

Comité de lecture

Nicolas BARDOS-FELTORONYI

Damien BOUCHAT

Michel CAPRON

Marie-Thérèse COENEN

Michel DEVROEY

Ginette HERMAN

Olivier HOFF

Danielle RUQUOY

Par la présente collection, " CAHIERS de la FOPES - Questions de politique économique et sociale ", la FOPES (Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale) tient à mettre à la disposition des publics intéressés, des synthèses de mémoires de licence, récemment défendus à la FOPES. Cette collection comprend d'une part des mémoires liés aux problématiques plus spécifiques à la société belge et d'autre part des mémoires liés à des thèmes concernant les sociétés africaines. Dans la perspective de la FOPES, ces mémoires visent à élaborer des outils pour l'action - en mettant en lumière aussi bien les contraintes limitant l'action que les ressources mises à la disposition des acteurs - ou à servir d'instrument de formation pour les acteurs de changement social dans le domaine analysé. C'est ce type d'approche du mémoire qui constitue une des spécificités de la formation d'adultes à la FOPES

Les études retenues concernent des thèmes relevant aussi bien des domaines de la politique économique et sociale proprement dite que, par exemple, de la sociologie politique, de l'enseignement ou de l'économie de l'entreprise.

Un Comité de Lecture sélectionne parmi les mémoires retenus ceux qui lui paraissent susceptibles d'être publiés sous forme d'une synthèse d'une vingtaine de pages. Via ce processus, nous estimons pouvoir publier quelques trois à six synthèses chaque année, qui pourront intéresser des publics spécifiques, qu'il s'agisse de professionnels du secteur, d'étudiants ou de chercheurs universitaires. Quant aux opinions et analyses exprimées dans ces synthèses, elles n'engagent que leurs auteurs.

Pour toute information relative à ces synthèses de mémoires, veuillez vous adresser au Service Matériau Pédagogique (SMP) de la FOPES, Rue de la Lanterne Magique 32, 1348 LOUVAIN-LA-NEUVE – Tél.: 010/47.39.10. – Fax : 010/47.81.59. – e-mail : capron@opes.ucl.ac.be.

Michel CAPRON

SMP-FOPES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : ELEMENTS DE CONTEXTE	3
LE PROJET « PONT »	3
NOTRE METHODOLOGIE	5
CHAPITRE 2 : ANALYSE DU DISCOURS DES ACTEURS	7
LE SENS DU PROJET AUX YEUX DES ACTEURS.....	7
LES MODALITES DE L'ECHANGE	11
LES CONTENUS ECHANGES	15
LES RESULTATS DE L'ECHANGE	19
LE REGARD PORTE SUR L'AUTRE	24
LES SUITES DE LA CORRESPONDANCE ET DE LA CAMPAGNE	30
CHAPITRE 3 : ELEMENTS THEORIQUES	31
PROCESSUS INTERCULTUREL.....	32
PROCESSUS REPRESENTATIONNEL.....	33
PROCESSUS D'ECHANGE	36
CADRE SYSTEMIQUE DE L'ECHANGE	40
<i>Les enfants belges et burkinabés</i>	41
<i>Les écoles et enseignants Nord/Sud</i>	42
<i>Les ONG Nord/Sud</i>	43
<i>La société globale</i>	46
CONCLUSION ET PISTES POUR L'ACTION	49
BIBLIOGRAPHIE	53

**NATURE DE L'ÉCHANGE ET DES REPRESENTATIONS
ENTRE ENFANTS DU NORD ET DU SUD**
**Dans le cadre d'un échange épistolaire associant enfants belges et
burkinabés**

Carine BARTHELEMY
Mémoire défendu en janvier 2005
Sous la direction du Professeur Pierre-Joseph Laurent

Introduction

Cette recherche se situe dans le cadre des rapports Nord-Sud. La rencontre entre deux univers culturels peut parfois s'avérer complexe. Nous nous sommes attachée à étudier la nature des interactions qui ont eu lieu entre des enfants belges et burkinabés, dans le cadre d'un échange scolaire et épistolaire, intitulé « L'Eau, un Pont entre le Nord et le Sud ». Pendant deux ans, ces enfants ont échangé des correspondances. Pour mener à bien cette étude, nous nous sommes basée essentiellement sur l'analyse du discours des acteurs qui ont participé à cette campagne - analyse complétée par celle de courriers échangés -, au moyen d'interviews réalisées auprès d'eux en Belgique et au Burkina Faso. Il ne s'agit pas ici de procéder à une évaluation de ce projet, ni à une analyse du champ de la coopération au développement, cadre dans lequel il s'est déroulé. Nous nous sommes efforcée de comprendre ce qui s'est passé au niveau des interactions des enfants, à saisir la nature de leur échange et l'impact que celui-ci a eu sur leurs représentations mutuelles. Nous pouvons en effet considérer que « L'Eau un Pont entre le Nord et le Sud » - à situer cependant dans le champ de la coopération au développement - est un sujet d'observation privilégié de l'élaboration d'une communication entre deux univers culturels.

Pour mener à bien cette réflexion, après avoir apporté quelques éléments de contexte (présentation du projet « Pont » et méthodologie de la recherche), nous consacrerons une partie de celle-ci à l'analyse du discours des acteurs. Afin de mieux saisir la complexité des constats qui s'en dégageront, nous nous appuierons ensuite sur quelques éléments théoriques, à travers lesquels processus interculturel, représentationnel, d'échange et cadre systémique de l'échange seront abordés. Nous concluons en tentant de dégager des pistes essentielles pour l'action.

Nous vivons aujourd'hui dans un monde au sein duquel les peuples sont amenés de plus en plus à se rencontrer, à se mélanger. Parallèlement, ce monde est dit toujours plus « globalisé ». Il existe un risque d'uniformisation planétaire de nos modes de vie, de penser, d'agir, bref des cultures les plus variées de la terre. Ces phénomènes engendrent le repli sur soi, en Belgique et ailleurs, repli sur soi alimenté par la peur de l'autre et de ses différences. Certains dirigeants assoient leur pouvoir sur cette peur et l'entretiennent à travers leurs discours et politiques. Le libéralisme économique, plus peut-être que partout ailleurs, produit ses effets

en Afrique noire, c'est pourquoi nous sommes préoccupée par ce qui s'y déroule ; en Belgique aussi cette logique, que l'on qualifie parfois de pensée unique, fait ses ravages.

Si nous avons fait le choix du sujet ici traité c'est parce que, sensible à une démarche d'éducation permanente, nous sommes persuadée que ce qui se passe là où nous vivons et là où nous agissons est lié à ce qui se déroule dans d'autres coins de la planète et vice versa, par exemple à Ouagadougou. Aussi notre destin, malgré tout ce qui peut séparer deux peuples terrestres, est-il lié. Nous avons tout intérêt à nous comprendre, à communiquer, à dialoguer, à nous enrichir mutuellement, à développer des solidarités. Ceci demande de respecter l'autre dans ce qu'il est et non de l'absorber au regard de notre propre culture.

Précisons que si ce travail tente d'être le plus objectif possible, celui-ci peut cependant être influencé par la culture occidentale à laquelle nous appartenons. L'idéal aurait sans doute été qu'un Burkinabé procède à la même analyse, pour ensuite confronter les points de vue.

CHAPITRE 1 : ELEMENTS DE CONTEXTE

LE PROJET « PONT »

Le projet « **L'Eau, un Pont entre le Nord et le Sud** » - *que nous appellerons « **Le Pont** » pour une question pratique* – est une campagne d'éducation au développement durable qui s'est étalée de septembre 2000 à juin 2002, à travers un échange épistolaire portant sur le thème de l'eau : pendant deux ans, dix classes de l'enseignement primaire belge (classes allant essentiellement de la quatrième à la sixième année, plus rarement à partir de la troisième année) ont échangé avec dix classes de l'enseignement primaire burkinabé ; dix autres classes belges ont échangé avec dix classes sénégalaises. Ce sont donc quarante classes au total qui ont pris part à ce projet, dont vingt en Belgique. Dans cette étude, nous nous concentrons sur l'échange qui s'est déroulé entre la Belgique et le Burkina Faso. Les classes burkinabés participantes sont situées dans la région de Ouagadougou et alentours, en plateau Mossi ; les classes belges de notre échantillon proviennent de la région du Hainaut.

Concrètement, les enfants, avec l'aide de leurs instituteurs respectifs et des organisateurs, ont échangé par correspondance en procédant à l'échange au total semble-t-il de six volets de courriers. Outre des textes manuscrits, les classes se sont échangé des matériaux divers tels documentation, photographies, dessins, vidéo, poèmes, présents (petits cadeaux locaux) ; la créativité dont elles ont fait preuve à ce niveau a varié d'une classe à l'autre. Cette créativité était quelque peu suggérée par le « guide méthodologique » (sans cependant faire allusion à l'échange de présents). Il s'agit d'un fascicule qui a servi d'outil aux enseignants durant la campagne et qui contient un descriptif des objectifs généraux et intermédiaires de celle-ci, des grandes étapes, des principes méthodologiques (avec propositions d'outils d'animation,...). Réalisé au départ par et pour le Nord, il sera ensuite adapté au Sud lors de la mise en œuvre.

Autre « outil » d'importance : quelques adultes burkinabés vivant en Belgique, appelés « parrains », se sont rendus dans les classes belges qui ont échangé avec le Burkina, afin de parler de leur pays, de leur culture et de répondre aux questions des enfants. Il semble que la même démarche n'ait pas eu lieu au Burkina Faso. La coordinatrice belge, dont le rôle était également de centraliser les courriers, s'est rendue à diverses reprises dans les classes belges ; elle a visité ponctuellement les classes burkinabés correspondantes à mi-parcours du projet.

Lors de la seconde année de l'échange, il était demandé à chaque classe participante de procéder à la réalisation d'un projet concret en rapport avec le thème de l'eau, comprenant un volet « social » et un volet « pédagogique ».

Le « Pont » est une campagne qui a été définie, conçue au Nord, sans concertation avec le Sud, réalisée par Green Belgium et le F.C.D. (*Formation-Coopération-Développement ; dans le cadre de cet organisme, c'est « Solidarité Socialiste » qui a joué un rôle de coordination de la campagne en Belgique*), avec le soutien de la DGCI (Direction Générale de la Coopération Internationale) et de l'Union Européenne. Au Burkina Faso, c'est l'ONG « Asmade » (Songui Manégré – Aide au Développement Endogène) qui a été sollicitée pour jouer un rôle de relais et de coordination sur place. Au travers du guide méthodologique réalisé, le projet est présenté comme une campagne éducative qui, dans la perspective du développement durable, vise les cinq objectifs généraux suivants :

1. Permettre aux jeunes de faire une analyse critique du système économique mondial et d'aide au développement dans la perspective de l'eau partagée (premier bien commun mondial).
2. Favoriser la découverte mutuelle, la compréhension et la solidarité entre les jeunes des écoles primaires et secondaires¹ (10-15 ans) en Belgique, au Sénégal et au Burkina Faso.
3. Faire émerger chez eux des valeurs, des attitudes et des comportements plus favorables et respectueux de la ressource eau.
4. Travailler ensemble à l'élaboration et à la réalisation de projets de développement et d'environnement, relatifs à l'eau.
5. Faire émerger des partenariats durables en faveur de ces projets et de projets futurs.

Quatre étapes principales se rapportant au déroulement du projet ont été définies, chacune comportant elle-même des objectifs intermédiaires.

Dans les divers documents à disposition, rédigés dans le cadre de la campagne, nous n'avons pas trouvé de définition se rapportant au concept d' « éducation au développement durable ». ITECO (*Centre de Formation pour le Développement situé à Bruxelles*) définit l'éducation au développement de la manière suivante :

« L'éducation au développement est un processus visant la maîtrise plus ou moins relative, par des individus et des groupes, des interactions internationales entre le champ économique (la production), le champ socio-politique (la répartition) et le champ culturel (la signification).»²

Pour ce qui concerne spécifiquement le développement dit « durable », nous dirons que celui-ci vise à lier étroitement les aspects sociaux, économiques et environnementaux, tenant compte également des générations futures.

¹ Dans la pratique, le projet s'est limité à l'enseignement primaire ; notons toutefois que certains élèves burkinabés qui y ont pris part atteignaient jusqu'à l'âge de 14 ans.

² CARRACILLO C., *Qu'est-ce que l'éducation au développement ?*, in **Antipodes**, Série outils pédagogiques, Iteco, Janvier 1999, pp. 7-27.

NOTRE METHODOLOGIE

La campagne du « Pont » est un sujet d'observation privilégié de l'élaboration d'une communication entre deux univers culturels. A travers une approche socio-anthropologique, l'étude ici présentée consiste en une recherche de terrain, interprétative. Par le biais d'une démarche empirico-inductive, une série de données empiriques ont été recueillies de manière qualitative, pour ensuite mener un travail d'interprétation de celles-ci, en tenant compte du sens que les divers acteurs donnaient aux phénomènes. Par le relevé de régularités, de récurrences dans l'analyse des phénomènes observés, des hypothèses ont pu être émises, pour parvenir progressivement à un modèle conceptuel.

En tenant compte du sujet de la recherche, un guide d'entretien a été élaboré sur base duquel - appliqué de manière souple - des interviews ont été réalisées en Belgique, également lors d'un voyage de deux mois au Burkina Faso. Celui-ci a permis de mieux découvrir la culture locale, de s'en imprégner.

Au total, 11 interviews semi-directives d'acteurs qui ont pris part au projet ont été réalisées :

- 7 interviews d'adultes : 3 d'instituteurs belges, 1 d'un « parrain » burkinabé, 2 d'instituteurs burkinabés (l'un était également directeur de l'école et président d'une association de jeunes), 1 de la coordinatrice burkinabé (responsable de l'association Asmade) ;
- 4 interviews d'enfants : 1 groupée de trois enfants belges (issus de la même classe et élèves de l'un des instituteurs interviewés), 2 de trois enfants burkinabés (6 élèves tous issus de la même classe), 1 groupée de douze enfants (issus de la même classe et d'une autre école que les deux groupes précédents ; élèves de la classe du directeur interviewé).

Toutes les interviews, à l'exception de celle du groupe des douze enfants burkinabés, ont été enregistrées pour être ensuite retranscrites dans leur intégralité.

Les enfants s'étant échangé des courriers, une analyse de certains d'entre eux a été réalisée. Disposant des copies de l'ensemble des courriers que les classes burkinabés et belges se sont échangés, l'échantillon a été ciblé sur les correspondances provenant des classes dont les instituteurs ont été interviewés (soit de trois classes belges et de deux classes burkinabés, et donc de dix classes au total, chacune d'elles ayant échangé avec une autre). Il semblait en effet judicieux de pouvoir vérifier si ce qui ressortait du discours des instituteurs correspondait à ce qui se dégageait des courriers dont leurs classes respectives étaient propriétaires.

Rencontrer les acteurs directs de l'échange paraissait le plus adéquat. Les instituteurs, par leur rôle d'accompagnement et d'encadrement des enfants, ont tenu une place certaine au sein de celui-ci. Les enfants restent cependant les premiers concernés. Le nombre d'interviews est pourtant plus nombreux au niveau des adultes. Ceci n'est pas un choix a priori mais une question de

circonstances et de possibilités : le projet s'étant achevé en juin 2002, un certain nombre des classes qui ont pris part au projet avaient déjà quitté l'enseignement primaire lorsque les interviews ont été effectuées. Davantage d'enfants burkinabés que belges ont été rencontrés. Ici aussi, il ne s'agit pas d'un choix a priori, mais leur expression s'étant montrée particulièrement difficile, il a paru préférable d'organiser, une fois sur place, plus de rencontres à leur niveau. L'analyse des courriers – même si là aussi les instituteurs ont probablement eu une influence en termes de contenu – a cependant permis, au moins en partie, de remédier à ces écarts dans les interviews récoltées. Il n'a pas été possible d'interviewer la coordinatrice belge car celle-ci avait quitté l'ONG organisatrice lorsqu'il a été procédé aux interviews. Le choix des personnes interviewées (adultes et enfants) s'est fait de la manière suivante : pour ce qui concerne les instituteurs rencontrés, ce sont les deux coordinatrices (belge et burkinabé), qui ont suggéré et transmis les contacts (ciblés donc par elles-mêmes); pour ce qui concerne le choix des enfants, celui-ci s'est réalisé via leurs instituteurs respectifs.

Une analyse catégorielle a été réalisée sur base des interviews. Pour y parvenir, chaque texte d'interview a été découpé en extraits. Chaque extrait a fait l'objet d'une analyse et d'un classement selon diverses catégories. Ces catégories ont été définies en tenant compte du guide d'entretien, avec comme fil conducteur la question de départ de la recherche, et affinées au fur et à mesure de l'analyse (selon ce que les acteurs ont exprimé), pour parvenir à une grille d'analyse finale. L'analyse des interviews présentée se base sur les extraits regroupés par catégories. Une analyse de contenu des courriers échantillonnés a également été réalisée : celle-ci a consisté en un relevé du contenu des courriers (types de documents que ceux-ci contenaient et thèmes abordés par les enfants) et en la formulation de constats globaux qui s'en dégagent. Cette analyse a permis de compléter celle des interviews.

CHAPITRE 2 : Analyse du discours des acteurs

A travers le discours des acteurs rencontrés, six thèmes (ou catégories) principaux ont été dégagés. Sur base de ce discours et pour chacun de ces thèmes, nous formulons des constats et conclusions. Vu l'approche qui est la nôtre, ce chapitre constitue le cœur même de notre réflexion et y occupe donc une place centrale.

LE SENS DU PROJET AUX YEUX DES ACTEURS

Il s'agit ici de déceler ce que les acteurs ont exprimé quant aux motivations qui étaient les leurs au départ du projet et en cours de route. Sept sous-catégories se dégagent : [intérêt pédagogique], [ouverture culturelle], [conduite morale (travail au niveau des valeurs, tels consommation, partage, respect, solidarité)], [intérêt économique (accroître les possibilités matérielles)], [accroître la capacité d'autonomie de vie et la confiance en ses ressources et capacités propres], [développement durable (meilleure gestion de la ressource eau)], [rendre critique (acquérir une analyse)].

Nous parvenons aux conclusions suivantes :

Parmi ces sous-catégories, c'est celle de l' « ouverture culturelle » qui se distingue le plus de manière manifeste. Sous celle-ci sont classés des éléments qui précisent l'intérêt qu'ont placé les acteurs dans une découverte de l'autre dans ses diverses dimensions (ses manières de faire, d'être, de penser, ses valeurs, ses normes,...).

Une institutrice belge dit, parlant des enfants de sa classe :

« Moi au départ, j'ai dit 'Ecoutez, on va discuter'. Il y a même pas eu à discuter, c'était 'Oui Madame, on voudrait connaître, on n'a pas de correspondants ailleurs, ils vivent autrement que nous' (...) eux ils voulaient savoir exactement comment ils vivaient (...) leur vie en fait ».

Un instituteur burkinabé affirme au sujet des enfants burkinabés :

« Au tout début, chacun voulait avoir un ami. Un ami, surtout un ami, le terme un ami 'blanc'. Ca les a motivés, chacun voulait en avoir » (...) « Je pense que c'est la curiosité. Ils voulaient découvrir comment les autres vivaient, parce que souvent on avait de la peine à leur faire connaître la technologie. Quand on leur parlait de ça pour eux, c'est de la fiction, ce n'est pas une réalité ».

