérience qu'ils ont vu que j'avais, ils ont dit qu'en tout il était nécessaire pour moi d'aller à la formation. C'est pourquoi beaucoup m'ont encouragé à y aller. [EL_1][70]

Consolidation des liens

L'enthousiasme autour de lui pour son départ en formation aurait contribué à resserrer ses liens de solidarités avec certains collègues.

D'une manière générale les gens m'encouragent et voient ma formation d'un bon œil et cela ne fait que consolider mes relations avec les gens.

Séparation difficile

Son départ en formation est aussi le début d'une épreuve de séparation avec sa famille, qui n'est pas toujours facile à gérer. La séparation est très difficile avec les enfants, mais supportable avec les autres membres de sa famille. Pour ses enfants, l'expérience est douloureuse car il n'est pas facile d'expliquer à un enfant en bas âge le sens des choses. Il est marqué par cet épisode.

J'avoue que par rapport aux enfants, c'est un peu difficile. Quand au téléphone l'enfant réclame à vous parler et juste pendant la petite discussion le petit se met à pleurer et vous demande quand est-ce que vous rentrez, que vous lui manquez et ne serait-ce que pour cette soirée-là, ça vous marque. Donc, j'ai eu ces genres d'effet-là. Mais surtout la dernière nuit c'était avec des pleurs que l'enfant m'avait parlé. Heureusement pour le lendemain j'avais dit que je serais là et toute la journée elle demande à sa maman mais pourquoi il n'est pas arrivé. [EL_1]

[70] EL_1 = premier entretien de Lawali

Par contre, la séparation est moins problématique pour son épouse et les parents. Ils sont en mesure de comprendre l'importance de sa formation.

Sinon avec madame ce n'était vraiment pas difficile, elle a compris car elle voyait l'enjeu de cette formation pour moi. Elle sait que je me suis battu longtemps pour ça, elle a été très compréhensive quand il fallait que je parte, elle était prête à supporter plus même si je devais rester des années. (...) Pour ma femme il n'y avait pas de problème. Du côté des parents, lorsque je suis parti pour la formation, c'était 25-26 jours après le décès de ma mère, c'était surtout de son côté qu'il allait y avoir plus d'inquiétude. Le papa connaît ces genres de choses car militaire il connaît ces genres de chose-là. Il m'a encourage par rapport à ça. [EL_1]

Bien terminer

Les encouragements des collègues, le soutien de son épouse et des parents créent une tension sur l'issue de la formation. Il vit cette ambiance comme une obligation de réussite pour lui.

Effectivement au vu de tout ça, il m'est arrivé de me poser la question un soir de savoir si cette formation-là « comment dois-je la finir ». Je me suis dit qu'il y a une nécessité de boucler la formation avec de bons résultats. Surtout quand je regarde l'attente de certain. Le bon étudiant pour certain c'est avoir le diplôme pour rentrer. Mais au-delà du diplôme, à travers cette expression que j'entends et essaie de traduire, c'est le savoir-faire à acquérir pour pouvoir les aider à mon retour à mieux faire ce que nous faisons maintenant. Personnellement à mon niveau, il y a une partie de mes relations qui sont les groupements qui ont recours à moi pour les aider à faire les réunions ou à monter des dossiers de projets qui ont senti ça comme s'ils seront abandonnés à eux-mêmes et qu'ils n'auront personnes à les appuyer, pour les éclairer. Mais quand j'ai expliqué que ce sont des séjours d'un mois et que je pourrais revenir ça les a mis en confiance. Mais j'avoue que quand j'étais parti beaucoup était pressé de voir mon retour. Donc si je considère la réussite du point de vue de ces partenaires-là, je me dis qu'il y a nécessité que je revienne avec une méthode de travail et une démarche qui puisse me permettre de leur donner satisfaction. Donc vraiment il faut se battre et à la fin de la formation je dois rapporter quelque chose et beaucoup de chose d'ailleurs. [EL_1]

Changement de peau

L'engagement en formation provoque un effet de rupture avec ses anciennes habitudes de vie et de travail. « Le fait de faire le voyage, d'aller faire un séjour d'un mois à Ouaga » lui fait sentir un « changement dans sa propre peau ». Son retour dans une « salle de classe » le met dans l'ambiance des cours et des discussions sur des sujets non abordés auparavant.

Améliorer efficacement

L'expérience de formation est une occasion d'améliorer efficacement ses pratiques professionnelles. Si lors du premier bloc de cours, les thèmes abordés étaient « trop théoriques », il espère néanmoins un apport positif des cours sur certains thèmes tels que « les façons de faire des rédactions, les façons de présenter les rapport, les techniques d'expression écrite ».

Faire un bond et sortir du carcan

Sa formation est une opportunité de réalisation « d'une certaine vision », une occasion d'avoir un espoir de réaliser certaines « aspirations ». Son retour en formation lui a redonné des espoirs de « survie » professionnelle. Il a l'espoir de s'affranchir d'un système bureaucratique qui ne privilégie pas la compétence mais le diplôme.

> *Des collègues m'ont dit : « ah, ouf, pour vous c'est une occasion de sortir de ce carcan dans lequel on se trouve ». C'est quoi le carcan ? Les cadres moyens se sont rendus compte que quelque soit vos compétences et vos expériences, on est arrivé à un stade où quand vous avez des gens devant vous, même s'ils sont inexpérimentés, le gars peut sortir aujourd'hui de l'université avec son diplôme, il vient, mais seul ceux qui ont un certain éveil d'esprit se disent que pour mieux réussir il faut qu'ils confient à ces expérimentés-là. D'autres viennent en privilégiant la hiérarchie et il faut la respecter. C'est surtout ces genres de cas qui sont les plus nombreux. Ce qui fait que beaucoup de cadres expérimentés se retrouvent dans une situation où ils sont enfermés dans leur expérience. Parce même si vous voulez donner ce que vous connaissez, si l'autre n'est pas réceptif ça ne passe pas. Pour être plus efficace les cadres moyens pensent qu'il faut sortir de ce carcan pour pouvoir évoluer, pour au moins se mettre au même niveau que les autres pour les obliger à vous écouter. C'est toujours le mythe du diplôme. [EL_1]*

Le contenu du second entretien

Le second entretien avec Lawali a eu lieu en décembre 2004 à Niamey à son domicile. La chambre où j'ai logé a servi de cadre pour réaliser l'entretien. C'était mon premier séjour dans sa famille et ce fut l'occasion pour moi de faire la connaissance de sa conjointe et de ses trois enfants (1 garçon et 2 filles).

Au cours de l'entretien, il évoque plusieurs transformations survenues entre le premier et le second entretien. On retiendra un nouvel élan dans ses relations familiales, son nouveau dynamisme dans les relations avec ses enfants, son sentiment d'avoir « grandi » dans ses relations avec son épouse, son souci de ne plus commettre les mêmes erreurs et le sentiment d'être renforcé dans ses positions et d'avoir plus de considérations.

Nouvel élan et dynamisme relationnel

Il a remarqué un nouvel élan dans ses relations familiales et dans ses rapports avec ses enfants. Vis-à-vis de sa famille, les allers et venus entre Niamey et Ouaga ont marqué des ruptures ponctuelles dont la conséquence fut l'émergence d'un nouvel intérêt relationnel. Il est réconforté lorsqu'il ressent des liens affectifs autour de lui. Par ailleurs les gens changent leur attitude vis-à-vis de lui et lui manifestent plus de reconnaissance sociale liée aux idées qu'ils se font de son statut d'étudiant.

Sur le plan familial, sur mes relations au niveau de la famille, quand vous vous absentez les gens ont parfois envie de vous revoir. Donc ça donne un nouvel élan aux relations au niveau de la famille. Les enfants sont pressés de revoir le papa, la femme est pressée de voir son mari revenir. Tout ça en retour, ça donne un nouvel élan au niveau de la famille. Par rapport aux enfants, ce qui est intéressant c'était un de mes enfants qui m'a dit : « mais papa on dit que tu vas à l'école ? » Je dis : « oui, on ne grandit pas pour l'école, nous avons intérêt à étudier. Maintenant on est revenu à l'école parce qu'on a vu la nécessité de retourner à l'école. Donc il faut toujours aller à l'école ». Mais les enfants ne s'en reviennent pas que le papa aille encore à l'école après combien d'années. Mais ils ont fini par accepter cela. Parfois quand ils me voient travailler ils viennent dire : « mais tu apprends tes leçons? » Je dis : « non je n'apprends pas mes leçons je fait mes devoir ». (Rires) donc c'est vraiment

intéressant c'est pourquoi je peux dire qu'il y a nécessité d'aller en formation, de changer un peu d'air. [EL_2][71]

Se calmer, raisonner et s'impliquer

Son épouse constate qu'il change, notamment dans la prise de décision familiale. Longtemps habitué à imposer son point de vue, il aurait tendance maintenant à privilégier la discussion et le bon sens pour décider de la bonne marche de son ménage.

Par rapport à mon épouse, j'ai parfois le sentiment qu'elle voit que l'homme grandi. Parce qu'il y a des moments, quand je dis telle chose, je le faisais mais aujourd'hui je ne le fais plus parce que j'ai des outils qui me permettent de ne plus le faire. Par exemple même dans la gestion de la famille, la façon de gérer les gens, il y a des changements qui sont intervenus, qui la surprennent elle-même. Elle dit par exemple : « avant tu t'emportais pour telle chose », mais aujourd'hui tu ne le fais plus ». Je cherche plutôt à me calmer, raisonner et m'impliquer. Alors qu'avant ce n'était pas la même chose. [EL_2]

Se mettre à la place de l'autre

Une autre transformation liée à la formation est l'apprentissage d'une nouvelle démarche de communication qui consiste à « considérer l'autre » ou à essayer « d'avoir la vision de l'autre » ou encore chercher à « voir sa différence et de pouvoir intégrer sa façon de voir les choses et les gérer » dans la situation de communication. Une nouvelle démarche qui l'aide énormément dans ses relations avec les autres.

Nous sommes à l'université dans un département de sociologie. On a eu des cours qui ont trait à la sociologie, à la communication, à l'interculturalité. Je pense que tous ces aspects, permettent à l'individu de considérer l'autre, d'avoir la vision de l'autre, de voir sa différence et de pouvoir l'intégrer à sa façon de voir les choses, de les gérer. C'est cela qui m'a beaucoup aidé par rapport à mes relations entre les autres et moi. C'est pourquoi aujourd'hui j'arrive à plus les supporter et à comprendre les autres plus qu'autrefois. [EL_2]

[71] EL_1 = second entretien de Lawali

Intégrer la dimension genre

L'expérience de formation lui aurait permis de tenir compte de la dimension genre dans sa compréhension des choses. Cela permet « d'atténuer certaines choses » dans ses propos et surtout ne pas commettre certaines erreurs.

Mieux considéré

D'autres transformations sont d'ordre social, il remarque notamment un nouveau regard porté sur lui. Vis-à-vis de lui, il pense que les gens ont changé leur vision. Dans la quartier par exemple, on l'appelle « l'étudiant » et certains ajoutent « ah, c'est un étudiant, il a tel diplôme aujourd'hui ».

> *Maintenant sur le plan social, sur le plan de mon intégration au milieu, je crois que si vous allez en formation et que vous revenez, les gens ont une autre vision de vous. Ils se disent : « ah c'est un étudiant, il a tel diplôme aujourd'hui». Avant même que vous ne soyez reclassés par rapport à votre formation il y a des gens qui commencent à voir en vous un cadre supérieur ou quelqu'un qui va peut-être occuper un poste plus important que l'actuel. Dans le quartier avec les collègues c'est toujours comme au départ on me considère comme un étudiant, ils disent : «étudiant ! Étudiant !». Vraiment je peux dire que cette formation DEDA a eu un plus par rapport à ma propre personne. [EL_2]*

Renforcé dans ses positions

Sa formation a renforcé ses capacités et sa confiance en soi. Il défend plus facilement ses idées et ressent moins de complexe d'infériorité face à des gens qui ont un « niveau intellectuel assez avancé ». Il serait entré dans la « cour des grands » d'après son entourage.

> *Après une année de formation à DEDA, je peux dire qu'actuellement je sens que j'ai des capacités renforcées et surtout j'ai pris un peu plus de confiance par rapport à ce que je fais moi-même. Quels que soient les milieux dans lesquelles je me retrouve en train de travailler avec les gens, je me sens à un certain niveau qui me permet de pouvoir me défendre, de discuter valablement de mes propres idées. Avant, cette position ne m'était pas offerte parce que, quand vous n'êtes pas dans un milieu où vous êtes avec des gens qui ont la même formation que vous ou le même niveau de formation, parfois c'est pas très aisé, et même si vous avez la volonté, vous être en face de certains individus qui ont un niveau intellectuel assez avancé et vos propos ne sont pas pris en considération. À ce niveau je crois qu'actuellement par rapport aux*

autres, surtout par rapport au travail j'ai constaté aussi qu'il y a des gens qui ont commencé déjà à dire: « ah il est entré dans la cour des grands ». Pas totalement l'égale des grands mais il y a une avancée et les gens se disent qu'en tout cas par rapport à ça il y a des idées nouvelles qui viennent et ils ont un peu plus confiance par rapport à ce que nous disons et par rapport à la façon dont nous commençons à travailler. [EL_2]

Plus courageux

Il se dit plus courageux, plus convaincu dans ses actes, ses idées et ses positions. Il est par ailleurs renforcé dans sa ligne de conduite professionnelle antérieure à son expérience de formation. Par exemple, il s'opposait à toute politique de développement agricole dans son pays qui ne plaçait pas les paysans au centre de sa politique. Il a quitté des projets dans le but de défendre fermement ses convictions, mais il ne recevait en retour, de son entourage, une approbation de ses convictions. Il s'est senti seul dans « son combat » à un moment donné.

A DEDA, il a trouvé un réconfort et la confiance en soi. Les théories exposées au cours de sa formation privilégient le modèle économique social au détriment de la promotion d'une économie marchande. Grâce à DEDA, il est renforcé dans sa conviction de placer le paysan au centre de ses actions pour réussir le développement.

Par rapport à moi-même j'ai plus de courage dans ce que je suis en train de faire par ce que j'ai plus de conviction dans ce que j'ai fait et de mes idées et positions par rapport à certains aspects. J'avais déjà des positions tranchées sur certains aspects du développement agricole et je me trouve actuellement renforcé dans l'opposition. Comme j'ai eu à le dire à certains moments, quand je regarde parfois la politique de développement agricole du Niger il y a des actions qui se mènent qui ne cadrent pas avec les intérêts des producteurs ; il y a des actions qui se mènent qui ne vont pas directement dans l'intérêt des producteurs auxquelles j'ai eu à m'opposer à une certaine époque. Aujourd'hui je peux dire que le constat que j'avais fait était tout à fait juste. J'ai quitté des projets pour cette raison parce que je n'étais pas convaincu de ce qu'il faisait ; je n'étais pas d'accord avec cette position. Je suis conforté dans cette position à DEDA à travers ce que j'ai acquis au niveau de DEDA. Avant d'être à DEDA, j'avais dit qu'il fallait mettre l'intérêt des producteurs à l'avant. Aujourd'hui

DEDA m'a prouvé qu'effectivement la seule voie de développement, la seule voie de réussite est de tenir compte de ces gens-là. Cela m'a vraiment réconforté. [EL_2]

Contenu du troisième entretien

Le dernier entretien avec Lawali a eu lieu dans la nuit du 7 juin 2006 à domicile, où je suis accueilli pour la seconde fois par sa famille. Je retrouve ses trois enfants que je connaissais déjà et fait connaissance avec le dernier né (un deuxième garçon), qui fait marche à quatre pattes.

L'entretien s'est déroulé après son retour de la prière du soir (19h45), et un tour rapide chez son père qui habite le quartier. Cet entretien a eu lieu huit mois après la fin de sa formation. Au cours de l'entretien, Lawali a évoqué le renforcement de ses aptitudes à être critique, à savoir discuter et comprendre, à penser autrement, à être une personne de référence. Il se sent plus outillé et a plus de confiance en lui-même ; il se sent capable de recul, plus patient et moins impulsif.

Avoir du recul, être patient et moins impulsif

Il se donne l'identité de quelqu'un qui est patient, calme, distant et moins impulsif après deux années de formation. Il veut être ouvert d'esprit en famille, attentif à ses enfants et à son épouse.

(...) changement au niveau de la famille, comme je l'avait dit lors des précédents entretiens, c'est les relations au niveau de la famille. Je ne suis plus l'homme impulsif, « chaud-chaud! », qui, à la moindre erreur réagit. Je prends du recul. Je prends beaucoup de patience par rapport à certaines attitudes et comportements que je constate, que je cherche à m'expliquer en me demanda si ce ne sont pas des erreurs qui viennent de moi. C'est une ouverture d'esprit qui est là; que j'ai pu acquérir et que j'ai instauré au sein de mon foyer actuellement. Je suis plus ouvert, je discute plus avec les enfants. J'avoue que j'amène certains à faire Internet avec moi et certaines recherches pour les initier. En tous cas il y a une ouverture d'esprit au niveau de la famille et un peu plus de disponibilité pour me mettre à l'écoute des uns et des autres. [EL_3][72]

[72] EL_3 = troisième entretien de Lawali

Renoncement

Il a découvert un intérêt particulier pour la lecture et les discussions sur le développement. Cela l'éloigne progressivement de ses anciens groupes d'amis qu'il fréquentait. Ses amis lui collent désormais une identité de quelqu'un qui se met en « retrait ».

Sur le plan amical il y a un petit problème parce la formation DEDA m'a ouvert beaucoup plus vers le travail qui fait que j'ai pas tellement de temps à consacrer aux collègues une fois que je quitte le lieu du travail. Même lorsque j'arrive au bureau je fais moins de palabres. Je suis généralement concentré sur les dossiers ou en train de faire de la lecture ou bien en train d'exploiter les documents tirés sur Internet. J'ai moins de contact avec le public hors du cadre de services ou du cadre familial. Mais pour les quelques rencontres que j'aie, nos échanges traitent des aspects professionnels. J'échange surtout avec des gens qui ont la même vision du développement ou qui ont une certaine ambition par rapport aux actions de développement. À titre d'exemple, ce matin j'étais avec un collègue avec qui j'ai discuté des actions que nos ONG mènent sur le terrain et essayé de voir à notre niveau quelles sont les insuffisances. Nous avons essayé de nous guider pour relever les insuffisances et nous projetons de faire une rencontre générale pour relever toutes les insuffisances et voir comment les corriger. Je suis plus tenté de faire des débats avec les gens sur des choses constructives plutôt que des discussions qui n'avancent pas à grand-chose. En dehors de ça il y a certaines personnes qui pensent peut-être qu'il y a un petit retrait de ma part qui est lié au temps. [EL_3]

Moins disponible

Préoccupé par la construction de sa nouvelle identité à la faveur de sa formation, il n'a plus assez de temps pour se consacrer aux activités sociales. On lui reproche d'être moins sociable, moins relationnel. Un dilemme à résoudre.

Depuis que je suis revenu de la formation, les gens me reprochent mon manque de disponibilité. Depuis que je suis revenu de ma formation, avant même que je ne finisse totalement et il y avait une certaine distance que j'ai commencée à mettre : je ne rentre que les soirs, fatigué, je ne sors pas, je préfère me reposer ou continuer mes travaux à la maison. C'est une observation de taille que les gens vous font, il faut chercher à corriger parce que cela a son importance. Car la société africaine ce sont les relations entre les individus, les relations entre les gens. Ces relations se font

comment ? Ce sont les rencontres, c'est la participation aux événements de la société. Si vous ne le faites pas c'est comme si vous vous isolez de la société. Quand vous vous isolez de la société, elle aussi vous isole. Il faut donc améliorer et revoir cela. Je tiens à revoir cela par ce qu'il ne faut pas s'écarter de sa société. [EL_3]

Être une référence, plus outillé et confiant

Professionnellement, il est devenu une personne compétente dans le domaine de la formation des adultes. On fait confiance en ses capacités de bon formateur. Il obtient des résultats positifs en introduisant de nouvelles recettes dans ses formations.

Par rapport aux collègues de service j'ai constaté qu'il y a beaucoup qui se réfère à moi que ce soit par rapport à certaines questions ou à la documentation. Si je prends l'exemple des formations actuellement au niveau de trois structures, deux O.N.G. du développement local et notre structure qui est l'association de défense des droits de la femme, je suis considéré comme un spécialiste de la formation des adultes. Les gens ont observé que dans la façon dont je mène les formations, il y a un changement par rapport à nos pratiques anciennes. Depuis la fin de la formation DEDA, c'est la quatrième formation que j'anime pour les adultes. Des formations au niveau des surveillants des établissements du secondaire dont une à Niamey et l'autre à Zinder. J'ai fait une formation aux membres d'un comité de gestion des activités de développement au niveau des quartiers et des villages. Actuellement il y a une formation qui est en vue au niveau de la région de Terra et on veut me donner la responsabilité de cette formation. J'ai plus d'outils pour animer ces formations, et plus de confiance en moi-même. Les gens me font confiance en me donnant des actions de formation ou d'élaboration d'un plan de développement local. [EL_3]

Nouvelle responsabilité

L'un de ses apprentissages est qu'il faut insister sur l'importance à accorder aux populations dans l'élaboration des objectifs d'un plan de développement communal.

Au retour de cette formation, j'ai été responsabilisé par rapport à l'élaboration de l'action d'un plan de développement communal. Le rapport qui en est sorti, ce n'est pas pour me jeter des fleurs, c'est un rapport qui était très riche et les gens étaient très satisfaits. Il y a beaucoup d'aspects de la formation DEDA qui ont été intégrés la dedans. C'est un document où le maximum de choses était basé sur les individus et sur la population. Je l'ai dit, les acteurs de développement, il faut les mettre au centre

des choses. Toutes mes analyses étaient liées aux populations et aux objectifs du millénaire. Ce sont des choses sur lesquelles mon attention a été attirée par la formation DEDA et que j'ai essayé de mettre en application. À partir de l'application des solutions proposées par le plan, les gens vont pouvoir en tirer profit. [EL_3]

Nouvelle façon de penser et voir les choses

Très préoccupé au début de la formation d'avoir des « outils » pour améliorer son travail de terrain, il a découvert l'importance de la prise en compte des manières de faire dans les stratégies de développement de la paysannerie.

