

Dossier

1990 l'année internationale de l'alphabétisation

LES SANGLOTS DU NASARA

Raymond MILLOT

Une conférence mondiale sur l'éducation pour tous vient de se tenir à JOMTIEN (Thaïlande). La Banque Mondiale "y tenant un discours purement économique et voyant dans l'éducation fondamentale un outil de développement" et Frédéric MAYOR, Directeur Général de l' U.N.E.S.C.O. considérant pour sa part que "l'éducation doit être aussi la possibilité pour chaque homme et chaque femme de développer sa créativité, de participer à la vie publique, de bâtir un système de liberté et de démocratie".

Cette éducation fondamentale "doit être en prise avec les réalités pratiques et les besoins du pays, et chaque fois que cela sera possible, dispensée dans la langue maternelle". Elle comporte en tout premier lieu l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Sous la pression de l'U.N.E.S.C.O. "les pays les moins avancés ont finalement accepté l'objectif de l'universalisation de l'éducation primaire d'ici à l'an 2000".

J'ai pris connaissance de cette information (Le Monde du 20 mars 1990) avec un regard particulier : de retour du BURKINA FASO (ancienne Haute Volta), j'ai pu mesurer la distance quantitative et qualitative entre ces objectifs et la réalité dans ce pays du Tiers-Monde.

Nous venions en effet d'opérer, avec Rolande MILLOT et quelques amis, une observation approfondie¹ du système éducatif "fondamental" : garderies populaires, écoles élémentaires publiques et privées, en ville, en brousse, alphabétisation des adultes (en brousse), innovations (Centre Éducatif Intégré de BENEBOOMA), assemblées de parents rencontrés avec de nombreux enseignants (de la monitrice de garderie aux inspecteurs en passant par les conseillers pédagogiques) avec le Secrétaire d'État à la Santé et l'Action Sociale, avec des universitaires, des dirigeants de l'U.N.I.C.E.F., des responsables C.E.M.E.A., etc. Le tout grâce au pilotage de Gabriel COHN-BENDIT, bon connaisseur du monde burkinabé et responsable de la mission.

Nous avons donc eu l'occasion de nous décentrer par rapport à nos préoccupations hexagonales, tout en nous référant en permanence aux idées de l'A.F.L. sur la lecture, son apprentissage, sa pratique, sa fonction sur le statut du lecteur, etc.

L'article qui suit a été écrit dans l'intention de rassembler des matériaux, de poser des questions, d'esquisser des réponses et donc de contribuer à la réflexion de l'A.F.L. en espérant qu'elle puisse faire entendre sa petite musique en cette "Année Internationale de l'Alphabétisation".

LES SANGLOTS DU NASARA²

Trois semaines au BURKINA-FASO, à l'origine pour examiner comment de vieux pédagogues, innovateurs en leur temps, pourraient apporter leur compétence dans un projet de lutte contre la désertification engageant les enfants. Dans les faits, un séjour qui nous a permis de jeter un regard

¹ Dans le but de préparer des actions ultérieures dans le cadre d'une O.N.G. CEMEA "Éducateurs sans frontières".

² Nasara : "homme blanc" en burkinabé.

sur l'ensemble du système éducatif couvert par les Ministres de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation de Masse (E.B.A.M.) et de la Santé et l'Action Sociale.

La lecture dans tout ça ?

Au cœur de tous les problèmes, un révélateur du système, sa filiation, ses impasses, un levier pour provoquer des évolutions indispensables. Toutes choses aussi vraies au BURKINA-FASO qu'en FRANCE...

Des évolutions indispensables, et même des ruptures, c'est ce qu'il nous faut souhaiter pour le BURKINA-FASO. Et sans complexes : ayant dénoncé, en des moments difficiles, le colonialisme, nous nous sentons autorisés à formuler des critiques, précisément sur ce qui subsiste de la domination coloniale dans les institutions, les pratiques et les objectifs éducatifs. Car, s'il est une certitude qu'il est possible d'avoir après une si courte observation, c'est la toute puissance, dans le domaine scolaire, du modèle français le plus archaïque.