Du côté des instituteurs, les raisons de cette motivation vont varier en fonction des contextes, de l'usage qu'ils peuvent en faire. Parfois elle peut s'avérer être d'ordre plus « personnel » : une institutrice belge explique qu'elle a pu faire le lien avec ses propres origines algériennes ; un instituteur belge est un féru de géographie qui adore voyager ; un instituteur burkinabé avait un père officier dans l'armée française, de ce fait et en raison de son parcours dans l'associatif, il a pu acquérir un esprit ouvert, conscient de l'intérêt des échanges. Il est intéressant de relever

que l'une des classes belges où le projet semble avoir le mieux fonctionné en termes de dynamique est celle où une institutrice a pu en faire un véritable outil de lutte contre le racisme au sein du groupe, confronté à un important problème à ce niveau. Ceci constituait pour elle un objectif clair dès le départ.

Du côté des enfants, ceux-ci ont à peine exprimé explicitement au travers des interviews (nous ne parlons pas ici des courriers échangés) une motivation liée à une envie de découvrir l'autre voire un ailleurs. N'en tirons pas des conclusions qui seraient ici trop hâtives.

La « conduite morale » semble avoir été une préoccupation des instituteurs belges dans le sens où la campagne du « Pont » pouvait pour eux constituer un outil à ce niveau ; cette préoccupation ne se fait pas sentir chez les instituteurs burkinabés. Chez ces derniers cependant, discipline et rigueur au travail semblent de mise dans les discours. Chez les Belges, attitudes spécifiques de consommation, partage, respect, solidarité, discipline, tolérance sont les valeurs qui dominent dans les discours et préoccupations.

Que les préoccupations présentes chez les Belges en lien avec les valeurs morales citées n'apparaissent pas chez les Burkinabés, ne signifie pas qu'elles ne sont pas inculquées à ceux-ci ni absentes de leur société. Les Burkinabés semblent avoir en réalité constitué un modèle à ce niveau pour les instituteurs et enfants belges.

L'intérêt d'un « développement durable » (meilleure gestion de la ressource eau), s'il apparaît chez les Burkinabés, semble être très peu présent dans les préoccupations belges en lien avec leur quotidien, bien que le « Pont » rappelons-le, ait été clairement défini lors de sa conception comme une « campagne d'éducation au développement durable ». Ceci, même si l'allusion est parfois faite au gaspillage de l'eau au Nord. Parlant des enfants belges, une institutrice belge dit :

« C'est pas leur vie, ils ne sont pas dedans, ils n'ont pas ce problème-là. Ils ont l'eau courante, pour eux, c'est pas un problème » (...) « Pour eux, l'eau c'est tourner un robinet et l'eau arrive. Pour eux, c'est pas concret » (...) « Nous on vit les problèmes mais ils ne sont pas encore en surface ».

Un instituteur burkinabé dit, au sujet des enfants burkinabés :

« On voit des barrages, l'eau n'est pas propre. Les enfants se baignent là-bas. On parle de maladies etc. (...) Il faut être vraiment propre par rapport à l'eau que nous utilisons (...) Il faut faire de ces enfants-là des communicateurs, des sensibilisateurs ».

Enfants belges et burkinabés ne vivent pas les mêmes réalités, pas les mêmes besoins face à l'eau, ressource qui a pourtant constitué le thème central de cet échange, ressource à laquelle ils ont accès de manière inégale.

Dans le cadre du projet, un budget de 375 euros a été remis à chaque classe participante. Permettre aux populations scolaires d'accroître leurs possibilités matérielles a-t-il été un facteur de motivation ? Dans aucun passage des interviews, aucun acteur n'affirme explicitement que tel était le cas. On ne peut cependant tirer ici des conclusions qui seraient trop hâtives ; un instituteur burkinabé explique :

« Il y a beaucoup de gens (...) malheureusement jusqu'à l'heure où je parle qui pensent que quand on a affaire à quelqu'un du Nord, c'est une affaire d'argent,

c'est une affaire de matériel. Ils ont placé la dimension humaine après la dimension matérielle. Ils ne manquent pas, que ce soient les enfants, les parents, surtout les adultes ».

Si cette question ou plutôt les intérêts qu'elle suscite semblent cachés, puisque non explicités de la part de la majorité des acteurs, elle a cependant constitué un enjeu dans le cadre de l'échange, comme le contenu de certains courriers échangés le laissent paraître. Ceci, bien que le parrain burkinabé affirme :

« Ca reste un projet d'enfants qui va au-delà de la collecte ou du 'aide-moi' ».

Ceci est de l'ordre des intentions. Qu'en a-t-il été dans la pratique ? Comment les Belges se sont-ils positionnés à ce niveau ? Nous y reviendrons.

Certains acteurs semblent avoir eu la volonté de permettre aux enfants d'acquérir une analyse à travers le « Pont », bien qu'ils n'y aient pas fait allusion directement en termes de motivations. Nous pouvons penser que cette analyse est restée superficielle, par crainte des acteurs d' « insister trop » sur les écarts existants entre le Nord et le Sud. Dans le guide méthodologique, nous pouvons pourtant lire, parmi l'un des objectifs généraux cités de la campagne :

« Permettre aux jeunes de faire une analyse critique du système économique mondial et d'aide au développement dans la perspective de l'eau partagée, premier bien commun mondial ».

La coordinatrice burkinabé dit :

« On n'a pas insisté sur les moyens que le Nord utilise ou que le Sud utilise (...) On n'insiste pas sur ce déséquilibre parce que c'est aussi mettre les enfants en situation difficile que de leur dire 'de l'autre côté c'est mieux que chez vous' ».

Un instituteur belge fait allusion au même déséquilibre et dit :

« On n'a pas mis l'accent là-dessus ».

La coordinatrice burkinabé explique toute la difficulté de mener un travail d'analyse critique avec les enfants. Comme avec tout milieu confronté à une situation précaire - ici en l'occurrence par rapport à la problématique de l'eau -, il est ardu de réaliser cette démarche, car ce qui préoccupe avant tout, c'est la résolution des problèmes concrets.

Si les enfants, selon les dires de leurs encadreurs adultes, connaissent aujourd'hui la disparité qui les sépare concernant l'accès à la ressource eau, outre les facteurs purement géographiques, on peut mettre en doute qu'ils aient acquis « une analyse critique du système économique mondial et d'aide au développement ». Soyons cependant conscients que ces enfants sont encore en âge d'école primaire ; d'un point de vue éthique, il est peut-être délicat de mener avec eux un travail de « conscientisation politique » poussé. D'autre part, dans quelle mesure, pour aller jusqu'au bout de notre raisonnement, ceci ferait-il l'affaire des intérêts du Nord ?

Bien qu'il s'agissait d'une campagne d'éducation au développement durable, le fait d'accroître la capacité d'autonomie de vie et la confiance en ses ressources et capacités propres apparaît globalement peu chez l'ensemble des acteurs en termes d'objectif. Ceci, à l'exception des discours de deux acteurs burkinabés qui ont déjà acquis à travers leur expérience une certaine analyse et réfléchi à ces questions (la coordinatrice burkinabé et un instituteur actif dans le domaine associatif). On peut d'emblée souligner deux facteurs qui interfèrent dans cette prise d'autonomie : l'envie d'aider de la part des Belges, et l'argent qui peut être

considéré comme un moyen d'accéder à cette prise d'autonomie. Une institutrice belge explique :

« Le fait d'envoyer de l'argent et Mme. ... (*coordinatrice belge*) le disait très bien, 'Bon vous allez leur envoyer de l'argent, mais est-ce que ça leur apporte quelque chose ?'. Alors on disait 'Non, autant leur apprendre à', alors on leur a appris à jardiner et l'argent leur a servi à cet apprentissage, on leur a appris à faire des semis, l'argent leur a servi à acheter ces semis, on leur a envoyé des graines, on leur a montré comment il fallait les planter, comment faire les allées, les sillons, quand il fallait irriguer, les quantités d'eau, telle plante par rapport à telle plante ... ».

Cette même institutrice affirme au sujet des enfants burkinabés :

« Je crois qu'ils ont appris énormément au niveau de notre vie (...) de nos facilités par rapport à eux. Moi je crois qu'ils ont appris à regarder autrement, ils se sont dit 'Nous aussi on veut arriver à quelque chose', parce que je crois que si on n'avait pas poussé, pour moi le jardin ne serait jamais venu ».

Celle-ci estime que sans les Belges, les Burkinabés ne seraient pas parvenus à la réalisation de leur verger. Ceci est paradoxal si on se place dans un objectif de prise d'autonomie. Ce qu'elle affirme est surprenant lorsque l'on sait que la culture de la terre est un moyen de subsistance incontournable, qui assure la survie de milliers de paysans villageois au Burkina Faso; ils possèdent une pratique et un savoir-faire certains en la matière.

Dans le regard burkinabé comme dans le regard belge, le « niveau de vie » des Belges et leur « technologie » constituent un modèle pour certains acteurs ; les Belges semblent s'investir d'un rôle à tenir dans cette prise d'autonomie. L'extrait précédent et les deux suivants le laissent paraître.

Au sujet des enfants burkinabés, un instituteur burkinabé affirme :

« Ca leur a donné envie de travailler plus à l'école pour découvrir ces pays-là, pour quand même trouver des conditions de vie meilleures par rapport à chez nous (...) L'enfant se donne et il travaille en classe ».

Au sujet de l'Europe, le second instituteur burkinabé précise :

« Ils ont les moyens là-bas (...) ils ont travaillé pour avoir tous ces moyens ».

Les termes « développement » et « progrès » apparaissent dans le discours d'un acteur burkinabé. Une contradiction apparaît dans le discours de la coordinatrice de l'ONG burkinabé, liée au champ de la coopération au développement, lorsqu'elle fait allusion à la notion de « partenariat ». Elle dit :

« La coopération au développement, moi je vois maintenant le partenariat et non plus les assistés et les assistants ».

A contrario, lorsqu'elle parle directement du projet « Pont », elle explique :

« J'ai eu l'impression qu'on était dans un cadre trop fermé. On n'était pas libre de dire ou de faire (...) On avait toujours la peur de ne pas bien faire. S'il y a tellement de balises, on te regarde, on va te dire 'Attention toi tu n'as pas bien répondu à la question'. C'était stressant à ce niveau ».

LES MODALITES DE L'ECHANGE

Nous avons classifié de la manière suivante les modalités de l'échange (moyens utilisés) : [moyens pédagogiques (courriers, guide méthodologique et autres productions tels vidéo, dessins, photographies)] ; [apport des extérieurs] ; [moyens financiers et matériels] ; [absence de rencontre physique (*ce que les acteurs en disent*)]. Il s'agit de moyens concrets employés par les classes correspondantes afin d'assurer l'échange ; si l'absence de rencontre physique n'est pas un élément tangible, il est pertinent à relever car redondant dans les discours.

Divers moyens ont donc été employés : courriers, mais aussi vidéo, dessins, photographies, guide méthodologique. Des extérieurs (parrains entre autres) sont intervenus dans les interactions entre les classes correspondantes. Chaque classe a disposé d'un budget de 375 euro. Il n'y a pas eu de rencontre physique entre les enfants belges et burkinabés.

Au travers de l'usage de ces moyens, on peut relever des éléments de la culture et d'une domination occidentales : échange sur le mode de l'écriture et en langue française, désir belge d'accentuer l'usage vidéo afin de pallier l'absence de rencontre physique, souhait d'une correspondance individualisée chez les Belges, guide méthodologique conçu au Nord sans concertation avec le Sud.

Face à la différence de contenu « didactique » de certains courriers (dossiers d'information chez les Belges), des acteurs belges (institutrice et enfants) lisent celle-ci comme une inégalité matérielle ; ils ont à ce niveau tendance à définir leurs correspondants à partir de ce qu'ils possèdent plutôt qu'à partir de ce qu'ils sont. Apparaît ici à nouveau l'envie d'aider chez les Belges. Celle-ci se confond cependant avec un certain attrait pour la culture burkinabé et cette confusion provoque l'ambiguïté dans le discours belge.

Une institutrice belge explique :

« Nous, on savait se procurer tout ce qu'on voulait. Les graines, parfois on avait des tonnes de graines à leur envoyer, eux au niveau des échanges, ils avaient du mal, déjà au niveau matériel ne fût-ce que les dessins, c'était en noir et blanc parce qu'ils n'avaient pas assez de crayons de couleur, c'était sur du vulgaire papier parce qu'ils n'avaient pas de feuille, nous c'était présenté sous forme de dossier ».

Elle parle ensuite du regard des enfants belges et dit :

« Ils savaient et ils trouvaient ça même encore plus beau, c'était vraiment naturel quoi, c'était par exemple de la poudre, les couleurs, ils les faisaient avec de la poudre d'arbre en fait. Donc on avait du brun, de l'orange, au contraire. »

Les enfants belges ont été directement confrontés à ces éléments matériels et culturels dans l'échange. Sans doute ces derniers apprécient-ils l'aspect naturel, artisanal des productions des enfants burkinabés, un certain savoir-faire qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas, alors qu'aujourd'hui de plus en plus d'enfants belges ont accès à une technologie comme l'informatique.

Chez les Burkinabés également une certaine ambiguïté est présente : le besoin d'indépendance vis-à-vis du Nord entre en tension avec le besoin d'un appui financier. Nous pouvons relever ces deux extraits dans le discours de la coordinatrice burkinabé, distants seulement de quelques lignes :

« Nous avons besoin de (...) travailler à autonomiser, s'autonomiser dans beaucoup de domaines. Pour le moment, nous sommes dépendants par rapport à ceux du Nord » ;

« Le Nord joue un rôle important pour que le Sud ait un avenir dans les vingt années à venir, à long terme, plus radieux, plus facile ».

Le Sud souhaite se libérer de l'emprise du Nord mais paradoxalement souhaite son appui. Tout du moins l'appui financier, car ce qui semble importer aux yeux des acteurs du Sud c'est que ces derniers puissent être maîtres de ce qui est fait de l'argent et la manière dont il est utilisé.

Un instituteur burkinabé explique :

« Les enfants africains ont reçu un appui qui est venu de là-bas (...) du financement européen, mais, l'utilisation. Là les enfants ont compris qu'on ne leur a pas donné de l'argent pour immédiatement dépenser. On leur a donné de l'argent pour essayer de produire et valoriser l'action (...) Ca veut dire que l'utilité du financement (...) Qui dit action, dit réflexion et si c'est par rapport à la culture, ça veut dire que c'est propre à mon milieu, donc aussi minime soit-il, un financement est toujours le bienvenu (...) Le fait que l'argent vient d'Europe, ça ne crée pas un déséquilibre, ça dépend aussi de ceux qui conduisent le projet (...) C'est un financement qui a permis aux enfants de réfléchir davantage et de prouver même qu'ils peuvent entretenir un jardin ».

Le second instituteur burkinabé se contredit dans ses propos : dans un premier temps, il affirme que, face à la contribution financière belge, il était difficile pour ses élèves d'être dans l'incapacité de faire un geste en retour, plus loin il affirmera que la provenance européenne de l'argent ne constituait pas un problème. Son collègue burkinabé fait lui-même preuve d'amalgame, il va jusqu'à dire de manière erronée que seules les classes burkinabés ont disposé d'un budget de 375 euros. Une dynamique relationnelle révélatrice de contradictions chez les uns comme chez les autres est ainsi entretenue de part et d'autre.

Dès lors, une vidéo réalisée par l'ONG burkinabé dans le cadre du projet, retraçant la journée d'un enfant burkinabé et diffusée dans les classes belges, présente une vision misérabiliste de la condition burkinabé. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agit ici d'un artifice : l'acteur du Sud se présente tel qu'il estime que le Nord – bailleur de fonds – se le représente. Notons par ailleurs que dans le discours des acteurs burkinabés, les bailleurs de fonds et leurs classes correspondantes se confondent, ils ont en effet en commun d'être issus du Nord, comme dans les propos de cet instituteur :

« Ils reconnaissent aussi la valeur des autres quand ils envoient une expérience, par exemple, de pouvoir cotiser et trouver de l'argent, 15000 FB (375 euro) pour eux pour qu'ils fassent un jardin, ils ont beaucoup apprécié. Là ils ont reconnu leur valeur. »

Les Burkinabés classent leurs correspondants du côté des donateurs européens, ils se sentent ainsi directement redevables vis-à-vis d'eux.

L'usage de cette vidéo par le Nord va renforcer les stéréotypes chez les Belges, faisant donc preuve eux-mêmes de contradiction à travers celle-ci. La vision des WC burkinabés par les enfants belges choque fortement ceux-ci, enfants belges qui se réfèrent à leur propre cadre de référence et donc mode de vie, le seul dont ils ont l'expérience. Une de leurs institutrices dit :

« Ils se sont rendu compte qu'ils avaient en partie raison sur certaines choses et qu'ils étaient vraiment, vraiment, vraiment très, très en retard sur nous quoi. Et ça, ça les a marqués. La vision de leurs premiers WC. »

Le parrain burkinabé, critique au sujet de cette vidéo, décrit la réaction des enfants belges :

« On entendait les mouches voler. Parce qu'ils étaient restés en deçà de ce qu'ils pensaient ».

Dans le guide méthodologique, nous pouvons pourtant lire au niveau du descriptif de la première étape d'animation :

« *Il s'agit de faire sortir les représentations qu'ont les élèves par rapport aux ressources en eau dans nos pays et dans les pays du Sud, notamment à travers l'image qu'en donnent les médias* ». ³

L'absence de rencontre physique et donc d'une certaine expérience de l'autre, limite les informations, la vision possédée de cet autre, laissant la place à un imaginaire qui risque d'entretenir les stéréotypes et le désir fabulé de l'autre.

Un instituteur burkinabé explique :

« Ca a été un très grand manque, ça a été un très grand manque. Au départ, ils ont pensé même que quelquefois soit nos amis belges allaient nous rendre visite, et ils ont souhaité ça même dans leurs courriers, je me souviens, soit que quelques uns d'ici allaient quand même aller et revenir pour en parler à leurs camarades. »

Les propos de deux enfants burkinabés laissent paraître le désir de la rencontre :

« Je voudrais aller visiter la Belgique, voir leur école » ;

« Moi j'ai entendu que mon correspondant, elle et ses parents, ce sont des agriculteurs ».

Dans les courriers apparaît également le désir de cette rencontre. Lorsque l'on voyage, il s'agit d'expériences particulières, d'émotions, de sensations que l'imaginaire seul ne permet pas. Faire l'expérience concrète de l'autre permet de mieux appréhender sa réalité ; le voir vivre dans son milieu permet de nuancer cette réalité, de porter un regard autre, plus affiné, de mieux comprendre sa culture.

Deux types d'acteurs interviennent en Belgique dans les interactions des enfants belges avec leurs correspondants, dans la construction de leurs représentations à leur sujet : le parrain burkinabé et la coordinatrice belge. Nous pouvons estimer que ceux-ci ont revêtu le statut d' « experts » aux yeux des enfants et donc que leurs discours ont eu un impact. Les enfants leur ont accordé une certaine crédibilité, tentant de se rapprocher, à travers eux, de leurs correspondants. Élément important à relever, le parrain burkinabé a tenté de pousser les enfants à nuancer leur regard, de leur apprendre à « faire la part des choses ». Sa présence pallie en partie l'absence de rencontre physique et, à son contact, semble s'éveiller chez les enfants belges un autre type de questionnement au sujet de leurs correspondants, plus « humain » (selon les termes employés par une institutrice), moins théorique, plus de l'ordre de leur vie au quotidien.

Une institutrice belge explique :

« Au fur et à mesure qu'on a eu les premiers contacts avec le premier parrain, c'est devenu, 'Tiens il y a combien d'enfants, et le papa, qu'est-ce qu'il fait ?'.

³ FCD, GREEN BELGIUM, L'Eau, un Pont entre le Nord et le Sud. Une campagne d'éducation au développement durable, **Guide méthodologique**, Bruxelles, 1999, p.9.