Par rapport aux attentes de départ et la formation, je garde mon projet de formation et je peux dire que je suis au-delà de mes attentes. Au début je parlais des outils. Aujourd'hui ce n'est pas uniquement les outils mais toute la méthodologie, la façon de penser les choses, la vision des choses, qui ont vu des changements un plus à mon niveau. Je me suis rendu compte que les outils à eux seuls n'étaient pas suffisants. On peut avoir les outils mais savoir les utiliser est une autre chose. On peut avoir les outils mais la méthodologie à utiliser par rapport à ça est une autre chose. Je me suis rendu compte à partir de cette formation, qu'en dehors des outils, le processus d'élaboration d'un projet, le processus de vulgarisation agricole, la communication pour un changement, sont des aspects sur lesquels DEDA a beaucoup insisté. Ce qui a fait que, aujourd'hui, après DEDA, je continue mes recherches et Dieu seule sait ce que j'ai comme document par rapport au changement de comportement; ce que j'ai comme document par rapport à l'expérience de vulgarisation d'autre pays; ce que j'ai comme document par rapport à la planification stratégique. Tout ça c'est des aspects qui me permettent de dire que DEDA m'a permis d'aller au-delà de mes attentes. La formation DEDA a été un acquis, ça été très utile. [EL_3]

Diplôme plus compétitif

Un autre enjeu de sa formation était l'obtention d'un diplôme compétitif sur le marché de l'emploi. Au terme de sa formation, il réussit à faire valoir son attestation de succès à la licence en postulat à des offres d'emplois du privé.

Aujourd'hui l'autre attente c'était d'obtenir un diplôme, ce qui est acquis. Ça me permet d'être plus compétitif sur le marché du travail; par exemple auprès des O.N.G. qui me sollicitent pour la formation ou pour l'élaboration d'un plan de développement local. Avant, j'étais simplement dans les équipes aujourd'hui on me

place comme responsable d'équipes. L'autre attente c'est par rapport au marché de l'emploi dans le privé. Depuis que je suis là, cela fais huit mois déjà, j'ai postulé dans le privé et grâce à ce diplôme DEDA j'ai pu être présélectionné sur dossier. Mon diplôme ancien ne le permettait pas. Je peux dire que la formation a permis de combler cette attente. [EL_3]

Créer des interrelations

Grâce à « l'ouverture » de son esprit à la faveur de sa formation, il intègre désormais dans ses approches la nécessité d'établir des interrelations entre l'ensemble des partenaires intervenant dans le cadre de la vulgarisation agricole. Cela présente l'avantage de créer une plate forme de discussion entre les différents acteurs d'un même domaine.

Maintenant par rapport à l'analyse d'ensemble des actions de développement, de l'action de vulgarisation, de l'intégration des aspects du genre dans le développement: pour le genre j'ai eu les notions à travers certains débats et certains cours. Cela permet d'avoir une certaine ouverture, qui fait qu'aujourd'hui je suis bien documenté. C'est quelque chose d'acquis qui est intégré maintenant par rapport aux actions que je mène. (...) Par rapport à la communication, je l'ai dit, au début, mon souci était de voir comment collaborer avec les producteurs. Mais aujourd'hui je me suis rendu compte que la collaboration avec les producteurs ne suffit pas. Cette formation m'a permis de créer cette interrelation entre les producteurs moi-même et les autres intervenants dans les zones. Si je prends le cas de la vulgarisation agricole, par rapport à nos O.N.G. Quand nous intervenons dans la formation, nous ne faisons pas uniquement recours aux paysans mais nous faisons appel aux responsables de leurs structures et de leurs organisations. Nous essayons de créer ces relations entre les gens et créons des échanges autour de ce point. Si je prends le domaine de l'association, je suis arrivé à créer des cercles de discussions entre des professeurs et des élèves. Avant ce n'était pas évident, ce n'était pas très sûr. Aujourd'hui j'arrive à organiser des discussions où les professeurs et les élèves se retrouvent autour d'une même table pour discuter sur des thèmes tels que la violence, le harcèlement. (...) Nous avons fait un devoir sur la communication à DEDA, et ce devoir a porté sur la communication pour la lutte contre les violences sexuelles à milieu scolaire. C'est un devoir qui a été très bien apprécié par le professeur et il a fait des observations pour l'amender en dehors de la notation. C'est ce devoir que j'ai utilisé pour discuter avec les membres de l'association, avec les collègues avec qui je travaille pour essayer de

mettre en place un plan de communication que nous sommes en train de finaliser actuellement. [EL_3]

Pas d'âge pour se former

Il a pris conscience qu'il n y a pas d'âge pour se former, comme son collègue Koutou, et il s'est senti interpellé à pousser sa femme à se lancer dans la formation.

J'ai commencé à inciter ma femme à se préparer pour aller étudier. Je crois que c'est DEDA qui m'a fait comprendre que pour la formation il n'y a pas d'âge. Cela l'encourage. [EL_3]

Savoir discuter et comprendre

Une transformation liée à sa vie de couple est sa nouvelle capacité à discuter avec son épouse et trouver des solutions consensuelles pour la bonne marche de son ménage. Avant, il avait tendance à s'imposer et à privilégier l'argument de la force en lieu et place de la force de l'argumentation. Grâce à sa formation, il dit être en mesure de gérer faire face aux situations d'une manière raisonnable.

Cette formation DEDA m'a donné envie de faire tellement de choses, que lorsque je quitte la maison le matin je ne pense pas à rentrer avant le soir. Cela a un impact sur le foyer. Cela fait des réactions et nous avons fini par en discuter. Au lieu de m'imposer comme je le faisais avant, j'ai essayé de discuter pour comprendre et trouver des solutions entre nous, le régler entre nous. [EL_3]

De plus en plus critique

Par rapport à l'élaboration des modules de formation il a acquis une meilleure capacité de travail par rapport à ses collègues de services, et il s'implique davantage dans le travail de conception. Ses collègues lui reconnaissent une contribution appréciable dans la qualité du travail qui se fait.

Avant, je laissais les gens faire sans trop de commentaires. Maintenant je remets beaucoup de choses en cause, ce qui les amène à reprendre des modules ou des rapports. Parfois je m'implique à faire certains modules. Les gens me disent : « toi-là depuis ton retour tu préfères faire les choses toi-même que de les confier aux autres ». C'est une observation qui a son importance. Son importance c'est quoi ? D'un côté je trouve un point négatif parce que si les gens sentent que je suis en train de

m'accaparer les choses ce n'est pas bon. De l'autre côté c'est important parce que ça me permet de m'améliorer et les gens savent que les amendements que j'apporte sont importants. Pour donner un exemple : la dernière formation à Agadez a porté sur un module sur lequel nous avons discuté plusieurs fois. Mais à l'étape d'Agadez j'ai modifié complètement le module pour intégrer une dimension qui n'était pas prise en compte. C'était : « comment communiquer avec un élève violenté? » C'est la formation DEDA qui m'a permis de comprendre qu'il y avait un vide. Notre formation mettait l'accent sur les méthodes de lutte contre la violence à l'école. Dans les méthodes de lutte nous avons ciblé le surveillant d'établissement comme quelqu'un qui doit gérer le conflit entre élèves et professeurs. Alors que lui-même n'a pas les outils. On le sait, le surveillant c'est le militaire à l'école. Il ne joue pas totalement sa mission parce qu'il ne communique pas avec l'élève. Il fait semblant d'écouter les élèves mais il ne communique pas avec les élèves. C'est pour donner des instructions ou pour des menaces. Écouter l'élève, comprendre son problème l'aider à trouver des solutions, ça ne fait pas partie du travail quotidien du surveillant. Il fallait réfléchir sur comment créer les conditions pour que l'élève se confie au surveillant. Les gens ont apprécié les améliorations du module. [EL_3]

Nouvelles aptitudes

Avant sa formation il était convaincu que l'humain doit être au centre du processus de développement. Après sa formation, les analyses sociale et organisationnelle sont devenues d'autres centres d'intérêt pour lui. Dans son rapport aux paysans, il a appris de nouvelles techniques de communication.

Si je prends l'exemple sur l'élaboration des projets, avant je ne prenais pas en compte le volet « analyse sociale de projets », « l'analyse organisationnelle de projets ». Ces aspects je les traitais de façon très lâche, ce n'était pas très approfondi car je n'accordais pas tellement d'importance à ça. Depuis la formation DEDA je me suis rendu compte que ce sont des aspects sur lesquels il faut insister. Je crois que j'ai les outils nécessaires pour relever quelques informations qui puissent me permettre de les intégrer dans le dossier. Avant la formation DEDA je disais qu'il fallait mettre l'humain au cœur du développement, j'ai été renforcé par rapport à mon idée. Aujourd'hui tout ce que j'ai fait dans les projets, les aspects renforcement des capacités des acteurs, je leur donne de l'importance dans le cadre des dossiers. Il y a aussi la communication. Avant, la vulgarisation agricole c'était quoi ? C'est aller en contact avec les paysans, c'est faire des parcelles de démonstration. Aujourd'hui je me suis rendu compte qu'il y a plusieurs méthodes de communication, il y a plusieurs

outils de communication qu'on peut utiliser dans le développement rural pour faire passer nos messages. Aujourd'hui je suis outillé par rapport à ça. [EL_3]

Moins autoritaire, plus outillé et plus écouté

La formation lui aurait permis d'être plus souple en famille et de ne plus imposer à sa conjointe et aux enfants son seul point de vue. Avec ses collègues, il est aussi conscient que, grâce à la formation il a élargi sa culture générale et amélioré le contenu de ses discussions thématique.

Si la formation DEDA n'avait pas lieu, les insuffisances que j'avais, j'allais persister la dedans ou bien les choses allaient s'aggraver. Par rapport aux relations au sein de la famille, j'allais continuer à imposer un point de vue, à imposer mes idées. Au niveau des collègues je me sentirais plus en minorité par rapport à certains aspects ou bien à court d'idées pour débattre de certaines questions sur le développement. Avant je n'étais pas très outillé, j'étais très limité et ne connaissais que les questions relatives à la production agricole, les intrants agricoles. Mais quand on parle de développement au sens large ce n'était pas évident que je puisse avoir mes arguments pour engager les débats avec les gens. Aujourd'hui je peux dire que ces lacunes sont au moins comblées. Par rapport aux structures de services mes points de vue sont plus écoutés maintenant qu'avant la formation DEDA pour deux raisons. La première est que j'ai eu plus d'idées pour défendre ma position, et la seconde raison est que je suis doté d'un diplôme qui me permet d'être à la hauteur des cadres qui animent ces structures, de m'approcher d'eux. Ça amène les gens à avoir une autre vision de votre personne, ça vous met en position de pouvoir discuter avec eux. Ce sont des avantages que j'ai tirés de la formation DEDA. [EL_3]

Synthèse

Au départ de sa formation, ses attentes étaient d'avoir des outils pour mieux agir professionnellement, notamment dans le renforcement des capacités des agriculteurs, l'identification de leurs besoins de formation et de maîtrise l'élaboration des projets. Au terme de sa formation ses besoins sont comblés et il a saisi les opportunités de terrains pour tester ses apprentissages.

Dans le tableau page suivante, je synthétise les éléments les plus significatifs de ses entretiens.

Tableau 10 : éléments les plus significatifs chez Lawali

Attentes liées à la formation	**Elément significatif 1** (début formation)	**Elément significatif 2** (en cours de formation)	**Elément significatif 3** (après la formation)
Disposer d'outils pour gérer la composante renforcement des capacités des acteurs dans le cadre de notre institution ; Etre capable de diagnostiquer et d'identifier des besoins de formation ; Maîtriser la méthodologie d'élaboration des projets de formation ; Maîtriser la communication avec des adultes ; Avoir un diplôme plus compétitif sur le marché des services	Encouragé Consolidation des liens Séparation difficile Bien terminer Changement de peau Améliorer efficacement Faire un bond et sorti du carcan	Nouvel élan et dynamisme relationnel Se calmer, raisonner et s'impliquer Se mettre à la place de l'autre Intégrer la dimension genre Mieux considéré Renforcé dans ses positions Plus courageux	Avoir du recul, être patient et moins impulsif Renoncement Moins disponible Être une personne de référence, plus outillé et confiant Nouvelle responsabilité Nouvelle façon de penser et voir les choses Diplôme plus compétitif Créer des interrelations Pas d'âge pour se former Savoir discuter et comprendre De plus en plus critique Nouvelles aptitudes Moins autoritaire, plus outillé et plus écouté

Commentaires

Ce chapitre permet d'avoir une vision globale et chronologique des faits et des changements identitaires en cours chez chaque apprenant. Grâce aux informations longitudinales construites, on peut repérer les moments clés des transformations identitaires des apprenants au cours de l'ensemble du processus de formation. Au cours du premier entretien qui correspond au début de la formation, les apprenants évoquent ce qu'ils espèrent devenir à la faveur de la formation, par exemple être une personne de référence (être quelqu'un), avoir de la consistance, être utile pour sa communauté, sortir du tunnel professionnel. Au deuxième entretien, au milieu de la formation, les apprenants sont entrés dans une dynamique de remise en question d'eux-mêmes, de leurs pratiques professionnelles antérieures, et de leurs interactions avec les membres

de leur famille, au travail ou en société. Enfin, au cours du troisième entretien, intervenu huit mois après la fin de leur formation, les apprenants évoquent les bénéfices concrets de leur formation, notamment les promotions professionnelles, une reconnaissance sociale, familiale et professionnelle accrue, l'ouverture sur de nouvelles ambitions et une meilleure estime d'eux-mêmes.

Ce commentaire me permet d'aborder maintenant la chapitre suivant qui sera consacré à l'analyse du matériel de recherche. J'aborderai dans ce chapitre la nature du lien entre les buts opératoires de formation et les apprentissages chez les adultes à DEDA dans un premier temps. Ensuiste, j'examinerai le lien existant entre les buts identitaires de formation et les apprentissages chez les adultes, et terminerai pas l'examen des objectifs du programme DEDA et les apprentissages chez les adultes.

Chapitre 7: L'analyse

PLAN

Buts opératoires et apprentissages
Maîtriser des activités scolaires
Connaissance, savoirs techniques et de conception
Création d'entreprises
Obtenir un diplôme universitaire
Buts identitaires et apprentissages
Changement personnel
Etudes universitaires et reconnaissance sociale
Reconversion professionnelle
Evènements biographiques et apprentissages
Souvenirs d'enfance et formation
Passage à l'école coranique et rapport au savoir
Expérience vécue au cours de la formation DEDA et apprentissages
Objectifs DEDA et apprentissages
Rapport aux choses et apprentissages à DEDA
Recherche-formation et apprentissages
Le rapport au savoir et à l'apprendre à DEDA

Selon la perspective théorique de Charlot, le rapport au savoir est multidimensionnel, c'est « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il [le rapport au savoir] est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans un monde ou sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle ou telle chose, dans telle situation » (Charlot 1997 :94).

Dans le cas du programme DEDA, les motivations des apprenants du G6 à s'engager en formation sont diverses. A partir de ce matériel de recherche construit longitudinalement, je vais examiner dans un premier temps ce qui a poussé les membres du G6 à s'engager dans la formation DEDA. Ensuite, j'examinerai le « bénéfice » identitaire qu'ils ont tiré de leur formation à la fin de celle-ci. Je m'appuierai sur les perspectives théoriques qui traitent du lien entre les buts opératoires et les apprentissages (Bourgeois, 1997, 2004), du lien entre les buts identitaires et les apprentissages (Bourgeois et Nizet 1999, Bourgeois 2006) et, enfin du lien entre les évènements biographiques et le pilotage de sa propre formation (Dominicé 2000, De Villiers, 1996).

Mon hypothèse de recherche avancait qu'il y a de l'inattendu dans les résultats attendus par le programme DEDA à travers ses objectifs prédefinis et mesurables. Quand à mon hypothèse théorique, je postulais que la conceptualisation de l'éducation en système formel, non formel et informel ne rend pas étanche les frontières de ces trois entités.

Buts opératoires et apprentissages

Le projet est « l'image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre » ou « tout ce par quoi l'homme tend à modifier le monde ou lui-même, dans un sens donné » (Le Petit Robert 2001). Dans une autre acceptation, le projet est « une anticipatoire opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré » (Boutinet, J-P 1992). Le projet est porté par un individu, une institution, un groupe de personnes ou une société. Il s'inscrit dans l'espace (contexte africain par exemple) et le temps (ici la durée de la formation DEDA). L'idée d'un projet personnel à l'entrée de la formation suppose que son porteur soit capable de « piloter » sa formation et sa vie pour atteindre ses propres buts. Comment cela se passe-t-il dans le cadre de la formation DEDA ?

Les buts opératoires des apprenants peuvent être lus dans le projet professionnel soumis officiellement au programme DEDA au début de la formation. Le programme DEDA prévoit l'élaboration d'un document de deux pages par apprenant en début de formation nommé « fiche projet de l'étudiant ». Cette fiche est structurée en trois rubriques. Une rubrique « renseignements » comporte le nom et prénoms, ainsi que le téléphone, l'adresse, la profession, la nationalité de l'apprenant. Une autre rubrique décrit ses activités professionnelles et ses difficultés et expériences marquantes. Dans une dernière rubrique, l'apprenant énonce le projet de formation, précise ses attentes et ses raisons d'être à DEDA. La fiche individuelle est insérée dans le dossier administratif de l'apprenant, l'accompagne tout au long de sa formation et peut être utilisée par les professeurs chargés de l'animation des séminaires et des cours. Elle est censée aider l'apprenant à tirer profit de la formation dans laquelle il s'est engagé. Le projet, tel que je l'évoque ici renvoie au contenu donné à la « fiche projet » de l'apprenant.

Quel lien peut-on observer entre le projet professionnel (buts opératoires) et les apprentissages des apprenants après la formation ? Les attentes exprimées par les apprenants dans leur fiche de projet individuel et dans les récits de vie et entretiens individuels peuvent être regroupées en quatre types d'attentes. Un premier groupe d'attentes est lié à la maîtrise d'activités scolaires. Un deuxième type est lié à l'acquisition de connaissance, de savoirs techniques et de conception dans le domaine de la formation des adultes et de la gestion d'activités de développement. Un troisième type d'attentes est lié à la création de centres de formation. Un dernier groupe d'attentes est lié à l'obtention d'un diplôme universitaire.

Maîtriser des activités scolaires

En début de formation, certains apprenants veulent maîtriser des activités relatives à des savoirs scolaires. Ils ont par exemple l'ambition :

D'acquérir des techniques de rédaction de rapports de formation, de missions de rencontres à des fins de publications ;

De maîtriser les techniques et stratégies de recherches documentaires, d'élaboration des bases de données pour la recherche de terrain ;

D'acquérir des techniques d'analyse et de critique des documents ;

D'acquérir une méthode de lecture et de synthèse des ouvrages.

Les apprenants qui veulent acquérir ces savoirs scolaires se caractérisent par le fait qu'ils ont connu une scolarité tronquée, qu'ils n'ont jamais passé le baccalauréat, ou qu'ils n'ont pas de diplôme ou de titre universitaire. Rappelons que l'entrée à DEDA n'est pas conditionnée par l'obtention du baccalauréat mais peut se faire sur la base de prérequis équivalents au DEUG, en particulier l'acquisition d'une expérience professionnelle d'au moins cinq années. C'est pourquoi on trouve à DEDA des adultes qui ont connu une scolarité qui s'est arrêtée au BEPC et d'autres qui ont réussi leur baccalauréat mais n'ont pas achevé leurs études à l'université. Le retour en formation peut être donc l'occasion de rattraper ce que l'on n'a pas appris à l'école. Au terme de leur formation à DEDA, les apprenants en question n'ont pas réussi à maîtriser les savoirs scolaires qu'ils désirent (cf. le cas de Gbédji citée en pp. 105-106 et celui de Koutou cité en p. 145).

Pour remédier à ce problème, les membres du groupe des six ont tenté d'introduire lors d'une séance du groupe l'idée du tutorat entre pairs. L'un des membres du groupe qui est, en plus de son activité de formateur d'adultes dans une structure de promotion de l'emploi, enseignant vacataire de français, s'est proposé d'accompagner les membres désireux de se perfectionner en français. Cette idée n'a pas pu se concrétiser au cours de la formation à cause du manque de temps.

Connaissance, savoirs techniques et de conception

En début de formation, certains apprenants espéraient acquérir des connaissances et des savoirs techniques pour l'animation des formations, c'est-à-dire d'apprendre à faire passer un message. D'autres voulaient des savoirs sur la conception des programmes de formation, comment identifier les besoins et les buts de formation, ainsi que des savoirs sur les dispositifs de suivi et d'évaluation de formation. D'autres exprimaient des besoins de connaissances sociologiques sur les populations concernées par leurs actions de modernisation de l'agriculture et de l'élevage.

Les besoins en connaissance et en savoirs d'animation des formations étaient formulés par les apprenants comme suit:

- Mieux connaître notre public cible, maîtriser l'organisation et les techniques d'animation ;
- Maîtriser la communication avec des adultes ;
- Avoir de nouveaux outils pour conduire les producteurs vers l'appropriation de leur programme d'activité ;
- Savoir sensibiliser la femme sur son rôle dans un processus de développement ;
- Disposer d'outils pour gérer la composante renforcement des capacités des acteurs dans le cadre de notre institution.

Les besoins en savoirs dans le domaine de la conception des programmes de formation, quant à eux, étaient formulés par les apprenants comme suit:

- Mettre en place des dispositifs d'identification de besoin de formation et de suivi- évaluation des actions de formation ;

- Maîtriser la méthodologie d'élaboration des projets de formation ;
- Combler mes lacunes dans la formulation des objectifs de formation, des projets de développement ;
- Renforcer ses capacités en élaboration de programmes de formation ;
- Avoir une méthodologie pour la mise en œuvre et l'évaluation des formations.

Ces demandes sont toutes liées au domaine de la formation d'adultes. Rappelons que seuls sont acceptés par le programme DEDA des formateurs d'adultes disposant d'au moins cinq années d'ancienneté professionnelle dans un domaine de la pratique du développement (agriculture, élevage, santé, société civile, etc.).

Les apprenants ont-ils acquis les savoirs qu'ils voulaient ? On observe effectivement dans les propos des apprenants un certain nombre d'apprentissages liés à l'acquisition de connaissance et de savoirs techniques dans le domaine de la communication et de l'animation des formations. Les apprenants explorent, après la formation DEDA d'autres techniques de communication et ils ont acquis une nouvelle vision sur la place et le rôle des populations qu'ils forment dans le changement social.