L'héritage colonial

Rejetant la tutelle coloniale, les Africains ont probablement considéré, comme la grande majorité des Français d'aujourd'hui, que l'école, la laïque, est politiquement neutre, qu'elle diffuse des valeurs indiscutables et universelles, et que le mode de diffusion - certes améliorable - n'est en rien idéologique. Que, somme toute, l'école est une des pièces de l'héritage colonial qu'il est sage de conserver en l'état.

Et quel état ! Celui momifié de la 3^{ème} république, celui que Jean FOUCAMBERT a si bien décrit dans "**L'école de Jules Ferry**".³ École que j'ai connue dans mon enfance : j'ai retrouvé les rangées de bancs (mais avec 4 enfants sur des tables de 2), ses manuels, ses leçons en 3 temps, sa discipline, ses pratiques répétitives, son recours exclusif à la mémoire, son souci de restitution dans les formes d'un savoir transmis... et la lecture : "*déchiffrée au C.P., courante au C.E., intelligente au C.M.*". Ses enfants attentifs et silencieux, les cahiers impeccables, une écriture parfaite. J'ai retrouvé les maîtres au langage châtié et précis, exécutants scrupuleux des programmes et des emplois du temps standardisés, craignant l'inspection, s'interdisant toute liberté avec les normes. Et entièrement mobilisés sur un seul objectif : le certificat d'étude.

Certificat qui permet l'accès à la fonction publique et donc garantit un salaire pour le titulaire et des retombées précieuses pour sa famille (mais qui, dans les années 30, en France, avec le spectre du chômage, ne rêvait d'un emploi de fonctionnaire pour ses enfants ? Et encore aujourd'hui, malgré le mépris qu'on en a...). Ou plutôt qui permettait, car les postes de fonctionnaires sont pourvus et pour longtemps. Mais les parents vont encore longtemps caresser ce rêve, et probablement s'opposer à tout changement susceptible, à leurs yeux, de le compromettre. D'autant plus que, depuis cette année, le certificat constitue le passeport pour l'entrée au collège...

Indice de cette résistance: la pression parentale que subissent les garderies populaires (enfants de 3 à 6 ans inclus) pour leur faire jouer un rôle propédeutique à l'école primaire...

Pression encore plus forte dans les écoles privées⁴ : si la plus prestigieuse résiste et pratique, avec les petits, une pédagogie remarquable, les autres cèdent et nous avons vu des enfants de 3 ans contraints dans le silence absolu à l'écriture des lettres dans un climat terrorisant...

C'est néanmoins dans le domaine de la petite enfance, notamment chez les responsables des garderies populaires, que la préoccupation du développement de l'enfant est la plus grande⁵. Étonnant parallèle avec la situation française !

³ Éd. Retz.

⁴ Le slogan peint sur les murs : "*Vivre avec les masses, vaincre avec les masses*" n'empêche pas les élites de chercher les meilleures solutions pour la reproduction...

⁵ Une forte demande de formation est exprimée au Ministère de la Santé et de l'Action sociale, que nos propositions intéressent.

Mais abandonnons les analogies pour parler des différences, avec lesquelles il va falloir longtemps compter !

Statut de l'enfant...

La première différence, peut-être la plus importante, ne fait pas partie de l'héritage colonial mais de la tradition.

Le statut de l'enfant burkinabé le prépare d'une manière heureuse (!) à la discipline qu'imposent des classes pouvant comporter jusqu'à 140 enfants, à la docilité et au sérieux, qu'on peut constater notamment au cours des leçons de lecture où l'on relit inlassablement une page de "**Lire au Burkina**"⁶ (le "**Rémi et Colette**" local) ou un paragraphe d'un livre de lectures choisies. Toutes ces pailles qui se déplacent sous les syllabes, toutes les têtes penchées et qui suivent parfaitement (la présence imprévue et extraordinaire de "nasaras" ne les détournent pas !), les mains qui frappent la table quand le déchiffrement achoppe et, parfois, cette lecture en chœur, tonitruante et joyeuse, moment heureux où la vie semble reprendre ses droits...