C'est devenu plus, on est rentré dans la famille en fait, on est rentré dans l'école, et puis quels livres ils utilisent » ;

« Si le parrain était présent, on avait l'impression que l'école était présente ».

Le parrain burkinabé décrit son contact avec les enfants :

« Le premier contact que j'ai eu avec les enfants, il y avait ce stéréotype qu'en réalité ce sont des endroits où il n'y a pas de route bitumée, ce sont des endroits où il n'y a pas de maisons à étages, ce sont des endroits où partout c'est la brousse, ça c'est le point de vue des enfants, de ce qu'ils savaient. Au fur et à mesure, ils s'ouvrent, quand ils posaient des questions, j'essayais de leur faire comprendre (...) Je constatais quand même une évolution par rapport à la représentation qu'ils avaient du Burkina, de l'élève ».

Notons qu'il n'y a pas eu présence de parrains dans les classes burkinabés. La coordinatrice belge quant à elle, garante d'une certaine ligne de conduite et philosophie à assurer à l'échange, a dû intervenir auprès des Belges comme auprès des Burkinabés (nous y reviendrons), afin que celui-ci ne tourne pas à une « collecte de fonds ». Le parrain burkinabé précise :

« On veut promouvoir un autre type de relations (...) Dès le départ, tout le monde était déjà embarqué pour des collectes et des expéditions de biens. Au cours de nos visites, nous leur avons fait comprendre que non ».

Les enseignants n'ont pas été préparés au projet, ni associés lors de sa définition et de la conception du guide méthodologique. Le parrain burkinabé explique :

« Je crois que ça a été mal expliqué au départ parce que dès le début les enseignants n'ont pas été associés, moi je l'avais critiqué dès le départ (...) C'est un projet qui ne répondait pas aux préoccupations des enseignants. C'est comme si on leur disait, 'Appliquez ceci et on viendra évaluer les résultats'. Donc c'était toute une explication pour faire comprendre aux enseignants que non, ce n'était pas un projet de collecte de fonds ».

La coordinatrice burkinabé souligne d'autre part le manque de concertation des acteurs du Sud ; elle parle ici du guide méthodologique :

« Nous avons trouvé des termes ou des supports adaptés à notre contexte ici (...) Du côté belge, quand on présente beaucoup plus les industries qui polluent et autres, on ne parle pas beaucoup de la pollution au niveau de l'eau, alors que même si la ressource est rare au Sud, elle est aussi polluée »

Elle ajoute :

« Initialement, je peux dire que ce projet n'a pas été conçu pour le Sud, c'est pour ça qu'on l'a adapté après. C'est pour ça aussi qu'il y a eu des petites difficultés dans la mise en œuvre, parce que conceptuellement, le projet était préparé par une partie (...) Au niveau des structures organisatrices de l'action, il y a eu des fois où on s'est tirailés parce qu'on n'était pas sur la même longueur d'onde. »

Notons enfin pour clore ce point, l'écart parfois très important et totalement disproportionné du nombre d'élèves existant entre classes burkinabés et belges correspondantes, qui apparaît à la lecture des courriers et auquel celles-ci ont été confrontées.

LES CONTENUS ECHANGES

Par « contenus échangés », nous entendons tout ce que les deux groupes d'enfants (Belges, Burkinabés) se sont échangé à travers le projet, à contenu symbolique et matériel. Ces échanges ont été nombreux : courriers, idées, conseils, questions, présents, dons financiers, dessins, photographies, vidéo, matériel didactique (dossiers d'information). Il s'en dégage dans les discours et les courriers une curiosité commune : l'envie de découvrir l'autre - ses correspondants -, qui il est, comment il vit.

De nombreux thèmes, variés, de leur vie au quotidien ont en effet été abordés par les enfants dans les courriers. Cette curiosité semble parfois se révéler davantage chez les Belges selon les classes correspondantes. Le parrain burkinabé estime ainsi que les enfants belges n'auront pas toujours trouvé réponse à leurs questions. Une institutrice belge en particulier exprime à ce niveau ses déception et frustration, mettant en balance le don financier effectué aux correspondants burkinabés et les échanges « humains » pour lesquels elle aurait voulu avoir davantage de répondant de leur part (« On est là pourquoi ? » dit-elle). Au détriment de la chaleur de certains de leurs courriers, les Burkinabés semblent avoir eu tendance à « prouver » leurs réalisations. Alors que les Belges, à l'analyse des courriers, semblent avoir eu tendance à « vérifier » celles-ci, questionnant leurs correspondants à ce sujet. Apparaît chez les Belges à travers les courriers une tendance à vouloir prodiguer un certain nombre de conseils à leurs correspondants (envoi de dossiers didactiques, propositions de donner des conseils par exemple au sujet des projets de jardins potagers,...) ; consciemment ou non, ils tentent de se donner la place de celui qui apporte le savoir à l'autre qu'ils considèrent donc – par déduction - comme plus ignorant.

Afin de parvenir au don financier des Belges vers les Burkinabés, et donc de contourner les instructions, réticences, exigences des organisateurs (coordinatrice belge en particulier) à ce sujet, les acteurs, de part et d'autre, vont avoir recours à la ruse : demandes d'aide financière (adressées directement à leurs correspondants) des Burkinabés et proposition de dons de la part des Belges, au moyen de l'échange des courriers, dans plusieurs cas.

Une institutrice belge explique :

« Chaque élève de toutes les écoles de l'entité a fait des marches parrainées (...) et ça a fait une somme de 40.000 frs (...) C'était de l'argent par le biais d'asbl et chaque fois on a tout regroupé, on a récolté de l'argent pour Juliette, pour Georgais (...) Mme. ... (*coordinatrice belge*) n'avait pas voulu qu'on envoie de l'argent parce qu'elle disait que l'argent ne leur servait pas directement, on voulait envoyer une télévision, ça ne sert à rien d'envoyer une télévision qu'elle disait, parce qu'il fallait des groupes dans les écoles et que les écoles n'étaient pas équipées ».

Notons, chose intrigante, qu'à travers le troisième courrier échangé, la classe burkinabé correspondante a adressé à cette classe belge une demande d'aide financière dont la totalité du budget réalisé correspond à une somme de 40 000 FB. Probablement suite à l'interpellation de l'ONG belge, la classe burkinabé s'est ensuite rétractée adressant une lettre d'excuses à la classe belge. Cela n'a pas

empêché, lors du cinquième courrier échangé, la classe belge d'adresser ces mots et cette proposition à leurs correspondants :

« Si nous vous envoyons quelque chose, de quoi auriez-vous le plus besoin ? De l'argent pour acheter, selon vos besoins, un magnétoscope ? ».

La classe burkinabé répondra lors d'un sixième courrier échangé « de l'argent », dans le but de créer un « centre ménager mixte » (fabrication de savon et activité de tricotage). N'est-ce pas là une superbe ruse à laquelle ces acteurs ont eu recours de part et d'autre pour déjouer le contrôle des organisateurs ?

A travers ces dons, les Belges ont tendance à imposer l'usage qui doit en être fait (installation de latrines, de toilettes privées, achat d'un magnétoscope) ; il s'avère que les besoins exprimés alors par les Burkinabés sont autres (création d'un centre ménager mixte par exemple). Pour les Belges, occidentaux, avoir des toilettes d'un certain confort, posséder un poste de télévision sont des éléments indissociables de l'idée qu'ils se font d'un certain « bonheur ». La société, la culture, la tradition burkinabés diffèrent. Au Burkina Faso, la tradition continue à s'opposer le plus souvent à l'accumulation pour soi-même de biens matériels, mais les réseaux oblatifs et de solidarité qui mènent à une dépendance réciproque sont présents.

Le terme « aide » est présent à diverses reprises dans les discours (aide des Belges vers les Burkinabés). Celle-ci apparaît comme « naturelle », y compris lorsqu'il s'agit de conseiller les Burkinabés au sujet de la réalisation de leurs projets. Une institutrice belge dit :

« La deuxième année, c'était ce qu'on appelle vraiment l'année du projet, de concrétiser le projet (...) Eux avaient décidé de construire un jardin et on les a aidés en leur envoyant des calendriers, des graines, enfin tout ce qui était indispensable pour le jardin, comment cultiver, comment bêcher, quand est-ce qu'il fallait enlever les mauvaises herbes. Vraiment un calendrier de saison pour qu'ils puissent cultiver. Nous, on avait décidé d'organiser en fin d'année un spectacle totalement africain (...) Là nous on a demandé des contes africains, des dialectes africains, enfin des dictons, des costumes, comment faire construire des costumes et là on a appris à faire, les fameuses robes là, on les a teintées, vraiment à l'africaine, en les roulant d'une manière bien précise ».

L'institutrice dit explicitement que les Belges ont apporté une aide aux Burkinabés (« on les a aidés en ... »), mais lorsqu'elle parle de l'apport des Burkinabés vers les Belges, elle dit : « là nous on a demandé » et non par exemple « ils nous ont communiqué... ».

Un instituteur burkinabé explique :

« Ils ont manifesté le besoin de nous aider, nous avons vu ça à travers leurs courriers, parce que quand ils ont vu comment nous vivions, il y a un sentiment d'entraide qui est né, c'est ce que je me dis, à leur niveau. »

La dynamique relationnelle déjà constatée sous le point « Modalités de l'échange » est ainsi entretenue par les uns et par les autres. Comme toute relation qui laisse la place à un certain flou et à de l'implicite, elle est source de frustrations, de malentendus, naviguant entre la confiance et la défiance. Ces propos exprimés par une institutrice belge, celle-là même qui faisait allusion au don de 40 000 FB (1000 euro) cité plus haut, le révèlent :

« Le malaise, je crois qu'il est dû au fait que le courrier qui a suivi, surtout la deuxième année, très sec en fait très, pas sec, méchant hein, c'était tout du, du

fonctionnel en fait. C'était voilà 'On a fait ceci, on a acheté ceci, ça nous a coûté autant, les grilles nous ont coûté autant, les semis que vous nous avez envoyés, on en a fait un bénéfice' (...) Comme si un peu on avait tellement facile, que finalement pour eux, c'était tout à fait normal qu'ils nous traitent comme ça » ;

« C'était aussi le fait de ne pas toujours faire ce projet dans le but de donner en fait, il y a ça aussi, se dire bon, on est là pourquoi, pour le fait de ramasser de l'argent pour eux, il y avait aussi ce contact que les enfants, enfin moi je le percevais (...) On est là plutôt pour des échanges, des échanges de personnes à personnes, qui ont des cultures différentes, des vies différentes, et ça c'est surtout ça que les enfants voulaient ».

Cette institutrice semble déçue de ce qu'elle décrit de l'attitude des Burkinabés. L'interprétation donnée à celle-ci est que les Burkinabés les « traitent » de cette manière car les Belges sont plus à l'aise sur le plan matériel. D'autres interprétations pourraient pourtant être émises tels pudeur, pragmatisme, souci de justifier ce qui est fait des moyens reçus, dont les présents (semis,...) envoyés par les Belges. Comme le soulève la seconde institutrice belge, détail qui a toute son importance, les réalités et besoins (ici en l'occurrence concernant le thème de l'eau) ne sont pas identiques de part et d'autre ; on peut en déduire que les attentes et intérêts des Belges d'une part et des Burkinabés d'autre part, dans le projet varient. Le parrain burkinabé suggère que les préoccupations des enfants burkinabés (là où ceux-ci situent leur « hiérarchie de l'importance des choses » selon ses termes) ne sont pas similaires à celles des enfants belges. C'est en fait de l'esprit pragmatique de l'éducation des enfants burkinabés, lié aux réalités de leur société, dont il est ici question. Ses propos sont les suivants :

« C'est vrai qu'un enfant burkinabé qui a le même âge est précocement responsabilisé. Est-ce qu'on ne peut pas voir de ce côté-ci qu'il n'a pas la même préoccupation de raconter par exemple l'histoire de sa chèvre qui est partie, qui s'est évadée ? Il n'a pas cette préoccupation de se dire, c'est-à-dire à quel point il situe l'importance des choses ? Peut-être que raconter sa vie, parce qu'au Burkina, c'est le jeudi après-midi qu'il n'y a pas cours, est-ce qu'il se sent préoccupé, est-ce qu'il trouve intéressant de raconter que par exemple le jeudi soir, il allait jouer au ballon parce que ce jeu est tellement banal, alors que son copain aimerait savoir qu'il joue au ballon entre telle heure et telle heure et après telle heure, il allait se laver, il allait au puits pour aider ses parents. Il y a une échelle, une hiérarchie de l'importance des choses, peut-être dont il faut tenir compte aussi (...) Un enfant ici qui lui demande 'Quelle est la couleur de ton chat, tu as combien de cahiers ?' (...) Il y a des préoccupations qui ne sont pas vraiment siennes ».

Autre éléments à souligner, si la campagne du « Pont » a été définie avant tout comme un échange d'enfants à enfants, ceux-ci sont pris dans une dynamique qui les dépasse : les adultes dans leur rôle de suivi et d'encadrement du projet ont produit des interférences. Ce sont ces derniers par exemple qui ont formulé concrètement sur papier les propositions de demandes d'aide financière. Ils sont d'autre part (re)producteurs de leur propre culture et, consciemment ou non, garants de celle-ci, de la préservation de leur identité auprès des enfants, dans leur rôle éducatif. Les Belges tentent ainsi de préserver une place de « dominateurs » dans leur rapport avec leurs correspondants, en voulant par exemple leur expliquer comment réaliser un verger ou encore par le don financier. A la lecture des courriers, les Burkinabés quant à eux feignent la correspondance

individualisée, n'y procédant pas malgré leur engagement à ce niveau, ou la réalisant pour certains par des comportements purement mimétiques et parfois avec certaines restrictions, notamment en supprimant une rubrique intitulée « occupation qui me dérange le plus ». Permettre une correspondance individualisée aurait pour conséquence de perdre un certain contrôle des rapports qui s'établissent entre les enfants et de leur contenu.

Cependant, au-delà de ces considérations qui ne sont pas, loin de là, à sous-estimer, les enfants, par l'échange des courriers et présents, semblent s'être pris au jeu de la réciprocité. Ici, pour ces derniers (les enfants burkinabés entre autres étant confrontés à un sentiment d'infériorité, se demandant quels présents offrir à des enfants « bien nantis »), ce qui prime avant tout, c'est le lien social qui s'établit à travers l'échange de ces dons. Alors qu'il est demandé au groupe des trois enfants belges rencontré de raconter le projet, ceux-ci disent spontanément à tour de rôle :

« - On a commencé à se décrire, dire comment on s'appelait et tout ça, on a envoyé et eux ils nous ont répondu. A chaque fois on envoyait et ils nous répondaient.

- On envoyait des colis et eux ils nous envoyaient des colis.

- Des biscuits, à boire. Ils nous ont envoyé du bisap.

- Une boisson de là-bas, d'une plante.

- On a eu des biscuits avec du maïs.

- On les a mangés. Des biscuits ronds avec du maïs.

- Des bracelets, ils nous ont envoyé.

- On a goûté un peu, c'était bon.

- Après, nous on a envoyé des billes pour jouer dans la cour, les garçons, et les filles des bagues. Et eux ils nous ont envoyé un bracelet à chacun fait en cuir ».

Ces propos semblent répondre aux inquiétudes et interrogations d'un instituteur burkinabé :

« Disons que c'est par rapport aux besoins, ils (*enfants burkinabés*) se demandaient quels cadeaux envoyer à des enfants qui sont bien nantis, si je peux m'exprimer ainsi. Ils se demandaient si ces objets qu'on veut leur envoyer, est-ce que ça a une valeur, est-ce qu'ils vont aimer, est-ce qu'ils ne vont pas aimer ? ».

Ces trois enfants belges semblent avoir apprécié les présents que leurs amis burkinabés leur ont adressés. De leurs dires à ce sujet se dégage presque un ton ludique : ces enfants se sont certainement pris au jeu de la réciprocité. A travers ce passage d'interview, pour un court instant, enfants belges et burkinabés semblent cette fois sur un même pied d'égalité. Même le terme « aide » est ici banni. Il se dégage de leurs mots de la spontanéité, de la fraîcheur. « A chaque fois on envoyait et ils nous répondaient » : sans doute plus que le contenu des présents lui-même, c'est ce qui a primé, ce lien de réciprocité qui progressivement s'est tissé et qui permet la reconnaissance mutuelle, au-delà de tout ce qui peut séparer ces enfants, culturellement, économiquement, géographiquement.

A travers les divers types de dons ici soulevés (dons financiers compris), nous pouvons souligner que selon la théorie de Mauss, le social est fait à la fois de symbolique, d'économique, de politique, de culturel. Il est fait à la fois de considérations matérielles et de sens.

LES RESULTATS DE L'ECHANGE

Les résultats de la campagne « Pont » que nous avons classés sous trois aspects (pédagogiques, socio-culturels, économiques), ont été diversifiés pour les correspondants. Les classes correspondantes sont allées bien au-delà du thème de l'eau, à travers les échanges, les apprentissages, les projets, les résultats plus ou moins concrets réalisés.

L'analyse de ce point va dans le sens des constats formulés jusqu'ici. Une institutrice belge estime que le projet a davantage enrichi les Burkinabés sur le plan économique que sur le plan « humain » et « relationnel », contrairement aux enfants belges. Elle affirme :

« Moi, je crois qu'au niveau humain il a plus enrichi les nôtres, mais au niveau matériel je crois qu'il a plus enrichi le Burkina. Parce que quand on a vu les résultats du jardin, on s'est dit, ils ont réussi quelque chose, ils ont réussi en fait à travailler, à créer de leurs mains quelque chose qui allait leur rapporter en fait de l'argent, à être indépendants en fait, à ne pas dépendre de l'autre et ça, c'est important. Pour eux, je crois que c'était le premier objectif, c'est de s'autogérer au niveau de l'école (...) Chez nous, ça a ouvert les enfants sur le monde en fait, ça les a ouverts sur les autres, pas forcément les autres de couleur, mais aller vers l'autre, vers celui qui a moins, vers celui qui a plus, vers celui qui ne pense pas comme vous enfin ».

« Par exemple, les deux enfants (*elle parle de deux enfants qu'un important problème de racisme séparait au sein de sa classe et qui ont à présent rejoint l'enseignement secondaire*) sont dans la même classe, dans la même école, ils s'entendent très bien. Ca, ça a été un point, moi c'est ça qui m'a plu, surtout, surtout plu. C'est que ces enfants-là sont parvenus, après deux ans de classe, à partager des choses qu'ils n'auraient pas partagées avant, sans le contact avec l'Afrique, ça j'en suis sûre et certaine (...) Aller vers l'autre c'est déjà une chose, surtout vers l'inconnu, aller vers l'inconnu, aller vers l'autre, ça oui, c'est très important ».

Les résultats « socio-culturels » semblent pourtant également bien présents chez les Burkinabés, comme le suggère le tableau de synthèse suivant.

