



MANUEL DE CONCEPTION DE Reflect

**ALPHABÉTISATION FREIRIENNE RÉGÉNÉRÉE À
TRAVERS LES TECHNIQUES DE RENFORCEMENT DES
CAPACITÉS ET POUVOIRS COMMUNAUTAIRES**

David Archer et Sara Cottingham

Préface

Ce Manuel de Conception de *Reflect* date d'il y a 16 ans – ce qui démontre que l'approche *Reflect* est aujourd'hui en pleine jeunesse, et particulièrement en phase avec notre époque qui assiste à un regain de mobilisation des jeunes pour la démocratie ou contre les mesures d'austérité.

Depuis 1996, l'approche *Reflect* a connu une expansion phénoménale ; elle est utilisée par des centaines d'organisations différentes, ONG, mouvements sociaux ou organismes d'Etat dans au moins 45 pays. Cinq programmes différents basés sur l'approche *Reflect* ont été récompensés par des Prix d'alphabétisation des Nations Unies depuis 2003. Bien que des ressources de grande qualité aient été produites au fil des années (par exemple Communication et Pouvoir en 2003 et Compter les graines du changement en 2009), le Manuel de Conception initial de *Reflect* reste l'ouvrage le plus demandé. La tentation existait de le mettre à jour, en incluant les innombrables innovations apparues dans les pratiques au cours du temps, mais nous y avons résisté pour rester attaché à ce qui constitue un pilier fondamental et un point de référence. Nous vous invitons à l'utiliser pour ce qu'il est, c'est-à-dire un « manuel de conception » destiné à vous aider à réaliser vos propres manuels locaux, soigneusement adaptés à votre contexte unique. L'innovation fait partie intégrante de *Reflect*, et votre tâche essentielle consiste à adapter l'approche de façon créative, et non à simplement l'appliquer.

Pour trouver d'autres ressources, consultez le site Internet *Reflect*-action, ou rapprochez-vous d'autres praticiens *Reflect* dans votre pays ou de vos collègues à travers le monde via le réseau *Reflect* Basecamp. Nous sommes tous engagés dans un processus perpétuel d'apprentissage, et j'espère que vous pourrez à la fois contribuer à notre fonds commun de ressources novatrices en constante expansion et en tirer le plus grand profit.

Le nom de *Reflect* est une force, notamment parce qu'il enracine l'approche dans le travail de l'éducateur Paulo Freire, un visionnaire qui a soutenu avec enthousiasme le développement de *Reflect* depuis 1993 jusqu'à sa disparition en 1997. Ce nom a permis de construire des passerelles entre des praticiens profondément engagés dans diverses institutions et une variété de pays différents. En même temps, tous les noms sont cause de problèmes : certains s'y identifient, d'autres se sentent exclus. Il existe un risque majeur de prolifération des « marques », qui fragmente les efforts au lieu de les unir. C'est un point auquel nous devons être attentifs à chaque instant, en nous efforçant de construire des passerelles et de travailler en collaboration avec d'autres acteurs qui visent à transformer les relations de et au pouvoir. En effet, le fait de nommer une procédure représente souvent une étape cruciale, avec des implications significatives en termes de pouvoir. L'idéal serait que dans chaque communauté, chaque cercle *Reflect* se choisisse son propre nom – avec l'adhésion totale de tous les participants. Au cours des années, j'ai entendu des dizaines de noms dans des dizaines de langues... et le terme *Reflect* n'est utilisé par les interlocuteurs que pour faciliter les échanges, ce qui est exactement le but recherché.

Le nom est important également par d'autres aspects. L'une des premières motivations des participants à s'inscrire aux programmes *Reflect* initiaux était d'apprendre à écrire leur propre nom. A mon sens, ce manuel ne met pas suffisamment en avant le fait que l'alphabétisation constitue une motivation essentielle pour les participants, et que le

facilitateur ou la facilitatrice doit apprendre à chacun des participants à écrire son nom dès la première semaine de formation en les incitant ensuite à pratiquer cet exercice assidument.

Recopier leur nom motivera les apprenants, et les aidera à développer leurs capacités manuelles ; ainsi, les formes de leur nom leur deviendront rapidement familières. En une semaine, n'importe quel groupe de vingt ou trente personnes sera alors capable de lire collectivement un texte quelconque... très lentement au début, bien sûr (puisque une vingtaine ou plus de noms contiennent généralement la quasi-totalité des lettres de l'alphabet). Ce pouvoir collectif a pour effet de renforcer l'assurance des participants et constitue un processus de transformation en soi.

Les pratiques *Reflect* ont énormément évolué depuis l'origine, et certains programmes aujourd'hui ne sont plus explicitement axés sur l'alphabétisation. Les participants maîtrisent parfois déjà, à différents degrés, la lecture et l'écriture. Le processus est alors davantage centré sur la prise de conscience, la mobilisation et la transformation des relations de pouvoir. Ceci étant, tout processus d'autonomisation ou de transformation exige un renforcement des capacités de communication individuelles. Même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'alphabétisation (ou d'enseignement d'une langue ou de compétences de communication), le fait d'aider les personnes à mieux utiliser ces capacités pour se faire entendre fait généralement partie intégrante du processus de transformation et légitime notre réflexion. L'alphabétisation est un processus continu, tout comme les compétences de communication – et le processus *Reflect* contribuera toujours à les développer, d'une façon ou d'une autre.

J'espère que ce jeune activiste de 16 ans sera pour vous un compagnon utile pour faire progresser le processus de changement dans lequel vous vous êtes engagés.

Très cordialement,

David Archer

david.archer@actionaid.org

Informations complémentaires

Pour en savoir plus sur *Reflect*, consultez le site Internet :
www.reflect-action.org

Retrouvez-nous sur Facebook :
www.facebook.org/ReflectAction

Ou rejoignez le site de mise en réseau et de partage de fichiers *Reflect* Basecamp (uniquement sur invitation, suivez le lien sur www.reflect-action.org/basecamp)

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	4
UNE NOTE SUR LA TERMINOLOGIE UTILISÉE	4
PREMIERE PARTIE	
INTRODUCTION – COMMENT UTILISER CE MANUEL ?	
1.1 Qu'est-ce que <i>Reflect</i> ?	5
1.2 Quelles sont les origines de <i>Reflect</i> ?	5
1.3 Qui êtes-vous ?	6
1.4 Quel est l'objectif de ce Manuel ?	6
1.5 Quel est le contenu de ce Manuel ?	7
1.6 Note finale	8
DEUXIEME PARTIE	
ORIGINES ET PHILOSOPHIE	
2.1 Pourquoi l'Alphabétisation ?	9
2.2 Les échecs du passé	10
2.3 Introduction à la théorie de Freire	10
2.4 Limites et Distorsions de la théorie de Freire	12
2.5 Introduction à la Méthode Accélérée de Recherche Participative	13
2.6 Divergences entre la philosophie de Freire et celle de Chambers	14
2.7 Nouveaux Concepts en matière d'Alphabétisation : La Méthode idéologique	15
2.8 Alphabétisation Visuelle	15
2.9 Le calcul numérique	16
2.10 La question des rôles et de l'égalité entre les deux sexes	17
2.11 Rassembler les morceaux : Le développement théorique de la méthode <i>Reflect</i>	19
TROISIEME PARTIE	
LA METHODE REFLECT	
3.1 Dessiner des graphiques	21
3.2 Transférer les graphiques sur des feuilles de papier	23
3.3 Structurer la pratique de la lecture et de l'écriture	26
3.4 Le calcul numérique	32
3.5 Dialogue, action et développement	34
3.6 Note finale sur la motivation	37
3.7 Observer un cercle dans la pratique	37
QUATRIEME PARTIE	
LES ETAPES D'IMPLANTATION DE LA METHODE REFLECT	
4.1 Introduction	40
1. Les Etapes de base	40
2. Quelques considérations pour débiter	42
4.2 La Recherche Locale de base	48
1. Recherche sur l'alphabétisation et la(es) langue(s) utilisée(s)	48
2. Recherche socio-économique	54
3. Recherche socio-mathématique	56
4.3 Développer un manuel local	57
4.4 Création de fiches visuelles	59
4.5 Formation des formateurs/trices	67
4.6 La Sélection et la Formation des facilitateurs/trices	71
4.7 Contrôle et Evaluation du Programme	76
4.8 Utiliser les matériaux conçus par les participants/es pour la planification d'un programme	81
4.9 Renforcer l'environnement relatif à la lecture et l'écriture	83
4.10. Une note sur la post-alphabétisation	88
CINQUIEME PARTIE	
UNITÉS DE TRAVAIL	
5.1 Introduction	90
5.2 Exemples détaillés	91
La première rencontre	91
1. Carte des foyers d'habitation	93
2. Carte des ressources naturelles (avec une représentation du temps)	97
3. Calendrier de la Santé	101
4. Tableau des moyens de guérison	104
5. Carte de la santé et de l'hygiène	108
6. Calendrier agricole	113
7. Calendrier des travaux accomplis par les hommes et les femmes	116
8. Arbre et calendrier de revenus / dépenses	120
9. Tableau des sources et usages de crédit	124
10. Classification des cultures par ordre de préférence	127