Facteurs d'immobilisme

Toutes nos observations (nous avons toujours vécu dans les familles populaires) ont rencontré cette réalité déjà décrite : l'enfant bénéficie de la protection de la famille élargie. Il est, jusqu'à ce qu'il marche, "à dos" et au sein, donc en grande sécurité affective mais aussi en situation d'observateur passif, après quoi il rejoint la collectivité enfantine au sein de laquelle il vit, joue, travaille. La communication avec les adultes semble réduite au minimum exigé par les contraintes de la vie quotidienne. L'enfant ne doit pas poser de questions, nous a-t-on assuré, l'adulte lui dira en temps utile ce qu'il est bon de savoir. Il n'est pas soumis à la surveillance continue de la famille nucléaire, mais il ne bénéficie pas non plus des échanges qu'elle permet. Les filles, bien entendu, ont un régime particulier. Elles secondent leur mère plus que les garçons. Leur taux de scolarisation s'en ressent : 1/3 de celui des garçons.

Certes, une observation approfondie révélerait des aspects positifs plus nombreux de cette éducation qui expliqueraient, chez de nombreux adultes, cette grande aisance dans le langage, le goût de la dérision et de l'humour. Mais le statut de l'enfant que nous mettons à l'A.F.L., au cœur des apprentissages, aurait sans doute grand besoin d'évoluer.

On peut faire l'hypothèse que les difficultés qu'éprouvent le gouvernement et les O.N.G. à modifier des comportements élémentaires (propreté de l'eau, foyer économique, etc.) trouvent peut-être une explication dans ce statut qui, dès l'enfance, n'engage guère l'individu dans des pratiques transformatrices de son environnement, matériel et humain.

Toute stratégie de changement devra prendre en compte cette réalité. Pour la modifier en créant des situations favorables au développement de l'autonomie, de la responsabilité de l'esprit d'initiative... Et pour en tirer parti : la moyenne nationale étant de 66 enfants par classe, sans espoir d'amélioration (la part de l'éducation dans le budget est déjà de 25% et la population s'accroît), il est évident que la tradition de discipline est à entretenir. Elle ne devrait pas être incompatible avec la volonté de rendre l'enfant actif et créatif.

Nous avons pu observer, dans une école à gros effectif (125 enfants au C.P.), au cours de la séance matinale d'éducation physique (de 7h30 à 8h dans toutes les écoles) des centaines d'enfants travaillant en ateliers, sans adulte (certains enfants ayant reçu les consignes pour l'animation). Cette pédagogie est popularisée par la radio (c'est un ami coopérant qui l'a initiée). La voie est donc

⁶ Certaines écoles privées se distinguent en préférant... la méthode BOESCHER ! Quoiqu'on pense, "**Lire au Burkina**" témoigne au moins de la volonté du pays de faire face à ses propres besoins.

ouverte pour une réflexion sur l'enseignement mutuel qui semble une des réponses possibles au problème des effectifs, (non dépourvue d'impasses)⁷ (7).

Quelle scolarisation ?

La seconde différence avec la situation française est liée aux conditions de scolarisation (voir les chiffres dans l'encadré).

L'école est obligatoire "*dans la mesure du possible*" et l'on a réussi à ramener le trajet maximum pour se rendre à l'école de 12 km (aller) à 8 km (à pied, bien sûr !). Elle est gratuite mais les parents doivent fournir cahiers, livres, "bic" et ardoise... La classe est abritée par un toit de tôle (les Africains sont sensibles à la chaleur extrême...) et les enfants sont souvent en état de malnutrition.

- "Éducation formelle de base" en 6 ans, 3 cycles, environ 26 semaines d'école par an
- 6 700 classes publiques
- 599 privées
- 18,8% du budget national pour 27% d'enfants scolarisés (de 60% en ville à 70% en brousse)
- les filles : 37,6% de l'ensemble.
- sur 1000 scolarisés : 709 arrivent au C.M.2, 291 ont abandonné, 423 soit 42% obtiennent le certificat, 117 entrent en 6^{ème} soit 12% (3% de la population globale)

Les instituteurs ont le B.E.P.C. et leur formation tend à diminuer. De toute évidence, la pédagogie enseignée porte essentiellement sur la transmission des connaissances, les trucs et les recettes pour faire passer le programme.