❖ **Éléments essentiels de type « résultats socio-culturels » exprimés par les acteurs lors des interviews :**

BELGES	BURKINABES
De la part des adultes :	De la part des adultes :
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisation des enfants à l'hygiène (WC dans leur propre école) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hygiène à divers niveaux (gestion de l'eau, corporelle, vestimentaire, propreté de la cour de l'école,...)
<ul style="list-style-type: none"> • Valeurs de respect, de partage 	
<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure connaissance des différences de mode de vie (belge et burkinabé) • Ouverture à l'autre (entre eux et vis-à-vis des Burkinabés) • Evolution de leurs stéréotypes* (dont chez un instituteur) 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure connaissance des différences de réalités et conditions de vie • Sensibilisation à la découverte mutuelle (vis-à-vis des Belges) • Evolution de leurs stéréotypes*
<ul style="list-style-type: none"> • Lien avec leurs propres racines et origines culturelles • Lien avec une certaine pauvreté en Belgique 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture de l'école sur l'extérieur (auprès des parents) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture de l'école sur l'extérieur (familles, village, jusqu'à un niveau institutionnel : ministère de l'éducation)
<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure analyse ; ont eu un recul 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialisation des enfants dans leur milieu (dont travail en communauté à travers le projet) • Réponses aux besoins sociaux • Enfants responsabilisés (gestion des projets : eau, vergers et potagers, sensibilisation d'un public à travers le théâtre, organisation de la classe par cellules,...) • Plus grande confiance en eux-mêmes • Ont pu prouver leurs capacités • Connaissances de part et d'autre par rapport aux réalités de l'eau concernant les deux pays (répartition inéquitable) • Portée internationale (participation à un concours international sur le thème de l'eau et à la réalisation d'un film sur le thème avec une asbl belge, sur place, dans le cadre du « Pont »)

De la part des enfants :	De la part des enfants :
<ul style="list-style-type: none"> • Dient avoir appris à partager (dont sur le modèle de leurs amis burkinabés) • A moins se battre (idem) • A ne plus gaspiller eau et nourriture • A faire attention aux déchets 	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure hygiène (eau, nourriture, classe, cour,...) et donc santé • Impact sur toute l'école et jusque dans la famille (hygiène, projets vergers et potagers) • Se sont organisés (ex. cotisation, théâtre de sensibilisation concernant l'hygiène et la gestion de l'eau) <p><i>(NB : Les enfants n'utilisent pas eux-mêmes les termes « hygiène », « impact », « organisés » ; ceux-ci sont ici employés pour synthétiser leurs propos).</i></p>
De leurs correspondants, certains adultes disent :	
<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture de l'école à la famille et au village chez les Burkinabés • Apprentissages, acquis davantage relationnels chez les Belges, davantage « matériels » chez les Burkinabés 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialisation des enfants aussi chez les Belges. De plus, ceux-ci ont fait l'expérience de la solidarité vis-à-vis des Burkinabés, et entre eux : « ... dans des milieux défavorisés en Belgique, le fait de mettre des établissements ensemble, de mettre des pots de confiture et des cadeaux toujours pour leurs amis dans un seul carton sans étiqueter que ça vient de telle personne a amené un plus » (interview 7)
<ul style="list-style-type: none"> • Les Belges = un exemple, voire un moteur, pour les enfants burkinabés dans leurs apprentissages et projets à travers le « Pont » • Les Burkinabés ont appris à être plus indépendants, à s'autogérer au niveau de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • « ... ça leur a donné envie de travailler plus à l'école pour découvrir ces pays-là, pour quand même trouver des conditions de vie meilleures par rapport à chez nous ... l'enfant se donne et il travaille mieux en classe » (<i>propos d'un instituteur burkinabé au sujet de ses élèves</i>)

**Nous aborderons la question de leurs stéréotypes sous la catégorie ultérieure (« Regard porté sur l'autre »)*

Dans les discours, les retombées économiques sont cependant présentes chez les Burkinabés - y compris chez les enfants -, quasi absentes chez les Belges (retombées pour eux-mêmes). D'autre part, pour ce qui concerne l'apprentissage d'une meilleure gestion de l'eau, le discours des enfants belges est lié à un réflexe de solidarité vis-à-vis de leurs correspondants, ces derniers manquant d'accès à l'eau, et non à une nécessité belge.

Dans le discours d'acteurs belges (enseignants et enfants), les Burkinabés semblent avoir constitué un modèle de certaines valeurs tels le partage, la discipline, le respect. « La conduite morale », comme nous l'avions relevé, s'est en effet révélée être une préoccupation des enseignants belges à travers la campagne. Ainsi cette institutrice d'origine algérienne qui, alors qu'elle remet en question les attitudes de consommation de ses élèves, les valeurs à son regard négatives que celles-ci véhiculent, explique :

« En Algérie, il y a une discipline qui n'existait pas ici, un respect je me souviens quand j'étais beaucoup plus jeune (...) On accorde plus d'importance à l'essentiel. Il y a cette chose, et puis c'est vrai, il y a ce respect, vis-à-vis des parents, moi des fois, je suis étonnée ici parce que moi papa ça ne se serait pas passé, un enfant qui envoie son cartable à la sortie de l'école au lieu de le porter à sa maman, moi c'est quelque chose que je n'aurais jamais vécu chez moi ».

La coordinatrice burkinabé parle de « motifs cachés », « d'autres besoins qui se sont révélés » en cours de réalisation, de « frustrations » ; il est intéressant de prendre connaissance de ses propos :

« Quand vous demandez à des enfants du Burkina, des écoles qui n'ont pas de points d'eau par exemple, de parler de la gestion de l'eau, l'eau douce, l'eau dans toute sa globalité et aussi dans ses détails, les enfants comme première préoccupation, vont poser beaucoup de réflexions qui vont être liées aux problèmes qu'ils vivent. Il faut essayer de les amener à dépasser ce stade, parce que c'était une réflexion quand même pour essayer le plus d'amener les enfants sur la gestion de l'eau dans la planète. C'était pas facile de se détacher de la réalité pour parler de la globalité comme ça. Donc ça c'était un peu difficile et quand il arrive que les enfants posent le problème concret ici, il y a des fois où nous sommes obligés de laisser passer parce que c'était des échanges de courriers, donc ils posent d'abord des questions, ils présentent le milieu et après ils définissent le projet. Les enfants belges ont perçu à un moment donné qu'on leur faisait des demandes, que les enfants burkinabés posaient des problèmes réels. De l'autre côté, ils étaient frustrés de ne pas pouvoir aider à réaliser ces problèmes mais en même temps, c'était pas une demande qui leur était adressée. Les enfants ont posé des problèmes réels vécus ici. Ça quand même c'était difficile, parce que les coordonnateurs au niveau du FCD ont cru à un moment donné que nous n'avions pas fait notre travail, parce que nous ne pouvions pas laisser de tels courriers, mais nous n'avions pas pour rôle non plus d'anéantir la réflexion des enfants et de faire passer ce que nous voulons faire passer

C'était quoi, des demandes d'aide financière, matérielle ?

Non, les enfants ont dit qu'ils n'avaient pas de point d'eau ! Puisqu'on a dit d'identifier des projets pour la deuxième année. Les enfants ont fait des devis de forages (*des « devis » de projets sont effectivement intégrés dans certaines correspondances burkinabés*). Si tu n'as pas d'eau, on te demande de proposer un projet entrant dans le cadre de l'eau, tu comprends. Maintenant, on a bien

précisé qu'il fallait un projet pédagogique et un projet social. Le projet social dépassait les capacités financières du projet « Pont ». Et moi, je suis fière même qu'on soit arrivés à ces réflexions, parce que à un moment donné nous avons trouvé des solutions en dehors du « Pont » et je dis encore, il y a eu des frustrations en cours de réalisation, mais le projet a permis d'atteindre les objectifs de sensibilisation, d'éducation, et à un moment donné de répondre aux besoins sociaux. Parce qu'il y a quatre écoles parmi les dix que nous avons encadrées qui n'avaient pas de point d'eau ».

Anecdote révélatrice, à la demande probable des concepteurs du Nord, les Burkinabés ont dû adresser des lettres d'excuses à leurs correspondants, suite aux demandes d'aide financière adressées. Nous pouvons lire sur l'une d'elles l'ajout d'une annotation manuscrite de la part de la coordinatrice belge : « *troisième courrier rectificatif* ».

Ce que nous pouvons conclure de tout ceci, c'est que, comme déjà soulevé précédemment, les besoins et attentes n'ont pas été similaires chez les Belges et les Burkinabés. Leurs besoins culturels et économiques varient. En Belgique, société « moderne » et de consommation, les repères identificatoires sont devenus plus incertains, plus « flous », ce qui pose question aux adultes dans leur rôle éducatif. Au Burkina, le contexte est tout autre : la tradition, le rôle des anciens, la communauté entre autres y constituent des repères solides. Enfants belges et burkinabés vivent dans deux mondes différents. L'éducation qu'ils reçoivent, le milieu culturel dans lequel ils baignent divergent fortement. Les enfants burkinabés sont plus vite responsabilisés par rapport à la vie économique et à une série de tâches de la vie quotidienne. Le programme scolaire burkinabé entre autres, au travers du cours d'« APP » (Activité pratique de production) donné au CM2, va dans ce sens. Il n'est donc pas étonnant que l'on retrouve dans le discours des enfants burkinabés eux-mêmes des traces de résultats économiques de l'échange, inexistantes dans ceux des enfants belges. La campagne « Pont » conçue pour rappel au Nord, sans concertation avec le Sud, ni avec celle des écoles, n'a pas tenu compte des besoins réels, fruits d'une culture et d'une réalité propres de part et d'autre. D'où frustrations de part et d'autre.

Dans certains discours belges enfin, il apparaît que les Belges, à travers les conseils qu'ils ont tenté de prodiguer, les dossiers didactiques qu'ils ont communiqués, considèrent qu'ils ont été moteur dans les apprentissages et projets burkinabés réalisés lors de la campagne (une institutrice belge allait jusqu'à dire, souvenons-nous : « Si on n'avait pas poussé, pour moi le jardin (*burkinabé*) ne serait jamais venu »). Ceci est un paradoxe lorsque l'on compare les projets concrets réalisés de part et d'autre à travers le « Pont ». Ceux-ci laissent paraître chez les Burkinabés une visée qui semble davantage économique, les projets belges étant plutôt de type « socio-culturel ». Les Burkinabés parlent de diverses réalisations concrètes telles création de vergers, de potagers, aménagement de latrines et de points d'eau, organisation financière et meilleure gestion de la ressource eau (à travers des gestes quotidiens mais aussi par un travail de sensibilisation des pairs). Ceci sans compter que les conseils transmis par les Belges semblent généralement se calquer sur leur propre environnement et non sur l'environnement burkinabé.

LE REGARD PORTE SUR L'AUTRE

Dans la relation qu'ils ont établie, les enfants burkinabés et belges ont porté un regard sur leurs correspondants et à la fois sur eux-mêmes, par comparaison de leur mode de vie, de leur mode d'être. S'il ne nous est pas possible d'entrer dans une description fine de l'évolution de leurs représentations au sujet de leurs correspondants – ceci aurait demandé d'être présent auprès des enfants de part et d'autre, afin de pouvoir observer celles-ci, avant même l'amorce du projet –, nous pouvons cependant parvenir aux remarques et conclusions qui suivent.

Afin de mieux illustrer celles-ci, nous relèverons dans un premier temps quelques discours entendus auprès de nos jeunes locuteurs entre autres.

Lorsqu'il leur est demandé comment ils imaginaient les enfants burkinabés au départ du projet, les trois enfants belges disent à tour de rôle :

« Très pauvres »(...) « Pauvres »(...) « Pauvres aussi ».

« Pauvres » est le premier terme qui leur vient à l'esprit.

Le regard que ces derniers portent sur leurs correspondants relève à la fois du positif et du négatif selon les aspects; c'est le cas dans ces propos relevés de manière disparate :

« Moi, c'est quand on disait que les personnes elles mouraient à l'âge, par exemple 35 ans, des personnes qui meurent vite »(...) « Moi ça m'a étonné quand ils devaient aller chercher de l'eau à 10 km, et qu'alors ils devaient se lever plus tôt pour y aller avant d'aller à l'école »(...) « Et moi, c'est qu'il n'y avait pas beaucoup de docteurs »(...) « A 06 H 00 du matin par exemple ils doivent sortir le bétail et nous on ne doit pas faire ça »(...) « Ils adorent l'école »(...) « Ils voulaient beaucoup apprendre »(...) « Pour aider nos parents (...) des fois on ne peut pas »(...) « Par exemple, pour faire la vaisselle, ils ont peur qu'on casse un verre »(...) « Ils savent tout faire »(...) « Ils font plus facilement confiance (*ils parlent ici des parents burkinabés*), aller à 10 km de chez eux pour aller chercher de l'eau, c'est déjà beaucoup »(...) « Ils nous ont envoyé une K7 et on voyait qu'ils partageaient. S'il y avait assez de bonbons, ils prenaient ; s'il n'y en avait pas assez pour tout le monde, ils ne prenaient pas, pour pas manger devant les autres »(...) « Eux, ils ont quelque chose de plus beau que nous, par exemple faire des tâches ménagères, et ils sont plus sales que nous »(...) « Oui parce que nous on a des toilettes, on a vu sur la K7 qu'ils faisaient par terre »(...) « Avec les autres ils ne sont pas vulgaires, ils ne disent pas de gros mots, tout ça »(...) « Il y a moins de bagarres »(...) « Ils ne se frappent pas les uns sur les autres, ils ne s'insultent pas »(...) « Par exemple, quand ils jouaient aux billes »(...) « Notre pays à nous est plus évolué que le leur »(...) « Ils sont toujours ensemble »(...) « Les WC et tout, c'est pas bien »(..) « On leur a appris à manger avec des couverts »(...) « Comment on tenait la cuillère et tout ça »(...) « Parce qu'ils nous ont envoyé une K7 et on voyait qu'ils mangeaient avec leurs doigts ».

Manger avec ses doigts, ne pas avoir de toilettes sophistiquées, est choquant, incompréhensible aux yeux des enfants occidentaux. Car ceux-ci ont tendance à replacer ces éléments dans leur propre contexte de vie, le seul qu'ils connaissent en réalité par expérience, le seul qui constitue un modèle à leurs yeux. S'ils ont pu approcher le contexte africain, ils n'ont pu le vivre par eux-mêmes. Et ceci, même s'ils disent au sujet de leurs amis burkinabés qu'« Ils savent tout faire ». « Notre pays est plus évolué que le leur » : face à l'image de pauvreté qu'ils conservent de leurs correspondants, les enfants belges se sont sans doute considérés comme

un modèle pour leurs correspondants. Ceci rejoint les propos du parrain burkinabé lorsqu'il relate certaines pensées des enfants belges :

« Ce qui a évolué, c'est leur façon de voir les choses. J'ai senti qu'ils avaient beaucoup plus une analyse des choses, en se disant, ce n'est pas du style 'Nous on a ça, eux ils n'ont pas', 'Chez eux c'est la même chose mais ce n'est pas comme chez nous, il y a un développement beaucoup plus important chez nous et pas chez eux' ».

Subsiste ici, dans les propos du parrain lui-même – qui, selon nous, manquent de clarté -, une représentation liée à la notion de développement, développement qui semble s'imposer d'emblée tel un modèle, une évidence, en aucun cas remis en question.

« On leur a appris à ... » disent les enfants belges : nous avons relevé des termes similaires dans le discours d'une institutrice belge. Alors qu'une enfant burkinabé dit :

« Ils nous ont montré beaucoup de choses qu'on ne connaissait pas »(...) « Par exemple, les baskets ».

La tenue vestimentaire est un élément de la culture d'appartenance parmi d'autres (un enfant belge dit : « Leurs chaussures, c'est pas le même que nous »). Lorsque cette petite fille burkinabé dit : « Ils nous ont montré beaucoup de choses qu'on ne connaissait pas », qu'il s'agisse de tenue vestimentaire ou d'autres éléments auxquels elle songe peut-être, le modèle occidental se présente clairement dans ce cas comme un modèle dominant face à la culture burkinabé. Les enfants belges interviewés n'ont pas utilisé d'expression du type « Ils nous ont montré », mais plutôt par exemple « On voyait qu'ils partageaient », tout comme les Burkinabés n'ont pas dit « On leur a appris ». « Ils »/« On » : l'emploi de l'un ou de l'autre de ces deux sujets grammaticaux présente les Belges comme restant maîtres de l'action.

Si l'on s'en tient aux dires des deux instituteurs burkinabés, qui font allusion tous deux à un complexe d'infériorité dans le chef de leurs élèves, il est probable que celui-ci est lié à certaines représentations qui, on peut le penser, placent l'homme européen et blanc dans une position particulière, alimentée d'un imaginaire important. Souvenons-nous de ces propos relevés auprès de l'un de ces instituteurs :

« Au tout début, chacun a voulu avoir un ami. Un ami, surtout un ami, le terme un ami 'blanc'. Ça les a motivés, chacun voulait en avoir (...) Je pense que c'est la curiosité. Ils voulaient découvrir comment les autres vivaient, parce que souvent on avait de la peine à leur faire connaître la technologie. Quand on leur parlait de ça, pour eux, c'est de la fiction, ce n'est pas une réalité, c'est de la fiction ».

Si, dans ce qui leur est enseigné à l'école, l'homme blanc est associé à la technologie – homme blanc qui a colonisé la Haute Volta, anciennement formée par la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso, et dont le propre langage est utilisé pour cet enseignement –, on peut facilement imaginer que pour ces enfants burkinabés, qui n'ont généralement pas de contact avec lui, l'homme blanc représente comme un mythe.

Le second instituteur burkinabé dit :

« Ils se disaient dans un premier temps qu'ils avaient de la peine à parler à un Blanc. Ils étaient complexés, carrément et tout (...) Ils avaient imaginé la

perfection (...) Ils voyaient une nette supériorité et ils se voyaient incapables de comprendre ou d'aller faire quoi que ce soit là-bas ».

Notons ce que répondent certains enfants burkinabés lorsqu'il leur est demandé ce qui diffère entre un enfant belge et un enfant burkinabé :

« La couleur de la peau » ; « En Belgique, ce sont des Blancs ».

Il est enfin intéressant de prendre connaissance de cet extrait relevé dans les propos d'un des instituteurs burkinabés (celui-là-même qui utilisait plus haut le terme « technologie ») :

« A la fin du projet, les enfants ne se sentaient plus abaissés, ils enviaient plutôt les conditions de vie de leurs amis belges

Ils les enviaient, à la fin aussi ? J'essaie de comprendre ce que vous me dites. Vous expliquez qu'à la fin il n'y avait plus de sentiment d'infériorité entre guillemets.

Il n'y avait plus ce sentiment d'infériorité.

Mais ils enviaient quand même.

Voilà.

Ce n'est pas contradictoire ?

Non, c'est pas contradictoire, au niveau des enfants, peut-être je n'arrive pas à m'expliquer, ce n'était pas un sentiment, une envie négative comme au niveau des adultes. Non, non, non, ils ont compris les réalités, les conditions de vie entre leurs peuples, les différences. Au contraire, ça leur a donné envie de travailler plus à l'école pour découvrir ces pays-là, pour quand même trouver des conditions de vie meilleures par rapport à chez nous, c'est pas que négatif.

Mais donc cela veut dire quoi, ça leur donne envie de partir un jour en Europe ? Y vivre ?

Oui, y vivre (...) L'enfant se donne et il travaille mieux en classe (...) Il y a une enfant dans l'école qui faisait pratiquement 10 km à pied avec un repas par jour, c'est difficile. C'est normal de la part de l'enfant de vouloir aller là où on a à manger, ce sont les conditions (...) Pour moi, ce n'est pas un sentiment d'infériorité, je n'analyse pas ça comme ça. J'analyse le besoin de l'homme de vouloir toujours ce qui est bien, vouloir là où on peut (...) Un avenir meilleur, c'est surtout ça ».

Cet extrait laisse paraître une question complexe. Si, comme l'ont affirmé certains adultes, le projet a permis aux enfants burkinabés d'acquérir une plus grande confiance en leurs capacités (cfr. catégorie « Résultats socio-culturels »), dans quelle mesure n'a-t-il pas pourtant renforcé, au moins chez certains, une relative attraction pour l'Europe ? Ce qui est en jeu ici, outre la confiance en eux-mêmes, concerne également la confiance qu'ils ont ou non en leur propre milieu. Notons que la conception des adultes eux-mêmes, qui constituent une référence pour les enfants, peut varier à ce sujet ; le second instituteur rencontré dit :

« Du côté des adultes, il y a beaucoup qui aimeraient aller, mais dès qu'ils ont l'occasion de partir, c'est pour ne pas revenir. Personnellement, je cherche tous les moyens pour les aider à se démarquer de cette idée ».