5.3 Unités de travail parthèmes	131
1. Unités supplémentaires sur les thèmes de l'agriculture / la micro-économie	131
Carte des activités agricoles	132
Carte de l'occupation viagère des terres	134
Chemins de traverse	136
Calendrier des prix du marché	138
Calendrier d'achat de produits de base	140
Calendrier de périodes de pénurie et d'abondance alimentaire	141
Calendrier des précipitations	142
Diagramme en flèches de la déforestation	143
Diagramme des structures économiques d'un foyer familial	144
Diagramme du procédé de production de produits laitiers	147
Diagramme en camembert des revenus et des dépenses	147
Projections d'utilisation de prêts	148
2. Unités sur les questions relatives à la santé	150
Tableau des plantes médicinales	150
Carte du corps humain	152
Classification des aliments selon certains critères de sélection	154
Classification des maladies en fonction du degré de gravité	155
Diagramme chapati de la naissance	156
Carnets de santé / Vaccinations	158
3. Unités portant sur des thèmes socio-politiques	158
Scolarisation des enfants / Tableau de l'éducation	160
Unité sur le travail des enfants	161
Diagramme chapati d'organisations	162
Tableau d'évaluation des organisations communautaires	164
Diagramme chapati de structures sociales informelles	165
Echelle de temps d'un village/d'une communauté	167
Carte de mobilité	168
Classification du bien-être	171
Tableau de la routine quotidienne	173
Carte des ressources humaines	174
Carte des services et des opportunités	176
Calendrier social / Culturel	178
Carte d'un futur idéal / Tableau des projets de développement	179
Tableau des violations des droits de l'homme	181
Carte des déplacements / Migration	182
Planification de l'éducation – Diverses unités	183
Concevoir vos propres Unité	185
SIXIEME PARTIE	
ADAPTER REFLECT	
6.1 Adapter <i>Reflect</i> à un travail avec différentes communautés	186
1. En zone urbaine	186
Programmes basés sur le voisinage	187
Travail d'alphabétisation basé sur un emploi ou un secteur particulier	193
2. Communautés de pêcheur/euses	194
3. Communautés pastorales	195
4. Réfugiés/es	196
6.2 Adapter <i>Reflect</i> à un travail avec les enfants	198
6.3 Intégration d'autres méthodes participatives	201
Introduction	201
Utiliser des matériaux réels	202
Théâtre / jeux de rôles / contes d'histoires / proverbes	202
Danse, chanson et poésie	204
Affiches (codifications)	205
Utilisation de la radio, la télévision et la vidéo	205
Jeux de mots	206
Jeux de nombres	210
Autres matériaux de formation sur les techniques participatives	211
L'usage de la visualisation dans la Planification Participative	213
SEPTIEME PARTIE	
NOTE FINALE	214
ANNEXES	
ANNEXE 1 : L'histoire des trois projets pilotes	215
ANNEXE 2 : Autres contacts et matériels	222
ANNEXE 3 : Liste de références	223

REMERCIEMENTS

Les auteurs de ce manuel voudraient remercier :

- Les trois départements de l'ODA qui ont aidé à financer ce travail (Les Conseillers d'Education, le Bureau de Gestion de l'Aide au Bangladesh ainsi qu'ESCOR).
- Le personnel d'ActionAid en Ouganda, y compris le Directeur des Opérations en Ouganda, Anthony Wasswa, James Kanyesigye, Judith Bakirya et l'équipe de Bundibugyo ; ainsi que LABE et les participants et participantes de l'atelier international qui s'est tenu en juillet/août 1995 à Kampala et Jinja.
- Le personnel d'ActionAid au Bangladesh et en particulier le Directeur des Opérations au Bangladesh, Ton Van Zutphen, l'ancien Directeur des Opérations, Bob Reitemeier, Mukul Rahman ainsi que l'équipe de Bhola ; également Ratindranath Pal, Habibur Rahman de CAMPE, Nilufer Rahman d'INFEF ; et enfin les participants et participantes de l'atelier international qui s'est tenu à Dhaka en novembre 1994.
- Le personnel d'AYUDA EN ACCION au Salvador, en particulier le Directeur des Opérations au Salvador, Carlos Hernandez, l'ancien Directeur des Projets, Eduardo Moser ; le personnel de CIAZO, le personnel de COMUS et Sandrine Tiller de WUS.
- L'ancien et l'actuel personnel d'ActionAid UK, en particulier Nigel Twose, Robert Dodd, Candice Macqueen, Maxine Riddick, Katlin Brasic et Antonella Mancini.
- Sandra Clarke pour sa conception et mise en page.
- Alice Welbourn pour ses précieux conseils et son travail d'édition.
- Les facilitateurs et facilitatrices de *Reflect* ainsi que les participants et les participantes des trois programmes pilotes qui ont généreusement offert leur temps aux équipes d'évaluation.
- Et pour la version française de ce manuel, CAFOD, qui a généreusement contribué aux coûts de traduction et d'impression et Sophia Ceneda pour le travail – laborieux – de traduction.

UNE NOTE SUR LA TERMINOLOGIE UTILISÉE

Il convient toujours de manier la langue avec précaution et, dans le processus de préparation de différentes ébauches de ce manuel, nous avons pris conscience de la sensibilité de certaines langues. Des mots comme enseignant/te, apprenti/e, et classe sont plus faciles à utiliser (et souvent plus faciles à comprendre) mais évoquent un certain nombre d'images, de souvenirs ou d'associations que nous voulons éviter. Nous avons en conséquence remplacé ces termes par respectivement les termes facilitateur/trice, participant/e et cercle, chacun d'entre eux suscitant des associations plus positives. Dans le cadre de *Reflect*, nous avons l'assurance que cela constitue plus qu'un simple changement de jargon.

Cependant, nous avons sans aucun doute également utilisé dans ce manuel un vocabulaire spécialisé. Nous avons essayé de l'éviter autant que possible, mais il peut toujours vous être utile d'avoir la liste suivante de mots et acronymes, par ordre alphabétique, à laquelle vous pouvez vous référer :

Abécédaire	livre de textes utilisé dans les programmes traditionnels d'alphabétisation (voir détails en partie 2.2).
APE	Association des Parents d'Elèves et des Professeurs
Cercle	une classe ou un groupe d'alphabétisation
Facilitateur /trice	l'enseignant/e ou l'instructeur/trice des cours d'alphabétisation
FDF	Formation des formateur/trices
Freirian/ne	d'après la théorie/les concepts de Paulo Freire, le fameux éducateur brésilien
Graphique	carte, calendrier, tableau ou autre diagramme
Manuel des facilitateurs /trices	le guide d'enseignement du facilitateur / de la facilitatrice ; un manuel contiendra des détails sur peut-être vingt ou trente Unités de travail.

PREMIERE PARTIE

Introduction : comment utiliser ce manuel ?

1.1 QU'EST-CE QUE *REFLECT* ?

Reflect est une nouvelle approche en matière de programme d'alphabétisation pour adultes qui est née de la fusion entre la théorie de Paulo Freire et les techniques de Méthode Accélérée de Recherche Participative ou MARP.

Dans le cadre d'un programme *Reflect*, il n'y a pas de livre de textes, pas d'abécédaire, pas de matériaux imprimés d'avance, si ce n'est le manuel des facilitateurs/trices des cours d'alphabétisation. Chacun des cercles développe ses propres matériaux didactiques à travers la conception de cartes, tableaux, calendriers et de diagrammes qui représentent la réalité locale, systématisent les connaissances des participants/es et encouragent une analyse détaillée des questions ayant attrait à la vie locale.

Ces graphiques peuvent inclure des cartes représentant les foyers d'habitation dans le village, et l'utilisation et la répartition des terres ; ils peuvent inclure des calendriers représentant le travail saisonnier des hommes et des femmes, les maladies répandues localement ou les différentes sources de revenus accessibles localement ; ou encore des tableaux qui permettent d'analyser la production vivrière locale, les sources et les usages de crédit, ou la participation des membres de la communauté aux activités des organisations locales. Un graphique est tout d'abord dessiné sur le sol (en utilisant n'importe quel outil disponible localement) en encourageant la participation active de tous/tes. Il est ensuite transféré sur une grande feuille de papier ou fiche cartonnée en utilisant de simples images. Les mots sont ensuite introduits sur les graphiques, initialement sous forme d'étiquettes symboliques, ensuite sous la forme de commentaires. Les graphiques sont utilisés pour stimuler une discussion, des exercices d'écriture élaborés par les participant/es et des exercices de calcul relatifs au contenu des graphiques. Ces graphiques sont aussi utilisés pour stimuler le passage à l'action collective afin de s'attaquer à la résolution de problèmes locaux.