Le programme : ces exemples le décrivent assez bien :

- C.M. de brousse, 48 élèves, les différentes fonctions du pronom relatif (les quelques enfants qui iront à la ville n'auront guère besoin de ce savoir pour y survivre, et pour les autres, l'usage de la houe n'en sera pas facilité...)
- C.P. privé, ville, 90 enfants, le Directeur : "*Quel est ce mot ?*" - l'enfant : "*l'école*" - le Directeur : "*ce n'est pas ainsi qu'on lit*" - l'enfant: "*l'é-co-le*" – Moi : "*pourquoi ?*" – Lui : "*ce qui est au programme du C.P., c'est le déchiffrement, alors je vérifie.*"
- C.M. ville : problème un peu surréaliste sur les fractions. Il se rattache à un modèle connu et les enfants récitent "*c'est un problème de partage, donc je fais le dessin, etc.*"
- Telle école privée renommée (4000 élèves !) pousse au bout la limite du par cœur. Dans la plupart des classes, les questions de programme sont calligraphiées en rouge et les réponses en vert, rédigées sur le mode du catéchisme. Discipline de fer pour les élèves et pour les instituteurs. Cahiers calligraphiés. Résultats excellents au certificat, (les difficultés commenceraient au collège...).
- C.E. (brousse, 67 élèves) seules activités concrètes dans l'emploi du temps hebdomadaire : 1/2h de travail manuel, 1/2h d'exercices d'observation.

⁷ L'expérience est tentée au TCHAD. La classe est divisée en 4 groupes. 3 sont animés par les enfants "*ce qui permet à chaque enfant de répéter au moins une fois le modèle donné*". La répétition, pour inévitable qu'elle soit (notamment pour l'apprentissage du français) ne devrait pas être le seul objectif. L'hétérogénéité des âges présenterait de sérieux avantages.

Quels contenus ?

D'une manière générale, le souci du récepteur n'existe guère (il n'est pas si ancien en France !) et l'interrogation sur la validité des contenus étonne (comme les "*principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*" énoncés par BOURDIEU et GROS étonnent ici, et même indignent). Des linguistes ont été sollicités pour réaliser le manuel "**Lire au Burkina**" et pour encoder - remarquablement - les langues régionales, mais l'évocation de la psycho-linguistique provoque un silence poli (en France, il y aurait plutôt moins de silence et de politesse !).

Le lecteur aura remarqué mon souci de relativiser les critiques. Outre l'héritage colonial et le modèle français toujours dominant, outre l'insuffisance de formation, les instituteurs burkinabés ont plus d'excuses que les français : beaucoup se souviennent qu'il n'y a pas si longtemps 2000 d'entre eux (sur 4000 !) ont été "dégagés" pour faits de grève et pensent que ces temps peuvent revenir. Il faut reconnaître qu'une telle crainte n'est pas favorable à l'esprit critique et à la créativité pédagogique...

"Le sortant de l'école primaire actuelle n'est pas du tout préparé à la vie active"
"S'il doit quitter le système éducatif à ce stade, sa participation à la vie du groupe social restera très limitée".

Déclaration de Jeanne SOME et Bernadette SANOU
 (Ministère de l'E.BAM.)

Toute réflexion sur le rôle et l'utilité de l'école en relation avec les besoins du pays ne pourra faire l'économie d'une mise en question des objectifs, des programmes, des démarches pédagogiques. (On en est conscient au plus haut niveau : cf. encadré).

Rechercher l'intégration

Elle a été amorcée il y a quelques années et une réforme a été entreprise qui consiste à organiser un travail productif à l'école (maraîchage, élevage, ou artisanat en ville). 50% des écoles étaient concernées en 1989.

Certes, il s'agit d'une juxtaposition des activités productives et scolaires, et non d'une intégration. Mais le souci de cette intégration existe : nous l'avons rencontré au Centre Éducatif Intégré de BENEBOOMA et dans les intentions du Chef de Mission de lutte contre la désertification⁸ avec lequel nous avons projet de travailler.

C'est sans doute à partir des problèmes posés par des tentatives sérieuses d'intégration qu'il sera possible de poser concrètement et d'une manière crédible le problème des contenus.

Ce sont précisément des projets d'intégration qui permettront de remettre en question la philosophie traditionnelle - aller du simple au complexe, de l'élément au tout - qui imprègne toute la pédagogie, et évidemment la lecture dont l'apprentissage se confond avec le déchiffrement.

Quelle lecture fonctionnelle ?