Ce tableau synthétise les représentations mutuelles relevées chez les enfants :

Représentations présentes chez les BELGES	Représentations présentes chez les BURKINABES
Au départ de l'échange	
<ul style="list-style-type: none"> - Image stéréotypée (vivent dans des huttes, brousse, très pauvres, ne se lavent pas, pas de moyens de locomotion, pas de routes bitumées, pas de maisons à étage) ⇒ Vision misérabiliste - Racisme présent au sein d'une des classes belges 	<ul style="list-style-type: none"> - Blanc = technologie = fiction = un mythe ? - Complexe d'infériorité (« Ils avaient de la peine à parler à un Blanc » ; « Ils avaient imaginé la perfection ») - Désir d'avoir un ami « blanc »
En cours de projet jusqu'à échéance :	
<ul style="list-style-type: none"> - Evolution des contacts : 1° vision essentiellement misérabiliste (questions exprimées purement théoriques) renforcée par la vision d'une vidéo burkinabé → 2° ouverture culturelle au contact du parrain (regard plus positif ; autre type de questionnement, lié à leur vie au quotidien) → 3° envie d'aider - Evolution positive du problème de racisme dans la classe susmentionnée - Regard porté à la fois positif et négatif selon les aspects : ⇒ - : ils sont pauvres ; richesses plus élevées en Belgique ; il y fait chaud et n'ont pas beaucoup d'eau (manque de pluie) ; pas beaucoup de docteurs ; des personnes y meurent à 35 ans ; ils vont chercher de l'eau à 10 km ; doivent sortir le bétail à 06 H 00 du matin ; doivent se lever tôt avant d'aller à l'école ; travaillent beaucoup ; sont plus sales que nous (leurs toilettes ne sont pas bien ; ils font « par terre ») ⇒ : climat chaud (alors qu'en Belgique il fait froid) ; ils adorent l'école ; ils veulent beaucoup apprendre ; leurs parents leur font plus facilement confiance ; « ils savent tout faire » ; ils partagent ; « Eux ils ont quelque chose de plus beau que nous, par 	<ul style="list-style-type: none"> - Complexe par rapport à la différence de confort matériel (« Quel cadeau envoyer à des enfants bien nantis ? ») - Attirés par le modèle occidental (« <u>Ils nous ont montré</u> beaucoup de choses qu'on ne connaissait pas ». Ex. : les baskets) - Vie moins dure en Belgique - Remarquent une différence physique au niveau de la couleur de la peau (« En Belgique, ce sont des Blancs »).

<p>ex. faire des tâches ménagères » ; ils ne se frappent pas ; ne s'insultent pas</p> <p>→ Leurs représentations ne sont pas modifiées fondamentalement (pauvreté, manque d'hygiène, manque de confort de vie), mais ils attribuent à présent certaines qualités à leurs correspondants</p> <p>⇒ Burkinabés = modèle au niveau de certaines valeurs et d'une capacité <u>physique</u> : ardeur au travail, tâches réalisées en tant qu'enfants, partage, respect</p> <p>⇒ Les Belges se considèrent comme un modèle de développement : « Notre pays est plus évolué que le leur » ; « <u>On leur a appris à manger avec des couverts</u> » ;...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ont tenté de se rapprocher de leurs correspondants jusqu'à « vouloir rentrer dans leur peau »* → attrait pour une certaine forme de la culture burkinabé (ex. : organisation d'une fête africaine) - Remarquent une différence physique et vestimentaire (couleur de la peau, cheveux, vêtements). 	
---	--

* (Termes employés par une institutrice belge)

On ne peut conclure ici à un changement fondamental des représentations des enfants au sujet de leurs correspondants. Pensons que ces enfants ne se sont jamais rencontrés, jamais parlé directement, jamais touchés, jamais vus vivre de manière réelle dans leur environnement respectif.

Nous pouvons penser que cet échange a toujours laissé la place chez eux à un imaginaire important et d'une certaine manière c'est à travers celui-ci que les enfants se sont rencontrés. L'objet social de leurs représentations, à savoir leurs correspondants, était complexe - quoi de plus complexe en effet qu'un être humain dans toutes ses dimensions ? -, des barrières sociales et culturelles les ont séparés, ils n'ont pu accéder que de manière insuffisante aux informations utiles à la connaissance de cet « objet » et cela par transmission indirecte des savoirs. La focalisation sur certains aspects qui concernent leurs correspondants, a constitué un frein pour chacun des deux groupes à l'acquisition d'une réelle vision globale de l'autre et de la société dans laquelle il vit. Cette focalisation est liée à des représentations préexistantes à l'échange, dues à un contexte à la fois historique et actuel des rapports Nord-Sud. Comme le soulève de plus le parrain burkinabé, l'impact des médias entre autres ne fait qu'entretenir celles-ci au Nord. Ceci sans parler des appels d'aide humanitaire de la part d'ONG qui elles-mêmes,

pour avoir recours à notre sensibilité, diffusent des images les plus choquantes qui soient, afin de tenter de toucher au mieux leur cible.

Chez les Belges cependant, les enfants semblent avoir acquis une représentation quelque peu plus nuancée de leurs correspondants, bien que leur vision reste stéréotypée. L'envie de découvrir l'autre semble en tous cas s'être éveillée chez eux – ce qui est un élément non négligeable comme le souligne une institutrice belge -, pour preuve l'évolution d'un important problème de racisme au sein d'une de leurs classes.

Chez les Burkinabés, même si leurs instituteurs affirment l'inverse, les éléments à disposition ne permettent pas de conclure à une évolution d'un certain complexe dû à une différence de confort matériel. « Ils nous ont montré beaucoup de choses » dit un enfant burkinabé. A partir de tout ce que les divers acteurs, enfants burkinabés eux-mêmes, ont pu exprimer ou encore sur base des courriers échangés, il est difficile de pouvoir préciser davantage que nous ne l'avons fait la pensée des enfants burkinabés au sujet de leurs correspondants. Nous pouvons faire l'hypothèse que leur imaginaire aura été davantage alimenté : ils ont moins accès à l'information que les Belges (même si celle-ci est souvent faussée, déformée) et il n'y aura pas eu à leur niveau de parrains belges qui se sont rendus régulièrement dans leurs classes. Nous pouvons d'ailleurs nous demander quelle en est la raison mais nous n'avons pas la réponse : ceci peut s'expliquer par une simple question d'organisation ; nous pouvons également penser que cette volonté n'était pas présente chez les organisateurs et/ou encadreurs : ils n'y ont peut-être pas vu un intérêt et ont dans ce cas préféré mettre l'accent sur l'aspect pragmatique de l'échange auprès des Burkinabés, plutôt que sur l'aspect relationnel de celui-ci.

Quoi qu'il en soit, se dégage de manière marquée comme nous l'avons relevé, au travers des divers discours des acteurs et de tout ce que les enfants se sont échangé à travers les courriers, une envie de découvrir l'autre et de développer une amitié, de part et d'autre. L'analyse des courriers révèle que les enfants burkinabés ont eux aussi parlé de leur société et de leur mode de vie, à travers l'écrit et le dessin et qu'ils en sont fiers. Un enfant burkinabé écrit : « Nous n'avons pas de station d'épuration mais beaucoup d'autres choses qui pourront vous impressionner ».

Notons ces deux derniers éléments :

Concernant une certaine attraction pour l'Europe présente chez un certain nombre d'Africains, les conceptions des instituteurs burkinabés qui ont pris part au « Pont » varient.

Globalement, on ne peut conclure à l'acquisition d'une réelle analyse critique du déséquilibre Nord-Sud, que ce soit par les enfants belges ou par les enfants burkinabés (les enfants belges par exemple attribuent le climat comme facteur explicatif à « la pauvreté » dont ils parlent au sujet de leurs correspondants).

LES SUITES DE LA CORRESPONDANCE ET DE LA CAMPAGNE

Une frustration semble persister chez les acteurs belges et burkinabés, en raison du délai de deux ans fixé à la campagne, du manque de continuité dans la durée, qui risque d'altérer, de freiner fortement la dynamique mise en place, de porter atteinte au tissage des relations humaines, au réseau créé. Les propos tenus par ces deux acteurs le montrent :

« En Belgique, les enfants voulaient que les courriers soient individuels en se disant, 'Moi j'ai mon correspondant qui était un tel, je vais continuer à correspondre' (...) C'est le point négatif du projet, moi je me dis, on ne peut pas bâtir un tel projet et puis on se dit après deux ans, on arrête, sans suivi. C'est pas possible ... » (parrain burkinabé)

« Ca a été quand même une frustration, bien que nous soyons prévenus depuis le début, parce que quand on tisse des relations humaines, on ne peut pas dire, c'est fini, on arrête. On a mis en place un dispositif, pour accompagner, pour mettre en place un réseau. Ce dispositif ne pouvait pas aller au-delà de deux ans. On crée une dynamique, ça donne le goût de l'inachevé ». (coordinatrice burkinabé) ;

« Les enfants (*enfants belges*) ont voulu personnaliser le courrier pour avoir, garder le contact avec leur correspondant (...) Il n'y avait pas de cadre pour continuer cela. Je pense que c'est le goût de l'inachevé de l'autre côté aussi ». (coordinatrice burkinabé)

Par conséquent, une institutrice belge semble aller jusqu'à se poser la question du sens, de la finalité d'un tel projet. Elle explique :

« Ici, ça s'est arrêté, deux ans et puis c'est tout. Alors on arrête, parce que les enfants pouvaient garder des contacts avec l'extérieur. Ne fut-ce que l'individuel après (...) Ce qui m'a le plus déçue c'est surtout la fin en fait, je n'ai plus revu F. (*coordinatrice belge*), ça s'est arrêté après la cérémonie. En fait il aurait pu y avoir une continuité mais ils devaient partir sur un autre projet, soit disant on devait faire un autre projet, mais bon, on n'a rien vu du moins cette année-ci (...) On est là pourquoi (...) On est là plutôt pour des échanges (...) c'est surtout ça que les enfants voulaient ».

Les correspondances semblent ne pas s'être poursuivies ; d'un côté comme de l'autre, les instituteurs n'y ont pas veillé (souvenons-nous de plus que la correspondance individuelle était plutôt initiée par les Belges : l'individualité est davantage développée en Occident et le nombre d'élèves Burkinabés a parfois été nettement supérieur à celui des classes belges). Explicitement, ils n'évoquent pas ici un manque d'intérêt de leur part, mais plutôt des raisons pratiques (manque de temps, changements de classe et de programme).

CHAPITRE 3 : ELEMENTS THEORIQUES

A partir des questions « Quelle est la nature de l'échange, réalisé entre des enfants de Belgique et du Burkina Faso, à travers le projet épistolaire 'L'eau, un pont entre le Nord et le Sud' ? Quel impact celui-ci a-t-il sur leurs représentations réciproques ? », notre hypothèse de travail s'est articulée autour de ces trois éléments clés :

1. Les enfants se sont rencontrés dans un imaginaire

Les enfants belges et burkinabés ne se sont jamais rencontrés physiquement. Nous pouvions dès lors penser que ce projet allait laisser chez eux la place à un certain imaginaire, au sujet de leurs correspondants, du milieu, des modes de vie, de penser, d'agir de ceux-ci.

2. Ils ont tendance à travers leurs rapports à reproduire des représentations préexistantes de l'autre

Les représentations sociales sont produites collectivement : elles sont le fruit d'un consensus au sein d'un groupe social. Les enfants belges et burkinabés sont issus de deux sociétés, de deux cultures différentes. C'est donc également une rencontre entre ces sociétés et cultures qui a eu lieu à travers eux. Nous pouvons penser que les représentations des enfants belges au sujet des enfants burkinabés, africains noirs, n'étaient pas vierges au départ de leurs échanges. Il en est de même pour les enfants burkinabés au sujet des Belges, européens blancs.

3. Ils sont pris dans une dynamique qui les dépasse

Si le projet auquel ils ont pris part a visé un échange entre un public d'enfants avec un autre public d'enfants, il n'en reste pas moins que ceux-ci n'en ont pas été les uniques acteurs. Des adultes les ont encadrés (instituteurs entre autres) ; cette campagne de plus s'est déroulée dans le cadre institutionnel de la coopération au développement.

En cours d'analyse – celle du discours des acteurs et des correspondances – est apparu un quatrième élément que nous n'avions pas à l'esprit a priori : **afin de se lier davantage, les enfants ont fait usage du DON fait à l'autre**, renforçant ainsi leurs échanges.

A travers ce dernier élément, nous parlerons de « processus d'échange ». Les éléments 1. et 2. cités sont l'occasion de décrire ce qu'impliquent « processus interculturel » et « représentationnel ». Sous l'élément 3., nous parlerons de « cadre systémique » de l'échange. Afin de saisir davantage la complexité des interactions des enfants, apparue lors de l'analyse du matériel empirique, ces concepts sont présentés ci-dessous.

PROCESSUS INTERCULTUREL

Dans la littérature, diverses définitions sont attribuées au terme « culture ». Sa dimension anthropologique comprend les domaines suivants⁴ :

- Les significations, les valeurs, les contenus mentaux qui donnent sens à l'homme, à sa définition de soi et sa relation à autrui, à ses actes et ses prises de position normatives et politiques.
- Les manières de vivre, de penser et d'agir.
- L'accès ou l'impossibilité d'accès, la possession ou la privation, le type de consommation, d'utilisation ou d'appropriation des divers « biens culturels », le terme de « bien culturel » désignant des diplômes, des compétences culturelles, scientifiques, artistiques de divers ordres, religieuses, politiques, sociales permettant d'être pertinent « culturellement » dans les divers champs d'activité d'une société.
- La capacité, pleine ou partielle, peu ou très qualifiée ou l'incapacité à réaliser les divers types de production et/ou d'innovation culturelles.

La notion de culture est construite par opposition à celle de nature : relève de la culture tout ce qui est acquis et transmis (par opposition à l'inné). Tout groupe humain partage une culture dans la mesure où toute société, quelle qu'elle soit élabore des pratiques techniques, des règles de conduite et construit une représentation du monde.

L'activité d'attribution de sens est sans cesse une activité de classement et d'interprétation de ce que nous percevons et voyons. Nous pouvons dire qu'entre ce que nous voyons et ce que nous pensons s'intercale une grille de classement qualifiante, interprétative et distinctive, qui est produite par les relations culturelles et symboliques, existant entre les personnes, les groupes et leur environnement, ainsi que par leur position dans les rapports sociaux.

La culture dont nous sommes chacun porteur, peut être piégeante dans le type de relation que nous établissons avec autrui. Trop souvent, consciemment ou non, nous avons tendance à calquer notre propre culture sur celle des autres, en tentant d'imposer nos perceptions culturelles, pensant détenir le savoir de ce qui est bon pour l'autre. Ceci est souvent le cas dans les relations Nord/Sud : souvenons-nous de cette institutrice belge qui propose à la classe correspondante l'achat d'un magnétoscope et qui estime que, sans les conseils promulgués par sa classe, les Burkinabés ne seraient pas parvenus à la réalisation de leur verger. Alors que comme le dit Michaël SINGLETON, « les autres dont nous nous soucions feront souvent partie d'un tout tout autre que le nôtre ».⁵ Ce passage qu'il cite de Pierre BOURDIEU (1979) est intéressant à relever :

« Il n'y a pas lieu d'examiner si est vraie ou fausse l'image insoutenable du monde ouvrier que produit l'intellectuel lorsque, se plaçant dans la situation d'un ouvrier sans avoir un habitus d'ouvrier, il appréhende la condition ouvrière selon des schèmes de perception et d'appréciation qui ne sont pas ceux que les membres de la classe ouvrière eux-mêmes mettent en œuvre pour l'appréhender ; elle est vraiment l'expérience que peut avoir du monde ouvrier un intellectuel qui entre de

⁴ LIENARD G., Sociologie des inégalités culturelles, OPES 2231, UCL, Louvain-la-Neuve, Février 2004.

⁵ SINGLETON M., Le Souci d'Autrui : entre la charité et l'altruisme anthropophage, Cahiers du CIDEP, 1991, p.84.

manière provisoire et décisive dans la condition ouvrière... le populisme n'est jamais que l'inversion d'un ethnocentrisme et si les descriptions de la classe ouvrière et de la classe paysanne balancent presque toujours entre le misérabilisme et l'exaltation millénariste, c'est qu'elles font abstraction du rapport à la condition de classe, qui fait partie d'une définition complète de cette condition et qu'il est moins facile d'énoncer (ce qui ne suppose pas nécessairement qu'on soit en mesure de l'éprouver) le rapport juste à la condition que l'on décrit, que de projeter dans la description son propre rapport à cette condition – ne serait-ce que parce que cette fausse identification et l'indignation qu'elle inspire ont pour elles toutes les apparences de la légitimité. »⁶

Bourdieu ajoute d'autre part qu'il ne suffit pas d'être issu de ces classes pour être en mesure de produire une représentation exacte de leur vision du monde social. Comme le suggère SINGLETON, nous pourrions dans cet extrait substituer au terme « intellectuel », ceux de « l'altruiste du Nord et/ou le porte-parole du Sud » et à ceux de « la classe ouvrière » ceux de « Tiers-Monde ».

Les occidentaux qui se soucient par idéalisme du Tiers-Monde vont régulièrement de déception en déception, car ils se projettent sur leurs partenaires tels qu'ils s'imaginent être. C'est le cas à travers le concept de « développement ». Lorsque nous observons une situation, nous avons souvent tendance à la rapporter à notre propre cadre de référence culturel ; les enfants belges ont ainsi fort à cœur l'installation de nouvelles latrines, de préférence à l'occidentale, pour leurs correspondants.

Lorsque l'on parle de communication interculturelle, on parle d'un individu qui vit dans une société à travers sa culture mais c'est aussi une entité culturelle qui dans une société s'exprime à travers ses individus. A une époque où l'on assiste à une intensification des contacts, des échanges et des communications entre les pays et les cultures, face à ce vaste brassage, on constate aussi dans de nombreux groupes une recherche et une revendication d'identité, qui témoignent autant d'une crise et d'une déstructuration des repères identificatoires, que d'une volonté de préservation de modèles culturels menacés.

La culture est dynamique, elle évolue mais dans certaines limites. Notons qu'il existe au sein du phénomène culturel un instinct de conservation, une tendance à maintenir un certain équilibre. Alors que l'individu possède lui une faculté de changement, d'adaptation plus souple et plus rapide.

PROCESSUS REPRESENTATIONNEL

Selon ABRIC⁷, toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Il n'existe donc pas a priori de réalité objective : la représentation résulte de la réalité de l'objet, de la subjectivité de celui qui la véhicule et du système social dans lequel s'inscrit la relation sujet-objet. ABRIC affirme que les représentations sociales ont quatre fonctions

⁶ Idem, p. 37.

⁷ LIENARD G., op. cit., chap. III, p. 39.

essentielles⁸ : des fonctions de savoir, identitaires, d'orientation ou encore justificatrices.

Denise JODELET les définit comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. »⁹ L'idée spécifique au concept de représentation sociale est qu'il s'agit d'un mode de connaissance qui s'est construit collectivement : une représentation sociale n'est pas le fruit d'une minorité d'individus proposant leur propre vision de certains aspects du monde. Il s'agit d'une élaboration collective qui d'une certaine manière va définir un consensus au sein d'un groupe social. Comme l'exprime MOSCOVICI (1961), la représentation sociale est « collectivement produite et engendrée ».