Un certain nombre d'autres approches participatives peuvent également être utilisées dans le cadre de la structure participative de *Reflect*, comme par exemple l'utilisation de jeux de rôles, du théâtre, de chansons, de la danse, de contes traditionnels, ou l'utilisation de matériel visuel, de la radio, de matériaux réels, de jeux et de proverbes.

A la fin du processus engendré par *Reflect*, chaque

cercle aura produit entre 20 et 30 différentes cartes, tableaux, calendriers ou diagrammes représentant une analyse détaillée de la vie de leur communauté. Ils disposent dès lors d'un document permanent qui leur permettra de concevoir la planification de leurs propres initiatives de développement. Chaque participant/e conserve une copie de tous les graphiques, avec ses propres énoncés et ses propres phrases, et cela constitue un vrai document en soi – en quelque sorte un petit dossier qu'ils/elles auront eux/elles-mêmes produit. Entretemps, l'organisation qui a assuré l'implantation du programme d'alphabétisation dispose aussi (en demandant aux facilitateurs/trices de faire une copie de tous les graphiques conçus) d'un document détaillé concernant les conditions, besoins et comportements des individus dans chacune des différentes communautés (travail qui peut prendre des années en utilisant d'autres méthodes de recensement).

En produisant leurs propres matériaux didactiques dans les cercles *Reflect*, les participants/es ont le sentiment d'être maîtres des thèmes qui sont évoqués – ce qui serait inimaginable avec l'introduction de thèmes par le biais d'un abécédaire. Ceci a eu pour effet de stimuler le lancement d'une action locale et a créé un lien étroit entre le programme d'alphabétisation et d'autres formes d'activités de développement au niveau local.

1.2 QUELLES SONT LES ORIGINES DE LA METHODE *REFLECT* ?

Reflect a débuté en 1993 lorsqu'ACTIONAID a lancé un projet de recherche sur une période de deux ans, afin d'explorer les possibles utilisations des techniques de la Méthode Accélérée de Recherche Participative (MARP) dans le cadre de programmes d'alphabétisation. C'est dans ce cadre qu'est née la méthode *Reflect* (acronyme en anglais pour Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques ou Alphabétisation Freirienne Régénérée à travers des Techniques de Renforcement des Capacités et des Pouvoirs de la Communauté).

La méthode *Reflect* a tout d'abord été introduite avec l'implantation de trois différents projets en Ouganda, au Salvador et au Bangladesh. A Bundibugyo, en Ouganda, le projet-pilote a été lancé dans une région où aucune des deux principales langues locales n'avait été écrite

auparavant. Au Bangladesh, le projet-pilote a été implanté avec des groupes de femmes organisées autour d’activités d’épargne et de crédit dans une zone islamique conservative ; au Salvador, il a été lancé avec une organisation non-gouvernementale de base, “*Comunidades Unidas de Usulután*” (supportée par une ONG nationale au nom de CIAZO), qui est menée par un groupe d’anciens guérillas convertis aux méthodes pacifiques après dix ans de lutte armée.

Au cours des six premiers mois de 1995, les trois projets-pilotes ont été évalués (en comparaison avec d’autres programmes d’alphabétisation aussi implantés dans chacun des trois pays et qui utilisaient des méthodes d’apprentissage traditionnelles) et les résultats ont été significatifs. *Reflect* a prouvé être une méthode à la fois plus efficace pour l’enseignement de la lecture et de l’écriture et beaucoup plus efficace en ce qui concerne l’établissement d’un lien entre l’alphabétisation et le développement au sens large du terme (voir le rapport de l’ODA de 1996).

Reflect a maintenant été utilisée dans plus de vingt pays dans le monde, et ce par maintes différentes organisations. La demande pour les cours de formation est considérable. Cette première édition du “*Manuel de Conception de Reflect*” a pour objectif d’être un document de formation facile à utiliser. Des cours de formation seront également organisés par l’intermédiaire de Centres de Formation Régionaux qui sont dans le processus d’être établis (par exemple, au Bangladesh et en Ouganda).

La méthode *Reflect* est toujours dans sa phase d’évolution, avec un apport constant d’innovations et d’adaptations. Les résultats sont très prometteurs pour le moment mais, comme les organisations opérationnelles appliquent la méthode dans le cadre de contextes différents et de manière différente, il y a encore beaucoup à apprendre. Le Réseau International *Reflect* (voir Annexe 2 pour le détail des coordonnées) a été créé pour supporter le processus continu d’apprentissage mutuel entre les différents/es praticiens/es de *Reflect*, de telle manière que la méthode est constamment renforcée dans ses techniques et renouvelée dans sa forme.

1.3 QUI ETES-VOUS ?

Ce guide manuel a pour objectif de vous permettre d’adapter la méthode *Reflect* à votre propre situation. Que vous soyez le coordinateur/la coordinatrice ou le conseiller/la conseillère en éducation d’une organisation de base qui prévoit le lancement d’un programme d’alphabétisation, ou bien le représentant/la représentante d’une Organisation Non Gouvernementale ou d’un département gouvernemental national, régional ou local. Vous songez peut-être à implanter un programme d’alphabétisation sur une petite échelle pour une dizaine ou

une vingtaine de communautés, ou au contraire un programme de grande envergure pour une centaine, un millier ou même des dizaines de milliers de communautés. Qui que vous soyez, ce manuel est approprié à tous !

Certains/es d’entre vous ont peut-être déjà l’expérience d’autres programmes d’alphabétisation qui utilisent des méthodes d’enseignement traditionnelles. D’autres n’auront peut-être aucune expérience en matière d’alphabétisation pour adultes. Cela ne devrait poser aucun problème. En fait, les difficultés devraient se présenter avec ceux/celles qui sont familiers/ères avec les méthodes basées sur l’utilisation d’abécédaires dans le cadre de programmes pour adultes ; vous aurez alors sans doute besoin de “*désapprendre*” certaines de ces pratiques du passé.

L’idéal serait que vous ayez entendu parler de la “*Méthode Accélérée de Recherche Participative*” et ayez quelques expériences d’utilisation des techniques de la MARP. Si ce n’est pas le cas, ce Manuel de Conception de *Reflect* présente une bonne introduction sur la MARP, bien que vous désirez peut-être acquérir davantage d’informations à ce sujet (l’Annexe 3 donne des détails sur les cours de formation et les publications sur la MARP).

1.4 QUEL EST L’OBJECTIF DE CE MANUEL ?

Le but de ce Manuel de Conception est de vous aider à concevoir un Manuel de Facilitateur/trice adapté aux conditions sociales, économiques, politiques et culturelles dans lesquelles vous travaillez.

Le Manuel Local du Facilitateur/de la Facilitatrice est le matériel de base fondamental de tout programme *Reflect*. Il contient une série “d’Unités” de travail (de 20 à 30 environ). Pour chaque Unité il est expliqué comment les participant/es d’un cercle d’alphabétisation peuvent collectivement produire un graphique (une carte ou un tableau par exemple) sur lequel ils/elles peuvent réfléchir, discuter et fonder une analyse. Le manuel du Facilitateur/de la Facilitatrice contient des instructions claires sur la manière dont le processus doit être coordonné et comment le facilitateur/la facilitatrice peut utiliser le produit du travail sur chaque Unité (par exemple, une carte des foyers d’habitation ou un tableau des cultures vivrières) pour faire des exercices de base de lecture, d’écriture et de calcul numérique.

Dans le cadre des trois projets-pilotes, les manuels des facilitateurs/trices ont tous été préparés en zone rurale sur un ordinateur-portable par un petit groupe-noyau (composé de 4 à 8 personnes) qui a travaillé dessus sur une période de trois à quatre semaines. La plupart n’avaient jamais pris part à des programmes d’alphabétisation auparavant.

Les résultats obtenus dans chacun des cas se sont avérés très différents. Le manuel des Facilitateurs/trices d’Usulután au Salvador par exemple, contenait des cartes

d’occupation viagère, des cartes de déplacement de population et des tableaux sur les droits de l’Homme ; en Ouganda, le manuel contenait des calendriers représentant le travail saisonnier des hommes et des femmes, des tableaux de cultures vivrières et des cartes de ressources disponibles localement ; et au Bangladesh, par contraste, le contenu du manuel portait surtout sur des questions de calcul, avec des calendriers de revenus et de dépenses, des projections de prêts utilisés et des tableaux relatifs aux pratiques de prise de décision au sein du foyer familial.

Le manuel des Facilitateurs/trices sera différent pour chaque pays, région ou groupe culturel important. Un manuel conçu en zone urbaine et pour une zone urbaine diffèrera d’un manuel conçu en zone rurale, pour une utilisation en zone rurale. Les communautés de pêcheurs/euses voudront aborder des thèmes qui différeront de ceux étudiés par des communautés pastorales. Les jeunes auront des intérêts différents de ceux des membres plus âgés de la communauté.

1.5 QUEL EST LE CONTENU DE CE MANUEL ?

Le noyau de ce Manuel de Conception est constitué d’un certain nombre d’Unités de travail *Reflect* (certaines développées en détail, d’autres simplement présentées dans leurs grandes lignes) à partir desquelles vous pouvez faire votre propre sélection ; vous pouvez aussi adapter et présenter des Unités dans une séquence de votre choix pour produire votre propre manuel. Ces Unités sont présentées dans la Cinquième Partie.