S'il est possible d'imaginer un développement de la lecture fonctionnelle telle que nous l'imaginons ici, dans la "pédagogie du projet", là-bas dans des projets intégrés, on devra composer avec deux

⁸ Ce chef de mission est un forestier et non un enseignant, ce qui nous semble très positif.

obstacles de taille : l'absence totale d'écrits (autres que les manuels) et le fait que l'apprentissage de la lecture ne se fait pas dans la langue maternelle.

La base d'une réflexion fructueuse à ce sujet pourrait être ce qui se fait en "alphabétisation de masse" que nous avons pu observer dans 2 cours à ZINARE (en brousse).

- 15% de la population alphabétisée (toutes langues confondues) 13 langues (sur 60) utilisées en alphabétisation. 300h de cours pour assimiler le programme, suivies éventuellement d'une formation spécifique pour gérer : banques de céréales, moulins à grain, boutiques villageoises, marchés auto-gérés de coton, pharmacies, coopératives.

- 36 000 adultes alphabétisés par an (principalement des femmes) en 1988 et 1989.

L'alphabétisation se fait en moré (langue des Mossis) à l'aide de manuels fort bien faits. Chaque leçon commence par une phrase qui constitue une sorte de conclusion à la causerie qui l'a précédée et qui porte sur des sujets très pratiques (hygiène, santé, conseils pour la culture, la construction de l'habitat, les foyers économiques, la propreté de l'eau, l'aide que doit apporter le mari à sa femme enceinte, etc.) Le moniteur est un néo-alphabétisé ayant bénéficié de 21 jours de formation spécialisée. Il sait recopier la leçon du manuel au tableau, la faire répéter inlassablement tout d'abord au tableau par chacun des 20 "auditeurs" (dans un cas uniquement des auditrices) puis sur le manuel.

La pédagogie est tout à fait comparable à celle de l'école : exemple magistral et répétition collective, puis individuelle, "phrase clé", d'où on isole un son qu'on retrouve dans quelques mots sans rapport avec la phrase.

Toute la différence est dans le contenu et l'origine de la phrase clé. Il faudrait peu de chose pour que l'on passe d'une attitude passive de répétition à une attitude active d'interrogation de l'écrit, d'un enseignement du déchiffrement à la découverte des règles très simples de la combinatoire (tout phonème correspond à un seul graphème).

À l'issue de la causerie, il serait possible de demander aux auditeurs de faire des suppositions sur l'écrit qui la conclut, d'organiser la mémorisation de la phrase et des mots qui la constituent par divers procédés oraux et écrits, d'opérer des rapprochements entre les mots des différentes phrases, de fabriquer de nouvelles phrases avec les mots connus, d'opérer des remarques sur l'écriture des mots, la similitude de lettres et de sons. Bref, d'aller du complexe au simple et de procéder à l'analyse en s'appuyant sur une attitude active des "auditeurs".

L'attitude active...

Cette attitude active existe, potentiellement, très fort.

C'est avec une grande émotion que nous avons observé la passion de savoir qui anime ces femmes et ces hommes. Émotion à son comble quand nous les avons vus, après une leçon harassante passer leur "récréation" à répéter en petits groupes la leçon déjà cent fois relue !

Il semble que ces paysans soient pour la plupart portés par un projet lié à la vie coopérative qui est la règle, nous a-t-on dit, dans chaque village et qui nécessite un usage de l'écrit.

Ces quelques observations prises sur le vif d'une manière totalement impromptue nous conduisent à croire l'incroyable, affirmé tranquillement par divers interlocuteurs : ces paysans qui n'ont jamais connu l'école savent déchiffrer et encoder au bout de 45 jours (en 3 fois 15 jours) !

Seuls ceux qui auront un réel usage de ce savoir pourront le développer. Des déperditions se produisent, les responsables en sont conscients, mais il est probable que l'aventure vécue par ces

femmes et ces hommes dans l'univers mystérieux de l'écrit laissera de toutes façon des traces profondes et positives pour leur vie quotidienne.

Nos interlocuteurs ont semblé très attentifs à nos remarques et prêts à essayer ou à adopter des démarches pédagogiques entraînant des attitudes des apprenants allant mieux dans le sens du projet social qu'ils poursuivent.

Une telle innovation se ferait plus aisément dans le secteur sans histoire de l'Alphabétisation de Masse que dans celui de l'Éducation de Base marqué comme on l'a vu par une lourde tradition française. Et comme ces deux secteurs appartiennent au même ministère, on peut imaginer l'évolution de l'un influençant celle de l'autre.