On remarque par ailleurs pour tous les apprenants, une amélioration de l'ambiance de travail et des relations entre collègues et en famille, amélioration qu'ils attribuent à leur passage à DEDA. Ils mentionnent des changements dans leurs manières de communiquer avec leurs conjoints ou conjointes, avec leurs enfants ou frères et sœurs, avec les collègues de services, les personnes destinataires de leurs actions de vulgarisation, notamment dans l'élevage et dans l'agriculture. Ces changements sont exprimés en termes d'actions :

Prendre de recul ;

- Se mettre à la place de l'autre et analyser ;
- Réfléchir, écouter et faire des concessions ;
- Éviter d'être autoritaire ;
- Discuter, se remettre en cause et accepter les idées des autres ;

- Etre patient et moins impulsif ;
- Eviter le ton autoritaire ;
- Prendre de la marge pour mûrir sa réflexion avant d'agir.

Tous ces apprentissages sont liés à leur développement personnel, effectué grâce aux expériences de formations à DEDA, qui leur permettent de mieux interagir avec autrui dans diverses situations, notamment lors des réunions de travail ou à l'occasion des séances de sensibilisation avec des paysans. Le moteur de ces apprentissages est la réalisation de la nécessité de la prise en compte du point de vue de l'autre. Dès le deuxième entretien les apprenants mentionnent des transformations liées à la prise en compte des « idées » de leurs interlocuteurs. Ils ont pris conscience qu'il ne s'agissait pas, dans une démarche de formation, d'imposer ses propres vues aux paysans, à ses collègues, à son frère, à son conjoint(e) ou à ses enfants pour obtenir de bons résultats. En d'autres termes, il s'agit là de l'apprentissage de la capacité d'empathie, que l'on peut appliquer dans des situations de formation ainsi que dans les interactions en famille ou en société. Ils ont appris un savoir technique dans le domaine de la formation qui recommande de mettre le formé au centre de l'action de formation et de tenir compte de ses capacités et spécificités.

Les apprenants, dans le domaine de la vulgarisation agricole et de la sensibilisation des producteurs, par exemple, racontent comment les encadreurs formés par l'Etat se perçoivent d'ordinaire comme des « livreurs d'ordres» aux paysans, qui doivent les exécuter, sans explication ni implication préalables. Cette perception est lourde de conséquences sur les pratiques des formations.

« (…) aujourd'hui je suis mieux indiqué pour dire que lorsque l'on a des problèmes sur le terrain, les problèmes sont souvent liés à ceux-là qui ont pensé le projet. Parce que nous sommes dans un pays où les projets sont conçus par des personnes; mais lorsqu'on parle d'implication de la population à la base ce n'est pas une réelle implication, on fait semblant de les avoir impliqué. Aujourd'hui, à travers ma démarche terrain, j'essaie effectivement de les impliquer, et je sais que c'est cela la véritable implication. Parce que je leur donne le temps de réfléchir sur leur problème.

Je leur donne la possibilité de proposer des solutions à leurs problèmes. » Koutou (dernier entretien, 2006)

« Avant quand on va dans le milieu, en dehors des comportements qu'on nous donne dans les cours (il faut avoir tel comportement, il lui faut savoir s'habiller décemment pour aller en face des populations), aujourd'hui je suis au-delà de ça parce que je vois plutôt, en allant vers les autres, d'essayer d'abord de les comprendre. Qui ils sont ? Comment ils sont organisés ; Comment ils sont structurés ? Qu'est-ce qui constitue leur valeur qu'il ne faut pas enfreindre ? Tout ça sont des aspects qui au début n'étaient pas pris en compte à notre niveau. Actuellement on les intègre. Je suis assez outillé pour me permettre, quand je travaille avec les gens de me mettre à leur écoute, d'observer pour voir qu'est-ce qu'ils veulent faire ? Qu'est-ce qu'ils ne veulent pas faire ? Qu'est-ce qui est bon à faire dans leur milieu ? Qu'est-ce qui n'est pas normal à faire dans leur milieu ? » Lawali (deuxième entretien, 2004)

Il y a également le cas de Noaga déjà cité plus haut.

L'un des apprentissages clés chez les formateurs du secteur agricole et de l'élevage concerne l'acquisition d'une nouvelle vision du rôle des actions d'encadrement du monde rural dans le changement social. Certains cours généraux de DEDA ont mis à la disposition des apprenants des connaissances théoriques sur l'analyse historico-politique, socio-économique et socio-anthropologique du développement, et ces derniers ont intégré des « bouts » de connaissances dans leurs pratiques. Les formateurs du secteur agricole et de l'élevage ont retenu une nouvelle conception du changement social formulée en termes de « changement qualitatif » au lieu du « changement quantitatif ».

« Avec la socio-anthropologie où on demande de tenir compte du savoir des gens, de toujours tenir compte de leur savoir-faire, de partir de ce que les gens font. (…) Généralement à la fin du mois on ne dépose que des résultats statistiques. Le nombre des têtes vaccinées, le nombre de têtes traitées ou bien le nombre d'animaux exportés. C'est en termes surtout de résultat statistique » Noaga (dernier entretien, 2006)

« Avant les changements pour nous c'est quoi? Le paysan produisait 50 bottes de mil, avec les paquets techniques que vous lui amenez, avec les conseils techniques il arrive à 60 ou 80. Pour nous il y a eu un changement parce qu'on suppose automatiquement que son niveau de vie sur le plan économique s'est amélioré et par conséquent le niveau de vie sociale va aussi s'améliorer. » Lawali (deuxième entretien, 2004)

Les apprenants, dans d'autres domaines que l'agriculture et l'élevage, ont aussi bénéficié de ces apprentissages, et ont amélioré leurs relations avec leurs collègues de services. Si la sphère professionnelle bénéficie de cet apprentissage, son autre domaine d'application est la famille et le cercle des relations sociales. En effet, tous les apprenants mentionnent les bienfaits de la communication basée sur l'empathie dans leur vie de couple, dans les relations avec leurs frères et sœurs, et avec leurs enfants. Ce type d'apprentissage est repérable dans les propos des apprenants dès le deuxième entretien. C'est le cas de Gbédji citée en p. 97, de Edem en p.158 et de Lawali en p. 176.

Par contre, en ce qui concernant les besoins d'acquérir des savoirs dans le domaine de la conception de programme de formation, la conception de dispositifs de suivi et d'évaluation des formations, les apprentissages ne sont pas perceptibles dans les propos des apprenants. Les apprenants indiquent qu'ils ne savent toujours pas, après leur formation à DEDA, concevoir un dispositif de formation, mettre en place un programme de formation, et en assurer le suivi et l'évaluation.

Ce type de besoin a été formulé par les apprenants qui occupent des fonctions de cadre de conception dans des structures chargées de gérer des formations et des demandes formation. C'est le cas d'un apprenant, qui était le chef du service « ingénierie de la formation » à l'agence nationale pour l'emploi (ANPE) à Bamako. Sa structure l'a soutenu financièrement dans sa formation et espérait certainement des retombées sur cette question relative à « *l'identification des besoins et le suivi-évaluation des actions de formation »* (Soumana, fiche projet). Un autre apprenant du G6, responsable et chef d'agence à l'institut de conseil d'appui technique (ICAT) basé au Togo, espérait, dans la forme évoluée de ses buts opératoires de formation, savoir faire « *l'évaluation des projets de développement. »* (Edem, fiche projet). Un troisième apprenant, directrice exécutive d'une organisation non gouvernementale basée à Cotonou, souhaitait, elle,

« *renforcer ses capacités en élaboration de programme de formation et avoir une méthodologie sur la mise en place et l'évaluation des programmes de formation.* » (Gbédji, fiche projet).

Au terme de leur formation, ces apprenants ne semblent pas avoir acquis des apprentissages dans ce domaine. J'ai déjà cité les propos de Edem en p. 159 et ceux de Soumana en p. 118-119 qui nous indiquent leur insatisfaction par rapport aux apprentissages espérés sur la conception, la mise en place, le suivi et l'évaluation des programmes de formation. Quant à la troisième apprenante qui avait les mêmes buts au début de la formation, elle les a abandonnés en cours de formation, et s'est concentrée sur la réalisation d'un autre objectif, celui de son développement personnel (Gbédji).

Création d'entreprises

Le troisième groupe d'attentes concernait la création d'entreprise. En début de formation, les apprenants souhaitaient, au terme de leur formation être en mesure de :

- Créer un Centre de formation en mécanisation agricole et d'intensification agro-sylvo-pastorale ;
- Elaborer les données de base dans le cadre de la mise en place d'un Centre d'Etude et de Soutien à l'Entreprenariat Féminin (CESEF) ;
- Mettre en place un réseau de valorisation et de commercialisation des productions animales.

La formation n'a pas permis la réalisation de ces objectifs. Les propos des apprenants sur le devenir de ces buts de formation inscrits dans leur dossier individuel permettent d'esquisser deux raisons à leur non réalisation. L'un (Koutou) évoque le manque de temps pour réécrire le projet et le manque d'initiative pour mener des actions auprès de partenaires susceptibles d'appuyer le projet pour sa concrétisation. Le second apprenant (Gbédji) n'a plus évoqué ce but de formation au cours de la recherche, mais s'est centré sur d'autres buts tels que la maîtrise d'activités scolaires (lire, écrire) ou son développement personnel. Par contre, le troisième apprenant (Noaga) poursuit la mise en place de son projet et est déçu de n'avoir pas été accepté dans le programme de maîtrise, qui lui aurait donné plus d'atouts pour concrétiser son projet. « L'idéal

aurait été, dit-il que je puisse me réinscrire pour la maîtrise, pour approfondir certains aspects qui n'ont pas été faits. J'espère que cela va venir avec le temps » Noaga (dernier entretien, juin 2006). On peut dès lors se demander si les buts de cette nature exprimés au départ de la formation ont été suffisamment travaillés en début de formation pour permettre à chaque porteur de buts d'établir les étapes intermédiaires de sa mise en œuvre.

Obtenir un diplôme universitaire

L'un des membres du G6 (Lawali) avait aussi formulé clairement comme but de formation l'obtention d'un diplôme plus compétitif sur le marché des services et de l'emploi. Il s'est dit comblé par la réalisation de son but et il récoltait, avant la fin de sa formation, les bénéfices de « son » diplôme universitaire à travers la valorisation de son succès au test d'entrée à DEDA et son engagement effectif dans la formation. Conseiller agricole dans le ministère de l'agriculture du Niger et membre du syndicat nigérien de l'agriculture du Niger (SNAN), il a bénéficié des acquis des luttes syndicales sur la formation des cadres de son pays. En effet grâce à la lutte syndicale, la fonction publique du Niger reclasse tout fonctionnaire qui réussit un test d'entrée à une formation, même si par la suite, il ne se forme pas. Par ailleurs, l'après formation donne droit à un autre reclassement du fonctionnaire.

Deux autres membres du G6 (Gbédji et Noaga) n'ont pas expressément dit que l'obtention d'un diplôme universitaire était un autre enjeu de leur engagement en formation, malgré leur premier échec aux études universitaires après leur baccalauréat. Mais face au doute sur la reconnaissance officielle du diplôme de licence DEDA par le CAMES, l'un des apprenants avoue être satisfait à moitié. « En dehors de la reconnaissance du diplôme qui n'est pas encore faite, dit-il, je suis comblé ». Noaga (denier entretien, 2006)

Buts identitaires et apprentissages

La situation de formation mobilise des « enjeux identitaires » chez l'apprenant et remet en cause ses équilibres antérieurs identitaires et ses propres connaissances préalables. La formation suscite une dynamique identitaire chez l'apprenant qui le pousse à

trouver un nouvel équilibre, alors qu'il est en tension entre une « identité héritée » faite de son passé qu'il ne veut pas forcément conserver en totalité, une « identité pour soi » changeante, une « identité pour autrui » faite de la vision des autres et une « identité visée » à laquelle il veut tendre. Dans la recherche de son équilibre entre ses connaissances préalables, celles qui sont activées au cours de la formation, et ses connaissances nouvelles, l'apprenant construit ses apprentissages (Bourgeois et Nizet 1997).

En adoptant cette perspective théorique qui conceptualise la construction des connaissances comme le fait des interactions entre l'apprenant et son environnement, une analyse des propos des membres du G6 montre effectivement l'existence de buts identitaires dans les motivations des apprenants. Ils recherchent la reconnaissance personnelle et sociale telle que le prestige lié aux études universitaires. On lit également dans leurs propos leur désir de reconversion professionnelle ascendante après la formation. La plupart de ces buts identitaires n'étaient pas clairement exprimés dans leur fiche individuelle. C'est au cours de la formation, dans les entretiens, que les apprenants ont exprimé ces buts.

Changement personnel

En se penchant sur les représentations qu'ils se font de leur propre identité (identité pour soi), on voit des apprenants qui désirent devenir des individus sollicités, écoutés, de références et « diseurs de vérité ». D'autres apprenants aspirent à être des personnes qui savent écouter l'autre, non émotives, moins autoritaires, capables de coopération interpersonnelle, moins spontanées, plus capables de remise en cause de soi et de se mettre à la place des autres pour sentir leurs besoins.

Par contre, dans la vision d'autrui (identité pour autrui), ils apparaissent comme des individus courageux, en particulier ceux qui s'engagent en formation à plus de cinquante ans ou sans bourse d'étude et soutien financier pour faire face aux frais de voyage, de séjour, de santé et d'études. Les représentations des autres sur les apprenants leur renvoient aussi l'image de personnes qui ont vraiment changé grâce à la formation DEDA.

Dans la vision qu'ils ont de leur vie passée (identité héritée), on voit des apprenants qui ont été marqués par l'éducation rigoureuse de leurs parents et de leur milieu, mais aussi des apprenants qui ont essayé de surmonter les faits qui les ont marqué en valorisant les acquis apportés par ces épreuves passées. On retrouve aussi des apprenants qui ont connu une scolarité interrompue ou pas très réussie, ou qui se sont engagés dans la vie professionnelle sans avoir eu la possibilité de choisir ce qu'ils souhaitaient faire. La plupart des apprenants ont été poussés dans la vie active et professionnelle pour des raisons économiques (venir en aide à la famille, pouvoir se prendre en charge, etc.) plus que pour d'autres raisons (penchant pour le métier).

A la faveur de leur formation à DEDA, ils ont acquis un nouveau sentiment d'eux-mêmes, celui d'individus débarrassés de leur complexe et capables de s'affirmer en public. Avant leur retour en formation, certains apprenants se sentaient moins que leurs camarades ou ne se sentaient pas à l'aise pour s'exprimer en public. Après leur formation, les apprenants ont une autre vision d'eux-mêmes, notamment l'image d'individus accomplis, capables d'avoir de nouvelles idées, débarrassés de leur complexe d'infériorité et faisant preuve de plus de confiance en eux-mêmes.

« Quand je prends par exemple la parole, les gens n'hésitent pas à dire: « ah c'est quelqu'un qui a de nouvelles idées ». Cela montre que les gens sentent même dans mes propos, dans mes analyses, que j'apporte quelque chose. Pour la société c'est un plus. » Edem (dernier entretien, 2006)

« Aujourd'hui, quand je prends une idée je vais jusqu'au bout. C'est un sentiment de fierté, un sentiment de confiance en soi qui renaît parce qu'en quittant Solidarité Mondiale je dois avouer que je n'avais plus confiance en moi-même. » Gbédji (dernier entretien, 2006)

« J'étais le seul dans le groupe à n'avoir pas été à l'université. Ca me gênait déjà car je pensais ne pas pouvoir discuter avec eux sur certains problèmes. Mais apparemment il n'y a pas de complexe entre nous maintenant. » Koutou (deuxième entretien, 2004)

Etudes universitaires et reconnaissance sociale

La plupart des membres du G6 n'avaient pas réussi leurs études universitaires, et considéraient l'université comme une tour d'ivoire. La formation DEDA leur donnait l'occasion d'aller à l'université, de se faire appeler « l'étudiant » et d'avoir un diplôme universitaire en fin de formation. Ils vivent dans des contextes où les études universitaires restent réservées à une minorité, et où les diplômes universitaires ouvrent souvent la voie à des positions sociales convoitées et valorisées.

Pour certains apprenants, c'est une fierté légitime, de se faire appeler « l'étudiant », d'exhiber leur carte d'identité pour le prouver, ou de se réjouir de vivre l'ambiance universitaire. Ils se sentent valorisés socialement et sont parfois considérés comme des cadres supérieurs déjà accomplis, avant même que la formation ne soit terminée. Les extraits ci-dessous nous situent l'importance des études universitaires dans ce contexte.

« Je crois que si vous allez en formation et que vous revenez, les gens ont une autre vision de vous. Ils se disent : « ah c'est un étudiant, il a tel diplôme aujourd'hui». Avant même que vous ne soyez reclassés par rapport à votre formation il y a des gens qui commencent à voir en vous un cadre supérieur ou quelqu'un qui va peut-être occuper un poste plus important que l'actuel. » Lawali (deuxième entretien, 2004)

« Le fait même que, moi je sois revenu à l'université, même si c'est pour descendre en dessous d'où j'étais, pour eux c'est positif. Ça seulement ça suffit à combler ma mère. » Noaga (deuxième entretien, 2004)

« Le fait de n'avoir pas fait auparavant d'études universitaires ça ne me donnait pas droit à la parole à tous les niveaux mais maintenant ça commencé à changer. » Koutou (deuxième entretien, 2004)

Reconversion professionnelle

La plupart des apprenants envisageaient une reconversion professionnelle à l'issue de leur formation. Il s'agissait, au terme de la formation, « d'abandonner » les fonctions

étatiques (cinq apprenants sur six sont fonctionnaires) pour se consacrer à des activités privées, en tant qu'indépendant. L'un des apprenants souhaitait quitter l'administration pour se mettre à son propre compte comme consultant en évaluation de projet (Edem) ; un autre voulait profiter de sa formation pour apprendre de nouveaux savoirs techniques afin de mettre en place un réseau de valorisation et de commercialisation des productions animales (Noaga) ; et un dernier apprenant espérait trouver un emploi auprès d'un consultant privé dans le domaine de l'élaboration des plans de développement local (Lawali).

Cependant, la plupart des membres du G6 sont inscrits à la formation pour le compte de leur structure d'attache, généralement la fonction publique de leur pays, et sont censés réinvestir les acquis de la formation dans leur domaine de compétence professionnel. Le programme DEDA accepte seulement des formateurs d'adultes insérés dans des structures, et qui ont des besoins de formation utiles et pertinents pour le bon fonctionnement de leur structure d'attache. Dans le questionnaire de candidature DEDA, une rubrique est consacrée à l'harmonisation du projet de formation du candidat avec les attentes de sa structure d'attache.

QUESTIONNAIRE DE CANDIDATURE **Page 15**

Réservé a l'institution ou l'intéressé travaille actuellement
Nom et prénom du responsable…….. ……..……..
Fonction……...
Le projet de formation de M/Me/Mlle……..…..
est-il pertinent pour votre institution ?…….. ……
…….
Qu'attendez-vous de cette formation ? ……..…….
Fait à …..…, le ..……
Signature du responsable

Doc.DEDA : 01.03 admission 2003-2004

Encadré 15

La signature de son responsable administratif doit attester de la concertation interne préalable entre les besoins de formation du candidat et les besoins de sa structure (encadré 15).

En considérant l'écart entre les buts officiels de la formation exprimés par les institutions des apprenants et les buts non officiels des apprenants (vouloir quitter leur poste de travail à l'issue de la formation pour se mettre à leur compte), on peut penser qu'il existe un projet dans le projet, et se demander s'il n'y a pas un conflit d'intérêt entre l'apprenant et son institution. En admettant que ce conflit d'intérêts puisse en effet exister, on peut encore se demander si ce conflit d'intérêt peut constituer une motivation d'apprentissage supplémentaire pour l'apprenant. Dans ce cas, le projet individuel de l'apprenant est mis en avant plus que celui de son institution. J'ai observé par exemple qu'un membre du G6 a réussi à mettre en pratique ses

apprentissages parce qu'il les a investis dans le cadre de ses activités professionnelles privées, alors qu'il est inscrit à la formation pour le compte du ministère de l'agriculture de son pays. Il a adapté un devoir réalisé à l'université sur la communication interpersonnelle pour promouvoir ses activités associatives. C'est le seul membre du G6 qui a expliqué, au cours des entretiens réalisés, comment il a su utiliser un devoir élaboré dans le cadre des évaluations de sa formation pour enrichir ses activités sur le terrain (en l'occurrence, associative).

C'est également sur le terrain des projets individuels, non officiellement déclarés, que mes échanges avec les apprenants ont été les plus concrets. Au cours de mes interactions avec les membres du G6, j'ai constaté que leur projet personnel leur tenait à cœur et, j'ai accepté à leur demande, d'apporter mon aide à plusieurs d'entre eux. C'est ainsi que par exemple, j'ai contacté un agriculteur fermier français à Lyon pour négocier un stage d'apprentissage dans le traitement et la conservation du lait pour l'un d'eux (Noaga) ; j'ai recherché, toujours en France, des contacts de personnes susceptibles de trouver du matériel de transformation et de conservation des produits agricoles pour un autre (Lawali) ; j'ai accepté d'acheter et de porter dans mes bagages, lors de visites de terrain, des ordinateurs portables pour trois apprenants (Lawali, Gbédji, Koutou), du ferment lactique, des fouets pour la préparation du yaourt pour d'autres. Par contre, je n'ai pas été sollicité outre mesure pour contribuer à des actions professionnelles qui s'inscrivent dans un cadre institutionnel.

Evènements biographiques et apprentissages

L'investissement personnel de l'apprenant est une condition de ses apprentissages et l'un des points d'ancrage de ses apprentissages et son expérience de la vie. (Dominicé, 1996). Les expériences vécues par les apprenants ont été racontées par eux-mêmes lors des séances d'écriture des récits de vie organisées dans le cadre des travaux du G6. En rappel, le récit de vie ou l'histoire de vie est une « expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à une ou plusieurs personnes. Cette narration peut donner lieu à une écriture ou à un produit filmé. » (Jean-Louis Le Grand 1989 : 263). Dans leurs récits de vie, les apprenants ont évoqué les évènements qui leur semblaient les plus marquants en termes d'apprentissages au cours de leur cycle primaire et secondaire, à l'université ou en tant que formateur d'adultes. En

examinant ces récits de vie, je vais d'abord dégager les évènements biographiques communs dans les souvenirs évoqués et analyser le lien entre certains de ces évènements biographiques et le rapport au savoir. Dans un second moment, j'examinerai l'influence des évènements biographiques en cours, c'est-à-dire l'expérience même de la formation, sur les apprentissages des apprenants.