Aucune des Unités présentées dans ce manuel n’est conçue pour être reproduite telle quelle. Au contraire, l’intérêt est que vous y apportiez des modifications selon vos propres exigences.

Ce Manuel débute par une introduction à la théorie et à la philosophie de *Reflect* (Deuxième Partie). C’est sans doute la partie la plus difficile à lire en raison du langage théorique et complexe utilisé, en particulier en ce qui concerne le travail de l’éducateur brésilien Paulo Freire. Il n’est pas nécessaire de comprendre tous les mots et, si vous rencontrez des difficultés, vous désirerez sans doute remettre à plus tard la lecture de cette partie. Il n’est pas nécessaire de comprendre toute la théorie énoncée.

La Troisième Partie présente une introduction détaillée sur la méthode *Reflect*. Les différentes étapes du fonctionnement d’un cercle *Reflect* y sont étudiées :

- dessiner un graphique sur le sol ;
- recopier le graphique sur du papier en utilisant des fiches visuelles ;
- utiliser le graphique pour introduire des exercices de lecture et d’écriture ;
- concevoir des exercices de calcul à partir du contenu

- du graphique ;
- démontrer comment une discussion et une action au niveau local peuvent émerger du processus.

La Quatrième Partie explique en détail comment utiliser la méthode *Reflect*.

- 4.1 Quelques étapes élémentaires (telles que comment développer une stratégie locale, comment concevoir un budget, etc.) et des réponses à quelques unes des questions élémentaires y sont présentées ;
- 4.2 Comment procéder à une recherche au niveau local sur les conditions socio-économiques, la langue en usage, les usages pratiques de l’alphabétisation (savoir lire et écrire) et de la connaissance en calcul numérique – afin que vous puissiez être prêt/e à adapter l’approche utilisée au niveau local ;
- 4.3 Comment produire un manuel de facilitateurs/trices à partir des unités présentées dans la Cinquième Partie, en y apportant des modifications pour adapter le manuel à la situation locale ;
- 4.4 Créer des fiches visuelles ;
- 4.5 Former des formateurs/trices de *Reflect* ;
- 4.6 Comment procéder à la sélection et la formation des facilitateurs/trices ;
- 4.7 Contrôle et évaluation ;
- 4.8 Comment utiliser des matériaux produits par les participant/es dans la planification du programme ;
- 4.9 Comment renforcer l’environnement d’alphabétisation relatif à la lecture et l’écriture.

Les Unités de travail présentées dans la Cinquième Partie constituent la plus grande partie de ce Manuel, avec des exemples pratiques illustrant les différentes utilisations possibles de la méthode *Reflect*. Une série de dix Unités de base (5.2) est d’abord présentée de la manière dont elle pourrait être présentée dans un manuel de facilitateurs/trices. Cela vous donnera une idée de la manière dont vous pouvez organiser les différentes sections de votre manuel.

Dans la partie 5.3, de nombreuses Unités de travail sont également présentées, organisées par thème (questions économiques, socio-politiques ou de santé).

Dans la Sixième Partie, des idées d’adaptation de la méthode *Reflect*, selon les différentes communautés dans laquelle elle est utilisée, sont présentées. Il y a ainsi des suggestions d’unités à utiliser dans le cadre de zones urbaines, de communautés de pêcheurs/euses, de communautés pastorales ou de réfugiés. La partie 6.2 démontre comment la méthode peut être adaptée à un travail d’alphabétisation avec les enfants. Enfin, la partie 6.3 explore les différentes manières d’intégrer d’autres approches participatives à la méthode *Reflect* (jeux de rôles, dances, chansons, etc.).

1.6 NOTE FINALE

Les stratégies présentées dans le Manuel *Reflect* sont tirées de l’expérience acquise au cours de l’implantation des programmes *Reflect* sur le terrain.

Cependant, *Reflect* n’est pas une approche pré-fabriquée, et le manuel *Reflect* n’est pas à utiliser tel quel, loin s’en faut. Au contraire, il vous faudra prendre du temps pour adapter la méthode utilisée à l’environnement dans lequel elle sera appliquée et aux besoins exprimés par la population locale dans le cadre de cet environnement. Bien qu’il y ait un certain nombre de principes de base énoncés dans la méthode, la manière dont elle est conçue permet d’y apporter des apports et innovations créatives. Ces nouveaux éléments ne pourront que renforcer la méthode et pourront également s’ajouter aux nouvelles publications de ce manuel ou d’autres manuels. Jusqu’à ce jour, *Reflect* n’a été appliquée qu’en zones rurales mais avec le lancement de programmes dans des zones urbaines, on peut désormais s’attendre à voir l’introduction de nouvelles idées et à une avancée considérable de cette méthodologie.

Il faut cependant noter que si *Reflect* est une méthode qui peut être interprétée avec beaucoup de flexibilité, son utilisation peut aussi faire l’objet de distorsions. Utiliser la

méthode *Reflect* exige un engagement à céder aux communautés locales elles-mêmes le contrôle de leur propre développement. Le point de départ absolu est le respect des connaissances et des compétences des adultes. Le procédé utilisé par *Reflect* est centré sur la promotion d’un échange d’expériences et de l’acquisition de nouvelles connaissances en groupe. L’utilisation des “*abécédaires*” traditionnels a été rejetée dans cette méthode car ils empêchent un tel procédé de prendre place puisqu’ils se présentent aux apprenti/es comme un produit pré-conçu. Tout en étant fortement structuré, le manuel des facilitateurs/trices a pour but de promouvoir un apprentissage participatif par lequel les participants/es peuvent concevoir leurs propres matériaux didactiques. Les exercices de lecture, d’écriture et de calcul découlent de ces matériaux, plus qu’ils ne constituent un élément à part. En d’autres mots, l’essence de cette méthode c’est l’intégration.

Nous espérons que vous trouverez ce manuel agréable à utiliser et que vous y trouverez aussi des usages à la fois créatifs et pratiques. Bonne chance à tous et à toutes !

DEUXIEME PARTIE

Origines et philosophie

2.1 POURQUOI L’ALPHABETISATION ?

On ne peut commencer un programme d’alphabétisation sans avoir clairement répondu à la question essentielle, à savoir : quel est le but de l’alphabétisation ?

- Savoir lire et écrire, c’est un moyen de :
- mémoriser des événements ;
 - enregistrer des faits ;
 - représenter la réalité ;
 - communiquer à travers le temps et l’espace.

Les individus que l’on considère de manière conventionnelle “*analphabètes*” disposent déjà de nombreux moyens pour achever ces fonctions, que ce soit à travers la musique, le théâtre, les chansons, en jouant du tambour, en créant des motifs sur tissus, en racontant des histoires oralement, etc. Toutes ces activités sont basées sur des schémas structurés qui aident les individus à mémoriser et/ou à communiquer. Les analphabètes ne sont pas des personnes dénuées de savoir. Elles ont au contraire d’innombrables compétences et un savoir étendu : par exemple, en zone rurale, elles ont une large connaissance des techniques de plantation, de soin et de récolte d’un grand nombre de cultures, elles savent comment élever différentes sortes d’animaux, construire des maisons et connaissent différentes techniques d’artisanat. Elles ont le savoir nécessaire pour survivre dans des conditions de vie souvent très dures. Sous bien des aspects, ce sont parfois les gens alphabétisés qui sont ignorants (même “*illettrés*” au sens large du terme) – particulièrement en ce qui concerne la vie rurale.

Savoir lire et écrire au sens formel n’est pas nécessairement quelque chose de bien ou de pratique pour les gens qui vivent en milieu rural. De nombreuses personnes ont survécu assez aisément sans savoir lire ni écrire et ont élaboré des stratégies efficaces pour surmonter le problème de la lecture et l’écriture (“*événements*” liés à l’alphabétisation) lorsqu’ils n’ont pas le choix (par exemple, en demandant à des amis ou des membres de la famille d’écrire des lettres, ou en utilisant les services d’un scribe). Dans un tel contexte, vaut-il la peine d’apprendre à lire et à écrire ?