La comparaison des résultats donne à penser, mais elle est faussée par un facteur décisif dans un cas l'apprentissage s'opère dans la langue maternelle (sur un corpus, il est vrai, limité) dans l'autre en français.

Français ou langue maternelle ?

Cet inconvénient que connaît l'école n'a pas échappé à certains responsables. Une réforme a aussi été engagée, de 1979 à 1984, et abandonnée, qui organisait l'alphabétisation en langue nationale et l'introduction du français après 2 ans de scolarité.

Le problème est complexe. Il y a une soixantaine de langues dont 3 principales, les ethnies, surtout dans les villes, se trouvent mêlées. Quelle serait en ces conditions la langue maternelle ? Impossible pour la paix sociale d'en privilégier une. Par ailleurs il n'existe pas d'écrit dans ces langues, et celui des études, de la communication avec le monde développé est le français. Les universitaires (sociologues) que nous avons rencontrés sont évidemment sensibles à l'inconvénient mais néanmoins, prennent nettement position en faveur d'un apprentissage du français le plus précocement possible.

Déficit de communication

Ce problème est un facteur supplémentaire d'inégalité : les enfants des couches cultivées maîtrisent très tôt le français qu'on utilise couramment dans la famille. Contrairement à beaucoup de leurs camarades, ils comprennent les mots qu'ils déchiffrent ! On comprend la volonté de développer les garderies populaires pour combler ce handicap. Mais apparaît un nouveau et grave problème : alors que les petits, comme on l'a remarqué plus haut, connaissent un déficit de communication dans leur langue maternelle, la garderie qui pourrait, comme la maternelle en FRANCE avoir un rôle important de compensation, voit son action compliquée par la préoccupation de l'enseignement du français oral (dispensé par des monitrices pourvues du seul certificat d'étude...) d'où un problème de formation pour lequel nous sommes fortement sollicités...

Précisons que le nombre de garderies populaires est très limité (une cinquantaine). L'école fait donc face au problème en allongeant la scolarité d'un an avec C.P.1 et C.P.2, le premier qui commence à 7 ans, ayant pour mission d'enseigner le français, et de débiter simultanément, l'apprentissage de la lecture.

On conçoit qu'en choisissant le déchiffrement comme méthode de lecture, on scolarise un peu plus l'apprentissage du français qui va porter sur des phrases dont la raison d'être est l'étude d'un son...

On peut imaginer que l'apprentissage du français donne une large part à la communication (sans s'interdire, comme c'est le cas, de recourir à la langue maternelle pour faciliter la compréhension de certains mots) et que, issus de cette communication portant sur des sujets sensibles aux enfants, des phrases et des mots soient appris globalement... On retrouve la démarche proposée plus haut pour l'alphabétisation des adultes.

Quelle lecturisation ?

La tentation serait de se dire que le BURKINA-FASO se trouve, somme toute, dans un état comparable à la FRANCE de Jules FERRY et que le déchiffrement est la solution la plus simple permettant de munir le plus grand nombre d'une connaissance suffisante aux besoins de l'économie. La comparaison serait mal venue : le BURKINA-FASO n'est pas confronté à une industrialisation et à une urbanisation massives. Par ailleurs, la lecture est pour les Africains, comme pour les Français, un moyen de formation d'autant plus utile et efficace qu'il est mieux employé. Or cette formation est déterminante pour atteindre aussi bien les objectifs de la Banque Mondiale que ceux de l'U.N.E.S.C.O.

La réflexion sur les méthodes que nous pourrions dépasser en FRANCE, en faisant le choix d'introduire à l'école les multiples écrits pouvant concerner l'enfant, ne me semble pas un luxe ici, où ces écrits n'existent pas.

Je n'ai pas le sentiment que la conférence mondiale se préoccupe de l'aspect qualitatif des problèmes, absorbée qu'elle est par son traitement quantitatif.

L'A.F.L. devrait donc faire entendre sa voix sur le sujet et imaginer les voies d'une "lecturisation" appropriée à la situation africaine.