Souvenirs d'enfance et formation

On peut relever dans le matériel biographique produit par les apprenants des traits communs et de dissemblances dans ce qui a contribué à élaborer leur identité d'apprenants. Tout d'abord, on remarque que la plupart des apprenants ont connu une séparation assez tôt d'avec leurs parents, au moment du cycle élémentaire. Les apprenants séparés de leurs parents étaient « confiés » à des familles parce qu'on pensait qu'ils réussiraient mieux leurs études loin des parents ou parce qu'on pensait que les jumeaux portent malheur. Ces séparations concernent quatre apprenants sur six. Dans le cas de Koutou, il a quitté ses parents parce que sa mère était morte peu après sa naissance et parce qu'il était né derrière la maison; son père eut peur de mourir à son tour, et le confie alors à un ami qui l'inscrivit à l'école et se servit de lui comme garçon de course. Plus tard, il est confié une deuxième fois à un marabout, qui lui apprend à lire le coran et à prier Dieu, à se soumettre aux travaux domestiques et à travailler pour se nourrir et satisfaire ses besoins personnels. Dans le second cas, celui de Edem, il est séparé dans un premier temps de sa sœur jumelle à cause des croyances sur les jumeaux, puis ramené auprès de celle-ci lorsqu'il était en deuxième année du cours élémentaire avant d'être à nouveau confié après son succès au brevet d'étude du premier cycle. Soumana, lui, est confié à un oncle pour recevoir une éducation coranique. Enfin dans le cas Noaga, il est séparé de ses parents lorsqu'il était encore au cours élémentaire pour l'obliger à réussir ses examens scolaires. Le confiage est un des thèmes central dans les récits de vie et il a le plus souvent des visées éducatives.

Un autre souvenir commun à la plupart des apprenants est une « enfance dure ou malheureuse ». La description des souvenirs de leur enfance comporte des mots et expressions qui traduisent les effets marquants d'une éducation autoritaire. Par exemple, on lit dans les récits de vie, des analogies entre la vie de l'enfance et la « vie de bagne » ; l'éducation reçue est jugée « extrêmement rigoureuse, frisant très souvent

la persécution ». Les récits de vie évoquent également certaines souffrances subies telles que les « nombreux sévices corporels » et « perturbations de sommeil » pour les uns, les « injures », « punitions », et « bastonnades » pour les autres. La liberté d'action était, pour certains, fonction du nombre de tâches domestiques réalisées ou d'argent rapporté à la famille d'accueil.

La plupart des apprenants ont néanmoins réussi à positiver les expériences douloureuses qu'ils ont vécues durant une partie de leur enfance et au cours de leur adolescence. Les uns disent que l'éducation sévère qu'ils ont reçue était motivée par « le souci de bien faire », c'est-à-dire, les rendre « responsables » ou leur donner « la rage de réussir et surtout l'art de surmonter les épreuves de la vie ». Ils disent en avoir tiré un esprit de « rigueur », « d'enthousiasme », et de « persévérance » pour réussir leur vie professionnelle. Ils en ont tiré aussi une certaine conception du travail, formulée pour certains sous forme de devises utilisées pour s'encourager à des moments particuliers de leur vie (examen, activité professionnelle difficile) : « le BEPC ou la mort » ou « le travail ne tue pas ».

Passage à l'école coranique et rapport au savoir

En rappel, les rapports entre l'école coloniale (occident) et l'école coranique (islam) n'ont pas toujours été cordiaux en territoire africain. Pour citer le cas du Sénégal, l'autorité colonile percevait mal l'implantation forte des écoles coraniques. Ainsi, l'arrêté du 22 juin 1857 du gouverneur Faidherbe soumettra l'ouverture des écoles coraniques à une autorisation prélable du gouverneur. Un autre arrêté daté du 9 mars 1896 obligeait les maîtres coraniques à exiger de leur *talibé*, la présentation d'un certificat qui prouve leur inscrition à une école française avant de se faire accepter. (Diouf, Mbaye et Nachtman, 2001). L'opposition école coranique/école coloniale est une opposition de deux mondes. On peut s'interroger sur l'influence éventuelle de ces évènements biographiques des apprenants, liés à leur passage à l'école coranique, sur les apprentissages à DEDA.

Participant en fin novembre 2003 à la réunion de rentrée de la volée DEDA avec laquelle j'ai travaillé, mon attention fut attirée par un événement anodin. Au cours de

la cérémonie d'ouverture, un tour de table devait permettre à l'ensemble des participants de faire connaissance en se présentant à tour de rôle. A mon étonnement, j'ai constaté que les adultes se mettaient debout pour s'adresser au corps professoral alors que les professeurs restaient assis (encadré 16) Dans un premier temps, j'ai pensé qu'ils faisaient preuve de politesse devant l'administration, mais plus tard, une autre pensée m'envahit, vu le contexte dans lequel je me trouvais. Le comportement des adultes le jour de la rentrée me rappelait mon passé scolaire marqué par l'autorité excessive des maîtres. J'ai été moi-même formé dans cette université qui privilégie le respect des normes universitaires (autoritaires) et dans un système scolaire qui privilégiait l'apprentissage par le bâton, comme cela a été le cas de l'éducation familiale et scolaire des membres du G6. J'ai pensé que ces adultes qui s'engagent en formation universitaire pouvaient retrouver des réflexes scolaires que symbolise la « régression scolaire » contée dans cette anecdote. Le retour aux études n'est-t-il pas également le retour d'un ensemble de dispositions scolaires durablement ancrées dans l'esprit des adultes ?

Cette interrogation est née lors du premier contact avec les apprenants, le premier jour de la rentrée officielle. Installés dans une salle de cours, les uns derrières les autres, les apprenants se levaient spontanément pour se présenter au corps professoral. Certains frôlaient le réflexe scolaire de croiser les bras sur la poitrine. Je dois avouer que ce fut pour moi un premier choc de contact avec des adultes. (…) professeurs sont restés assis quand ils parlaient. Personne n'a demandé aux apprenants de se lever avant de prendre la parole. Pourquoi se levaient-ils ? Mes premières réflexions sont brouillées par les souvenirs de mon passé scolaire. En effet, je relate dans mon propre récit de vie, sur mon parcours scolaire, le souvenir marquant suivant : « *Les élèves se mettent également debout, les bras croisés pour dire « bonjour monsieur ou bonjour madame » lorsqu'un visiteur ou une visiteuse arrive dans la classe. Il en était de même à chaque arrivée de l'enseignant et lorsqu'un enseignant d'une classe voisine entre dans la classe. Avec le recul, je pense que nos corps frêles et jeunes, ainsi que nos esprits ont subi un véritable dressage à travers ces mouvements d'ensemble obligatoires.* »
Abdoulaye, O, 2004, Rapport d'activités

Encadré 16

Afin d'engager une réflexion sur ce thème, j'ai rappelé une année plus tard, cette anecdote à l'ensemble des participants de la volée lors d'une séance de présentation de mes premiers résultats de recherche en novembre 2004. Certains participants n'étaient pas d'accord avec mon idée de « régression scolaire », qui, de leur point de vue, les dévalorisait. « Nous sommes quand même des adultes et non des enfants » arguait l'un d'eux (notes cahier de terrain). D'autres apprenants mettaient en avant des éléments objectifs qui montraient l'importance des normes pédagogiques auxquelles ils sont soumis à DEDA, notamment l'obligation de venir à l'heure, le système d'évaluation et de notation, l'obligation d'inscrire son nom sur une liste de présence et d'y apposer sa signature. « Nous sommes jugés par les prof et c'est pas facile de leur tenir tête », explique un intervenant (notes cahier de terrain). Enfin, d'autres participants ont une

idée de ce qu'est un « bon » apprenant, comme « l'obligation faite à celui qui veut apprendre quelque chose de se faire petit devant celui qui doit lui apprendre » ou encore « l'obligation faite à celui qui apprend de ne pas oublier que la main qui donne est toujours au dessus de celle qui reçoit » (notes cahier de terrain). En d'autres termes, celui qui apprend doit respecter, se soumettre et se mettre en position de demandeur vis-à-vis de celui qui doit lui apprendre.

Les entretiens au sortir de la formation révèlent une prise de conscience chez tous les apprenants sur le rôle que doit jouer le formé dans le processus de sa formation. Avant un apprenant en particulier soutenait que celui qui apprend n'a rien à donner ou à apporter à la formation, qu'il doit se contenter de recevoir. Après DEDA, il a pris conscience que celui qui reçoit la formation peut « intervenir dans la formation pour en changer la trame ». Il explique son changement de perspective en ces termes : « J'ai compris que celui qui reçoit a besoin de celui qui donne, et celui qui donne a un pouvoir sur celui qui reçoit. Mais je n'avais pas compris qu'il arrive des fois qu'au cours de la formation, des formateurs modulent l'objet de la formation en fonction de celui qui reçoit la formation. Ça, c'est assez fondamental, car j'avais tendance à croire qu'au niveau pratique cette relation n'existait pas. Mais en réalité à y réfléchir, on se rend compte effectivement de cette interaction. Autant celui qui donne la formation agit sur le formé, autant le formé arrive à influencer des éléments de la formation, même sur le formateur, de façon à l'amener dans une certaine vision. » Soumana (second entretien, 2004)

Le point de vue de cet apprenant laisse émerger un changement de perspective profond qui remet en cause des dispositions antérieurs fondées sur une vision qui réduit le rapport au savoir à une relation hiérarchique et unilatérale entre formateur et formé. On peut alors se demander si cela ne procède pas de leur héritage coranique, en particulier les styles de rapport entre maître coranique et *talibé* (disciple).

Expérience vécue au cours de la formation DEDA et apprentissages

L'expérience de formation à DEDA était marquée par un travail régulier et soutenu pour les apprenants. La présence obligatoire des apprenants aux cours, séminaires et ateliers (765 heures), la confrontation entre pairs, la mise à l'épreuve des expériences

professionnelles et personnelles leur a permis de se remettre en cause sur leurs manières de faire et de penser, de prendre conscience des transformations à opérer sur le plan identitaire pour se positionner non seulement à l'intérieur du groupe en formation, mais aussi dans d'autres sphères de la vie. En situation de formation, l'expérience même de la formation peut influencer les manières de faire et les pensées des apprenants et leurs apprentissages. En examinant les expériences vécues par les apprenants aux cours de la formation DEDA, on distingue quatre lieux où ces expériences ont une influence, notamment dans le cercle familial, social, le cercle professionnel et personnel.

En situation de formation, l'expérience même de la formation peut influencer les manières de faire et les pensées des apprenants et leurs apprentissages. En examinant les expériences vécues par les apprenants aux cours de la formation DEDA, on distingue quatre lieux où ces expériences ont une influence, notamment dans le cercle familial, social, le cercle professionnel et personnel.

L'engagement en formation chez l'apprenant non burkinabé en particulier, provoque des moments de rupture physique avec certains membres de sa famille (conjoint et enfants). Certains apprenants évoquent par exemple, les retombées positives de la séparation d'avec leur conjoint et enfants ou les parents proches (frères, sœurs, père, mère), en mettant en avant les effets de « rapprochement » ou de « plaisir de se revoir » ou encore l'apport d'un « nouvel élan dans les relations ». Par ailleurs cette nouvelle dynamique dans les relations entre l'apprenant et sa famille va accompagner les transformations identitaires en cours, qui, nous l'avons vu, rendent les apprenants plus tempérants et conciliants, à la recherche du compromis pour assurer un nouvel équilibre relationnel et une bonne ambiance socio familiale autour de soi.

Au niveau social, les relations de l'apprenant avec ses amis et collègues de travail prennent aussi un nouvel élan à la faveur de cet élargissement de l'expérience de formation. Celle-ci permet d'établir de nouveaux réseaux sociaux qui accompagnent les changements identitaires. Certains apprenants se sentent plus à leur aise pour discuter dans leur groupe d'amis parce qu'ils ont acquis une expérience universitaire comme les autres. D'autres ont élargi leur réseau social au-delà des frontières de leur

pays : l'expérience de la formation permet à ceux-là d'avoir plus de choix relationnel et de recevoir de l'aide venant des autres.

L'expérience de la formation a amené certains apprenants à prendre conscience de leur passé professionnel, généralement marqué par des frustrations, compte tenu du bas niveau de formation (brevet ou baccalauréat sans titre universitaire) et les a amené à envisager leur avenir professionnel avec plus de lisibilité. Par ailleurs, le partage des expériences professionnelles avec les autres apprenants DEDA au cours de la formation permet d'être réaliste et modeste quant aux retombées de la formation DEDA sur les pratiques professionnelles dans les institutions d'origines des apprenants. Dans la plupart des cas, les apprenants sont employés dans des structures étatiques qui ne leur donnent pas de liberté pour innover. De plus, les formateurs d'adultes employés dans des ministères tels que ceux qui s'occupent de l'agriculture, de l'élevage de l'éducation, de la santé ou de l'action sociale, n'ont pas un réel pouvoir de décision sur les actions de leur ministère.

Enfin, c'est au niveau personnel que l'on pourrait penser qu'il y a plus de transformations liées à l'expérience vécue lors de la formation. Comme ils le disent eux-mêmes, le fait de se retrouver avec des gens venant de plusieurs pays et de divers milieux socioprofessionnels « ne les laisse pas indifférents ». La qualité et les fonctions de certains apprenants dans le groupe en formation (maire de ville, directeur d'institutions publiques ou d'organisations privées), la rencontre avec les enseignants de qualité venant des universités du Nord et du Sud, ont permis à certains apprenants de se construire un « idéal type » identitaire qui les inspire.

Objectifs DEDA et apprentissages

Le contenu et les objectifs poursuivis par le programme de licence DEDA étaient de permettre à chaque apprenant de :

1. comprendre et décoder les représentations et pratiques africaines en matière de développement ;
2. appréhender la complexité des situations de formation et d'éducation ;
3. mener un projet de formation ;

4. acquérir des capacités d'animation et communication ;
5. acquérir des compétences dans la méthodologie de la recherche pour l'action ;
6. acquérir des compétences spécifiques ;
7. développer des capacités d'analyse de son terrain/Articuler les théories - pratiques et conduire un travail de fin d'études.

Si certains objectifs poursuivis par la formation de licence DEDA ne semblent pas avoir été atteints (point 3, 5, 6), on sait, à travers les propos des apprenants du G6, qu'ils ont acquis des capacités d'animation et de communication et sont en mesure de comprendre l'importance de centrer les actions de formation sur l'apprenant et l'importance de la « dialectique » existant entre formé/formateur (point 4 et 2). Ils sont aussi en mesure d'analyser leur propre pratique professionnelle et de prendre de la distance par rapport à leurs expériences professionnelles (point 7 et 1). Le commentaire suivant formulé par un apprenant, est édifiant sur ce point : « Edem que je suis devenu aujourd'hui, je suis en mesure d'analyser beaucoup de situations, surtout liées au développement. Ça, je l'avais déjà dit il y a un an. Cela fait plus d'une vingtaine d'années que j'ai toujours travaillé dans ce milieu, même si ce n'était pas avec les mêmes activités, mais c'était toujours dans le cadre du développement. Mais aujourd'hui, je me remets en cause. Je dirais que les barrages que j'ai construits et dont je me ventais tellement avant DEDA, aujourd'hui je me dis : « Est-ce que c'est ce qu'il fallait vraiment aux gens ce que nous avons fait ? » Aujourd'hui je me rends compte que ce sont des barrages qui n'ont même pas été utilisés. Je me demande alors : « est-ce que on aurait pas mieux fait de faire autre chose que de construire ces barrages ? » Je ne voyais pas ça comme cela avant. » Edem (deuxième entretien 2004)

Dans cet exemple, il y a chez l'apprenant, une tentative d'objectivation de sa pratique professionnelle, jadis considérée comme une expérience réussie. Il y a un effort de prise de recul, de réflexivité de sa part.

Si l'on synthétise maintenant l'adéquation entre les demandes de formation et les apprentissages du point de vue des apprenants, les transformations liées à la formation DEDA indique deux catégories d'apprentissages maîtrisés, et une catégorie qui reste à

satisfaire. La première catégorie concerne la culture générale, l'ouverture d'esprit, la remise en cause des manières de voir antérieures à la formation. La deuxième catégorie concerne les apprentissages de savoirs techniques liés à l'exercice de la profession de formateur d'adultes, notamment les techniques de communication et d'animation des formations. Enfin, il y a la troisième catégorie d'apprentissages qui concerne les savoirs de conception, de mise en place, et de suivi et d'évaluation des programmes de formation dans les entreprises. Les apprenants inscrits dans la formation avec le titre de cadre-responsable de la formation au sein d'entreprises ou d'organisation, avaient le plus besoin de ces savoirs. Malgré les cours DEDA, ils ne les maîtrisent pas encore après la formation.

Rapport aux choses et apprentissages à DEDA

Le rapport aux choses et à l'apprendre chez les adultes africains pourrait être lié à leur formation initiale traditionnelle, à l'école occidentale et à l'école coranique. Je pourrais ajouter que ce rapport est aussi lié à un mélange de ces trois univers éducatifs qui coexistent chez les apprenants. Le contexte religieux, de la plupart des apprenants enquêtés, est marqué par l'islam, dont les premières manifestations en Afrique Noire « remontent au-delà de l'an mille » Joseph Cuoq (1984 : 297)[73]. En pratique, l'enseignement coranique privilégie dans son contenu, l'apprentissage des valeurs morales et sociales au détriment de l'acquisition de connaissances basées sur la transformation des choses et du monde. Il institue également pour le disciple, deux univers éducatifs, l'un sacré et l'autre profane. Le savoir qui doit être appris dans le coran est sacré tandis que le savoir qui n'est pas dans le coran relève du profane. Par ailleurs, le contexte socio-familial des apprenants est aussi marqué par la prégnance de l'éducation traditionnelle qui valorise la solidarité et la cohésion familiale, le respect des parents et des aînés, entre autres, au détriment de la compétition et de la rivalité individuelle. L'école tend plutôt à assurer une rupture entre l'individu de son groupe d'appartenance, ce qui contribue à son émancipation personnelle.

[73] *En Afrique Noire, l'adhésion à l'islam se serait surtout multipliée vers le IXè et le Xè siècles. Cuoq Joseph (1985) Histoire de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest : des origines à la fin du XVIe siècle Paris P. Geuthner.*

Dans ce contexte à la fois marqué par les valeurs religieuses et socio-familiales, les savoirs ou les connaissances ne sont pas toujours perçus par les apprenants comme des « objets virtuels » (Charlot Bernard, 1997 :80) incarnés dans des personnes et indépendants du bon vouloir de ces personnes pour sa transmission. A l'image du marabout que ses disciples « vénèrent » et craignent pour ses pouvoirs mystiques, l'enseignant classique incarne parfois cette image suscitée par des histoires singulières.

Recherche-formation et apprentissages

Le choix de la démarche de recherche-formation devait me permettre d'atteindre deux objectifs. D'une part, il s'agissait de contextualiser une démarche méthodologique sur mon terrain de recherche (Afrique de l'ouest) et d'autre part de favoriser une dynamique de recherche centrée sur les intérêts à la fois du chercheur et des participants à la recherche. Un atout de la démarche est qu'elle a permis de ne pas créer une trop grande distance entre le chercheur et ses interlocuteurs. Il faut savoir que cet environnement de vie et de travail des interlocuteurs n'est pas propice à l'écriture de texte, l'évocation de la vie individuelle et privée étant gouvernée par des conventions sociales. Un auteur de la tradition africaine, Hamadou Hampaté Bâ, nous livre son opinion sur le discours sur soi dans la société africaine dans son ouvrage intitulé « *Oui mon commandant* »[74]. « Ce qui était honteux, incongru, voir jugé répugnant, écrit-il, c'était de se vanter de ses propres bonnes actions ou de parler de soi en bien, car, disait-on, « l'homme n'est pas bon dans sa propre bouche » -- autrement dit, il est laid de parler de soi en bien, c'est aux autres de le faire ; les griots et les amis sont là pour cela », Hamadou Hampaté Bâ (1994 : 407). Plus actuel et plus directement lié à ma recherche, voici le commentaire livré par l'un des membres du G6 à propos de la question. Il disait en effet lors du dernier entretien que : « Culturellement on dit chez nous: un homme bien né ne parle pas de lui-même à la limite sauf si exceptionnellement on lui demande de parler de soi. En ce moment il le fait avec beaucoup de gêne. Est-ce qu'on ne dit pas trop? Est-ce qu'on n'en dit pas moins? Toute la question est là. La vision ou l'éducation que nous avons reçue nous imposent de toujours rester dans cette norme là. Éviter de parler de soi, laisses aux autres parler de toi. En fonction de ce qu'ils vont dire et en fonction de ce qu'ils vont te faire sentir tu as

[74] Amadou Hampaté Bâ, (1994), *Oui mon commandant* ! Edition j'ai lu.

la possibilité de t'accommoder ou de persister à marquer ta personnalité. » Soumana, dernier entretien, 2006.

La démarche de recherche-formation, parce qu'elle permet au chercheur de s'impliquer dans la formation de l'apprenant et à l'apprenant de s'impliquer dans la recherche du chercheur, a favorisé le travail de « proximité ». Ce privilège de mener une recherche de proximité permet au chercheur d'étudier les « autres lieux » d'intérêt de connaissances (sphère familiale, professionnelle, sociale). Au vu des conventions sociales qui n'autorisent pas l'expression spontanée de ce qu'on est, de ce qu'on fait, il s'est avéré difficile, pour ma recherche, « d'entrer dans la vie des gens » à partir de la seule approche biographique. Parce que les participants à ma recherche ont compris que la démarche les autorisait à « recevoir » quelque chose de moi, une dynamique de travail a pu se mettre en place tout au long du processus de leur formation et de ma recherche. Mes interlocuteurs n'ont pas hésité par exemple, à me solliciter pour les accompagner dans la compréhension des cours ou les sujets de devoir ou dans la formulation de leur thème de fin d'études (j'ai été un répétiteur).