Dans le domaine de l'enfance, la représentation sociale a toute son importance car elle permet à l'enfant d'interpréter les découvertes du milieu physique et social, réalisées au moyen de ses sensations, de ses actions et de ses expériences, en leur donnant un sens et des valeurs qui lui sont procurés par l'environnement, principalement dans ses relations et ses échanges avec autrui. La représentation est donc également un instrument de socialisation et de communication.¹⁰ La vision du monde que se forme progressivement l'enfant, ainsi que sa représentation de soi résultent d'interactions avec son environnement. Nous pouvons comprendre que le rôle des adultes lors du « Pont » n'aura pas été négligeable à ce niveau.

Les représentations apparaissent comme des catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels on a affaire. Dans sa tentative de s'approprier l'objet de représentation afin de le maîtriser, le groupe social va intégrer cet objet dans les catégories d'un savoir préexistant ; c'est ainsi qu'au départ de leurs échanges, les enfants belges avaient une vision semble-t-il exclusivement misérabiliste de leurs correspondants. Selon MOSCOVICI¹¹, trois conditions seraient préalables à l'apparition d'une représentation :

- la dispersion de l'information concernant l'objet de représentation (les individus ne peuvent accéder aux informations utiles à la connaissance de cet objet) ; c'est le cas pour les enfants belges et burkinabés avant l'échange, partiellement en cours d'échange;
- la position spécifique du groupe social vis-à-vis de l'objet (intérêt particulier pour certains aspects de l'objet et désintérêt relatif pour les autres aspects ; c'est le cas par exemple lorsque les enfants belges se focalisent sur ce qu'ils perçoivent comme un manque d'hygiène chez leurs correspondants) ;
- la nécessité que les individus ressentent de développer des conduites et des discours cohérents à propos d'un objet qu'ils connaissent mal, afin de combler les zones d'incertitude de leur savoir.

⁸ LIENARD G., op. cit., chap. III, p. 11.

⁹ MOLINER P., Images et représentation sociale : de la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociales, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, 1996, p. 51.

¹⁰ DE LAUWE M.-J. et FEUERHAHN N., **La représentation sociale dans le domaine de l'enfance**, in JODELET D. (sous la direction de), Les Représentations Sociales, Ed. Sociologies d'aujourd'hui, 6^{ème} éd., Paris, Août 1990, p. 340.

¹¹ MOLINER P. (sous la direction de), La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations sociales se transforment-elles ?, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

La théorie structuraliste présentée par ABRIC (1976) suggère que toute représentation est organisée autour d'un noyau central qui a une fonction génératrice de sens. Autour de celui-ci s'organisent des éléments périphériques qui ont eux une fonction de concrétisation, de régulation, de défense. Il existe ainsi une certaine **stabilité et résistance au changement** des représentations. Les éléments qui composent la représentation ne sont jamais isolés. Un changement d'opinion ou de croyance entraîne d'autres changements. La modification d'une information suppose des réajustements de la structure toute entière. Nous pouvons comprendre qu'un changement dans une représentation sociale puisse être lourd de conséquences, puisqu'il est susceptible d'entraîner des changements dans les interactions entre individus, groupes et environnement. Phase d'émergence, de stabilité, de transformation constituent les trois périodes importantes de l'histoire d'une représentation sociale. Au cours de sa phase de transformation, la représentation ne remplit plus correctement ses fonctions ; les individus la font alors évoluer, ce qui ne se fait pas sans réticences, comme nous l'avons relevé.

➤ **L'intérêt des acteurs et la reproduction de l'ordre social à travers la dynamique représentationnelle :**

Comme l'explique BOURDIEU¹², la dynamique représentationnelle est un processus de reconstruction du réel qui, bien qu'involontaire chez l'individu, n'en est pas pour autant innocent. Il va s'inscrire dans une logique sociale où, en tant qu'acteur, chaque groupe tentera de préserver ses intérêts propres. La représentation que les agents se font de leur propre position et de la position des autres dans l'espace social, est le produit d'un système de schèmes de perception et d'appréciation, qui est lui-même le produit incorporé d'une condition. La dynamique représentationnelle est régulée par un principe selon lequel les individus élaborent des univers représentationnels conformes à la position de dominants ou de dominés qu'ils occupent dans le champ des rapports de production ; c'est ainsi qu'à travers le « Pont », nous avons pu observer que Belges et Burkinabés ont entretenu une dynamique relationnelle révélatrice de contradictions chez les uns et les autres et que les Belges sont restés dominateurs dans l'échange. Les agents sociaux, même quand ils sont soumis à des déterminismes, contribuent à produire l'efficacité de ce qui les détermine, dans la mesure où ils structurent ce qui les détermine. Les représentations dominantes ne peuvent s'imposer dans l'ensemble d'un groupe social ou dans l'ensemble de la société qu'au terme d'un processus d'inculcation. La culture dominante suppose en effet un travail de légitimation qui passe par des conflits symboliques. L'enjeu de ces luttes est l'imposition de la définition légitime du monde social, qui permet d'assurer la reproduction de l'ordre social. La thèse de BOURDIEU révèle que la culture a fait oublier toute la part d'arbitraire qui est à son fondement, par un long travail de légitimation.

➤ **Quelle image sociale veut-on suggérer en tant qu'acteur social ?**

Quels signes diffuser pour suggérer quelle image ? C'est en ces termes que MOLINER suggère que l'acteur social doit se poser la question de sa

¹² MOLINER P., op. cit.

communication. L'actualité abonde d'exemples où l'on peut observer d'importants décalages entre la réalité d'un objet et l'image de ce même objet dans le public. La communication est un moyen de contrôler ou de renforcer ce décalage. Par communication, il faut entendre l'ensemble des signes émis par l'acteur social, personnalité ou organisation. En ce sens, l'image sociale constitue un objectif.

La manipulation des médias par exemple doit se réaliser avec prudence. Entre autres, **l'image visuelle** a comme première propriété une capacité à figurer l'objet qu'elle représente. Elle a de particulier qu'elle met sur un pied d'égalité ce qu'elle montre et ce qu'elle veut dire. La communication par l'image visuelle donne autant d'importance à la forme qu'au fond, au signifiant qu'au signifié. Plus que tout autre mode de communication, elle laisse la place à nos facultés perceptives, à notre sensibilité et donc à nos émotions. Elle nous émeut parce qu'elle renvoie directement à des expériences perceptives antérieures. Notons que les images visuelles produites de certains objets apparaissent comme le reflet directement perceptible d'un phénomène de pensée collective. La vidéo diffusée auprès des enfants belges lors du « Pont » a particulièrement affecté ceux-ci ; elle présentait les Africains comme des « misérables » - c'est de cette manière qu'ils sont perçus le plus souvent dans l'imaginaire collectif -.

L'apport que peut constituer celui d' « **experts** » afin d'agir sur les représentations est également à souligner. Les communications qui revêtent un taux de validité suffisant pour remettre en question des savoirs préexistants, sont porteuses d'une certaine contrainte persuasive qui incite les individus à s'y conformer. Lorsque le rapport de communication relève d'une transmission de savoir, il véhicule pour la cible la nécessité d'acquérir ce savoir et facilite la résolution du conflit en des termes épistémiques plutôt qu'identitaires ou relationnels. Lorsque les individus pensent ne disposer que de relativement peu de connaissances, peu certains et peu engagés dans leur croyance, il serait pour eux identitairement peu coûteux de prendre en compte la position de la source, d'autant qu'il s'agit d'une autorité épistémique, dont l'expertise garantit que la connaissance qu'elle communique est plus correcte ou plus adéquate à la réalité. Ils auraient même l'attente que l'autorité épistémique les guide, c'est-à-dire exerce son autorité légitime à définir les savoirs dont la validité est attestée. Ceci est d'autant plus le cas pour un public d'enfants qui à travers son expérience de découverte du milieu physique et social, conserve un esprit encore relativement malléable. Vraisemblablement, le rôle des instituteurs auprès des enfants belges et burkinabés dans l'échange étudié, a eu un impact sur leurs représentations. Nous avons souligné le rôle joué par le « parrain » burkinabé auprès des enfants belges sur ce point.

PROCESSUS D'ÉCHANGE

Le dictionnaire Larousse définit le terme « **échange** » comme : « Troc d'une chose contre une autre, accepté comme équivalent ». La définition présentée au Larousse sociologique est énoncée comme suite : « L'échange, entendu comme mouvement d'interaction réciproque entre deux parties ou bien cession d'un service ou d'une chose en contrepartie d'une autre, est la règle fondamentale de toute relation sociale. »¹³ Cette seconde définition, plus complète, comprend que

¹³ BESNARD P., BOUDON R., CHERKAOUI M., LECUYER B.-P., Dictionnaire de Sociologie, Larousse, Paris, Janvier 2001, p. 72.

l'échange peut être ou non de nature matérielle, elle implique la règle de la réciprocité et attribue à l'échange une fonction essentielle de relation sociale.

Le paradigme de l'échange peut être situé dans un cadre plus global. Selon Alain CAILLE, il existe quatre modèles de relations collectives pertinents en sciences sociales : le contrat, l'échange, le don, le sacrifice¹⁴ :

Le paradigme du contrat : paradigme individualiste ; il est qualifié d'utilitaire, de contractuel, d'instrumental. C'est la règle du « chacun pour soi ».

Le paradigme de l'échange : paradigme holiste ; il peut être décrit comme fonctionnel, culturel, institutionnel, structuraliste. Il impose l'obligation de la règle de la réciprocité ;

Le paradigme du don : celui-ci implique l'obligation de donner, de recevoir, de rendre. Il est l'inducteur des alliances, des associations, du politique et du symbolique de la réalité sociale considérée comme intrinsèquement symbolique ;

Le paradigme du sacrifice : contrairement aux trois précédents, qui se jouent dans le sens horizontal entre acteurs sociaux humains, le sacrifice s'impose essentiellement dans les relations verticales entre les humains et les instances supérieures impersonnelles qui les déterminent.

Nous nous concentrerons sur le **paradigme du don**, en nous référant à Alain CAILLE¹⁵, qui s'inspire lui-même de Marcel MAUSS.¹⁶ En effet, un échange peut se limiter à troquer un objet contre un autre, ou encore par exemple à prêter un service contre une rétribution financière ; le don est créateur d'un lien social plus intense.

Selon CAILLE (définition sociologique), toute prestation de biens ou de services effectuée sans garantie de retour, en vue de créer, entretenir ou régénérer le lien social, est un don. Dans la relation de don, le lien importe plus que le bien.

Comme l'affirme SINGLETON, « qu'il puisse y avoir de l'humanité sans dons est une chose peut-être imaginable, mais tout à fait impossible ».¹⁷ Le don est créateur de lien social et rien n'est plus précieux que l'alliance qu'il scelle puisque c'est elle qui permet le passage, toujours révoquant, de la guerre à la paix et de la défiance à la confiance. Le don nourrit la liberté et la spontanéité ; souvenons-nous de la spontanéité qui nourrissait les propos des enfants belges lorsqu'ils parlaient des petits présents échangés avec leurs amis burkinabés : le don importait ici plus que le bien. Sans un minimum d'espoir plausible dans la possibilité que l'autre, les autres sauront donner ce qui est nécessaire en cas de besoin ou de demande, coup de main, argent, soutien, amitié, chaleur, amour, solidarité, toute union saurait difficilement se former et tenir. On se retrouverait par exemple chez le juge avant même d'avoir donné ou partagé quoi que ce soit. Aucune amitié, aucune association, aucun couple, aucune société ne sauraient résister un instant à l'affirmation permanente et réitérée qu'on ne fera ceci qu'à la condition expresse que l'autre ou les autres feront cela. Même s'il est vrai qu'ils ne résisteraient pas davantage à l'exigence inverse de s'y vouer sans la moindre réserve et inconditionnellement. Tout porte à croire qu'une société qui ne sait plus inventer d'autre principe de coordination et de liaison de ses membres que celui

¹⁴ CAILLE A., *Anthropologie du don : le tiers paradigme*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 2000.

¹⁵ Idem.

¹⁶ MAUSS M., *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, in *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1968.

¹⁷ LAURENT P.-J., *Une association de développement en pays mossi. Le don comme ruse*, Ed. Karthala, Paris, Janvier 1998.

du contrat, est menacée de perdre ses repères et de sombrer dans l'aspiration irrépressible de la violence et du sang. Robert STEICHEN explique :

« *Par rapport à l'idéologie utilitaire, le paradigme du don est difficile et exigeant car généreux. Il suppose en effet que l'on accorde de l'importance à l'autre, qu'on lui accorde une valeur, qu'on renonce à occuper seul toute la place. Le paradigme du don va contre le narcissisme qui est la dérive logique de l'idéologie individualiste en vigueur dans nos sociétés* ».¹⁸

MAUSS parle de « fait social total », en ce sens que le social est fait à la fois de symbolique, d'économique, de politique, de culturel. Les échanges entre les hommes – les liens sociaux – sont faits d'une dialectique qui comprend ces divers éléments. Il serait donc, selon lui, erroné d'avoir une conception trop exclusivement « communicationnelle » de l'action, car le social est à la fois une « chose » (matérielle) et une « signification ».

Pour MAUSS, le don est indissociablement **libre et obligé** d'une part, **intéressé et désintéressé** de l'autre. Obligé, car on ne donne pas n'importe quoi à n'importe qui, n'importe quand et n'importe comment et les moments et les formes du don sont institués socialement ; après le don réalisé par les Belges, des enfants et leur instituteur burkinabés se sont ainsi demandé « *qu'offrir à des enfants bien nantis ?* ». Cependant, même socialement imposé, le don ne peut prendre sens que dans un certain éther de spontanéité : donner et rendre quand, quel montant, à qui, avec quels gestes, dans quel esprit, ... ? Le pari du don est intrinsèquement paradoxal, puisque seule la gratuité déployée, l'inconditionnalité sont susceptibles de sceller l'alliance qui profitera à tous et donc au bout du compte à celui qui a pris l'initiative du désintéressement. Ainsi, le concept de don ne s'applique plus lorsqu'une de ses quatre composantes, l'obligation, l'intérêt instrumental, la spontanéité ou le plaisir, se désenchevêtre des autres et fonctionne dans l'isolement, en devenant comme à elle seule son propre maître. Il s'agit d'un pari qui lie les personnes en liant en même temps, d'une façon toujours nouvelle, l'intérêt, l'« aimance », l'obligation et la donation ; pari à travers lequel chacun s'engage à donner inconditionnellement à chacun, mais se montre tout aussi disposé à se retirer du jeu, à tout moment, si les autres ne le jouent pas. Le don semble inconcevable en l'absence d'une règle de réciprocité qui lui préexiste. Celui qui effectue le pari de confiance le fait dans une totale absence de garantie. L'autre ne lui a rien promis. Mais s'il estime que sa confiance est trahie ou ne se voit pas payée en retour, il peut à tout instant la reprendre et rebasculer dans la défiance. Car même au sein du don-partage, chacun doit voir sa place reconnue et pouvoir assurer la présentation de soi. Souvenons-nous de cette institutrice belge déçue, qui mettait en balance le don financier effectué aux correspondants et les échanges « humains » pour lesquels elle aurait voulu avoir plus de répondant de leur part (« *On est là pourquoi ?* » disait-elle).

Il n'y a de paix tenable que sous la menace d'une guerre possible, qui préserve les identités et la dignité des protagonistes ; en creux du cycle du donner-recevoir-rendre, agit toujours celui du prendre-refuser-garder.

¹⁸ STEICHEN R., **Un paradigme pour le lien à l'Autre ?**, in SINGLETON M. (sous la direction de), Echanges autour du don, in *Recherches Sociologiques*, UCL, Volume XXXIV, n°3, 2003, p. 50.

Le don dans la société traditionnelle et dans la société dite moderne :

Nous pouvons parler d'universalité du don. Il existe cependant des règles du don, structurales ou culturelles. **Dans chaque société déterminée, le sens et les modalités du don sont clairement articulés au symbolisme dominant.** La triple obligation de donner, recevoir et rendre constitue l'universel socio-anthropologique sur lequel se sont construites les sociétés anciennes et traditionnelles. Dans la société moderne, on rencontre une disjonction croissante entre deux registres de la socialité, que les autres sociétés se refusent fortement à désintriquer. Le premier est celui de la socialité primaire, dans lequel les relations entre les personnes sont réputées l'emporter ou devoir l'emporter en importance sur les rôles fonctionnels qu'elles jouent. C'est le registre de la famille, de la parenté, de l'alliance, de l'amitié, de la camaraderie. Dans la socialité secondaire, c'est au contraire la fonctionnalité des acteurs sociaux qui importe plus que leur personnalité. Sur le marché économique, dans la sphère d'action régie par l'Etat, dans le domaine de la science, la loi en principe absolue est celle de l'impersonnalité.

Le paradigme du don suppose notamment qu'on puisse accepter de recevoir sans annuler la dette par un don équivalent. S'il faut rendre, c'est en laissant un bout de dette pour rester l'obligé de l'autre et suspendu à son désir. Etre endetté, c'est garder en mémoire qu'on ne peut tout consommer parce qu'on n'est pas propriétaire exclusif des biens. Il importe de garder des biens réservés pour les autres, des possibles dons pour les créiteurs et aussi pour tous les tiers avec lesquels on entre en relation. Prendre la dette comme fondateur de liens, rester débiteur des autres et rendre partiellement le dû sans annuler tout à fait la dette est compliqué mais possible : les sociétés traditionnelles qui se fondent sur cette logique en témoignent. Au Burkina Faso, c'est encore fortement le cas dans nombre de communautés villageoises en pays Mossi. Comme l'explique Pierre-Joseph LAURENT¹⁹, des pratiques d'entraide s'y déploient, basées essentiellement sur des prestations réciproques, c'est-à-dire sur un principe d'économie symbolique (oblative), plutôt que sur le calcul marchand. Le holisme villageois implique l'appartenance à des réseaux de dépendance réciproque (don, prestation de services, redistribution). Et quiconque tente de s'en détacher, dans le but de parvenir à une accumulation pour soi, court le risque plus que d'être mal vu. L'anthropologue explique :

*« Ces pratiques sociales communautaires constituent pour les individus un capital-recours, dont la force coercitive peut limiter fortement les chances de survie d'un développement institutionnel qui voudraient, même partiellement, s'en émanciper. »*²⁰

Dans des sociétés comme la société belge par contre, qui instaurent l'autonomie individuelle et le paiement intégral (avec intérêts) des dettes comme règles de normalité sociale, la difficulté tient à la blessure narcissique qu'entraîne l'endettement. Cependant, si la société moderne continue à fonctionner, c'est parce qu'elle s'étaye sur la société primaire, le don et le symbolisme, où elle puise ses réserves de sens et de motivation. En Belgique par exemple, si le bénévolat a évolué dans la durée, nombre d'associations continuent cependant à s'appuyer sur l'aide non négligeable de bénévoles, qui font don de leur temps et de leur énergie. La société-monde virtuelle qui prend forme et que CAILLE qualifie de

¹⁹ LAURENT P.-J., op. cit..

²⁰ Idem, p. 237.

socialité tertiaire, ne pourra, selon lui, se stabiliser et trouver son vrai principe de fonctionnement, qu'en conservant une place et un rôle actif à la socialité primaire, comme à la socialité secondaire, sachant la constante progression d'une logique du rendement, d'un mégacapitalisme mondial à laquelle nous sommes confrontés. Ces distinctions entre sociétés traditionnelle et moderne expliquent sans doute pourquoi les enfants belges ont été attirés par certaines valeurs, qu'ils ont observées chez leurs correspondants burkinabés et pourquoi les attentes ont semblé plus fortes à ce niveau chez les Belges, instituteurs compris (attentes d'échanges relationnels que nous pouvons considérer comme une recherche de sens).