Pour ma part, j'avance l'idée que remplacer les "phrases clé" destinées à "sortir un son" par une information intelligente et intéressante, c'est possible. Mémoriser ces phrases, découvrir l'existence des mots, les réutiliser pour produire de nouveaux écrits puis organiser sur un corpus relativement important, les rapprochements permettant de découvrir la combinatoire des lettres, bref, substituer l'analyse à la synthèse, c'est possible. Même si, pour des raisons de formation insuffisante et à cause des effectifs, la démarche risque d'être moins souple, plus préparée que souhaitable, elle permettrait de s'opposer à la passivité intellectuelle qu'engendre la méthode synthétique. De récepteurs d'un savoir transmis, via le maître, par un manuel, les apprenants deviendraient découvreurs et l'adulte organisateur des découvertes.

Héritage : même les fantasmes !

Je ne sous-estime pas la difficulté. L'idée qu'il faut aller de l'élément au tout reste une évidence parce que relevant du "bon sens", et le fantasme français sur la "méthode globale" (qui hante les pensées, de ma concierge à Mme CARRÈRE D'ENCAUSSE) n'est pas inconnu au BURKINA, notamment dans les couches cultivées imprégnées de culture française.

L'A.F.L. concernée

Ouvrir un dialogue sérieux sur le sujet, assorti de propositions d'aide à la recherche et à la formation, me semble parfaitement imaginable et l'A.F.L. devrait s'y trouver impliquée.

Son expérience, acquise à partir des classes-lecture en terme de création d'écrit, aurait matière à s'exercer : faute d'un écrit existant, il devrait être possible (en économisant le papier) avec des moyens rudimentaires (limographe) de produire des journaux produisant des interactions entre grands et petits, entre l'école et le milieu.

Nous en avons fait la proposition concrète au Centre Éducatif Intégré "BENEBNOOMA" ("ensemble, plus forts") à KOUDOUGOU, qui n'est pas sans nous rappeler la VILLENEUVE de GRENOBLE, où la production de différents écrits : journal du centre, journaux de bord, documents pour les visiteurs, pour la propagande, pour la bibliothèque, serait un moyen puissant d'opérer l'intégration des multiples actions éducatives qui s'y déroulent : garderie populaire, classe de réinsertion, classe de rattrapage, classe de dactylographie, maraîchage et culture, cours de couture et tricot, atelier de mécanique, d'imprimerie, pharmacie communautaire, cuisine collective,

bibliothèque de quartier, groupe - renommé - de percussions et danse (il fait chaque année des tournées en France organisées par la Fédération des Œuvres Laïques de la VIENNE).

BENEBNOOMA pourrait devenir un centre expérimental en la matière, susceptible de montrer concrètement comment peut s'opérer le changement, notamment le rapport à l'écrit.

Il nous a semblé opportun de nous demander si une pédagogie de la répétition, dont on peut constater les méfaits dans l'abus de mots vidés de sens (du slogan politique au vocabulaire pédagogie...), répond bien aux besoins...

Nous ne pourrions que former des vœux pour que la société Burkinabé réexamine ses objectifs éducatifs et mette à l'épreuve d'autres contenus, d'autres démarches mieux adaptés à ses projets de développements économique et culturel.

Oublier les sanglots

Ce voyage extrêmement riche, dont les prolongements sont aussi prometteurs qu'incertains (financement de notre intervention⁹ (9) limité au transport et au logement) nous conduit, comme on vient de le voir, à souhaiter des changements, sans mépris mais sans indulgence paternaliste, sans prétendre avoir les solutions mais, sans occulter les acquis des mouvements et expériences pédagogiques, de la recherche, et dans le domaine spécifique la lecture, des travaux de l'A.F.L.

Nous espérons qu'il sera la prélude à une collaboration à laquelle l'A.F.L. pourra contribuer (au minimum par notre intermédiaire) la publication de cet article constituant un premier acte.

Raymond MILLOT

N.B. : Tout le champ de l'éducation technique, de la technologie élémentaire, mériterait d'être exploré pour faire l'objet de propositions susceptibles de développer également des compétences pratiques. Les informations rapportées dans les 3 encadrés sont extraites d'un rapport du Pr. SANDWIDI à la conférence des "Cités unies" du 15.09.89.

⁹ Des retraités, membres de l'A.F.L., qui seraient intéressés par des actions de ce type peuvent me téléphoner au 74.20.00.59.