Le rapport au savoir et à l'apprendre à DEDA

Les membres du G6 m'ont fait jouer un certain nombre de rôles tout au long du processus de ma recherche et de leur formation à DEDA. Je les ai volontiers acceptés, m'inscrivant dans une dynamique « d'échanges » avec eux. J'ai d'abord été invité par les apprenants à jouer le rôle de répétiteur, à les aider à reprendre certains enseignements reçus à DEDA. Il s'agissait de leur expliquer, dans un langage qu'ils comprenaient peut-être mieux, des théories mises à leur disposition. Les membres du G6 m'ont souvent demandé de faire avec eux des répétitions ou d'accompagner leurs travaux (rédaction du travail de fin d'études, socio-anthropologie, alphabétisation, recherche documentaire, lecture d'articles, rédaction de rapports d'activités professionnelles, projet personnel, etc.). Nous programmions ces séances soit avant ou après mes travaux de recherche (entretiens), au cours de mes différents séjours dans les pays de résidences des apprenants, lors des différents suivis que j'ai effectués.

Dans le processus de leur apprentissage, j'ai alors joué un rôle de *tuteur* ou de *médiateur*, entendu au sens d'activités d'enseignements, c'est-à-dire, un « *complément à la forme habituelle d'enseignement* » (Gérard Barnier, Formateur)[75]. Il s'agirait, selon Barnier, de privilégier, dans un environnement ou la « solidarité » revêt une certaine importance sociale, le tutorat qui « permet, une meilleure prise en compte des relations et des activités entre apprenants et une plus grande participation des élèves à leur propre apprentissage ». L'activité de tutorat ou de médiation sous sa forme « décentralisée » au niveau des apprenants, permettrait d'encourager la participation des apprenants à leur propre apprentissage. Toujours selon Barnier, parce qu'il est « situé à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il [le tutorat] sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. Il s'appuie sur une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration entre les individus, où la capacité à apprendre est corrélative de celle d'expliquer, d'enseigner » (Ibid.). Il s'agirait de favoriser les activités de « médiation » entre apprenants tout au long du processus de formation, par l'organisation et l'encadrement des travaux de groupe de médiation entre apprenants, où chacun d'eux pourra jouer son rôle de « médiateur ». Un bénéfice de l'effet tuteur entre pairs, selon Barnier, est lié au fait qu'être tuteur « aide à prendre confiance en soi, à se sentir plus assuré quant à ses possibilités intellectuelles » et par ailleurs « apprend à porter un regard critique sur ce qui est fait, à se distancier par rapport à sa propre manière de faire, à réfléchir afin de mieux agir » (Ibid). Ma contribution dans mon rôle a été de favoriser une meilleure appropriation des savoirs dans une démarche individualisée qui tient compte des capacités de mes interlocuteurs et de leur progression tout au long de la formation.

Au cours de ma recherche, l'exercice de cette fonction de médiation, dans un lieu choisi par l'apprenant (en famille ou au bureau) produisait un effet « rassurant » chez l'apprenant, ce qui lui permettait de me dire facilement, avec des termes simples, ce qu'il n'avait pas compris ou ce qu'il ne comprenait pas. A travers cette expérience de recherche, le fait de pouvoir travailler avec chacun des membres du G6 dans des

[75] Gérard Barnier, Docteur en psychologie, Formateur IUFM, Tutorat et effet tuteur *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants,* disponible en ligne, http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/saujat/index.html

conditions qui leurs sont particulièrement favorables a sans doute influencé l'apport de connaissances à leur niveau.

On pourrait penser que l'activité de médiation ou de tutorat que j'ai eu l'occasion d'exercer lors du suivi des apprenants, les « infantilise » ; on pourrait penser que cette activité ne contribue pas à l'autonomie des adultes en situation d'apprentissage. Toutefois, j'ai eu le sentiment à travers mon expérience du suivi des apprenants, qu'il faut privilégier davantage des situations de formation favorisant la libre expression de ce qu'on ne sait pas, sans courir le risque de se faire ridiculiser par la critique acerbe. Peut-être faut-il l'envisager dans un cadre plus restreint, plus individualisé selon les cas, à l'intérieur de l'espace de formation. Mon sentiment rejoint celui exprimé par Bourgeois et Nizet (1997) en ces termes : « Certaines caractéristiques de la situation de formation peuvent également contribuer à soutenir le sujet dans l'apprentissage, lorsque celui-ci comporte un enjeu identitaire important. L'idée que nous voulons développer ici est que la situation de formation peut remplir cette fonction de facilitation si elle est construite et gérée comme un espace « protégé » à l'intérieur duquel l'apprenant peut se permettre d'expérimenter des visions du monde, des modes de pensées et d'actions nouveaux, sans (trop de) risque pour son identité et sa trajectoire » (p. 140).

Il pourrait s'agir concrètement pour DEDA de favoriser les situations de formation qui ne réveillent pas chez l'apprenant la « peur » de la sanction de la mauvaise note. Mais cette question est liée à la problématique de la qualité des formateurs d'adultes, censée être pris en compte déjà au lancement du programme[76]. Néanmoins, faut-il envisager le « recyclage » des enseignants de DEDA en méthode de formation d'adultes comme le suggérait un apprenant du G6 lors de nos entretiens ? La question est sans doute difficile à traiter car il s'agira de sortir la formation DEDA de « l'emprise » universitaire. C'était, au lancement du programme DEDA en 1999, les voeux formulés par les partenaires académique et financiers du programme.[77]

[76]Par exemple, le séminaire de décembre 2001 sur les dispositifs de formation, qui s'est tenu à l'université de Ouaga.
[77] Voir chapitre trois, page 73, extraits discours de Bonami M. et Bourgeois E.

Par ailleurs, l'expérience du suivi des apprenants à l'occasion de ma recherche m'a instruit sur l'importance d'offrir des possibilités de « choix » aux apprenants. Lorsque nous n'avons pas la possibilité de choisir une proposition parmi d'autres, cela ne nous ouvre pas forcément aux changements. J'ai approfondi cette question en m'inspirant du texte écrit pas Robin Horton en 1990 sur les notions de « savoirs alternatifs ». Dans un texte publié dans un ouvrage collectif intitulé : *La pensée métisse : croyances africaines et rationalité occidentale en questions*[78], Horton développe la notion de « savoirs alternatifs ». Il pose un postulat pour en retirer deux conséquences. Son postulat consiste à dire que « Dans les cultures traditionnelles, il n'y a pas conscience de savoirs alternatifs au système théorique établi tandis que dans les cultures à orientation scientifique, la conscience de savoirs alternatifs est très vive. » (p. 55). Il en tire deux conséquences sur l'absence de savoirs alternatifs établis:

- « d'un côté, il encourage l'acceptation totale de la théorie établie et empêche toute interrogation sur cette théorie qui devient, dès lors « sacrée » ;
- d'autre part, tout défi à la théorie établie est une menace de chaos et provoque une inquiétude profonde », (Ibid).

L'idée intéressante dans la proposition de Horton est moins sa théorie évolutionniste de la pensée que son idée de chaos et d'inquiétude qu'éprouve une personne qui n'a pas la possibilité de choisir un savoir parmi d'autres savoirs. Qu'est-ce que cela signifierait concrètement dans le cas DEDA ? La situation de formation à DEDA ne favorise pas pour l'instant l'émergence des savoirs et des savoir- faire issus du terrain des pratiques professionnelles des apprenants, formalisés dans des « objets » au sens de Charlot (1997). Dans son dispositif pédagogique global, DEDA prévoyait le développement d'un pôle de « structuration » des « savoirs-faire » issus du terrain en « savoirs ». Toutefois, le contenu des travaux de fin d'études rédigés par les apprenants ne leur permet pas de formaliser les savoirs dont ils disposent. On y trouve plus largement commenté, une description des « savoirs » proposés par DEDA, généralement repris des théories mises à leur disposition lors de la formation. En reprenant l'idée de Horton, on pourrait encourager à DEDA, la formalisation des « savoirs locaux » issus des pratiques professionnelles en organisant des séances de

[78] Robin Horton, (1990) *La pensée traditionnelle africaine et la science occidentale. La Pensée métisse : croyances africaines et rationalité occidentale en questions.* Genève, Institut universitaire d'études du développement

narration, écriture des expériences. Discutés au sein des groupes en formation et avec les formateurs, ces savoirs locaux « structurés », sous des formats papier, audio ou vidéo, pourraient soit « concurrencer » les savoirs académiques ou les savoirs proposés par les enseignants de DEDA, soit ouvrir des possibilités de choix entre plusieurs savoirs disponibles dans un même environnement de formation. Si l'acte d'apprendre consiste d'abord à renoncer à ce qu'on sait pour mieux acquérir de nouvelles connaissances, on pourrait se demander s'il est possible de renoncer totalement à des « savoirs sacralisés » ? N'oubliant pas que dans le cas de l'Afrique de l'ouest, les « apporteurs » du savoir scolaire, c'est-à-dire les Pères Blancs, étaient également les « apporteurs » de la parole sacrée (religieux). Cela a pu favoriser la confusion dans les esprits et ne permet pas toujours de poser une limite entre les deux.

Conclusion générale

Ma recherche sur la seconde volée de DEDA a pris son ancrage dans l'univers pédagogique de l'université de Ouagadougou. J'ai été moi-même formé à l'université de Ouagadougou, au premier et second cycle en sociologie, où j'ai obtenu une maîtrise en sociologie. Mes enseignants à l'université « traînaient », pour leur part, un passé académique marqué par le modèle français. Un seul de mes enseignants avait fait ses études aux Etats-Unis, celui chargé du cours intitulé « sociologie de l'éducation » ; Travailler sur les processus d'apprentissage chez des étudiants inscrits à l'université de Ouagadougou dans une filière rattachée au département de sociologie constituait pour moi une tâche à la fois facile et difficile. La tâche me paraissait facile parce que j'avais toujours pensé qu'il serait facile pour moi de travailler dans un environnement que je connaissais assez bien. Elle me paraissait difficile aussi parce que je me retrouvais dans un environnement où j'ai contesté pendant quatre années des manières de pensées et de faire de mes enseignants. Le simple fait de retourner dans les salles de cours de mon ancienne université, pour observer les interactions entre les apprenants et les enseignants, me rappelait de très mauvais souvenirs, de même nature que ceux d'un enfant maltraité par ses parents, et qui est obligé de retourner dans sa maison familiale où vivent ces derniers. Toutefois, les ambitions du programme DEDA qui étaient, entre autres, de proposer une « autre » formation à des étudiants au sein de l'université de Ouagadougou, me semblaient relever d'une démarche « révolutionnaire ». J'avais des motivations personnelles à mener un travail de recherche sur ce programme de formation qui montrait clairement ses ambitions de rompre avec les méthodes traditionnelles d'enseignement

A travers cette recherche, il s'agissait de comprendre les significations des expériences de formation telles que formulées par les apprenants eux-mêmes. Les interlocuteurs ont exprimé ce que leurs expériences de formation signifiaient pour eux au début, en cours, et en fin de formation dans le programme DEDA. Ces significations ont donc été formulées et reformulées. Par ailleurs, les apprenants se sont prononcés sur les transformations liées à leur formation non seulement dans la sphère professionnelle, mais aussi dans la sphère familiale, sociale, et associative. Le processus de négociation

du sens de l'expérience de formation dans les différents contextes d'activité est une caractéristique du processus d'apprentissage des adultes.

Il s'est agit aussi, à travers cette recherche, de questionner la fonction émancipatoire du savoir chez les adultes en formation. Les transformations, telles que décrites par les apprenants eux-mêmes au début, en cours et en fin de formation, montrent que l'acquisition de savoir-faire sociaux par les apprenants, par exemple, participe à leur développement personnel. L'investissement de ces acquis, par les apprenants, dans la sphère familiale, sociale ou professionnelle leur confère une meilleure assurance et confiance en soi, et en font, en particulier, des formateurs d'adultes d'avantage centrés sur les apprenants.

Le choix de la posture compréhensive m'a donné une flexibilité dans l'élaboration progressive de mon objet de recherche, l'affinement des hypothèses et le dispositif de construction de l'information.

Le déroulement de ma recherche a précisé progressivement mon idée de départ. D'abord l'exploration du thème lié à la reconnaissance des acquise expérientiels des apprenants par l'université a montré que, durant les séminaires, les ateliers et les cours à DEDA, les interactions entre apprenants et formateurs sont centrées sur les manières de faire de l'enseignant et sur son propos. Ensuite, le travail d'élaboration des récits biographiques a montré que, l'apprenant qui écrit lui-même son récit dans une dynamique d'interlocution avec ses camarades, s'inscrit dans un processus de validation des évènements biographiques qu'il a vécus.

Du point de vue méthodologique, ma recherche a montré tout l'intérêt de la prise en compte des « autres lieux d'apprentissages », capable d'influencer le dispositif de formation DEDA. Il s'agit des interactions qui se passent entre l'apprenant et le monde-de-vie quotidien lorsqu'il quitte le lieu de la formation pour se retrouver avec ses camarades à la buvette, en famille, à l'église ou dans l'entreprise. La prise en compte de ces environnements et leur étude pour mieux comprendre les apprentissages chez les adultes est à noter comme un apport dans ma méthodologie de recherche.

Il y a, sans doute, une distance qui sépare le propos tenus par les apprenants et leur contexte réel de vie. Ayant gagné la confiance des apprenants, j'ai pu leur rendre visite à domicile et sur leur lieu de travail. Le travail minutieux et patient que j'ai mené au début de la recherche pour être en relation pédagogique, mais aussi sociale avec mes interlocuteurs, m'a permis de réussir la construction d'une relation d'enquête basée sur la confiance des interlocuteurs.

En utilisant des outils biographiques, j'ai pu mettre en lumière les enjeux de la formation liés à l'identité des apprenants et à leur rapport au savoir. J'ai noté par exemple que le rapport au savoir chez les apprenants se double d'un rapport hiérarchique aux enseignants. J'ai aussi montré, à travers le matériel élaboré, que la biographie en formation n'est pas une toujours une « illusion » si l'on donne une compétence au narrateur pour raconter sa vie et si on socialise ce récit à travers des séminaires en histoire de vie et formation.

J'ai également trouvé combien le respect des aînés, la sociabilité, l'humilité, la simplicité, etc. peuvent être des atouts dans la méthode de recherche. Si l'on se réfère à Bhola (1989), ma démarche s'inscrirait dans une orientation *humaniste*, qu'il oppose à celle positiviste. L'orientation humaniste serait caractérisée par un intérêt poussé pour la responsabilisation des apprenants, une concentration du dispositif sur le processus de formation et une conception du rôle du formateur qui est apparenté à celui d'un animateur ou d'un stimulateur. L'orientation positiviste serait par contre caractérisée par une formulation des programmes de formation selon des objectifs et un intérêt poussé pour la compétence. Il y a également une concentration sur le contenu marqué par une conception du rôle du formateur comme celui d'un instrument d'expert.

L'analyse de la pratique des apprentissages chez les adultes suivant trois niveaux, méso, micro, macro, a montré que le processus de l'apprentissage est multidimensionnel car relevant à la fois l'individu, du groupe du contexte social plus large.

Dans le chapitre trois consacré à l'offre de formation du programme DEDA, j'indiquais que DEDA propose aux étudiants une formation diplômante à des professionnels pour leur permettre d'obtenir une licence labellisée : « licence en

développement et éducation des adultes ». Le but déclaré de DEDA est d'amener les professionnels praticiens (animateurs, vulgarisateurs, formateurs et acteurs de la santé, de l'éducation, de l'agriculture, de l'élevage, du social, du développement, etc.) à acquérir des capacités d'action, de compétence et d'analyse.

Dans le chapitre six, j'ai détaillé les différentes acquisitions chez les adultes liées à la formation DEDA. Ces acquisitions peuvent être regroupées en éléments d'apprentissages horizontaux et transversaux. Les acquis horizontaux sont liés à la volonté affichée, chez la plupart des apprenants, de prendre une revanche sur leurs insuccès passés, que ce soit scolaire, personnel, familial ou social. Au niveau scolaire, cela concernait l'interruption précoce de leur scolarité ou les mauvais résultats universitaires. Au niveau personnel, la formation était une possibilité offerte aux apprenants d'effacer des difficultés professionnelles passées (licenciement professionnel) ou des difficultés de communication ou encore de résoudre des complexes d'infériorité. Au niveau familial, il s'agissait de prendre une revanche sur le manque de légitimité parentale qui complique les rapports avec les enfants, tandis qu'au niveau social, il s'agissait de mieux s'armer intellectuellement pour être apte aux sollicitudes des parents du village (être capable de rédiger un projet de développement ou formuler une demande d'aide).

Les acquis transversaux de la formation concernent des améliorations personnelles qui se caractérisent par une meilleure maîtrise de soi (non impulsif, empathique, calme, non rancunier, courageux, plus relationnel, plus calme, etc.), une prise de recul devant les situations difficiles et une capacité accrue de réflexion lorsqu'il s'agit de trouver des solutions aux difficultés de la vie.

Les capacités humaines inspirées des valeurs sociales de chaque apprenant influencent leurs apprentissages. Le développement des capacités de réflexion ne devrait plus être la seule préoccupation des programmes de formation des adultes, mais il faudrait prendre en compte le développement des capacités humaines et la référence aux valeurs sociales des apprenants. Bhola (1989) fait le même constat dans son ouvrage sur les *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Il écrit : « Quel est le contenu essentiel de l'éducation des adultes ? Il s'agit d'un ensemble de valeurs et de capacités essentielles. Les valeurs essentielles qui doivent se retrouver

dans tout programme d'éducation des adultes sont l'amour, la liberté, le progrès et la paix. Les capacités essentielles que doit toujours encourager l'éducation des adultes sont celles « d'apprendre à apprendre » (p. 115).

Par ailleurs, le développement personnel de l'apprenant prend également sa place dans le processus d'apprentissage chez des adultes. Les effets d'une formation vont souvent au-delà des prévisions du programme formateur et des apprenants. Bourgeois (1997), décrit trois situations probables recherchés par les apprenants :

Aspiration personnelle : prendre confiance en soi, soutenir un changement dans sa trajectoire personnelle etc.,

Aspiration professionnelle : conserver un emploi, être plus performant dans un poste de travail, obtenir un nouveau poste de travail ou un nouvel emploi, etc.,

Aspiration sociale : soutenir un engagement social ou politique ou un changement dans sa trajectoire sociale (p. 126).

A cette description des effets escomptés de la formation faite par Bourgeois, on pourrait ajouter celles relatives à deux éléments : l'aspiration épistémique chez les apprenants par rapport à la quête d'un savoir scientifique et l'intérêt qu'ils accordent à l'acquisition de savoir pratique tel que : se conduire mieux en famille, savoir négocier avec sa conjointe ou conjoint, mieux gérer ses relations sociales.

Dans tout processus d'éducation formel, il subsiste une part d'informel qui échappe à la programmation et à l'objectivation. Entre les objectifs de formation déclarés et mesurables du programme DEDA et les buts non déclarés des apprenants, il existe des influences réciproques. En effet, l'action souterraine des apprenants sur le processus de formation consiste à l'orienter vers la satisfaction des objectifs informels liés à leur vécu. Ils espèrent, de manière immédiate, opérationner des "recettes" à mesure de solutionner leurs problèmes existentiels. L'environnement de vie des apprenants se caractérise par des problèmes d'ordre institutionnel. Le chapitre cinq de ma thèse, consacré à la présentation des contextes de la recherche dressait le constat suivant :

- La grande majorité des populations du Bénin, du Burkina, du Mali, du Niger et du Togo vivent dans des zones rurales, zones parfois non investies par les structures étatiques.

- Les principaux moyens de subsistance des populations dans ces pays sont constitués des produits de l'élevage et de l'agriculture et.
- Les taux de scolarité au primaire, au secondaire et au supérieur sont très faibles, et le niveau d'éducation des populations est bas en général.
- De manière générale, ces pays n'ont pas réussi la mise en place d'un système éducatif performant, centré sur les besoins des populations, et en mesure de répondre aux questions culturelles et aux besoins économiques de la société africaine.

Les savoirs instrumentaux qui sont des savoirs d'ordre pratique tels que lire, écrire, les apprentissages relationnels liés au savoir-faire sociaux tels que l'empathie, la communication, les relations amicales, de camaraderie, d'entraide, de disponibilité, etc., intéressent particulièrement les apprenants. Les savoir-faire sociaux sont classés dans le système éducatif dit informel. Il serait légitime pour un apprenant qui vit dans un contexte socio-économique pauvre, de privilégier l'apprentissage de savoir-faire sociaux susceptibles de lui apporter un bien être social.

Dès lors, "apprendre pour apprendre" ou "apprendre pour le plaisir d'apprendre"sont de très loin la préoccupation immédiate des apprenants.

Apprendre à apprendre, qu'est ce que cela voudrait dire ?
Pour Bhola, apprendre à apprendre concerne en premier lieu les « capacités universelles de réflexion nécessaires à tous – adultes, jeunes et enfants en pleine évolution ». Mais, précise-t-il en citant Beyer, cela consisterait en plusieurs activités énumérées comme suit :

a. résolution des problèmes – identifier et représenter le problème, concevoir, appliquer et évaluer une solution ;
b. prise de décision – définir le but, identifier les autres solutions, analyse, classement et choix de la meilleure ;
c. conceptualisation – identifier les exemples, rechercher les particularités communes, les classifier, établir des liens entre les catégories, les valider et les modifier ;

d. pensée critique – distinguer les faits vérifiables des valeurs, ce qui est significatif de ce qui est hors de propos, déterminer la précision et la crédibilité, identifier les hypothèses non formelles, déceler les préjugés, les revendications ambiguës, les erreurs logiques ainsi que les incohérences et évaluer la portée d'un argument ;
e. microréflexion – se rappeler, traduire, interpréter, extrapoler, appliquer, analyser, évaluer et conclure. (Bhola, ibid, p. 115)

Cette définition de l'acte d'apprendre en formation des adultes de Beyer, reprise par Bhola, se limite à la dimension cognitive du processus d'apprentissage.

Ma recherche a révélé que le rapport au savoir chez les apprenants est non seulement centré sur le développement de la personne et le relationnel mais également multidimensionnel (affectif, social, identitaire, cognitif, épistémique). Une prise en compte de ces éléments dans le contenu et les objectifs institués du programme DEDA pourrait rapprocher davantage le programme DEDA des apprenants sans pour autant pousser DEDA vers l'éducation non formel.