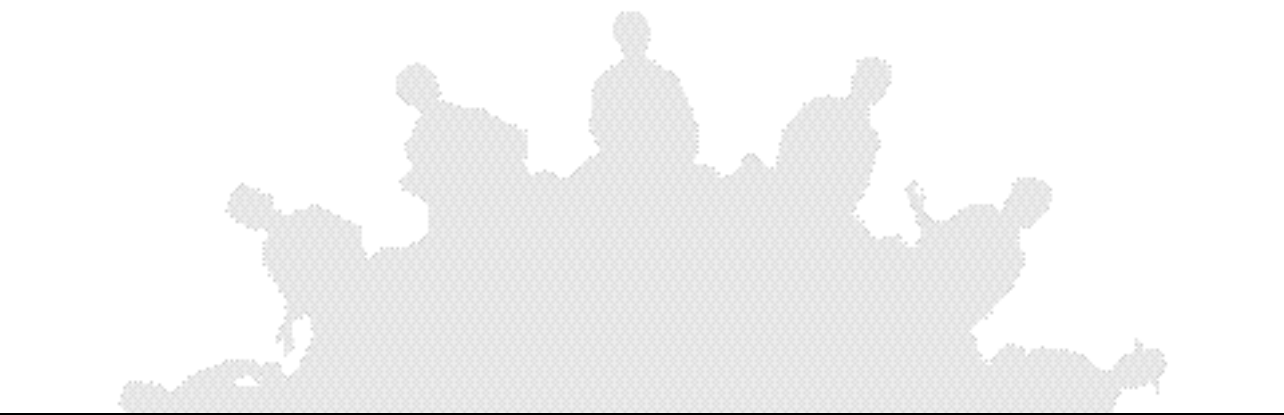
Si la vie continuait son cours telle quelle et s’il n’y avait pas de signes de changement, il y aurait alors sans doute peu d’utilité à enseigner la lecture et l’écriture. Cependant, la plupart des communautés ont évolué et continuent

d’évoluer et il existe maintenant peu d’endroits dans le monde où l’alphabétisation ne s’est pas imposée comme un facteur faisant partie de ce processus de changement. Le besoin de savoir lire et écrire se fait de plus en plus pressant avec le temps et constitue une nécessité croissante ressentie par ceux/celles qui sont illettré/es. Cependant, là où il n’existe pas de demande en matière d’alphabétisation, il serait erroné de l’imposer. Ce n’est pas à nous de juger si cela est bien ou mauvais pour d’autres – et vraiment si les individus ne sont pas intéressés, c’est que ce n’est sans aucun doute pas bon pour eux ! Toutefois, et de plus en plus, il existe une demande. Quelques unes des raisons pour lesquelles les adultes désirent apprendre à lire et à écrire comprennent le désir de/d’ :

- acquérir un statut/être respecté/e par les autres ;
- acquérir de nouvelles compétences ;
- prendre des positions de responsabilités au sein de différentes organisations ;
- savoir tenir de simples comptes ;
- monter un petit commerce ;
- lire et écrire des lettres personnelles ou officielles ;
- aider les enfants à faire leurs devoirs d’école ;
- lire les instructions sur les boîtes de médicament/ou ordonnances médicales ;
- lire les signes de direction, les panneaux d’indication et les affiches murales ;
- comprendre les étiquettes des paquets d’engrais ou de pesticides ;
- prendre des notes par exemple sur les vaccinations des enfants ;
- éviter de se faire avoir ;
- lire les journaux ;
- trouver un autre emploi ;
- lire des textes religieux ;
- lire pour le plaisir/divertissement.

Il est évidemment impossible de donner une liste complète des raisons qui poussent les adultes à vouloir apprendre à lire, écrire et compter. En fait, il est possible que le facteur le plus important, en termes de motivation, demeure inconnu des planificateurs/trices de programmes d’alphabétisation. Chaque groupe culturel ou communautaire particulier aura ses propres usages en matière d’alphabétisation (en plus de certains usages évidents) et nous ne pouvons pas (et ne devons pas essayer d’) anticiper complètement la nature de ces usages ou même essayer de les contrôler.

Décider de joindre un cours d’alphabétisation est un moment de décision important dans la vie d’un/e adulte. C’est une décision qui demande de s’investir en temps



et en énergie pour tenter de changer quelque chose dans sa vie. Dans de nombreux cas, il s’agit d’une décision stratégique pour ces individus, décision qu’ils prennent pour tenter de modifier leur position sociale, leur statut ou renforcer leur abilité à confronter un environnement en évolution. Les adultes dans cette situation ont souvent peu de temps libre, et consacrer une partie de leur temps représente un engagement important. Bien sûr, certains/es sont attirés/es par des fausses promesses ou attentes (comme par exemple, celles qui stipulent qu’ils/elles sauront lire et écrire en quelques jours) et ils/elles peuvent donc être rapidement démotivés/es. En réalité, dans la plupart des cas, le processus d’apprentissage s’avère être plus difficile que ce que les adultes escomptent, et maintenir un degré de motivation élevé devient nécessairement un élément essentiel du programme.

Si l’enseignant/e d’alphabétisation méprise les participant/es, cela ne va certainement pas aider ces participant/es en termes de motivation. Dans un nombre surprenant de cours d’alphabétisation, les enseignant/es sont très arrogants/es et considèrent l’alphabétisation comme la solution à tout, considérant que les “illettrés/es” sont “stupides” ou encore “arriérés/es”. Une approche d’enseignement basée sur l’utilisation de l’abécédaire renforce souvent cette attitude ; une telle approche peut être plus néfaste que bénéfique – elle peut miner les compétences et le savoir existants des adultes – et de ce fait peut ébranler tout processus de développement. Nous devons respecter les personnes qui ne savent pas lire et écrire comme des personnes ayant un savoir et des compétences, afin que le programme d’alphabétisation soit conçu de telle façon que leur savoir existant soit exploité, plutôt que de chercher à remplacer ce savoir.

Savoir lire, écrire et compter, c’est tout simplement connaître d’autres techniques – d’autres formes de “modèles” qui aident les gens à mémoriser, enregistrer et communiquer des faits et des événements. Ce n’est pas le seul moyen de le faire, ni toujours le meilleur moyen, mais dans un monde en évolution constante, cela devient de plus en plus un moyen nécessaire à utiliser.

2.2 LES ECHECS DU PASSE

Au cours de ces dernières années, on a assisté à une désillusion croissante en ce qui concerne le travail d’alphabétisation des adultes. La Conférence des Nations Unies intitulée “Education pour tous/tes” qui s’est tenue en 1990 avait pour objectif de soulever la question de l’alphabétisation à un niveau international – mais depuis, dans le monde entier, l’accent a été mis sur l’amélioration des cours d’alphabétisation pour enfants, à l’école primaire.

Très peu d’efforts ont été réalisés en matière d’alphabétisation pour adultes (avec les exceptions notables

du Ghana et de l’Inde). Dans de nombreux cas, les gouvernements et organisations internationales laissent complètement de côté toute une génération d’individus et cherchent à éradiquer l’analphabétisme en concentrant leurs efforts sur les enfants. Tragiquement, sans un effort produit en parallèle avec les adultes, les chances d’accroître le taux de scolarisation (et la qualité de l’enseignement) sont minces ! Ce sont les parents qui décident d’envoyer ou non leurs enfants à l’école et de plus en plus, ce sont les parents qui doivent payer les frais de scolarité. Un environnement familial avec un minimum d’instruction peut s’avérer fondamental pour consolider l’apprentissage des enfants et l’organisation des parents en Associations de Parents d’Elèves peut s’avérer être un des meilleurs moyens d’améliorer la qualité de l’enseignement à l’école primaire. – Une approche “inter-générationnelle” vis-à-vis de l’éducation est donc essentielle.

Alors pourquoi si peu d’efforts sont-ils investis dans les programmes d’alphabétisation pour adultes ? Un document de la Banque Mondiale récemment publié en énonce clairement la raison. Helen Abadzi, après avoir fait une étude de programmes d’alphabétisation implantés dans le monde entier au cours des 30 dernières années, estime le taux moyen d’efficacité à moins de 12.5%. Elle aboutit à ce chiffre de la manière suivante :

- en moyenne 50% des adultes qui s’inscrivent à un programme d’alphabétisation abandonnent les cours au bout de quelques semaines ;
- parmi ceux/celles qui poursuivent, en moyenne 50% ne réussissent pas à compléter le programme avec succès ;
- parmi ceux/celles qui réussissent à le compléter, environ 50% perdent leurs compétences en l’espace d’une année en raison d’un manque de suivi.

Pourquoi les programmes d’alphabétisation échouent-ils ? S’agit-il à coup sûr d’un échec important des méthodes d’alphabétisation utilisées dans le monde entier ? Bien qu’un certain niveau d’abandon soit prévisible au début d’un programme d’alphabétisation (après tout, il n’est pas facile d’apprendre quelque chose de complètement nouveau et de plus, il y a des personnes qui s’inscrivent sans engagement réel à toutes sortes d’activités), au-delà de cela, l’échec constaté ne peut être dû qu’au programme d’alphabétisation lui-même.

Une des caractéristiques universelles des programmes d’alphabétisation dans le monde entier, c’est l’existence d’un “abécédaire” sous une forme ou sous une autre (et la plupart des abécédaires se ressemblent dans la forme comme dans le fond). Même les programmes d’alphabétisation basés sur des méthodes radicales s’appuient souvent sur l’utilisation d’un abécédaire. Si la plupart des programmes d’alphabétisation ont échoué, alors peut-être qu’éliminer l’abécédaire serait une des clés essentielles du succès.