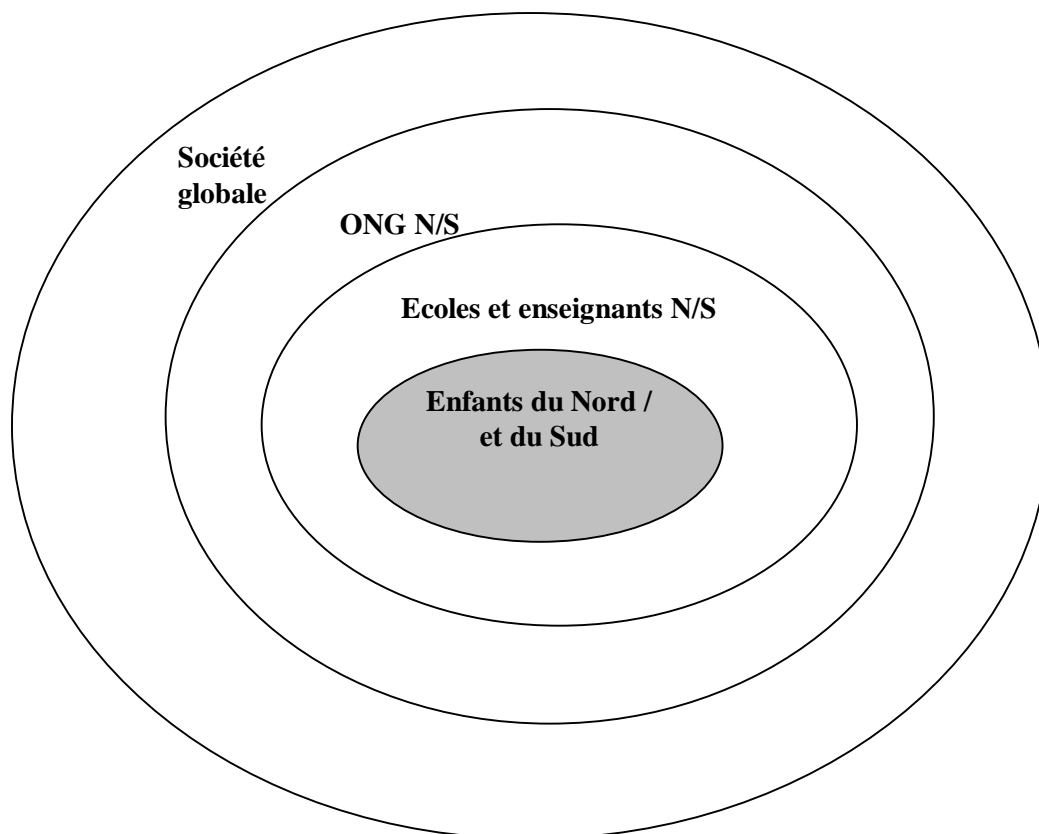
CADRE SYSTEMIQUE DE L'ECHANGE

Si dans le cadre de cette étude, nous avons développé une approche analytique en tentant d'observer à la loupe les interactions qui ont eu lieu entre les enfants burkinabés et belges, il est utile de fixer globalement le cadre systémique – *sans prétendre procéder à une analyse systémique, là n'est pas le but* – au sein duquel leurs interactions se sont déployées. Car si par métaphore nous imaginons un instant que l'échange du « Pont » est une pièce théâtrale, les enfants n'en sont pas les uniques acteurs.

Parmi les diverses définitions attribuées au terme système, nous retenons la suivante : « Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but ».²¹ Les éléments appartenant à un même système sont ainsi reliés par des relations d'interaction ou encore d'interdépendance. Le cadre systémique au sein duquel le projet « Pont » se déroule aura eu un impact, voire aura produit des interférences, sur l'échange qu'enfants du Nord et du Sud ont été amenés à réaliser. Ceci en fonction des positions et rôles des divers acteurs, les moyens qu'ils ont eus chacun à disposition, leurs attentes et besoins, leurs contraintes, leurs objectifs prioritaires,... : chaque acteur prenant part à cette campagne aura été amené à se positionner, à développer des « stratégies », en fonction de ses intérêts propres liés aux divers champs économique, social, culturel, politique dans lesquels il baigne.

Nous pouvons schématiser globalement le cadre systémique relatif au « Pont » de la manière suivante ; nous y incluons quatre pôles principaux sources d'interactions, chacun de ces pôles entrant en interaction avec les autres :

²¹ DE ROSNAY J., Le macroscopie. Vers une vision globale, Ed. du Seuil, Paris, 1975, p. 101.



Décrivons quelques caractéristiques propres à chacun de ces quatre pôles interactifs :

LES ENFANTS BELGES ET BURKINABES

Les enfants belges et burkinabés ont constitué le public cible de la campagne du « Pont ».

Un élément essentiel à souligner est que ceux-ci sont issus de deux **contextes culturels, mais également socio-économico-politiques fortement différents**. Ces contextes ont un impact direct sur leurs pensées, actes, discours, représentations respectifs. Entre autres, la conception de l'éducation de l'enfant dans chaque société, les valeurs essentielles inculquées à travers celle-ci, varient. L'analyse de Amadé BADINI, lui-même Moaga, nous permet de prendre connaissance des fondements et caractéristiques de l'éducation chez les Moosé (civilisation Moaga) – ou Mossi – au Burkina Faso²². Le cadre de référence qu'il utilise est la société traditionnelle, son analyse est donc à relativiser, en particulier pour ce qui concerne l'éducation des enfants de la ville. Chez les Mossi, un principe général veut que l'individu soit soumis au groupe social qui devient son lieu ontologique, en lui fournissant les références diverses sans lesquelles il serait sans figure, identité, équilibre. Ce principe constitue un des repères essentiels du système éducatif moaga. L'honnêteté, le courage, le goût pour le travail, le respect de la tradition et des aînés résumant l'essentiel des valeurs sociales et morales qui caractérisent l'idéal que le Moaga cherche à inculquer à ses enfants. La

²² BADINI A., Naître et grandir chez les Moosé traditionnels, Ed. Sépia-ADDB, Découvertes du Burkina, Paris-Ouagadougou, Juillet 1994.

maîtrise de soi suppose la maîtrise de la parole, de son corps tout entier. On rencontre ainsi une certaine rigueur et même rudesse dans l'éducation, laissant la place au « dirigisme », à la discipline, et peu de place à l'imagination ou à la créativité de l'enfant, à sa « liberté » en tant qu'éduqué. L'essentiel de l'éducation consiste en l'acquisition de la droiture et de la sincérité ; au niveau social, à la pratique du respect envers les parents et les aînés, ainsi qu'à des règles élémentaires de « savoir-vivre ». La plus grande qualité qu'on attend de l'enfant est la docilité. Son caractère malléable, la patience dont il fera preuve et l'attention discrète avec laquelle il suivra tout ce qui se passe autour de lui, sont considérés comme des présupposés indispensables.

L'eudémonisme et l'utilitarisme de l'éducation moaga ne se manifestent pas de la même manière, ni avec la même clarté, selon qu'on considère l'individu ou que l'on prend en compte les intérêts de groupe. L'aspect utilitariste prend facilement le pas sur l'eudémonisme quand il s'agit de l'individu. Très tôt l'enfant moaga doit ainsi être capable de mener une vie utile à tous, et d'abord aux autres. Il est en principe satisfait d'être utile, heureux d'avoir joué un rôle et fier de contribuer matériellement à la vie familiale. On peut parler sur le plan éducatif d'une véritable pédagogie du milieu qui se réalise dans une perspective pragmatique. Le savoir est avant tout un moyen d'agir pour résoudre un problème. Par conséquent, même les jeux d'enfants sont compris comme un « travail » et les produits qui en découlent sont socialement comptabilisés. La production enfantine s'inscrit dans la vaste division sociale du travail, à côté du travail des femmes et de celui des hommes. Les enfants confectionnent généralement eux-mêmes leurs jouets, puisant dans leur imagination et environnement immédiat et leur attribuant parfois des fonctions sans le transformer. C'est par exemple en jouant à chasser que l'enfant complétera son alimentation.

Comme on peut le constater à travers ces brèves descriptions, la place attribuée à l'enfant en tant qu'individu dans la société burkinabé est tout autre que dans la société belge. Les conceptions, les valeurs sous-jacentes à l'éducation donnée diffèrent. En Belgique, société occidentale, l'individu et le concept de « liberté » individuelle prennent une place de plus en plus prépondérante. Il s'agit là de deux logiques totalement différentes qui ont des répercussions sur la vie des enfants et leurs comportements au quotidien jusque dans leurs corps. En Belgique, société de consommation, fêtes laïques et chrétiennes par exemple constituent nombre d'occasions de distribuer des cadeaux aux enfants. Un enfant « éveillé » comme on dit y est généralement catalogué de plus « intelligent » qu'un enfant aux traits passifs. Nous pouvons relever le pragmatisme développé à travers l'éducation burkinabé, y compris chez l'enfant : les conditions géopolitiques varient entre le Burkina Faso et la Belgique ; souvenons-nous que ce pragmatisme est apparu chez les enfants burkinabés lors du « Pont ». Le Belge a aujourd'hui un rapport différent à la nature. Au Burkina Faso, les êtres humains continuent à vivre fortement en adéquation avec leur milieu naturel.

LES ECOLES ET ENSEIGNANTS NORD/SUD

Par leur rôle d'encadrement non négligeable, les écoles et leurs instituteurs(trices) ont tenu une place d'opérateurs dans le cadre de la campagne. Ces enseignants sont eux-mêmes porteurs de représentations. Ils n'ont pas reçu de formation particulière préalable à l'opérationnalisation du projet.

Nous l'avons relevé, l'éducation transmise varie entre la Belgique et le Burkina Faso; cela se répercute sur l'enseignement réalisé en milieu scolaire. En Belgique, les capacités intellectuelles sont les plus valorisées ; l'enseignement technique et professionnel y constitue dans la pratique une filière de relégation. La langue utilisée en milieu scolaire burkinabé reste le français (qui ne correspond donc pas à la langue natale des enfants), le Burkina étant une ancienne colonie française. De plus, la société traditionnelle mossi reste fortement une société de l'oralité et non de l'écriture, ce qui a aussi des répercussions d'un point de vue culturel.

Nombre d'enfants burkinabés ne sont pas scolarisés. Les conditions d'enseignement entre les deux pays ne sont pas comparables (nombre d'élèves dans les classes : comme cela a souvent été le cas à travers le « Pont » où le nombre d'élèves burkinabés était nettement supérieur à celui des Belges -, matériel à disposition,...).

Une analyse française décrit l'image du Tiers-Monde véhiculée à travers les manuels scolaires français.²³ Dans la majorité de ceux-ci, le sous-développement n'est pas vu comme une conséquence de la dépendance par rapport à un système économique dominé par les pays industrialisés, mais comme un simple retard de développement économique et culturel : les causes décrites sont l'accroissement démographique, les conditions naturelles, le climat et le sol, les ressources et richesses locales « mal » utilisées ; les causes politiques et sociales sont d'origine locale ; les freins culturels viennent au second plan (analphabétisme, traditions, mentalités sont vus comme obstacles). Dans la majorité des manuels, les voies du développement sont implicitement à copier sur le modèle occidental. Les responsabilités passées et présentes de la France sont tenues sous silence, dans la mesure où celle-ci n'apparaît pas nommément. S'il y a des responsabilités, elles sont européennes, se situent surtout dans le passé et s'évanouissent avec la décolonisation.

L'avis d'un instituteur burkinabé qui a pris part au « Pont », pour ce qui concerne les manuels burkinabés, est que ceux-ci contiennent régulièrement textes et illustrations qui font état d'une supériorité du Nord sur le Sud, mettant en exergue l'intelligence, la force, la richesse des peuples du Nord.

LES ONG NORD/SUD

Le « Pont » est un projet qui s'est déroulé dans le champ de la coopération au développement.

Les ONG ont une structure, des manières de fonctionner, des objectifs, des intérêts, des contraintes institutionnelles et une vision du monde qui leur sont propres.

A travers une analyse d'interviews réalisées auprès de responsables d'ONG et une étude des représentations sociales, saisissant le rôle déterminant de la perception des acteurs dans une interaction telle le développement, Pélerin KIMWANGA NKENY démontre la discordance qui existe entre le discours des ONG belges de cofinancement et leurs pratiques, le paradoxe dont elles font

²³ NOIROT P., *L'image du tiers monde dans les manuels scolaires. Du retard encore et encore*, in *Antipodes*, Série outils pédagogiques n°5, Iteco, Mars 2001, pp. 36-40.

preuve.²⁴ Si dans leurs discours ces ONG prônent l'auto-responsabilité de leurs « partenaires » du Sud, leur pouvoir effectif et souhaitent leur autonomie et la confiance en eux-mêmes, **leur pratique du développement place ceux-ci dans une situation d'injonction paradoxale**, de double contrainte. Car c'est un peu comme si elles leur tenaient le langage suivant : « *Nous allons vous aider à vous libérer seul* ». ²⁵ L'image qui revient le plus souvent dans les interviews réalisées, relative au rôle des ONG vis-à-vis du Sud, est celle de l'éducation d'un enfant par ses parents. Quoi qu'il fasse, dans la relation de pouvoir qui le lie à l'ONG, le partenaire du Sud ne peut être lui-même ; à travers le « Pont », la coordinatrice burkinabé affirmait ainsi qu'il s'agissait d'un cadre « trop fermé » (« *On n'était pas libre de dire ou de faire...* »). D'autre part, les ONG, par une apparente attitude de désintéressement, nient le pouvoir réel qu'elles ont sur leurs partenaires. Or, de la définition consciente ou non qu'elles ont du développement, découlent des critères de financement, fixés au Nord, qui déterminent la faisabilité d'un projet ; de ces critères dépendent la forme et le contenu du projet ; c'est le cas de la campagne du « Pont » qui, pour rappel, a été conçue au Nord sans concertation avec le Sud. Comme l'explique P.N. KIMWANGA, ces critères répondent à des règles qui expriment un certain « monde » : une vision de la vie.

A travers la pratique des ONG, c'est en réalité l'expérience occidentale qui est au cœur, le Tiers-Monde est appréhendé à travers cette expérience occidentale. Le développement advient comme une réponse à l'état social du Tiers Monde, où il y a – tout comme en Occident – exploitation des pauvres par les riches. « *Cela fait penser à une lecture matérialiste proche du socialisme occidental, ne mettant en question ni l'accumulation des richesses en tant que telle ni l'appropriation des outils de production par les riches, empruntant au socialisme démocratique l'idée d'une répartition équitable des richesses. La lutte des ONG a un relent de réalisme économique occidental...* ». ²⁶ L'auteur parle de « centrisme technico-économique occidental » : « *Ce modèle de pensée s'articule autour de la technologie et de l'économie. Modèle de pensée caractéristique du monde occidental, il organise le développement autour de la notion de projet. Ce mode d'être est tourné vers l'avenir, marqué par la conviction que la technologie occidentale améliore la vie et entraîne le développement et c'est l'économie qui constitue le domaine privilégié du développement.* » ²⁷ Au vu des responsables d'ONG, une action bien pensée, bien organisée et rationalisée a plus de chance d'atteindre le développement ; elle est tout le contraire du désordre et de l'instinct. P.-J. LAURENT parle également d'une logique du « projet ». Le donateur se place dans cette logique (qui participe par ailleurs du monde de l'écriture), logique qui ne peut s'accorder avec les tactiques et pratiques populaires des villageois du Sud (ces derniers possédant d'autre part une tradition orale) ; inaudibles, ces dernières passent pour inexistantes. L'anthropologue explique qu'il ne peut exister un véritable dialogue entre le donateur (ONG) et le bénéficiaire du Sud. Car si le projet se place plutôt du côté de la stratégie, certaines pratiques populaires s'apparentent plutôt à la tactique, au coup par coup : à des « coups » menés au fil des événements et des occasions saisies. Pour qu'il y ait dialogue, ceci

²⁴ KIMWANGA NKENY P., De la parole à l'acte. Le paradoxe des ONG belges de cofinancement, Ed. Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve, 1999.

²⁵ Idem, p. 90.

²⁶ Ibidem, op. cit., p.69.

²⁷ Ibidem, pp. 116-117.

demanderait qu'une altérité soit reconnue. Les donateurs sont en réalité incapables de saisir la complexité du monde des populations locales. Il n'existe pas un « marché » de la coopération au développement, car l'offre d'aide proposée par les bailleurs de fonds ne correspond pas à la demande d'aide formulée par les populations locales. Celles-ci ne peuvent dès lors se montrer elles-mêmes, telles qu'elles sont, elles taisent donc leurs pratiques. Ceci va amener le bénéficiaire, à la marge du champ de la coopération au développement, confronté à un rapport de domination, à élaborer un processus de communication spécifique entre lui-même et le donateur.

Comme le montre P.-J. LAURENT, à travers son analyse et le regard qu'il porte sur le développement d'une association villageoise en pays mossi, les populations locales vont avoir recours à l'arme du faible, à savoir l'art de la ruse, et en particulier à **la ruse du don**. Il s'agit ici d'un contre-pouvoir populaire, dont le donateur n'a pas conscience. L'auteur montre comment ces villageois vont parvenir à leurs fins, en mimant dans un premier temps le « projet » du donateur, selon les critères établis par ce dernier, pour ensuite réaliser une œuvre qui correspond à leurs propres critères et réels besoins. « *L'imitation* consiste dans une ruse qui vise à retirer des profits d'une opportunité de financement, tout en sauvegardant intactes ses propres tactiques de sécurisation (financières et foncières surtout) ou encore son identité ». ²⁸ Les villageois font « cadeau » (don) de l'objet concret réalisé au donateur, c'est-à-dire qu'ils l'invitent à venir voir par lui-même. Ils tentent ainsi d'insérer l'offreur dans leur propre monde, en le faisant venir – au propre comme au figuré – sur leur propre terrain. On n'est dès lors plus là dans le monde du « contrat » tel que fixé par les aidants, qui sécurise ceux-ci et insécurise les aidés, mais dans le registre d'une économie symbolique oblatrice : l'obligation de convaincre par l'écriture est contournée et s'ouvre la possibilité d'une relation humanisée, concrète. Au don de l'aidé correspondra un contre-don du donateur, à savoir une offre de financement.

Notons que, d'un point de vue culturel, la ruse n'a pas la même signification dans la culture mossi que dans la nôtre. Dans nos représentations, à travers notre jugement normatif du bien et du mal, nous avons généralement tendance à attribuer une connotation négative à celle-ci. Dans la culture mossi – comme le montrent les contes burkinabés qui mettent en scène l'hyène et le lièvre – à travers la notion de « *silim* », c'est tout le contraire : la ruse « positive », celle qui porte ses fruits, qui n'est pas dévoilée, est signe de grande intelligence. Elle inspire dignité et respect. Il nous faut être conscient que comprendre certaines pratiques demande de questionner nos propres a priori moraux.

Le don à un étranger, qui se réalise dans le champ de la coopération au développement et donc par ruse, n'est pas le même que celui qui se réalise entre proches. Comme nous l'avons relevé à travers la théorie du don, celui-ci – toujours révocable cependant – se place généralement dans le registre de la confiance, entretenant, alimentant celle-ci. Le don ici soulevé se place lui du côté de la défiance, de l'insoumission, de la ruse.

A travers le « Pont », afin de parvenir au don financier des Belges vers les Burkinabés, souvenons-nous que des acteurs de l'échange ont également utilisé une forme de ruse.

²⁸ LAURENT P.-J., op. cit. p., 251.