Bhola nous rappelle un poème de la sagesse chinoise en ces termes :

Va vers les autres,
Vis parmi eux,
apprends ce qu'ils ont à t'apprendre,
aime-les.
Commence par ce qu'ils connaissent,
construis sur ce qu'ils ont ;
mais les meilleurs dirigeants,
lorsque leur tâche est accomplie,
leur travail terminé,
les gens diront :
« nous l'avons fait seuls ».

Orientation bibliographique

- Badini A. (1994). *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels.* Edition Paris Sépia Ouagadougou : ADDB.

- Barth B. M. (1996). Construire son savoir. *In* Bourgeois E. (Ed.). *L'Adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles De Boeck, pp. 19-36.

- Belloncle G. (1984) *La Question éducative en Afrique noire.* Paris, Karthala.

- Berger P., Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris, A.Colin.

- Bertaux D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris, Nathan.

- Besnard P. et Liétard B. (2001, 6ème Ed.). *La formation continue*. P.U.F., Que-sais-je ?

- Bhola H.S., 1989, *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*, UNESCO, Paris.

- Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard

- Bourgeois E. (1996). L'adulte qui apprend : question nouvelle pour la recherche. *In* Bourgeois E. (Ed.). *L'Adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles De Boeck, pp. 149-156.

- Bourgeois E. (1996). Nature et conditions de l'apprentissage. *In* Bourgeois E. (Ed.). *L'Adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles De Boeck, pp. 7-18.

- Bourgeois E. (1999). L'apprenant, entre inertie et changement. *In* Bourgeois E. et Nizet J. (Dir). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. pp : 39-58. Paris, l'Harmattan.

- Bourgeois E. (Mars avril mai 2003). L'Adulte, un être en développement. *In Sciences Humaines*. Hors série No 40, pp 56-59.

- Bourgeois E. et Nizet J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.

- Bourgeois E. et Nizet J. (1999). Implications pour les pratiques de formation. *In* Bourgeois E. et Nizet J. (Dir). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. pp : 157-177. Paris, l'Harmattan.

- Bourgeois E. et Nizet J. (1999). La dynamique identitaire. *In* Bourgeois E. et Nizet J. (Dir). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. pp : 59-80. Paris, l'Harmattan.

- Bourgeois E. et Nizet J. (1999). Le cas Georges. *In* Bourgeois E. et Nizet J. (Dir). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. pp : 17-38. Paris, l'Harmattan.

- Bourgeois E. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Perspective théorique. *In* Bourgeois E. et al. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, No 102, pp. 168-183.

- Bureau R., De Saivre D. (1988). *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre : actes du colloque de Cerisy*. Edition Karthala.

- Capelle J. (1990). *L'Éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances, 1946-1958.* Paris, Karthala : ACCT [Agence de coopération culturelle et technique].

- Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.

- Charlot B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire.* Paris, Anthropos.

- Charmillot M. (2002). *Socialisation et lien social en contexte africain: une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya* (Burkina Faso). Thèse de doctorat, Université de Genève.

- Charmillot M., Seferdjeli, L. (2002). « Démarches compréhensives: la place du terrain dans la construction de l'objet ». In : M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Les formes de l'explication en sciences de l'éducation*, Raisons Educatives, Bruxelles : De Boeck Université.

- De Villiers G. (1996). Identification et formation. *In* Bourgeois E. (Ed.), *L'Adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles De Boeck, pp. 107-112.

- De Villiers G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche–formation. In D. Desmarais et J. M. Pilon (Ed.), *Pratiques des histoires de vie*. Paris, l'Harmattan .

- De Villiers G. (1999). Le sujet divisé et le désir de formation. *In* Bourgeois E. et Nizet J. (Dir). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. pp : 81-108. Paris, l'Harmattan.

- Delory Momberger C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris, Anthropos.

- Delory Momberger C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris, Anthropos.

- Demazière D., Dubar C (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.

- Désalmand P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 1, Des origines à la Conférence de Brazzaville, 1944* Paris, l'Harmattan.

- Denise J. (dir) (1989). *Les représentations sociales.* Paris, PUF.

- Diouf A., Mbaye M. & Nachtman Y.(2001). L'éducation non formelle au Sénégal. Description, évaluation et perspectives. UNNESCO, Dakar.

- Dominicé P. (1979). *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne, Suisse : Edition Peter Lang.

- Dominicé P. (1991). *La formation expérientielle : un concept importé pour penser la formation ". In* Courtois B. et Pineau G. (coord.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris, la Documentation Française pp 53-58.

- Domonicé P. (1996). Apprendre à se former. *In* Bourgeois E. (Ed.). *L'Adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles De Boeck, pp. 95-105.

- Dominicé P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de l'expérience. *In* Dominicé P. et al. *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre.* Cahiers de la Section des Sciences de l'Education n° 87, pp 1-23.

- Dominicé P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Nouvelle édition, revue et augmentée, Paris, l'Harmattan.

- Dominicé P. et M-Christine Josso (1999). *Textes d'appuis à la problématique des histoires de vie en formation*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 253 pages.

- Dominicé P. *Dix ans d'écriture de la formation : 1990-2000*. Fascicule 1 : Histoire de vie et biographie éducative. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 9 rte de Drize CH-1227 Carouge.

- Dominicé P. *Dix ans d'écriture de la formation : 1990-2000*. Fascicule 2 : Savoir et apprentissage, enjeux de la formation continue et évaluation et recherche. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 9 rte de Drize ch-1227 Carouge.

- Dortier J.F. (1998). *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*, Edition Sciences Humaine.

- Dubar C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, A. Colin.

- Edgar M. (1999). Les *sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO

- Education permanente (1986). *Reconnaître et valider les acquis*. uméro 83-84, 2/3.

- Education permanente (1989), *Apprendre par l'expérience*. Numéro 100/101.

- Educations (1999). *La validation des acquis professionnels*. Numéro 18-19, Ed. De Boeck Université, Louvain-la-Neuve.

- Erny P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire* Paris, Payot

- Ferrarotti F. (1980). Les biographies comme instruments analytiques et interprétatifs. *Cahiers Internationaux de Sociologie LXIX.*

- Feutrie M. (1999). Validation des acquis professionnels et université. *La validation des acquis professionnels*, Revue Education, numéro 18-19, Ed. De Boeck Université, Louvain la Neuve, p56

- Finger M. (1988). L'approche biographique face aux sciences sociales : le problème du sujet dans la recherche sociale. *Revue Européenne des Sciences Sociales, tome XXVII, 83*.

- Gentil P. (1986). *École nationale de la France d'outre-mer : la gloire de l'École coloniale* Paris, Académie des sciences d'outre-mer.

- Gérard E. (1997). *La tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Edition Paris : Karthala : Éd. de l'Orstom.

- Hampâté Bâ A. (1994). *Oui, mon commandant.* Arles, Actes Sud.

- Harding L. (1971). L'école des pères blancs au Soudan français. 1895-1920., *Cahiers d'Etudes Africaines*, XI, pp. 101-128.

- Horton R. (1990). La pensée traditionnelle africaine et la science occidentale. *La Pensée métisse : croyances africaines et rationalité occidentale en questions.* Genève, Institut universitaire d'études du développement.

- Hountondji P. J. (1977). *Sur la philosophie africaine : critique de l'ethnophilosophie.* Paris, F. Maspero.

- Hountondji P. J. (1994). *Les savoirs endogènes : pistes pour une recherche.* Dakar, Codesria.

- Jean-Loup A. (1990). Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs. Paris, Payot

- Josso M. C., Muller R. Pfiester M. (1999). Les acquis expérientiels : souvenirs scolaires et reprises des études. Présentation du contexte de recherche formation et synthèses générales. *In* Dominicé P. et al *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, No 87, pp. 61-92.

- Kourouma A. (1970). *Les Soleils des indépendances* Paris, Seuil.

- Lange M. F. (1999). *L'école au Togo : processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique* Paris, Karthala.

- Leclercq E. (1999). La scène de la formation. *Regards croisés sur l'expérience de formation*. pp : 109-132. Paris l'Harmattan.

- Lesne M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs* Paris, Théories et pratiques de l'éducation permanente.

- Luc G. (1971). L'organisation de l'instruction publique au dahomey. 1894-1920., *Cahiers d'Etudes Africaines*, XI, pp. 59-100.

- Mezirow J. (2001). *Penser son expérience ; développer l'autoformation*, chronique sociale.

- Mialaret G. (2002, 9eme Ed.). *Les sciences de l'éducation*, P.U.F., Que-sais-je ?

- Mukene P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire : pour une gestion pertinente des connaissances.* Fribourg, Suisse, Éditions universitaires.

- Muller R. (1999). La dynamique de l'expérience. *In* Dominicé P. et al. *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, No 87, pp. 97-120.

- Nizet J. et Van Dam D. (1999). Les compromis de valeurs. *In* Bourgeois E. et Nizet J. (Dir). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. pp : 133-156. Paris l'Harmattan.

- Pascal B. (2002). La "réfondation de l'université" de Ouagadougou. Une mise en perspective, in: Akam Noble et Ducasse Roland (Ed) *Quelle université pour l'Afrique ?* Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

- Pfiester M. (1999). L'évaluation par les adultes du processus de changement induit par leur formation professionnelle. *In* Dominicé P. et al. *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, No 87, pp. 121-158.

- Prades, J. A. (1990). *Durkheim*, Que sais-je ? PUF

- Schurmans, M.N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.

- Schurmans, M.N., Dominicé, L. (1997). *Le coup de foudre amoureux. Essai de sociologie compréhensive*, PUF, Paris.

- Schurmans, M. N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Tapé, G. (1994). L'intelligence en Afrique: une étude du raisonnement expérimental. Paris, l'Harmattan.

- Tedga J. P. (1988). *L'Enseignement supérieur en Afrique noire francophone : la catastrophe ?* Paris, l'Harmattan.

- Tedga J. P. (1993). *Dix mesures pour relancer l'université africaine* ... Paris, Ophrys : Unesco.

- Turkal L. (1999). Approche biographique de la dynamique de construction des compétences. *In* Dominicé P. et al. *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, No 87, pp. 25-60.

Sites Internet

- Burkina Faso, 1996, *Loi d'orientation de l'éducation,* http://www.meba.gov.bf/SiteMeba/documents/textes/index.html

- Direction générale de la statistique et de la comptabilité nationale (DGSCN), http://www.stat-togo.org/Statistiques/Accueil_stat.htm;

- Direction nationale de la statistique et de l'information du Mali, http://www.dnsi.gov.ml/;

- Edgar Morin, Les *sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf

- Encyclopédie Wikipédia*, http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil*

- Institut de formation pour adultes, http://www.edfo.ucl.ac.be/;

- Institut de la statistique du Bénin, http://www.insae-bj.org/Informations_g%E9n%E9rales/G%E9n%E9ralit%E9_du_B%E9nin.htm;

- Institut national de la statistique du Niger, http://www.stat-niger.org/;

- Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), Burkina Faso, http://www.isnd.fr/ ;

- IUFM, *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants,* disponible en ligne, http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/saujat/index.html;

- Joseph Rézeau, 2001, *Médiatisation et médiation dans un environnement multimédias. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, thèse de doctorat de l'université de Bordeaux2, http://perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/these.htm

- Logiciel de reconnaissance vocal pour transcrire les enregistrements audio, Dragon naturallyspeaking prefered 8, http://www.nuance.fr/naturallyspeaking/preferred/;

- Ministère des affaires étrangères de la république français, France diplomatie, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/afrique_1063/sommets-afrique-france_326/prime-democratisation-16eme-sommet-baule-1990_1578.html;

- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), *Rapport mondial sur le développement humain 2005*, http://hdr.undp.org/reports/global/2005/francais/pdf/presskit/HDR05_PKFR_HDI.pdf;

- Réseau pour l'intégration des femmes des organisations non gouvernementales et associations africaines, http://courantsdefemmes.free.fr/Assoces/Benin/RIFONGA/rifonga.html;

- Revue politique Africaine, disponible en ligne, Achille Mbembe, « A propos de l'écriture de soi », *Politique Africaine*, Numéro 77, Mars 2000, http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/077016.pdf;

- Revue politique Africaine, disponible en ligne, Jean-François Bayard, « Réflexion sur la politique africaine de la France », *Politique Africaine*, Numéro 58, Juin 1995, http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/058041.pdf;

- Social Alert, coalition internationale regroupant des organisations sociales, de droits humains et de travailleurs, http://www.socialalert.org/;

- Social Watch, contrôle citoyen, http://www.socialwatch.org/;

- Unesco, Institut de statistiques de l'UNESCO, Statistiques en bref, Bénin, profil général, http://www.uis.unesco.org/profiles/FR/GEN/countryProfile_fr.aspx?code=2040;

- Unesco, Institut de statistiques de l'UNESCO, Statistiques en bref, Burkina Faso, Profil général, http://www.uis.unesco.org/profiles/FR/GEN/countryProfile_fr.aspx?code=8540;

- Unesco, Institut de statistiques de l'UNESCO, Statistiques en bref, Mali, Profil général, http://www.uis.unesco.org/profiles/FR/GEN/countryProfile_fr.aspx?code=4660;

- Unesco, Institut de statistiques de l'UNESCO, Statistiques en bref, Niger, Profil général, http://www.uis.unesco.org/profiles/FR/GEN/countryProfile_fr.aspx?code=5620;

- Unesco, Institut de statistiques de l'UNESCO, Statistiques en bref, Togo, Profil général, http://www.uis.unesco.org/profiles/FR/GEN/countryProfile_fr.aspx?code=7680;

- Université de Genève, thèse en ligne, Psychologie et Sciences de l'Education, Charmillot, Maryvonne, 2002, *Socialisation et lien social africain : une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso),* http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2002/CharmillotM/these.html;

- Université de Genève, Cyberthèse, Feuille de style, Feuille de style Word pour PC, http://www.unige.ch/cyberdocuments/?sciences.html;

- Université de Genève, Cyberdocuments, *Comment rédiger votre thèse : manuel de rédaction avec modules d'apprentissage des techniques d'écriture en français*, http://www.unige.ch/cyberdocuments/?sciences.html

- Université de Ouagadougou, programme développement et éducation des adultes (DEDA), http://deda.univ-ouaga.bf/;

Annexes :

Cas illustratif

Dans les pages ci-dessous, je reproduis à titre d'exemple, l'ensemble des informations concernant un membre du groupe de travail G6. Il s'agit des informations obtenues à partir de trois entretiens, du récit de vie, du curriculum vitae et de sa fiche projet de formation. Les informations ci-dessous présentées concernent le cas d'un seul membre du G6, en l'occurrence Edem.

Son premier entretien

Le premier entretien s'est déroulé au domicile de Edem le 22 décembre 2004, Lomé au Togo. L'entretien se situait au début de la formation de Edem, dont il venait d'achever le premier mois de cours.

Les thèmes majeurs de l'entretien portaient sur :

- les représentations identitaires (dynamique et transformation) ;
- Le projet identitaire et de formation ;

Contenu de l'entretien

- Edem
- Etudiant de la deuxième promotion du programme de Licence DEDA (Université de Ouagadougou, Burkina Faso) ;
- Année universitaire 2003-2005, Age : 50 ans ;
- Diplôme/Formation/Titre : Bac série C, Technicien supérieur en hydraulique et de l'équipement rural. Secteur d'activité : Aménagement hydraulique ;
- Ancienneté professionnelle : 23 ans ;
- Lieu d'exercice de l'activité : Atakpame (Togo).

Sur les transformations identitaires

D'abord je voudrais parler de la façon dont mon entourage voit cette formation. D'abord dans ma famille puis au niveau de mes collègues de services même des collègues d'autres cadres que j'ai l'habitude de côtoyer.

Au niveau de ma famille, on voit cette formation comme une ouverture sur d'autres possibilités. Jusque là j'ai été dans l'administration et autre. On se dit dans la famille qu'avec ça il y aura des portes ouvertes au niveau par exemple des institutions internationales pourquoi pas. Ce soir même la belle sœur disait aussi que c'est le problème d'argent qui fait que nous continuons de chercher continuellement. Ca veut dire quelque part qu'elle pense que cela peut améliorer mes conditions. Je pense qu'au niveau de ma femme c'est vu de cette façon aussi.

Pour mes parents c'est pratiquement la même chose. Pour toute la famille c'est un peu une porte ouverte sur un avenir meilleur.

Parlant de mon entourage avant d'en arriver à mes collègues, disons que leur réaction est un peu mitigée. J'ai parlé aujourd'hui de mon ancien DG, là je le situe en dehors du service car il n'est plus dans mon service. Lui, dans un premier temps il n'était pas tout à fait favorable. Il a expliqué que quand on est proche ou quand on tend vers la retraite, vers la fin de sa carrière, ce n'est pas bon de changer de carrière. J'ai toujours exercé dans quelque chose et je connais bien dans ce domaine là. Lui, aurait souhaité que je me perfectionne dans ce domaine précis au lieu de vouloir changer totalement.

Certains de mes camarades qui m'entourent ont dit : « mais écoutez, vous allez en formation c'est bien mais qu'est-ce que ça vous apporte ? » Qu'est-ce que ça vous apporte en parlant du gain financier que peut rapporter une formation. Je suis dans un cadre aujourd'hui qui sur le plan administratif, après cette formation je n'ai pas de changement de situation. Parce que cette licence ou cette maîtrise équivaut au niveau aujourd'hui sur lequel je suis embauché. Réellement ça ne m'apporte rien sur le plan administratif. Les gens l'ont perçu comme ça et se sont dit que si c'est une formation qui me permet d'évoluer, dans ce sens-la, d'accord il faut aller. Ca c'est mon entourage et mes amis.

Au niveau de mon service, je vais parler de deux choses. Avant que je ne parte, il y a eu des réactions et à mon retour il y en a eu aussi. Avant que je ne parte certains ont raisonné comme les entourages immédiats qui pensaient que ce n'était pas la peine d'aller parce que ça ne fait pas changer de cadre. Mais d'autres ont dit qu'une formation n'est jamais négative. Il y a toujours quelque chose à apprendre dans la formation. Certains m'ont dit ça. Mais quand je suis revenu, tous ceux à qui j'ai parlé du fait que je n'ai pas eu de bourse ont vraiment tiqué. Certains ont dit qu'il faut être moi pour faire vraiment ce que je suis en train de faire, parce que ce n'est pas donné à tout le monde. Donc aller à une aventure comme ça, d'ailleurs c'est comme ça il l'ont appelé, une aventure. Mais c'est pas tout le monde qui peut la tenter.

Au niveau de la hiérarchie supérieure, quand je suis revenu j'ai remarqué deux réactions. Avant que je parte le DG m'a encouragé malgré que je n'aie pas les moyens, malgré que l'institution n'a pas les moyens. Il est allé même à me dire que lui, il part à la retraite à la fin de ce mois-la, mais si ce n'est pas parce qu'il est fatigué, lui-même irait à cette formation et son directeur assurerait. Parce qu'il y a beaucoup de choses qu'il a ignoré dans sa vie professionnelle et aujourd'hui il se rend compte. Par exemple il a parlé de son exploitation personnelle. Il est élevage un docteur vétérinaire, il a une ferme d'élevage et là, il a dit qu'il y a beaucoup d'aspects auxquels il n'avait pas pensé. Par exemple il y a beaucoup d'études sociales qui n'ont pas été faites et aujourd'hui il se rend compte que ça joue négativement sur son exploitation. Ca c'est

quand je suis revenu. Mais avant que je ne parte, il a dit : écoutez, si j'avais le temps je le ferais aussi. Mais quand je suis revenu, il a eu deux réactions.

D'abord il a étayé ce qu'il avait dit au départ mais il m'a tout de suite demandé comment ça va se passer vis à vis du service. Il a eu comme une peur de me voir délaisser le travail de l'institution au profit de cette formation. Alors il a demandé comment concrètement pendant la période d'alternance on s'organise pour qu'on puisse continuer ce que je faisais. Je lui ai expliqué. J'ai dit comment on va s'organiser pour que je ne passe pas tous les jours à Lomé. Là je pense que ça l'a rassuré.

Cette même question m'a été posée par mon directeur à Atakpamé. Quand j'ai été le voir à mon retour, il a cherché d'abord à savoir ce que nous avons fait pendant la formation. Je lui ai expliqué et il a dit que oui la formation pour adulte ne se passe pas avec les papiers, les feuilles mais par les expériences déjà, ce qu'ils ont déjà et comment les améliorer. C'est ça normalement qui doit être une formation pour des adultes. Parce que lui a fait longtemps l'INADES formation. Il a été directeur général au niveau de l'INADES formation et dans ce domaine-là il s'y connaît.

Sa seconde réaction après que j'ai dit que je suis en alternance, il m'a demandé si j'ai repris fonction et j'ai dit oui en ajoutant qu'il y a des travaux qui vont m'emmener à aller faire des recherches. Il m'a dit dans ce cas, faites un programme qui nous permettra de savoir quel jour vous serez disponible pour le service. Là encore c'est la peur de me voir délaisser le travail.

Ca été repris par le chef de service qui est un collègue au niveau de l'organigramme. Je lui ai dit qu'il y a nos travaux en alternance et qu'il va être difficile pour moi de m'occuper pleinement de l'agence. Il a même dit qu'il y a beaucoup de choses qui se sont passées et qu'ils se sont dits que si j'étais-là ça ne se serait pas passé comme ça. On a noté par exemple certains manquements au niveau de celui qui m'a remplacé et ils ont dit que c'est parce que je ne suis pas là. Maintenant que je suis revenu, ils savent que ça va changer. Voici une vue d'ensemble de tout ce qui s'est passé.

A vous entendre nous sommes tentés de penser que les gens soulignent que vous jouez un rôle important dans le service ?

Absolument, depuis le DG jusqu'au directeur les choses ont été claires. Le collègue chef de service dont j'ai parlé à été très explicite. Il dit que nous avons un programme d'épargne crédit avec la caisse nationale de crédit. Il dit que dans plusieurs agences, il y a des projets et avec l'allure qu'avait prise mon agence il est sûr que si j'étais-là ils savent qu'il allait y avoir beaucoup de projet de mon agence. Mais ils savent qu'il n'en est pas question jusqu'à mon retour. Ils attendent de voir que je sois en place pour que je revienne.