Les abécédaires destinés aux adultes sont en fait de

simples livres de textes. La majorité d’entre eux contient 20 à 30 différentes leçons et chaque leçon débute par la présentation d’un dessin qui, en théorie, est tiré de la réalité de la vie locale des apprenti/es – évoquant des questions d’ordre économique et social. Les apprenti/es sont supposé/es discuter ces illustrations, puis un mot clé (ou une phrase clé) relatif au dessin leur est donné. Ce mot est ensuite souvent découpé en syllabes et les apprentis/es s’exercent à l’écriture de ces syllabes et créent de nouveaux mots. Il existe quelques variations mais c’est en gros le modèle standard suivi dans tous les programmes.

La plupart des gens qui conçoivent ces abécédaires prétendent qu’ils utilisent (du moins en partie) la soi-disant méthode “psycho-sociale” de l’éducateur brésilien Paulo Freire. Ils nomment leurs dessins “codifications” et les mots-clés “mots générateurs d’idées”. Ils prétendent qu’à partir de ces dessins, un débat ou un dialogue est lancé dans leurs classes et que les apprentis/es vivent un processus de “conscientisation” ou, en d’autres termes, de prise de conscience.

2.3 INTRODUCTION A LA THEORIE DE FREIRE

L’éducateur brésilien Paulo Freire a radicalisé dans les années 60 toute une génération d’éducateur/trices en matière d’alphabétisation, en établissant un lien entre l’alphabétisation et un changement au niveau social.

Le travail de Freire a la réputation d’être presque impossible à lire ou à comprendre ! Nous avons essayé de présenter ci-dessous quelques-unes des grandes lignes de sa philosophie aussi clairement que possible mais, inévitablement, cela implique l’énoncé d’un certain nombre de concepts complexes et d’un certain langage difficile à comprendre. Surtout ne vous inquiétez pas si vous n’y comprenez rien car sa théorie est seulement présentée ici pour établir le contexte dans lequel la méthode *Reflect* est née. Et il n’est pas essentiel de comprendre cette théorie pour utiliser la méthode *Reflect* !

Freire a critiqué la méthode existante d’enseignement de la lecture et l’écriture qui était basée sur l’utilisation d’un abécédaire : “Il y a un concept implicite énoncé par l’homme dans la méthode et le contenu de l’abécédaire que ce soit reconnu par les auteurs ou non... C’est l’enseignant qui choisit les mots et les propose aux apprentis... les apprentis doivent se “remplir” des mots choisis par les enseignants. C’est le profil d’un homme dont la conscience... doit être remplie ou nourrie afin d’acquérir un certain savoir”. (Freire 1985).

Freire a condamné ce concept “bancaire” de l’éducation : “Comme on peut le comprendre avec ce concept, l’homme est un être passif, l’objet d’un processus d’apprentissage de la lecture et l’écriture, et non son sujet”. (Freire 1972).

Freire a su reconnaître que les personnes qui sont d’habitude objets passifs des cours d’alphabétisation, devaient

être perçues différemment : “Agronomes, agriculteurs, agents du secteur de la santé publique, administrateurs de coopératives, éducateurs d’alphabétisation – tous nous avons beaucoup à apprendre des paysans et si nous refusons de le faire, nous n’avons rien à leur apprendre”. (Freire 1985).

Cependant, d’après Freire, la plupart des illettrés ne sont pas capables de s’affirmer dans la société à laquelle ils appartiennent. Parce qu’ils sont opprimés, ils se retrouvent noyés dans une “culture du silence”.

“Dans la culture du silence, exister c’est simplement vivre. Le corps exécute des ordres donnés d’en-haut. Penser devient difficile. Parler est interdit.” (Freire 1972).

Dans ce contexte, il n’existe pas d’éducation neutre : “L’illettrisme est une des manifestations concrètes d’une réalité sociale injuste. C’est politique... c’est un procédé de recherche et de création... [qui doit] développer chez les apprentis une prise de conscience de leurs droits.” (Freire 1985).

A travers ce que Freire a dénommé la “pédagogie des opprimés” : les apprentis/es devraient “percevoir la réalité de l’oppression, non pas comme un monde fermé où il n’existerait pas de sortie, mais comme une situation l’imitatrice qu’ils peuvent transformer”. (Freire 1972).

Freire a dénommé cela “conscientisation” le procédé d’apprentissage des contradictions sociales, politiques et économiques et par lequel l’individu apprend à devenir actif en se dressant contre les éléments oppressifs de la réalité sociale.

Mais comment le travail d’alphabétisation des adultes peut-il être lié à une conscientisation ? Freire s’est rendu compte que les apprenti/es avaient besoin de “prendre des distances par rapporta” leurs vies quotidiennes, afin qu’ils/elles puissent percevoir leur situation sous un angle différent. Il a utilisé le terme de “codification” pour décrire le moyen utilisé pour atteindre cet objectif.

Les “codifications” sont des images ou des photos produites après une recherche approfondie dans une région locale donnée qui, par ce qu’elles représentent, capturent les problèmes ou contradictions essentiels auxquels les apprenti/es sont confrontés/es dans leurs vies. Les apprenti/es réfléchissent sur ces images, d’abord en les décrivant, puis à travers un processus de “problématisation”, analysent leur structure en profondeur, jusqu’à ce qu’ils/elles se retrouvent face à leur propre existence. La codification est donc un “instrument d’abstraction” – qui permet à l’individu de voir la réalité de son existence avec plus de clarté en prenant ses distances par rapport à cette réalité. Ce processus d’analyse de codification est appelé “décodification” par Freire et implique l’existence d’un “dialogue”.

Pour Freire, le dialogue est un élément fondamental. Il interprète le dialogue comme une rencontre entre l’enseignant/e et les apprentis/es : “Nous préconisons la promotion d’une synthèse entre le savoir des éducateurs systématisé de manière maximale et le savoir minimal des apprentis – une synthèse qui s’achève par le dialogue”. (Freire 1985).

Le “dialogue” est parfois mystifié par Freire. Il s’agit en effet

d'une discussion, mais ce n'est pas seulement une discussion : il s'agit plutôt d'un débat où les gens, dans un environnement de confiance, se retrouvent hors de portée de la vie de tous les jours, s'ouvrent et se retrouvent face à face avec un nouvel entendement et une nouvelle prise de conscience.

Mais pourquoi établir un lien entre l'alphabétisation et la conscientisation ? Freire était inflexible sur la nécessité d'apprendre à lire et à écrire le monde en même temps qu'apprendre à lire et à écrire le mot : *“Les apprentis doivent comprendre le besoin d'écrire la vie de quelqu'un et de lire la réalité de tout un chacun.”* (Freire 1985).

Freire pensait que l'alphabétisation est absolument inutile s'il n'existe pas en même temps un autre processus de changement qui puisse aider à éliminer la culture du silence.

Après avoir lancé un dialogue à partir d'une codification donnée, l'étape suivante du cours d'alphabétisation est l'introduction d'un mot. Pas n'importe quel mot n'est choisi, mais au contraire un *“mot-générateur d'idées”*, méticuleusement sélectionné et auquel on a abouti après avoir *“fait le tour du vocabulaire”* (ou *“l'univers de linguistique minimale”*) des apprentis/es. Le mot lui-même devient le centre d'attention d'un dialogue plus approfondi.

Une fois qu'un mot générateur d'idées a été introduit, Freire préconisait le découpage de celui-ci en syllabes composantes et en familles de syllabes – mais en interrogeant sans arrêt les apprentis/es, jamais en le faisant lui-même (en *“ayant préparé les apprentis de manière critique”* pour ne pas que *“ça leur soit donné comme sur un plateau”*). L'éducateur devrait alors poser aux apprenti/es une question de l'ordre : *“Pensez-vous qu'on puisse créer quelque chose à partir de ces morceaux ?”*. Pour Freire (1985), *“il s'agit là du moment décisif dans l'apprentissage”* car *“les apprentis/es découvrent les mots de leur propre langue en les rassemblant sous la forme de combinaisons variées”*. C'est la fin de la mystification de la langue écrite.

Pour Freire, le processus décrit ci-dessus devrait conduire à la conscientisation, donnant aux apprenti/es le sentiment qu'il existe un objectif à atteindre afin qu'ils/elles puissent apprendre à *“connaître”* le monde : *“l'acte de connaître implique un mouvement dialectal qui va de l'action à la réflexion et de la réflexion sur une action donnée à la réalisation d'une autre action”*. Freire (1972).

C'était l'expression du combat qui pouvait aboutir à un changement politique. Le processus est nommé *“praxis”* et Freire insistait sur le fait que *“l'action des hommes sans objectifs n'est pas de l'ordre de la praxis – c'est une action ignorante de son propre procédé et de ses propres objectifs”* (Freire 1972).

En résumé, selon la théorie de Freire : *“Si apprendre à lire et à écrire doit constituer un acte de la connaissance, les apprentis/es doivent assumer dès le début le rôle de sujets créatifs. Ce n'est pas une question de mémoire et de répétition de syllabes, de mots et de phrases donnés, mais il s'agit plutôt de réfléchir de manière critique au processus-même de lecture et d'écriture et à la signification profonde de la langue.”*(Freire 1985).