LA SOCIETE GLOBALE

Nous pouvons caractériser le type de rapports Nord-Sud qui prédomine actuellement sur la planète de relation d'exploitation. G. LIENARD définit celle-ci comme suite : « La relation d'exploitation renvoie à un régime de 'dispute en violence', ou selon les critères de M. Walzer, à un régime de 'tyrannie sociale', à partir d'un champ totalement dominant vers d'autres champs sociaux. Ce rapport de dispute en violence ne recherche pas à établir des 'équivalences' entre les parties, pour régler des conflits ou pour sortir de la soumission/exploitation. C'est un régime d'action 'hors équivalence', l'un gagne, l'autre perd. Ce rapport de force n'accepte que peu de contrepouvoirs constitués et durables mais la violence et la coercition sont anonymes et de système ; elles sont de nature économique, sociale et culturelle et 'incluses' dans des dispositifs. Il s'étend dans plusieurs champs de façon simultanée et la position de monopole des détenteurs d'un bien sur tous les autres détenteurs de biens est forte. De plus, le régime d'action de dispute en violence s'organise selon la logique des conflits non divisibles (Hirschman), c'est-à-dire des conflits de type 'OU versus OU', dans lesquels l'UN doit céder quasi totalement devant l'AUTRE ».²⁹

Si l'on parle aujourd'hui de village mondial, le libéralisme économique, que certains qualifient de pensée unique, produit ses effets jusqu'aux coins les plus reculés de la planète, mettant en danger la diversité culturelle. C'est au sein même de ce cadre global que l'échange du « Pont » s'est déployé. Pour nombre d'Africains, l'homme occidental a, conserve, l'image de l'homme blanc, catholique, colonisateur, dominateur. C'est ainsi que dans le cadre du « Pont », un instituteur burkinabé faisait allusion, comme nous l'avons relevé, à la technologie du monde occidental et que des enfants burkinabés exprimaient qu'en Belgique, « *ce sont des Blancs* ». Si, dans le cadre du champ de la coopération au développement, les ONG prétendent promouvoir un autre type de développement, il n'en reste pas moins, comme nous l'avons souligné, que le modèle de pensée qu'elles véhiculent est caractéristique du monde occidental. Les coopérants venus du Nord sont eux-mêmes blancs, occidentaux, fruits de la culture occidentale, d'une société de consommation où l'accumulation pour soi est plus qu'encouragée, de cet Occident qui exploite le Tiers Monde. Les ONG ne renversent pas le rapport d'exploitation Nord-Sud. Elles entretiennent plutôt une relation de dépendance : le « Pont » en est un exemple à divers niveaux (campagne conçue au Nord, financement européen, rôle de contrôle du déroulement de l'échange tenu par la coordinatrice belge). Comme le dit SINGLETON, « *le partenariat Nord/Sud n'a pas inventé un Projet Nouveau, mais a tout simplement réaménagé celui de l'Occident. La raison en est simple. La vaste majorité des responsables de projets, étant placés sous la mouvance occidentale, et obnubilés par le développement, ne sont pas bien placés pour prendre à la lettre d'autres Projets qui ignorent le développement ou qui projettent autre chose que lui* »³⁰. Comme l'explique l'auteur, maîtriser une technologie, ce n'est pas seulement maîtriser son mode d'emploi, mais surtout la mentalité qui l'a produite : acquérir un motoculteur, c'est aussi acquérir un nouveau sens du temps, un sentiment inédit du travail, de son urgence et de sa raison d'être, une autre idée de la rentabilité et du rendement et cela mène à restructurer le champ des rapports humains. « *L'homme ne vit pas seulement de*

²⁹ LIENARD G., op. cit., chap. II, p. 47.

³⁰ SINGLETON M., *Projet et Projets*, Cahiers du CIDEF, 1990, p. 45.

*pain, il a besoin aussi de projets par lesquels il peut se donner une identité et dont il peut être fier ».*³¹ Il doit s'agir pour cela de ses propres projets.

³¹ Idem, p. 59.

CONCLUSION ET PISTES POUR L'ACTION

A travers l'expérience du « Pont », ce travail a tenté de répondre à notre question de départ : « Quelle est la nature de l'échange, réalisé entre des enfants de Belgique et du Burkina Faso, à travers le projet épistolaire 'L'eau, un pont entre le Nord et le Sud' ? Quel impact celui-ci a-t-il sur leurs représentations mutuelles? ».

Nous avons pu nous rendre compte à quel point un échange relationnel, tel que celui qui s'est déroulé dans le cadre que nous avons décrit, s'avère complexe. Au fil des interviews, certains ont parfois affirmé que cette campagne avait comme originalité qu'elle concernait avant tout un échange d'enfants à enfants, comme si cela lui conférait la garantie qu'elle sorte des schémas traditionnels des rapports Nord-Sud et la préservait de la reproduction de certains mécanismes.

L'analyse a démontré que la réalité est tout autre, nettement plus nuancée, confirmant notre hypothèse de travail. En effet, les enfants ont été pris dans une dynamique qui les dépasse, non seulement parce qu'ils n'ont pas été les seuls acteurs de cet échange et parce qu'ils sont le fruit d'un contexte culturel qu'ils reproduisent inconsciemment.

Le fait que ce projet se soit déroulé dans le champ de la coopération au développement l'a probablement complexifié davantage au niveau des interactions. Les adultes (organisateur et encadreurs) sont non seulement porteurs eux-mêmes de représentations, mais également d'enjeux qui les préoccupent et qui dépassent le « simple » échange interculturel. Aussi a-t-on assisté à une dynamique relationnelle révélatrice de contradictions, chez les uns comme chez les autres.

A travers cette dynamique, nous pouvons observer partiellement la reproduction d'un certain modèle de rapport entre le Nord et le Sud : l'Occidental (à savoir les acteurs belges) va s'investir d'un rôle qui a tendance à le placer comme celui qui apporte un certain savoir et l'aide à l'homme du Sud (acteurs burkinabés). Ce dernier quant à lui, au moins au niveau des adultes, par mise en scène, laisse croire à l'Occidental (blanc, européen) qu'il est le maître du jeu. Il alimente ainsi le type de rapport qui s'établit – bien qu'en réalité, il se veut autonome -, car montrer réellement qu'il est serait sans doute courir le risque de ne pas obtenir ce qu'il souhaite.

A travers cette complexité cependant, une « lueur d'espoir » : le DON fait à l'autre. Même si, là aussi, il s'avère que le don lui-même peut revêtir divers enjeux, il n'en reste pas moins qu'à travers cet échange, les enfants se sont beaucoup offerts, de diverses manières. Le don, créateur de lien social, leur a permis – et peut-être même appris – de/à s'ouvrir à l'autre, d'échanger malgré ce qui les sépare. Apprentissage essentiel s'il en est.

Sans doute aurait-il fallu que cet échange se poursuive, surtout que les enfants aient l'occasion de se rencontrer et également de vivre le contexte culturel de

l'autre, afin de pouvoir réellement dépasser certains stéréotypes et un certain imaginaire.

Quelles perspectives pouvons-nous formuler ?

Notre propos n'est évidemment pas de conclure qu'un tel échange, en raison des pièges, des mécanismes qu'il a tendance à reproduire, ne doit pas avoir lieu. Bien au contraire, les échanges interculturels ne peuvent qu'œuvrer en faveur de la paix entre les peuples et être source d'enrichissement mutuel. Il est cependant possible de limiter au mieux ces pièges. Nous proposons deux pistes essentielles :

1. De tels échanges requièrent une préparation minutieuse préalable à leur concrétisation, car ils concernent des dynamiques d'interactions mises en place qui peuvent s'avérer difficiles à gérer. Une telle démarche exige :
 - d'avoir une vision claire de l'échange projeté et de se faire rencontrer des besoins. De manière essentielle, ces besoins sont à placer dans un contexte culturel propre. Nous avons vu à travers l'analyse du « Pont » que les besoins et attentes peuvent diverger ;
 - que la conception du projet se réalise avec l'ensemble des acteurs (dans le cas du « Pont », cela aurait signifié en collaboration avec le Sud et avec celle des instituteurs).
2. Prendre part à un échange interculturel, c'est accepter de porter un regard sur soi-même, sur ses propres pratiques et stéréotypes - ce qui peut parfois être déstabilisant -. Il s'agit de se laisser convaincre qu'un apprentissage mutuel est possible, par un travail de déconstruction de nos propres représentations. Dans le cadre du « Pont », il aurait fallu qu'un tel travail se mène auprès des instituteurs, à la fois belges et burkinabés, avant l'opérationnalisation de l'échange.

Comme souligné au départ de cette recherche, il serait pertinent de soumettre ces suggestions au regard burkinabé, afin qu'il formule son propre jugement sur ces questions.

Le Nord, avec son maldéveloppement – maldéveloppement que nous pouvons pour notre part constater au quotidien, à travers le travail social de terrain que nous réalisons professionnellement – aurait beaucoup à apprendre du Sud. Mais notre ethnocentrisme occidental a trop souvent tendance à nous pousser à « aller pour » et non à « aller vers » le Sud. Ainsi, avant notre voyage au Burkina Faso, nombre de gens demandaient ce que nous allions y faire, dans le cadre de quel projet (sous-entendu d'aide au développement). Ils semblaient toujours étonnés de notre réponse lorsque nous leur expliquions que nous nous y rendions avec la simple intention de découvrir et d'apprendre, non dans le cadre d'un projet précis (nous n'entreprenions pas ce voyage pour apporter un savoir, ni dans une logique de rendement).

Il ne s'agit pas de réfuter tout altruisme ou toute aide, encore moins de nier les inégalités Nord-Sud. Le Sud est cependant le mieux placé pour savoir ce qui est bon pour lui-même. D'ailleurs si nous donnons de l'argent à quelqu'un que nous

estimons, pour notre part, nous n'allons pas conditionner ce don à divers critères et chercher à contrôler ce qui sera fait de l'argent. En ce sens, le champ institutionnel de la coopération au développement ne nous paraît pas être le cadre le plus adéquat, ou cela demanderait que les ONG modifient radicalement leurs modes de fonctionnement. Dans le cas de la campagne du « Pont », les ONG du Nord ne conservent-elles pas, n'entretiennent-elles pas une position de dominant qui leur confère pouvoir et intérêts ? Mais le but de cette étude n'était pas de procéder à une analyse de ce champ.

Nous mettrons un point final à nos réflexions en citant Amin MAALOUF :
*« C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer ».*³²

³² MAALOUF A., Les Identités meurtrières, Ed. Grasset, Paris, 2001.

BIBLIOGRAPHIE

Livres

BADINI A., Naître et grandir chez les Moosé traditionnels, Ed. Sépia-ADDB, Découvertes du Burkina, Paris-Ouagadougou, 1994.

BESNARD P., BOUDON R. et al., Dictionnaire de Sociologie, Larousse, Paris, 2001.

BONNEWITZ P., La Sociologie de P. Bourdieu, PUF, Paris, 1998.

CAILLE A., Anthropologie du don : le tiers paradigme, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 2000.

DE LAUWE M.-J. et FEUERHAHN N., *La représentation sociale dans le domaine de l'enfance*, in JODELET D. (sous la direction de), Les Représentations Sociales, Ed. Sociologies d'aujourd'hui, 6^{ème} éd., Paris, 1990.

DE ROSNAY J., Le microscope. Vers une vision globale, Ed. du Seuil, Paris, 1975.

KAUFMANN J.-C., L'entretien compréhensif, Ed. Nathan Université, Collection « 128 », Paris, 1996.

KIMWANGA NKENY P., De la parole à l'acte. Le paradoxe des ONG belges de cofinancement, Ed. Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve, 1999.

LAURENT P.-J., Une association de développement en pays mossi. Le don comme ruse, Ed. Karthala, Paris, 1998.

MAALOUF A., Les Identités meurtrières, Ed. Grasset, Paris, 2001.

MAUSS M., Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in Sociologie et anthropologie, PUF, Paris, 1968.

MOLINER P., Images et Représentation sociale : de la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociales, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

MOLINER P. (sous la direction de), La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations sociales se transforment-elles ?, Ed. Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

MOLITOR M., *L'herméneutique collective*, in REMY J. et RUQUOY D. (sous la direction de), Méthodes d'analyse de contenu et sociologie, Facultés Universitaires St-Louis, Bruxelles, 1990, pp. 19-35.

PRADERVAND P., Une Afrique en marche, Ed. PLON, Paris, 1989.

QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L., Manuel de recherches en sciences sociales, Ed. Dunod, coll. « Psycho Sup », (2^{ème} éd.), Paris, 2001.

SINGLETON M., Le Souci d'Autrui : entre la charité et l'altruisme anthropophage, Cahiers du CIDEP, 1991.

SINGLETON M., Projet et Projets, Cahiers du CIDEP, 1990.

ZIEGLER J., La victoire des vaincus. Oppression et résistance culturelle, Ed. du Seuil, Paris, 1988.

Articles de revues

CARRACILLO C., Qu'est-ce que l'éducation au développement ?, in **Antipodes**, Janvier 1999, pp. 7-27.

NOIROT P., L'image du tiers monde dans les manuels scolaires. Du retard encore et encore, in **Antipodes**, Mars 2001, pp. 36-40.

STEICHEN R., **Un paradigme pour le lien à l'Autre ?**, in SINGLETON M. (sous la direction de), Echanges autour du don, *Recherches Sociologiques*, Volume XXXIV, n°3, 2003.

Autres documents

FCD, GREEN BELGIUM, L'eau, un pont entre le Nord et le Sud. Une campagne d'éducation au développement durable, **Guide méthodologique**, Bruxelles, 1999.

SCHMETS J., Le choc culturel dans le processus de communication, Mémoire de fin d'études, UCL, FOPES, Louvain-la-Neuve, Janvier 1996.

Cours et séminaires

GUYOT J.-L., Méthodologie de la recherche en sciences humaines, OPES 2180, UCL, Louvain-la-Neuve, 2002.

ITECO, Le partenariat Nord-Sud en éducation au développement : impact et méthodes, Séminaire international, Bruxelles, Décembre 2002.

LAURENT P.-J., Cours d'Anthropologie (Méthode), UCL, Unité d'Anthropologie, Louvain-la-Neuve, Février et mars 2003.

LIENARD G., Sociologie des inégalités culturelles, OPES 2231, UCL, Louvain-la-Neuve, Février 2004.

MAZZOCCHETTI J., Entretien non directif, observation participative, Week-end intergroupe FOPES « Techniques de recueil de données », UCL, 15 et 16 mars 2003.

RUQUOY D., Analyse qualitative des interviews semi-directives, UCL, FOPES, Louvain-la-Neuve, 2004.

Liste des Cahiers Fopes

Cahiers FOPES - Synthèses

- "L'ACV/CSC s'oppose à l'extrême droite : une exploration idéologique et un instrument pour la formation syndicale", n° 1, Juin 1996, 30 p., par Marijke PERSOONE
- "Télécommunications : le service public au service du public ?", n°2, Septembre 1996, 28 p., par Francisco GONZALES
- "Quel contrat de gestion pour la mission d'intérêt public "Épuration des eaux usées domestiques ?" La situation dans la Province de Luxembourg", n° 3, Septembre 1997, 28 p., par Claudine LOMMEL
- "L'Éducation permanente au quotidien. Analyse des pratiques collectives", n°4, Novembre 1997, 38 p., par Marina MIRKES.
- "Enseignement professionnel, "classe-atelier" et performances scolaires. Etude comparative de la réussite", n°5, Octobre 1998, 64 p., par André DROUGUET.
- "Est-il possible de concilier impératif éducatif et impératif de rentabilité à l'Euro Space Center ?", n°6, Janvier 1999, 35 p., par Philippe LEDENT.
- "Les contrats de sécurité, éléments d'une politique socio-préventive et sécuritaire porteuse d'une nouvelle forme d'action sociale", n° 7, Mars 1999, 29 p., par Patricia VALEPIN
- "Les cartes de crédit. Le chemin de la liberté ?", n° 8, Mars 1999, 30 p., par Maggy GAROT
- "Analyse économique de projet : essai de construction d'une entreprise agricole alternative", n°9, Juin 1999, 35 p., par Marc HANCISSE et Olivier ROMAIN
- "Le partage égalitaire des tâches familiales : utopie ou réalité conditionnelle ?", n° 10, Septembre 1999, 35 p., par Françoise GENDEBIEN
- "L'école démocratique. Analyse des conditions de fonctionnement démocratique de l'organisation scolaire", n° 11, Octobre 1999, 45 p., par E. DE GELAEN et C. HANOT
- "L'avantage concurrentiel de la région Mouscron-Comines-Estaimpuis. Etude de cas", n°12, Janvier 2000, 66 p., par Guy DEVOLDERE
- "Des femmes seules, chefs de ménage à Kikwit : "sujets et acteurs" de leur développement", n°13, Août 2000, 38 p., par Marie-Thérèse NDUMBA
- "Prévenir les rejets organisationnels d'une greffe informatique : solutions ?", n° 14, Septembre 2000, 51 p., par Paul LAURENT
- "Le vide de sens en formation d'adultes : vers un diagnostic identitaire", n° 15, Octobre 2000, 44 p., par Walter LARSIMONT
- "Institutrices maternelles, école maternante.", n° 16, Novembre 2000, 64 p., par Thierry BODIN
- "Apprendre pour libérer. Analyse de pratiques d'éducation Luttés-Solidarités-Travail", n°17, Décembre 2000, 100 p., par Cécile GERARD

- "Vers une gestion négociée du paysage ? Application au site de Frahan (Bouillon)", n°18, Décembre 2001, 84 p., par Rudi CLAUDOT
- "Analyse de la structure de l'organisation et des rapports sociaux au sein du Parcours d'artistes à Saint-Gilles", n°19, Janvier 2002, 60 p., par Rocio SAENZ
- "Acteurs associatifs et publics : coopération, conflit, indifférence ? Un exemple : le logement", n°20, Juin 2002, 45 p., par Luc SNOECK.
- "Les Agences Immobilières Sociales bruxelloises : politique régionale ou politiques communales ?", n°21, Février 2003, 59 p., par Isabelle JENNES
- "La coordination sociale : enjeux d'un partenariat entre monde associatif, pouvoirs et services publics", n° 22, Avril 2003, 47 p., par Marie-Jeanne PAUQUET
- "Hooliganisme : réponse à une crise identitaire ?", n° 23, Juin 2003, 61 p., par Etienne NAHON
- "Le système autogestionnaire en Maisons Médicales : Analyse de cas ", n° 24, Décembre 2003, 54 p., par Coralie LADAVID
- Flexibilité au travail et rapports sociaux de sexe, n° 25, Mars 2004, 42 p., par Jacqueline MARTIN
- Les syndicats contre l'allocation universelle ? Les points de vue belges et québécois, n°26, mars 2005, 69 p., par Sabine WERNERUS
- La mutualité chrétienne à l'épreuve de la marchandisation, n° 27, juin 2005, 57 p., par Olivier LOESENBORGH

Cahiers FOPES - Recherches

- "Quelles politiques économiques contre le crise et le chômage", n° 1, Mai 1999, 24 p., par Jacques GOUVERNEUR
- "25 ans de formation "d'acteurs de changement" : un défi relevé ? ", n° 2, Novembre 1999, 130 p., par Florence DEGAVRE
- "La question de la taxe Tobin", n°3, Janvier 2001, 66 p., par Nicolas BARDOS-FELTORONYI

POUR COMMANDER

Les Cahiers Fopes peuvent être obtenus au prix de 6€.

Si vous désirez commander un Cahier Fopes, veuillez virer la somme de 6 € sur le compte en **ajoutant 1,50 € pour les frais d'envoi :**

091-0114310-73 de UCL-FOPEMAP

Place de l'Université, 1

1348 LOUVAIN-la-NEUVE

avec mention "Cahier FOPES n° ... ou Cahier FOPES - Recherche n° ...".

Le "Cahier" vous sera envoyé dès réception du paiement.