Au niveau familial il m'a semblé que les gens reconnaissent aussi le rôle que vous jouez dans la famille.

Là aussi je dirai absolument car sans l'avoir dit explicitement vous l'avez compris. Je ne suis pas l'aîné de la famille c'est vrai, mais je crois que je joue pratiquement le rôle de l'aîné de la famille. Il y a l'aîné qui est maintenant à la retraite, il était professeur au

lycée avant de prendre sa retraite mais malheureusement il ne prend pas sa place d'aîné. Il laisse pratiquement toute la famille sur moi et les gens souhaitent le voir évoluer.

Votre projet identitaire ?

Sur ce plan-là, le fait même que je m'engage, ne serait-ce que pour un début de formation sans une bourse, ça dit beaucoup sur la motivation que j'ai pour cette formation. Il y a eu un moment ou j'avais dit, je ne peux pas aller sans bourse avec toutes les charges que j'ai derrière, je ne peux pas le faire. Mais je me suis dit commençons et on verra. Parce que comme j'ai eu à le dire et j'attache beaucoup de prix à cette formation car le DG m'avait même dit au début de choisir entre la formation et une direction régionale, ce qui n'est pas rien car nous sommes neuf agences au niveau de la région et toutes les neuf agences dépendent de ce directeur-là. Ca veut dire que moi je monte en échelon. Il m'a dit que je ne peux pas faire les deux et qu'il fallait choisir. J'ai fait plusieurs mois de réflexion et lui-même m'avait donné trois mois pour réfléchir et m'a dit de prier pour que Dieu m'éclaire. J'avais vraiment un dilemme mais à un moment j'ai dit : bon écoutez, j'ai choisi d'aller en formation au dépens de cette profession-là.

Cela dit beaucoup sur mon engagement pour cette formation et les conditions j'ai quitté le pays pour aller en formation. Même au Burkina je me demandais s'il fallait continuer la formation mais aujourd'hui je ferai tout pour la faire. J'attendais beaucoup de cette formation sur la transformation de moi-même. J'ai beaucoup travaillé dans le développement et je crois que la formation va m'apporter beaucoup dans ce sens. Ma façon de voir les choses de comprendre les choses ça va être différent.

Evaluation du travail de groupe, que proposez-vous pour l'améliorer ?

Je l'ai déjà dit dans la salle, personnellement j'ai beaucoup apprécié le fait que nous soyons repartis sur les textes. Vous l'avez dit vous-même que les textes quand on les lit comme ça ils ne parlent pas. Il faut savoir ce qu'on cherche avant de lire les textes. J'ai commencé à lire les textes, parfois je me passais des lignes en bas de page, de l'explication en bas de page parce que je les trouvais inutiles. Je trouvais encombrant ou un peu trop le fait qu'on nous reprenne les noms traditionnels de groupes des différentes sociétés, tout ça-là dans les textes c'est comme ça, ils reprennent les noms et qu'est-ce que moi j'ai à foutre avec toutes ces choses.

Mais avec vos explications j'ai compris que ces noms sortis ou bien traduits ont un intérêt pour la compréhension du texte. Donc il faut absolument reprendre ces noms pour leur donner toute leur valeur dans le cadre où ils ont été utilisés et c'est ça qui explique qu'on revoit en bas de page. Je pense que pour moi particulièrement ça va me permettre de mieux exploiter les documents. Ca particulièrement, au-delà des questions précises que j'ai posées, sur la vue d'ensemble c'est ce qui m'a marqué.

Ca je le répète j'ai particulièrement apprécié et je pense que ça va me permettre de savoir lire et aller directement au concret. C'est ce que je retiens de positif dans le travail de groupe qu'on a fait en dehors du fait qu'on a reçu une meilleure compréhension des sujets qui ont été donnés et des recherches que nous devons mener. Mais tout, c'est l'exploitation des documents même qui m'a le plus apporté.

Comment pensez-vous que DEDA peut vous aider à atteindre vos objectifs de projet de formation ?

Je fais un petit rappel de ce que j'attends de DEDA. C'est l'appropriation des projets de développement par les bénéficiaires, c'est à dire que les bénéficiaires puissent arriver réellement à vivre ces programmes- là et faire de ces programmes leur affaire.

De deux, j'ai été marqué par une situation ou j'étais allé dans un village pour une réunion. J'animais la séance et tout le monde a été convié. A ma grande surprise il n'y a que les hommes qui se sont présentés. Dans la cour où nous tenions la réunion, des femmes étaient assises mais ne s'intéressaient pas du tout à ce que nous faisions. Alors j'ai posé la question de savoir pourquoi elles ne s'intéressaient pas à la réunion. Les maris ont dit que ce n'est pas la peine, elles vont les trahir après. Quand j'ai posé la question aux femmes après, elles ont dit qu'il y a déjà les maris et que ça suffit. Cette même façon de voir les choses m'a interpellé. Dans ce cas-ci il faut voir réellement qu'est-ce qu'il faut faire pour que le programme de développement ne soit pas seulement pour les hommes mais pour que les femmes se sentent aussi responsables de tout ce qui se fait dans le cadre du développement.

Ce que je pense que DEDA peut faire, c'est aider à comprendre comment faire pour que les programmes soient bénéfiques vraiment à ces populations. Il y a des approches certainement, par exemple la stratégie que nous utilisons, et je reste persuadé que ces mêmes stratégies prises autrement ou mise en œuvre autrement peuvent approcher ce que j'attends de cette formation. DEDA peut mettre certains outils à notre disposition.

Pour ce qui est des femmes je pense que c'est pareil. C'est certainement notre approche, c'est à dire la façon dont nous abordons les gens qui ne permet pas d'inclure les hommes et les femmes. Mais ce n'est pas demain qu'on va transformer mais je crois qu'il faut qu'il y ait un début de correction de cette façon de faire. Il faut que ça commence un jour même si les résultats ne peuvent pas se faire sentir aujourd'hui. Il faut qu'on voit ensemble ou que DEDA m'aide personnellement à voir quel outil utiliser pour que les femmes se sentent aussi vraiment responsables. Que les actions de développement ne soient pas seulement l'affaire des hommes ou bien que ce soit par l'intermédiaire des hommes que les femmes peuvent participer au programme.

Nous savons que les intérêts dans les attentes ne sont pas les mêmes choses chez les femmes et chez les hommes. L'intérêt de la femme est différent de celui de l'homme. Pour ce qui est des problèmes, la femme par exemple peut vous citer en premier lieu le problème d'eau ou bien l'éloignement du point d'eau. Mais pour l'homme ça ce n'est pas son problème. Ou bien le manque de moulin dans le village…, qu'il y ait le moulin ou pas l'homme s'en fout. Il attend qu'on lui fasse son to et c'est fini. Comment ? Il ne veut pas savoir.

Si les interventions doivent passer par quelqu'un qui n'a pas les mêmes préoccupations que les populations, ça ne peut pas aboutir. C'est un frein au développement et il faut que ça change. Je pense trouver les moyens en allant à DEDA pour faire changer les choses. Je sais que ce n'est pas facile mais puisqu'on le sait, on peut voir ce qu'on peut faire.

Merci beaucoup pour cet entretien.

Son deuxième entretien

Le second entretien s'est déroulé au domicile de Edem le 30 novembre 2004, à Lomé au Togo. Cet entretien intervenait au milieu de la formation de Edem. Les thèmes de l'entretiens étaient les mêmes que ceux du premier.

Avez-vous constaté des changements en vous une année après la formation à DEDA ?

Par rapport aux changements, ce matin dans nos causeries informelles, j'ai fait allusion à une situation à laquelle j'ai toujours fait face, et que cette formation aujourd'hui me permet de pouvoir analyser. Il s'agit de nos programmes d'activités plus précisément les plans d'appui- accompagnement que nous élaborons au niveau de nos structures, qui sont prévus pour une année, après bien sûr les analyses diagnostics avec les organisations professionnelles paysannes, qui nous permettent d'élaborer des programmes d'activités pour ces organisations et d'avoir aussi nos plans d'appui accompagnement. Ces plans d'appui-accompagnement comme je le disais, sont annuels de même que les plans d'activité-paysan. Mais les moyens de travail au niveau de notre structure sont tels que, ce que nous prévoyons, nous arrivons à peine à faire le quart avant la fin de l'année. Nous n'avons pas fait d'une manière formelle le bilan de l'année 2004, c'est bientôt que nous le ferons ; mais déjà je peux même dire que ça m'étonnerait qu'on ait atteint même le quart des prévisions que nous avons faites. Au même moment où vous faites le bilan, on vous demande de faire encore un programme pour l'année suivante. Et nous allons recommencer dans le même scénario par des analyses diagnostic qui vont aboutir à des plans d'appui accompagnement ; mais à l'endroit d'autres organisations, alors que les premiers n'ont pas été satisfaits. Je dirais qu'on a même pas pu faire grand chose avec les premières, mais au même moment on nous demande d'aller travailler ailleurs, de continuer cette activité ailleurs. Ce qui donne l'impression que c'est plutôt pour satisfaire nos besoins, donc de la structure plutôt que pour satisfaire les besoins de ces organisations. Ce que vous prévoyez ce n'est pas fini, mais on vous demande de continuer. Aujourd'hui je suis quand même en mesure de dire non, parce qu'il ne s'agit pas de courir et de saupoudrer nos activités, mais je crois quand même que quand on commence il faut qu'on arrive jusqu'au bout et que l'on sente que ce qu'on a fait a apporté quelque chose à ce niveau. C'est cette formation qui me permet aujourd'hui de pouvoir voir les choses sous cet angle. Je l'avais toujours fait au niveau de cette structure ou je suis depuis 6 à 7 ans. Quand l'occasion me sera donnée, c'est une réflexion que j'essayerai de partager avec mes proches et mes supérieurs hiérarchiques, pourquoi pas avec mes collègues, les chefs d'agence.

Comment expliquez-vous le fait que ce soit maintenant que vous voyez ce que vous venez d'évoquer?

Je ne dirais pas que je n'avais pas perçu le danger, mais pas avec l'ampleur avec laquelle je le perçois aujourd'hui. Je savais quand même que, ce n'était pas ça et que ça ne nous donnait pas de bon résultat. Mais je crois que pour pouvoir poser le problème,

il faudrait que je puisse partir sur des discussions ou des hypothèses assez claires pour pouvoir convaincre mes interlocuteurs. Je vais le dire, mais je ne serais pas tout à fait convaincu de ce que moi-même je dirai. Mais aujourd'hui, je le répète, tout ce que j'ai vu par rapport aux cours que j'ai suivi à DEDA, même quand je vais vouloir développer cette histoire-là, je crois que je pourrais même donner des exemples .peut-être que je n'avais pas avant. C'est vrai j'avais un esprit critique, mais cela m'a davantage ouvert les yeux.

Y'a t'il des changements au niveau personnel, familial, entourage?

Je vais partir de l'exemple de mon directeur général, qui lors du passage de M. Ouédraogo et M. Zoma, a eu à leur dire qu'il m'a connu depuis, et c'est vrai on s'est connu avant de se retrouver dans cette structure ; il a eu à leur dire que "vraiment il a remarqué beaucoup de changement en moi." Ca j'en suis conscient, si je prends pour exemple la situation que j'ai déjà évoquée, celle que j'ai vécue après le début de la formation. J'ai été pressenti pour un poste et après ça s'est mal terminé. Je sais que si c'était avant DEDA. Je n'allais pas rester à ce poste-là. Dans la structure peut-être mais pas accepter de servir sous celui-là qui est devenu mon chef, car c'est ce poste-là qu'on m'avait proposé. J'allais en quelque sorte garder rancune contre cette personne. Ca le DG l'a remarqué. Il y a eu des mouvements, on a demandé aux gens de remplir des demandes d'affectation pour ceux qui voulaient. Même mes collaborateurs au niveau de mon service, il y en a qui ont été encouragés, qui m'ont dit : « vraiment ils ont été surpris que je n'ai pas demandé à partir de la région ». Effectivement, ce n'est pas parce que je vais partir de la région que le problème va se résoudre. Je crois qu'il faut faire avec. Ca je reconnais que c'est ma nouvelle façon de voir les choses qui m'a permis d'agir dans ce sens. Ca le DG l'a remarqué.

Pour revenir à mes collaborateurs, il y en a qui ont dit aussi, je n'étais pas là-bas mais ça m'a été rapporté, qu'il y a certains actes que j'ai posés, peut-être je n'allais pas poser. Il y a un de nos collaborateurs, qui est quand même assez loin de moi, ceux de la base, qui est tombé malade et qui a été évacué dans son village. J'ai fait le déplacement pour aller le voir dans son village. Je ne savais pas que cela allait être remarqué par mes collaborateurs qui en ont même fait mention, qui ont dit : « vraiment, ça l'a beaucoup touché » et « qu'ils ne m'ont pas reconnu à travers cet acte là ». Je suis à près de 20 ans de fonction, je ne crois pas que je l'aurais fait. Si c'était dans la même ville, je peux aller saluer, ça c'est vrai, mais aller à plus de cent kilomètres, rien que pour aller rendre visite, je crois que je ne l'aurais pas fait. Ca ça été perçu par mes collaborateurs.

Bon, je crois que même les discussions au niveau de mon foyer, il y a beaucoup de changements. J'avais une façon radicale de réagir face à certaines situations. Maintenant je comprends qu'il n'y a pas seulement cette façon radicale, il faut aussi composer avec l'autre pour trouver un compromis et une voix de sortie. Voilà quelques exemples.

Y a t-il des changements dans votre méthode de travail?

Au niveau de la méthode de travail, mon analyse faite précédemment sur nos différents programmes m'amène à revoir les choses au niveau même de mon service. Bon ! Je suis issu d'une grande structure, je ne peux pas dire que je vais partager tous ce que j'ai avec cette structure. Mais au niveau de ma petite unité, je crois qu'il y a beaucoup de

choses que j'apporte, qui sont de nature à permettre aux autres collaborateurs de bénéficier un peu de ce que j'ai appris de l'autre côté. Il y a certaines analyses que j'ai faites avec eux. L'exemple que j'ai donné tout de suite, c'est une analyse que j'ai déjà faite avec un collaborateur au cours d'une réunion et qui avait été bien appréciée par ce dernier. Ca déjà ils pensent que c'est le fruit de cette formation-là. C'est clair que ma façon de voir les choses étant différente, ça va de soi que des changements dans les pratiques professionnelles doivent s'observer.

Comment voyez-vous votre projet identitaire une année après DEDA ?

Il y a une évolution dans ma façon de voir par rapport à certaines choses. Il y a un an, lorsque nous faisions ce débat, j'avais dit qu'après ma licence je comptais m'arrêter. Mais aujourd'hui je me dis qu'après il faut la maîtrise. Donc si j'ai l'occasion de faire la maîtrise, ça va être la première des choses. Après ça honnêtement, je ne me vois plus au sein de cette structure là où j'opère aujourd'hui. Je vois plus loin. Après cette formation si j'arrive à la maîtrise, je tenterai de chercher mieux que de rester dans cette structure. Quand je vais revenir définitivement de cette formation, avec les moyens actuels de mon service, je ne peux rien faire. Je donne un exemple : au début de la structure, les chefs d'agence avaient comme dotation mensuelle de carburant 250 litres. Avec la crise, cette dotation est passée à 50 litres. Trois véhicules qui consomment 16 à 17 litres aux cent. Donc j'ai 50 litres. Maintenant je suis revenu mais je n'ai pas encore pris service, j'ai fait un tour à Notsè et il dit que de 50 litres, les chefs d'agence sont descendus à 30 litres. Et les collaborateurs qui avaient 15 litres, avec la crise, sont descendus à dix litres. Alors que 15 litres ne leur permettaient pas de faire quoi que ce soit. Et moi avec 50 litres je ne pouvais rien faire avec. À côté de moi qui prends 50 litres dans un mois, la structure qui s'occupe de la production cotonnière, quand vous travailler avec eux c'est 40 litres par jour. Donc vous voyez un peu l'écart. Cela fait que je ne me vois plus en train de travailler dans cette structure, si les moyens ne venaient pas à changer. Je reviendrai, je vais rester au bureau. Moi-même, il faut que je profite de ce que j'ai pu apprendre et des sacrifices que j'ai fait pour accéder à cette formation.

Il y a-t-il des changements identitaires ?

Ça c'est évident. Ceux qui m'approchent le disent. Même dans les discussions, je crois que c'est clair que, je ne suis plus le même Edem que celui qui entrait à DEDA. Edem que je suis devenu aujourd'hui, je suis en mesure d'analyser beaucoup de situation, surtout liée au développement. Ça, je l'avais déjà dit il y a un an : cela fait plus d'une vingtaine d'années que j'ai toujours travaillé dans ce milieu, même si ce n'était pas avec les mêmes activités, mais c'était toujours dans le cadre de développement. Mais aujourd'hui, je me remets en cause. Je dirais que les barrages que j'ai construit et dont je me ventais tellement avant DEDA, aujourd'hui et je me dis : « est-ce que c'est ce qu'il fallait vraiment aux gens que nous avons fait ? » Aujourd'hui je me rends compte que ce sont des barrages qui n'ont même pas été utilisés. Je me demande alors : « est-ce que on aurait pas mieux fait de faire autre chose que de construire ces barrages ? » Je ne voyais pas ça comme cela avant. J'ai discuté avec M. Estri qui est déjà sorti de DEDA, j'ai discuté avec lui sur ces problèmes de barrages et on s'est dit que lorsque je vais sortir, il faut qu'on écrive quelque chose là-dessus. On va voir si je peux avoir des petits moyens, pour faire le déplacement pour aller jusqu'à Dapaong, visiter, questionner les gens, discuter avec les gens sur ces barrages pour sortir quelque chose.

Le projet de formation?

Par rapport à mon projet de formation, j'étais canalisé car je ne voyais que ma structure. Mais aujourd'hui, un an après, je ne suis pas encore sorti de DEDA, mais je me dis pourquoi ne pas aller plus loin. Pour moi, je me dis que seulement ce projet de formation ne suffit plus. Je ne peux plus me contenter seulement de chercher des solutions aux problèmes qui m'ont amené à DEDA. Je crois que j'ai les capacités de voir beaucoup plus loin. En parlant de voir beaucoup plus loin, je crois que je lie la situation au manque de moyens de travail. Ce n'est pas quitter ma structure en tant que telles qui est le problème aujourd'hui, c'est que je me dis que lorsque je vais finir DEDA, ce n'est pas parce que j'ai fait DEDA que les moyens de travail vont être mis à ma disposition. Si ces moyens ne peuvent pas être mis à ma disposition, tout ce que j'aurais mis dans mon TFE ou tout ce que j'aurais dit avoir acquis au niveau de DEDA, je ne serais pas en mesure de le mettre en pratique. Alors, je me dis : si telle est la situation je ne me vois pas avec cet esprit critique que j'ai développé derrière un bureau durant toute une année. Alors je me dis pourquoi ne pas chercher ailleurs ? Je vais alors explorer d'autres cieux pour pouvoir mettre vraiment en pratique ce que j'aurais appris de cette formation.

À quoi pensez-vous en parlant d'autres cieux ?

Je fais allusion à d'autres engagements au niveau des structures pourquoi pas. C'est en cela que j'apprécie une idée venue de l'un des anciens M. Etri, qui se propose de mettre en place un réseau pour les anciens de DEDA qui voudraient travailler dedans. Pourquoi ne pas envisager la même chose au niveau du G6. La constitution d'un groupe, je crois quand même que nous pourrions mettre ensemble nos différentes expériences et dans des domaines différents et avec votre appui, je crois qu'on aura des choses à mettre au profit d'autres personnes.

Avez-vous un dernier mot a ajouté ?

Le dernier mot, ce sera peut-être à votre endroit par ce que j'apprécie tout ce que vous avez fait jusque-là. Vous nous accompagner, vous m'accompagnez personnellement, parce que c'est de moi qu'il s'agit ici, pour m'accompagnez personnellement dans cette formation. Je sais que vous m'avez apportez beaucoup. Dans tous ce que j'ai dit aujourd'hui, ça c'est vrai ce sont des acquis de DEDA, mais je ne vous exclu pas de cet ensemble des formateurs DEDA. Merci.

Je vous remercie pour l'entretien.

Son troisième entretien

Le troisième entretien s'est déroulé au domicile de M. Edem le 6 juin 2006 à Lomé au Togo. Edem avait terminé sa formation DEDA au mois de septembre 2005 avec la soutenance du TFE. Les thèmes de l'entretiens étaient les mêmes que ceux du premier et du deuxième.

Vous sentez-vous plus apte à faire certaines choses plus facilement ?

Par rapport aux questions que tu as posées, je dirais que nous avons fini en effet la première phase de la formation qui m'a permis d'avoir ma licence.

Sur le plan familial je crois quand même que mon aptitude a changé et ma vision sur les choses sont réelles. Ce que je peux toucher de concret au niveau de ma famille qui soit le fruit de cette formation serait ma compréhension de certaines situations que je banalisais avant. Je crois qu'en cela, en tout cas, la formation m'a beaucoup aidé. Concernant mon comportement si ma femme devait vous parler elle pourrait toucher du doigt certaines choses, pour dire que avant, ce n'est pas comme ça que je comprenais certaine chose. Il est vrai qu'avant ma formation il y a beaucoup de choses que je faisais avec ma famille, mais il y a des points spécifiques sur lesquels j'avais une compréhension peut-être erronée, mais aujourd'hui j'appréhende ces choses à leur juste valeur.

L'éducation des enfants par exemple: pour moi, mon idéal était de faire de mon enfant ce que moi je veux qu'il soit. Mais est-ce que réellement c'est ça? Mon enfant ayant aussi sa personnalité propre à lui, je ne crois pas qu'il m'appartient de vouloir absolument faire de lui ce que moi je veux qu'il soit. C'est plutôt un accompagnement que je dois pouvoir apporter à cet enfant pour qu'il puisse faire lui-même ce qu'il a en tête de faire. En d'autres termes, mon devoir est de l'aider pour qu'il puisse réussir lui-même ce qu'il est en train de faire. Ça par exemple, je crois que ma compréhension était loin de cette piste. Je mets ça sur le compte de la formation que j'ai réussie.
Sur le plan professionnel si j'ai dit aujourd'hui que je ne veux pas rester à l'ICAT, honnêtement c'est depuis cette formation que j'ai commencé à dire ça. Je suis dans une situation, même si je dois innover, l'innovation va rester enfermée dans mon unité de travail. Je suis au niveau d'une préfecture, le pays compte 21 préfectures je crois. Qu'est-ce que cela peut faire ? Si au moins la hiérarchie supérieure entendait profiter de cela, là encore on pouvait s'attendre à des tâches d'huile. Mais ce système-là, tel qu'il est, je ne suis pas sûr qu'à partir de ma petite unité je puisse supporter un grand changement. C'est pour cela je dis que ce que j'ai eu au cours de la formation, je dois pouvoir l'utiliser. Mais je ne suis pas très rassuré de pouvoir l'utiliser comme cela se doit pour que ça puisse apporter quelque chose. C'est dans ce sens que je pense que c'est mieux pour moi de débrancher carrément et de pouvoir faire les choses qui sont meilleures.