2.4 LIMITES ET DISTORSIONS DE LA THEORIE DE FREIRE

On retrouve maintenant partout des éléments de la théorie de Freire – même dans les programmes d'alphabétisation qui ne se sont pas engagés à promouvoir un changement social. Sous bien des aspects, l'approche de Freire est devenue ironiquement l'approche traditionnelle utilisée. Et bien qu'il y ait eu de nouvelles idées et méthodologies développées en nombre depuis Freire, il demeure l'auteur le plus cité et sa théorie est de loin celle à laquelle le plus de références sont faites. Cependant, dans la majorité des cas, il s'agit là le plus souvent d'un *“pseudo-Freireanism”*, dénudé de son potentiel radical. Pourquoi cela ?

Bien que Freire ait critiqué l'utilisation des abécédaires, la plupart des gens qui disent utiliser ses méthodes recourent à l'utilisation d'abécédaires. Jusqu'à un certain point, c'est de sa propre faute. Non seulement ses écrits étaient si difficiles à lire au point de décourager la plupart des lecteurs/trices (si peu de praticien/nes ont lu directement son travail) mais aussi, et après avoir critiqué les abécédaires, il a fini par en réinventer. Les nouveaux abécédaires remplaçaient des phrases simples comme *“Marie aiment les animaux”* par des phrases comme *“Juma est opprimé par le propriétaire”*, mais ils n'en demeuraient pas moins des abécédaires. Ils n'étaient désormais plus conçus par des auteurs isolés mais à la place étaient produits après la réalisation d'une recherche socio-économique et linguistique au niveau local. Néanmoins, les abécédaires réinventés présentaient toujours un certain nombre de lignes directrices à suivre : *“le premier mot générateur d'idées devrait être composé de trois syllabes... Après avoir choisi dix-sept mots-générateurs d'idées, l'étape suivante consiste à codifier dix-sept situations existentielles”*. (Freire 1985).

Ceux/celles qui prétendent aujourd'hui utiliser les méthodes freiriennes ont tout simplement remplacé des mots dénués ou vides de sens par des mots, des phrases et des représentations à plus forte connotation sociale – tout en maintenant la même structure essentielle et le même outil de travail – l'abécédaire. Bien qu'en théorie basée sur une recherche au niveau local, de plus en plus les planificateurs/trices de programmes d'alphabétisation ont soutenu le fait qu'une étude détaillée faite auprès d'une communauté rurale locale révèle une réalité typique d'une région ou d'un pays donné – et dès lors la conception d'abécédaires de manière centralisée et leur production imprimée à grande échelle sont justifiées. C'est ignorer le fait que, comme Freire l'a lui-même observé dans le cas des mots générateurs d'idées, *“il peut y avoir des variations de sens y compris au sein d'une même ville”*.

Le résultat c'est la même *“pratique mécanique d'alphabétisation”* que Freire lui-même condamnait – mais

cette fois-ci une pratique appliquée en son nom. En pratique, en dépit des déclarations et des rhétoriques formulées par les planificateurs/trices de programmes d'alphabétisation, dans 95% des cas il n'existe pas de dialogue dans les cours d'alphabétisation. Encore et toujours, dès qu'on en vient à la situation en classe, les enseignant/es d'alphabétisation mettent de côté les séances de dialogue (ou toute discussion efficace) et retombent sur ce qu'ils/elles conçoivent comme la *“chair”* des cours d'alphabétisation – des exercices simples et machinaux de lecture, d'écriture et de calcul numérique. Les seuls cas où cela ne s'avère pas vrai sont les programmes d'alphabétisation hautement politisés, qui ont une tendance à imposer une nouvelle prise de conscience aux apprenti/es, plutôt que de stimuler une prise de conscience réellement critique. Il y a deux raisons principales à cela :

- Dans les (nouveaux) abécédaires, la *“codification”* est habituellement présentée sous la forme d'une image et le *“mot-générateur d'idées”* est simplement un mot. Parfois, des pouvoirs presque magiques leur sont attribués mais la magie ne fonctionne que très rarement.
- Dans le monde entier, les enseignants/es d'alphabétisation qui utilisent des abécédaires ne sont pas des *“enseignants/es”* hautement qualifié/es (ou des membres de l'intelligentsia illuminée) tel que Freire l'avait impliqué, mais ce sont des individus de la base qui souvent n'ont eux-mêmes complété leur éducation que jusqu'au niveau primaire (parfois début du secondaire), qui travaillent en tant que volontaires (ou sont très peu payés) et ne reçoivent une formation ou autres formes de support que de manière très limitée.

Dans tous les cas, il est toujours difficile d'établir un dialogue. Attendre des enseignants/es, pour la plupart non-formés/es, de le faire, à partir seulement d'une représentation donnée et d'un mot pour structurer le procédé, n'est pas réaliste. Même si les enseignant/es disposent d'une liste de questions dans leur manuel (comme par exemple Que voyez-vous sur ce dessin ? Qu'est-ce que cela représente ?), en général les apprenti/es tournent autour de la question maladroitement, ont l'air embarrassé/es, demeurent silencieux/ses, ou donnent des réponses simples aux questions posées (en essayant de satisfaire l'enseignant/e ou de donner la *“bonne”* réponse). Même si les codifications ont été conçues avec compétence au niveau local et même si les questions sont directement liées à la vie des apprentis/es, il n'en demeure pas moins qu'établir un dialogue reste toujours difficile à faire. Les abécédaires arrivent dans la classe de l'*“extérieur”* et semblent être *“extérieurs”* à la vie des apprenti/es.

Le résultat de ce manque de dialogue est que le processus d'alphabétisation devient un processus technique d'enseignement des syllabes et des mécanismes de lecture et d'écriture (souvent en utilisant des méthodes machinales, scandant les mots de mémoire et les recopiant de manière répétitive). En raison d'un manque d'alternatives, les enseignants/es revivent leurs propres expériences d'éducation

à l'école primaire et traitent les adultes apprentis/es comme des enfants. Aucun lien n'est établi entre le programme et les questions ayant attiré à la vie locale, un développement ou un changement social au niveau local. Les apprentis/es ont honte d'eux/elles-mêmes, sont contrariés/es ou tout simplement ennuyés/es. Beaucoup abandonnent le programme, alors que d'autres continuent avec difficultés mais ne réussissent pas à assimiler correctement les nouvelles connaissances, car il n'y a pas de lien sensé établi entre les exercices de lecture et d'écriture et la réalité de leur existence.

Il existe des exceptions à ce triste scénario : des exemples où les programmes d'alphabétisation sont lancés au bon moment, au bon endroit et avec les bonnes personnes. Mais même dans ces cas, des problèmes peuvent se présenter. Dans certains endroits, les programmes d'alphabétisation ont engendré un très haut niveau de prise de conscience de l'injustice et de l'oppression existantes, mais ils ont échoué à faire en sorte que cette prise de conscience aboutisse à un changement effectif. Les apprenti/es ont fini par être soit désillusionnés/es (lorsque le gouvernement et le système capitaliste international ne se sont pas écroulés) ou réprimés/es (lorsqu'il/elles se mobilisent mais sans se concentrer suffisamment sur un changement faisable opéré à partir du bas).

De nombreux auteurs ont critiqué Freire. Par exemple, Brian Street a mis en doute le fait que l'approche freirienne *“prenait vraiment en compte les significations locales avec leurs variations culturelles et ethniques au sein de l'état-nation et comment les enseignants pouvaient et abandonnaient effectivement leur position pour adopter un rôle de facilitateur à un niveau d'égalité avec les apprentis”*. En lisant Freire, on peut parfois avoir le sentiment que les illettré/es sont des personnes respectées et perçues comme ayant un savoir, mais à d'autres moments on a le sentiment qu'ils/elles sont représentés/es comme des personnes ignorantes et sans pouvoir, submergées par une *“culture du silence”* et souffrant d'*“une prise de conscience fataliste”*. Les féministes ont aussi condamné Freire pour ses références persistantes aux *“hommes”* lorsqu'il parle des *“individus”* ou de \ *“humanité”* (et bien que cela soit davantage une question de conventions linguistiques plutôt que de sexisme, Freire n'évoque certainement pas les questions relatives aux rôles et à l'égalité entre les deux sexes dans ses premiers travaux). En dépit de ces imperfections théoriques, la philosophie de Freire a beaucoup à offrir. Le problème le plus important avec Freire est son incapacité à produire une méthodologie efficace en matière d'alphabétisation.

2.5 INTRODUCTION A LA METHODE ACCELEREE DE RECHERCHE PARTICIPATIVE

La Méthode Accélérée de Recherche Participative (ou MARP) tire ses origines d'une réaction au

modèle occidental ou méthode de “*modernisation*” de développement. C’est une approche à utiliser contre ceux/celles qui pensent qu’il y a des solutions technologiques simples ou pré-fabriquées au problème du développement, qui peuvent être imposées de l’extérieur par des professionnel/les.