Par rapport à la société, je crois que là aussi, ce que j'ai dit pour ma famille reste valable. Je crois que ma vision des choses a vraiment évolué. Je suis très content de cela. Quand on se retrouve entre collègues d'agence, il y a des choses que les gens disent, que hier, ils ne disaient pas de moi. Quand je prends par exemple la parole, les gens n'hésitent pas à dire: « ah c'est quelqu'un qui a de nouvelles idées ». Cela montre que les gens sentent même dans mes propos, dans mes analyses, que j'apporte quelque chose. Pour la société c'est un plus.

Donc, je sens que je suis plus écouté. Même au niveau de ma hiérarchie, juste avant que je ne débute la maîtrise, mon DG m'a appelé, on était en séminaire et il m'a dit : « je viens de soutenir ta candidature pour une mission au Vietnam. J'ai mis dans la balance la formation dont tu viens de bénéficier. J'ai lu ton travail et je sais qu'avec cette formation tu peux beaucoup apporter à l'institution pour laquelle je t'ai proposé". Ca déjà, c'est quelque chose qui est positif du point de vue de ma hiérarchie supérieure

sur la formation que je viens de bénéficier. Ça c'est au niveau de mon DG. Au niveau de mon unité, je crois que quand je parle je suis plus écouté. Ils savent que j'ai des idées à partager et parfois ils sont intéressés par les idées, par ce que j'ai à dire. Quand on se retrouve à Atakpamé au niveau de ma direction régionale, c'est pareil. Avant que je reparte pour la maîtrise, je suis retourné à la direction régionale, les gens étaient en réunion, je suis entré et les gens étaient contents que je sois accepté pour continuer la formation. Ils estimaient que cela apportait quelque chose. On n'hésite pas à me le dire. Il y a un de mes collègues qui fait la licence, il est chef d'agence aussi, et s'est inscrit à la formation. C'est parce qu'il a vu, au cours de nos assises entre chefs d'agence, que mes idées ont évolué. Il est docteur vétérinaire mais il s'est inscrit à cette formation aussi.

Quand vous dites que vos idées ont évolué de quoi s'agit-il ?

Je crois que mes analyses sont jugées plus pertinentes. L'argumentation que je fais aujourd'hui n'a plus la même ampleur que ce qu'elle était il y a plusieurs années. Comme je l'ai tantôt dit, quand je prends la parole, moi-même je sens que je suis écouté. Je sens que les gens attendent de savoir ce que je vais dire. Quand on pose un problème et que les gens doivent réagir ils attendent ma réaction par rapport à ce problème. Personnellement, c'est un régime dans lequel j'ai toujours évolué mais le regain d'intérêt dont je fais l'objet aujourd'hui, ça c'est pas pour me flatter, la formation y est pour quelque chose. Même mon directeur général à été subitement intéressé par la chose. Alors qu'au début ça ne s'est jamais manifesté comme cela. Je crois que c'est mon comportement et les changements qu'il a notés en moi qui font que aujourd'hui il est intéressé par la formation.

Vos attentes de départ et ce que vous avez réellement obtenu ?

Je dirai que les résultats sont un peu mitigés par rapport à mes attentes personnelles. Mitigés pourquoi ? En théorie j'ai les capacités à intervenir et à analyser. Mais il y a certaines parties que je n'ai pas pu combler. Par exemple dans ma tête je me disais que j'allais débrancher de mon boulot après cette formation. C'était une attente pour moi de quitter l'administration pour m'installer à mon compte. J'ai une formation en génie rural mais je me suis dit que j'allais diversifier mon domaine d'intervention et pouvoir faire des consultations par exemple. Mais aujourd'hui si on me demande de faire une consultation en évaluation des projets, je ne suis pas en mesure de le faire, parce que je n'ai pas eu d'outils pour ça. C'est vrai, on me propose cela pour la suite, mais si je n'avais pas eu cette suite de la maîtrise je serais resté sur ma faim. C'est essentiellement le point que je n'ai pas réussi à couvrir avec la licence DEDA.

Si la formation DEDA n'avait pas eu lieu que se serait-il passé ?

Si la formation n'avait pas eu lieu j'aurais été sevré de beaucoup de choses. Peut-être que je n'allais pas le savoir. Mais avec les outils que j'ai aujourd'hui, je peux dire que des choses allaient me manquer. Par exemple je passais toujours pour quelqu'un qui faisait consciencieusement son boulot, mais ça s'arrêtait là. Ce que l'on disait de moi de bien, aujourd'hui je trouve que j'avais la possibilité d'améliorer cela. Si je n'avais pas eu cette formation j'allais me contenter de ces fleurs qu'on me jetait et croire que j'étais à l'optimum de mes capacités alors que je pouvais faire beaucoup plus si j'en avais eu les moyens.

Le dernier mot ?

Le dernier mot va toucher des points divers. Je vais commencer par toi-même, j'ai fini une phase de ma formation et ton apport m'a été vraiment utile. Le groupe des six au sein duquel on a travaillé, je crois que, effectivement quand on commençait nos exercices je ne savais pas où on allait aboutir. C'était comme du jeu. Mais c'est un outil assez formateur. Il me revient de te remercier pour cet effort que tu fais pour la formation. Je dirais que les résultats obtenus à la licence, tu y as contribué pour beaucoup.

Je déplore un peu que nous qui formions ce groupe, on ait pu rompre aussitôt après la licence. Je croyais que c'était une occasion, même si on ne le pouvait pas se voir, de rester en contact, de continuer à partager car avec ce groupe là, nous avons plus partagé avec le grand groupe. Ceci devait être pérennisé selon moi. Je vais tenter dans la mesure du possible de me rapprocher encore des autres. Je le fais déjà on s'écrit, mais il reste beaucoup à faire pour nourrir ces relations.

Merci

Son curriculum vitae

Edem
Fonction : : Technicien supérieur de l'hydraulique et de l'équipement

Formation
Etudes Primaires
1962 – 1969 : Diplôme CEPE

Etudes Secondaires
1969 – 1979 : Diplômes BEPC et BAC série C

Etudes de spécialisation
1979 – 1981 : Ecole des Techniciens Supérieurs de l'Hydraulique et de l'équipement rural

DOMAINES D'ACTIVITES
Développement rural, hydraulique villageoise, hydraulique agricole, appui-conseil aux organisations paysannes.

Expériences professionnelles
Depuis février 1998 à ce jour
Chef d'agence a l'institut de conseil d'appui technique

Travaux exécutés
Conduite des séances de diagnostics participatifs
Elaboration et programmation des activités des organisations paysannes
Elaboration des plans d'appui, accompagnement au profit des organisations

1992 – 1998
Chargé des études et Exécution des projets d'hydraulique agricole a la direction de l'aménagement et de l'équipement rural

Travaux exécutés
Mission d'inventaire et d'évaluation avec la direction Administrative et Financière, des infrastructures de la zone Es-Projet NORD TOGO, en cession au programme national Petit Elevage.
Lever topographique, confection de plans, conception de système d'irrigation par gravite à partir de cours d'eau.
Mission d'inventaire des terres irrigables dans la Région des savanes avec la Société SOGREAH.

1982 – 1992

Homologue à un expert allemand, (DED) chargé des aménagements hydrauliques au Projet FED, puis chef de Division de l'Aménagement et de la maintenance à la direction Régionale du Développement rural des Savanes à Dapaong.

Travaux exécutés
Inventaires des sites de barrages déjà répertoriés
Recherche de nouveaux sites et barrages.
Organisation des populations rurales en comite de gestion pour la prise en charge des infrastructures.
Mise en place dans la zone du Projet FED, des fiches d'enquête pour le recensement des besoins en infrastructures hydrauliques, des populations rurales.
Etudes pour le revêtement d'un canal d'irrigation (conception et réalisation).
Conduite sur chantier des travaux de lever topographiques et confection de plans (délimitation de cuvette de barrage, levers planimétriques, reports sur plans).
Conception et direction des travaux de construction de nouvelles retenues d'eau.
Conception et direction des travaux de réfection d'anciennes retenues d'eau.
Conduite des travaux de creusement de puits.
Installation de pompe (Volanta, Vergnet, India MARK II) sur puits.
Organisation et Coordination des activités des différentes sections (pistes rurales, garage, aménagements hydro- agricoles, construction rurale) de la Division.
Direction des réunions du programme des activités et tournées de suivi.
Collaboration avec les ONG (OCDI, AFVP, CFRT).
Liquidation des affaires courantes et conduites des réunions au niveau de la Direction en l'absence du Directeur Régional.

RESULTATS.
Construction de huit (8) barrages allant de 60 000 m3 à 200 000 m3 d'eau avec la participation effective des populations bénéficiaires (à raison de deux barrages par campagne agricole entre octobre et juin).
Réfection de cinq anciens barrages ; Remise à niveau des digues, curage, construction de déversoir).
Creusement d'une cinquantaine de nouveaux puits équipés d'abreuvoirs pour les animaux.
Installation de trente (30) pompes sur puits à grand diamètre.

Revêtement d'un canal d'irrigation long de 1,700 m
Aménagement d'un bas-fond pour la production de riz en milieu rural.
Construction d'ouvrages anti- érosifs sur les chenaux évacuateurs de crue de cinq (5) barrages.

1981-1982
Septembre 1981 : Prise de service à la Direction générale du Développement rural (DGDR).
Octobre 1981- Août 1982 : charge des aménagements hydro- agricoles au centre rizicole de Mission Tove.

Travaux exécutés
Conduite des travaux de layonnage
Lever topographique pour un planage.

Résultats
Bornage du domaine ou étaient installés les jeunes ruraux.
Planage d'un hectare en vue de la pratique de la riziculture irriguée.
Conduite des travaux de petites réparations sur le canal principal d'irrigation.

Séminaire de formation
26 Mars – 2 Avril 1998 : Méthodes de conservation des sols et des eaux par l'institut National des Sols à Dapaong.

29 avril – 02 mais 1999 : Formation sur le concept « auto-promotion à Atakpame »

20 au 25 octobre 1999 : Formation sur les techniques d'appui à l'auto-diagnostic, l'auto- planification, l'élaboration des plans d'appui, accompagnement des organisations paysannes

Stages
9 janvier- 25 février 1995 : Session de formation continue à l'école inter- états des techniciens supérieurs de l'hydraulique et de l'équipement rural (ETSHER) de Kamboinse au Burkina Faso sur le thème : Gestion des périmètres irrigués et réalité africaine.

02 au 30 Mai 1995 : Session de formation au centre de coopération internationale pour le développement agricole (CINADCO) en Israël, sur le thème : Méthode Modernes d'irrigation sous pression.

04 au 15 décembre 1995 : Session de formation continue EIER/ETSHER au Burkina Faso sur le thème : diagnostic et aménagement de bas-fonds.

Du 01 au 19 juin 1998 : Session de formation à l'institut panafricain de développement Afrique de l'Ouest au Burkina Faso sur le thème : genre et gestion des ressources naturelles.

Du 24 septembre au 5 octobre 2001

Session de formation au Centre de formation continue EIER/ETSHER au Burkina Faso sur le thème : « Méthodologie de la conduite des projets d'aménagement des bas-fonds en zone soudano- sahélienne »

Langues

Aptitude a	Parler	Lire	Ecrire
Français	Bonne	Bonne	Bonne
Anglais	Médiocre	Passable	passable

Je certifie exactes les informations ci-dessus.

Fait à Lomé le 10 décembre 2003

Son récit de vie

Edem a élaboré son récit de vie à la suite de deux séances de travail du G6. Les échanges avec les autres participants lui ont permis de proposer plusieurs versions de son récit de vie. Une version remaniée du récit a été présentée dans son travail de fin d'étude (TFE), pour constituer un chapitre de la partie « anté-DEDA » du TFE.

Parcours scolaire

Ma vie pré- scolaire, si elle n'a pas été marquée par des évènements en dehors de quelques bouleversements liés au fait que je suis jumeau (ce qui influencera ma scolarité) mon parcours scolaire a été jalonné de certaines situations qui méritent d'être relatées.

En effet, trois ans après le début de ma scolarisation, c'est à dire en classe de CPII, puisque j'ai eu à faire le CI, j'ai été sur la demande de mes parents obligé de rejoindre ma sœur jumelle à Lomé à 165 km de ma ville natale ou je résidais pour des raisons superstitieuses (selon les parents je n'avais pas l'age d'être séparé de ma sœur jumelle).

Il convient de faire remarquer qu'à Lomé, j'ai été particulièrement brillant dans les classes CEI, CEII, CMI, au point où j'étais cité en exemple dans toute la grande maison ou j'étais.

C'est après ces 3 années que je devais apprendre (accidentellement) que j'avais perdu mon papa depuis deux ans passés. Cet évènement malheureux m'a tellement marqué que j'ai exigé mon retour chez ma mère. Ce qui ne sera pas sans conséquence sur ma scolarité, puisque j'ai du redoubler la classe de CMII.

Apres mon BEPC cinq ans après ce retour, j'ai été une fois encore obligé de quitter ma ville pour une place en classe de 2nd dans un lycée puisqu'il n y avait pas de lycée à cette époque là où j'habitais.

J'avais donc aussi à me faire insérer dans un lycée situé à 175km de ma ville natale, et la, j'ai une fois encore, fait brillamment mes classes de seconde et première. Après mon examen probatoire, sur un coup de tête, j'ai encore demandé à retourner à Lomé pour la classe terminale que j'ai du reprendre.

Il est donc à remarquer que la plupart des changements d'établissements que j'ai effectués m'ont amené à reprendre mes classes.

Apres donc mon BAC, j'ai décidé de suivre une formation professionnelle, ce qui m'amènera à passer avec succès, le concours d'entrée à l'école des techniciens supérieurs de l'hydraulique et de l'équipement rural (ETSHER) au Burkina Faso (Haute Volta à l'époque) d'où je suis sorti en 1981, nanti d'un BTS

Parcours professionnelle

Rentré dans la vie professionnelle aussitôt après ma formation en 1981, j'ai successivement occupé les postes suivants :

- Responsable des aménagements hydro- agricole dans un centre rizicole ;
- Chef de division aménagement et maintenance ;
- Chargé de l'élaboration et l'exécution des projets d'aménagement hydro-agricole ;
- Chef d'agence à l'institut de conseil et d'appui technique.

Ce parcours a été marqué par certains évènements et faits qui méritent d'être signalés. Je parlerai dans un premier temps de la décision de mon affectation du premier poste, neuf mois seulement après ma prise de fonction.

Je devais donc quitter mon poste situe à environ 20 km de Lomé pour Dapaong, ville située à 30 km de la frontière avec le Burkina Faso. Ce changement m'avait donné beaucoup de peine surtout à cause de la distance qui devait désormais me séparer de Lomé (600km).

Je ne regagnerai le nouveau poste que quatre mois après l'affectation, et surtout après avoir été convoqué par le directeur de cabinet de mon ministre. Même, là aussi, je ne devais regagner ce poste que dans l'espoir de repartir quelques mois après.

Mais contre toute attente, j'ai eu à passer dix ans à ce poste, tellement j'avais trouvé ma nouvelle fonction très passionnante. En effet, j'avais été détaché sur un projet financé par les fonds européens de développement, et nommé homologue à un volontaire allemand très expérimenté qui était le chargé des aménagements hydro-agricoles. Je m'étais mis à son école pendant les deux années qu'a duré mon séjour.

Ce passage a été d'une importance capitale dans ma vie professionnelle, puisqu'il m'a permis de m'affirmer et surtout de gagner l'admiration de mes supérieurs hiérarchiques et de l'équipe technique de la délégation de la Commission Européenne à Lomé. C'est d'ailleurs cette confiance qui explique le fait qu'au moment de la restructuration du ministère, j'ai été sollicité par le coordonnateur du projet de restructuration, qui en fait a été mon dernier directeur à Dapaong.

C'est donc ainsi que je suis rentré dans l'institution qui m'emploie aujourd'hui. Au niveau de cette institution quand bien même je n'exerce plus comme aménagiste, je suis particulièrement intéressé par ma nouvelle fonction qui consiste à donner des conseils et appuis techniques aux producteurs dans toutes leurs entreprises agricoles.

Je suis à la tête d'une équipe de vingt personnes que je suis également chargé de former. Pour cette nouvelle fonction, je me suis rendu compte que les différentes formations d'adaptation au poste que j'ai reçues sont à renforcer et compléter.

Au niveau du milieu rural les outils en vue d'amener les populations à une meilleure appropriation des programmes d'activités et à une plus grande intégration des femmes dans les projets de développement, sont à rechercher. Il en est de même pour les formations données aux collaborateurs en vue d'une meilleure compréhension.

Je reste persuadé que DEDA me permettra de combler ce vide.

Sa fiche projet de formation DEDA

Le projet de formation a été élaboré par Edem lors de l'atelier de départ qui s'est tenue en début de formation au mois de novembre 2003.

RENSEIGNEMENTS

Profession : Chef d'agence
Formation : Technicien supérieur de l'Hydraulique et Equipement Rural
Nationalité : togolaise

ACTIVITES PROFESSIONNELLES

Brève description des activités professionnelles dont les activités de formation d'adultes.
L'institut de conseil et d'appui technique (ICAT) étant un service de vulgarisation agricole, j'ai pour mission de coordonner les activités de conseil et d'appui/accompagnement d'une équipe préfectorale au profit des producteurs. Ces activités peuvent être des formations en principes coopératives, sur des itinéraires techniques des différentes cultures ou des formations visant l'amélioration des conditions de l'élevage.

Questions, difficultés (autres que matérielles) rencontrées qui vous semblent particulièrement pertinentes par rapport au terrain et qui font l'objet de vos préoccupations et/ou de vos intérêts.

Le manque d'une appropriation réelle des différents programmes d'activités des populations rurales, alors que ceux-ci sont élaborés ensembles ; et le très faible taux des produits de participation des femmes aux rencontres et aux réunions de sensibilisation.

Comme formateur décrivez une expérience de formation qui vous a marqué dans le sens positif ?

A l'issue de la mise en œuvre d'une approche participative niveau village (APNV), des actions de formation pour la construction de porcherie, bergerie et poulaillers améliorés, et pour la mise en place des plantes fertilisantes ont été programmées et exécutées au niveau de quelques paysans pilotes sous forme d'unités de démonstration. Ces unités de démonstration ont tellement fait tache d'huile, qu'aujourd'hui tout le village a adopté de nouvelles pratiques.

PROJET DE FORMATION

Brève description de votre projet de formation, de vos attentes…Ce pourquoi vous êtes venu à DEDA ?
Je voudrais qu'à l'issue de cette formation, de nouveaux outils me soient donnés pour mieux réussir à amener les producteurs à une meilleure appropriation de leur programme d'activité et surtout faire comprendre et accepter à la femme qu'elle a aussi un rôle pas négligeable à jouer dans un processus de développement.

Liste des tableaux, figures et encadrés

Tableaux

Tableau 1: les caractéristiques principales des modes d'action pédagogique..... Page 17

Tableau 2: statistiques sur scolarisation des adultes, l'espérance de vie et le nombre d'habitants par pays ……..... Page 85

Tableau 3 : les étapes de construction des récits de vie ……..... Page 92

Tableau 4 : le matériel de recherche ……..... Page 93

Tableau 5 : éléments les plus significatifs chez Gbédji ……..…. Page 107

Tableau 6 : éléments les plus significatifs chez Soumana ……... Page 120

Tableau 7 : éléments les plus significatifs chez Noaga ……..... Page 132

Tableau 8 : éléments les plus significatifs chez Koutou ……..…..... Page 147

Tableau 9 : éléments les plus significatifs chez Edem ……..... Page 161

Tableau 10: éléments les plus significatifs chez Lawali ……..... Page 179

Figures

Figure 1 : Cadre théorique ……...……...……..... Page 46

Figure 2 : le cadre conceptuel pour l'apprentissage DEDA …… Page 48

Figure 3 : vue géographique globale et détaillée des cinq contextes de l'étude ……...……...……...……... Page 81

Encadrés

Encadre 1 …….. Page 15

Encadre 2 …….. Page 20

Encadre 3 …….. Page 32

Encadre 4 …….. Page 33

Encadre 5 …….. Page 62

Encadre 6 …….. Page 65

Encadre 7 …….. Page 66

Encadre 8 …….. Page 68

Encadre 9 …….. Page 72

Encadre 10…….. Page 73

Encadre 11 …… Page 74

Encadre 12……. Page 75

Encadre 13 …… Page 76

Encadre 14 …… Page 77

Encadre 15……. Page 194

Encadre 16……. Page 198

Liste des abréviations

Cigle	Définition
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
AOF	Afrique Occidentale Française
BF	Burkina Faso
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
DE	Directrice Exécutive
DEDA	Développement et Education Des Adultes
DG	Directeur Général
DGSCN	Direction Générale de la Statistique et de la Comptabilité Nationale du Togo
DNSI	Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique du Mali
DPRA	Directeur Provincial des Ressources Animales
DR	Directeur Régional
DRDA	Directeur Régional du Développement Agricole
DRDA	Direction Régionale du Développement Agricole
DSCN	Direction des Statistiques et des Comptes Nationaux du Niger
DVA	Direction de la Vulgarisation Agricole
ICAT	Institut de Conseil et d'Appui Technique
INADES	Institut Africain pour le Développement Economique et Social - Centre Africain de Formation
INSAE	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique du Bénin
INSD	Institut National de la Statistique et de la Démographie du Burkina Faso
SNAN	Syndicat National de l'Agriculture du Niger
SUO	Sœurs Unies à l'Œuvre
TFE	Travail de Fin d'Etudes
UO	Université de Ouagadougou