Les praticiens/nes de la Méthode Accélérée de Recherche Participative veulent d’abord commencer par une analyse de la vie des communautés elles-mêmes. Mais quels sont les outils disponibles pour définir quelles sont les priorités des pauvres ? Les questionnaires sont souvent formulés maladroitement, structurés de l’extérieur, prennent un temps considérable de la vie des gens avec peu ou pas de résultat évident et recueillent souvent énormément d’informations hors de propos. L’observation participative de l’école anthropologique prend souvent trop de temps et tire sur la longueur – et demeure “*extractive*” – souvent utilisée pour des papiers académiques plutôt qu’au service d’un savoir et de l’action au niveau local.

Les praticiens/es de la MARP commencent tout d’abord par reconnaître que les communautés pauvres ont une richesse sous la forme d’un savoir technique et social local. Elles ont survécu au travers des siècles dans des environnements difficiles avec des ressources limitées. Ce dont elles ont besoin, ce sont des techniques qui puissent permettre aux personnes illettrées d’exprimer leur savoir – car commencer à partir de ce savoir et à partir de la réalité de la vie des pauvres constitue le point de départ de tout programme effectif de développement.

Les praticiens/nes de la MARP ont développé un grand nombre de techniques basées sur l’idée que les procédés de visualisation peuvent aider à stimuler la participation des individus. De ce fait, le point de départ est la création sur le sol, et de manière collective, de cartes, tableaux, calendriers et diagrammes, ceci en utilisant n’importe quel matériel disponible localement.

Cependant, la MARP n’est pas seulement constituée d’une série de techniques. Il s’agit d’une approche en soi. Si les personnes qui mettent en pratique ces techniques n’ont pas de respect réel, ni d’engagement réel, vis-à-vis des priorités des pauvres, alors il s’agit encore une fois d’une approche “*extractive*”. Certains facilitateurs/trices de la MARP font des copies des fiches visuelles dessinées par la communauté et les utilisent seulement pour leurs propres fins en matière de planification. Dans de telles circonstances, il existe souvent un grand écart entre ce que les communautés ont voulu exprimer et le programme final conçu par l’agence extérieure. Certaines agences utilisent littéralement ces méthodes pour pouvoir dire qu’elles ont consulté les communautés (afin d’impressionner les bailleurs de fonds) – mais font ensuite passer au premier plan leurs propres priorités. De plus, la MARP est souvent, et même habituellement, entreprise sur une courte période, par exemple sur deux ou trois semaines – et souvent seulement

sur des communautés sélectionnées au préalable. Les techniques et l’approche de la MARP ont été mises en pratique pour la réalisation d’un grand nombre d’évaluations, ou de recensements de besoins en matière de santé et d’agriculture locale, mais jusqu’à maintenant, elles n’ont pas été utilisées dans le cadre de programmes d’alphabétisation. Les trois projets-pilotes présentés dans ce document constituent les premières tentatives d’utiliser les techniques de la MARP de manière systématique pour la conception de programmes d’alphabétisation pour adultes.

Cela peut sembler surprenant puisqu’au premier abord le lien entre la MARP et l’éducation semble étroit. Comme David Barton (1994) l’a énoncé, “*Apprendre c’est construire activement un savoir*”. La MARP a développé une gamme de techniques qui facilitent l’élaboration de cette construction. Pourquoi ne pas utiliser ces techniques pour un procédé d’apprentissage élargi ? Peut-être en fait que les liens n’ont pas été établis parce qu’on en est arrivé à percevoir l’éducation comme quelque chose de différent. Barton (1994) souligne le fait qu’avec l’arrivée de l’imprimerie : “*La poursuite de la vérité s’est transformée en la découverte d’un nouveau savoir plutôt qu’un effort constant de redécouvrir et préserver le savoir traditionnel*”.

Si l’éducation comprend l’apprentissage à la fois de nouvelles connaissances et de connaissances traditionnelles, la MARP peut alors jouer un rôle crucial. Andréas Fuglesang (1982) nous éclaire sur ce point : “*Les éducateurs occidentaux ont fermé les yeux sur la plus ancienne et la plus vraie des règles de la pédagogie, à savoir : commencez par ce que les apprentis/es savent et non par ce que vous connaissez*”.

2.6 DIVERGENCES ENTRE LA PHILOSOPHIE DE FREIRE ET CELLE DE CHAMBERS

Robert Chambers (1983 ; 1993) est la figure clé derrière le concept de la MARP, ayant écrit abondamment sur la philosophie de la MARP et ayant mis en pratique ses méthodes au cours de nombreuses occasions. Il a souvent parlé des origines de la MARP et se réfère au travail de Paolo Freire sur le dialogue et la conscientisation comme l’une des influences essentielles en la matière : “*La Méthode Accélérée de Recherche Participative appartient à, est tiré de et recoupe d’autres genres d’approches qui ont été ou qui sont participatives sous différentes formes. Ceci inclut le développement communautaires des années 50 et 60, l’approche de Paulo Freire basée sur le dialogue et la conscientisation, la recherche active participative, et le travail d’ONGs activistes.*” (Chambers 1991).

David Brown (1994) démontre cependant qu’il existe des contradictions importantes entre le travail de Chambers et celui de Freire.

Pour Chambers “*la culture*” c’est “*une force sociale positive qui met en exemple des croyances et comportements valides déjà possédés par la paysannerie mais empêchés par des contrôles politiques externes*”. Chambers croit en “*la capacité des sous-classes de lancer des actions sociales valides sur la base de leurs croyances et de leur savoir existants*”.

Pour Freire, au contraire, la “*culture*” est quelque chose de “*fondamentalement problématique*”. Dans les écrits de Freire il y a des références sous-jacentes à l’existence de barrières cognitives (dans ses descriptions de la prise de conscience naïve ou magique). Bien qu’il attribue cela à des forces d’oppression externes (plutôt que de rejeter la responsabilité sur les individus eux-mêmes) et fait souvent référence à la notion d’“*amour*” pour les individus, Freire semble en fait ne pas avoir confiance en leur savoir et leurs croyances – les percevant comme ayant besoin d’être “*transcendés*”. De manière implicite, il fait l’éloge du “*savoir rationnel*” et accorde moins de valeur aux systèmes de savoir local. Ceci (d’après Brown) ne peut que “*renforcer les préjugés idéologiques quels qu’ils soient à la fois au sein de l’organisation opérationnelle et la société, isolant toute intervention de toute capacité à rassembler les éléments positifs dans la soi-disant conscience double de l’opprimé*”.

Dans un article écrit ultérieurement, Brown (1995) conclut que “*dans les écrits de Chambers, l’équilibre des énoncés est largement en faveur du populisme (la foi dans l’homme de la rue) avec certains penchants centristes (la dénégation de la foi) ; avec Freire, on peut défendre l’opinion que cet équilibre est inversé*”.

La méthode *Reflect* tire ses racines de la croyance en l’existence d’un savoir et de croyances populaires. Et cela constitue son point de départ. L’origine de cette croyance tient tant de la philosophie de Chambers que celle de Freire. Cependant, dans le cas de Freire, “*la prise de conscience*” réfère à une notion plus étendue que le seul savoir populaire (ce que Brown ne reconnaît pas suffisamment). Freire fournit une analyse sociale, économique et politique des procédés qui ont une influence sur la formation du savoir et des croyances populaires (engendrant chez les gens une “*prise de conscience*” de leur situation). Pour Freire, aucune méthode d’éducation ou processus de développement ne peut être neutre. Cela passe au-dessus de la tête de Chambers qui a parfois une vision “*en rose*”, a-politique, des notions de culture et de développement.

En conséquence, il existe des divergences entre Chambers et Freire, mais la méthode *Reflect* est tirée des enseignements des deux auteurs.

2.7 NOUVEAUX CONCEPTS EN MATIERE D’ALPHABETISATION : LA METHODE IDEOLOGIQUE

Dans l’introduction, nous avons fait référence à

certains débats actuels au sujet de l’alphabétisation. L’alphabétisation n’est plus simplement perçue comme une simple aptitude ou compétence mais comme un procédé en soi. C’est bien plus que la technologie telle que nous la connaissons à présent (que ce soit celle impliquant l’utilisation d’un stylo, de papier, d’un ordinateur, etc.).

Brian Street affirme que c’est un processus social par lequel certaines techniques sociales élaborées sont utilisées dans le cadre d’institutions diverses afin de remplir des fonctions sociales précises. C’est ce qu’on appelle la “*perception idéologique*” de l’alphabétisation. L’alphabétisation ne peut pas être perçue simplement comme une “*force intro duite de l’extérieur en vue d’engendrer un changement*”. Au contraire, l’individu doit être un “*acteur actif au cours du processus d’alphabétisation et non pas le récipient passif d’une technique conçue et imposée de l’extérieur*”. (Rapport de Caxton, 1994).

Cette approche idéologique a certaines répercussions sur les méthodes utilisées dans les programmes d’alphabétisation. L’abécédaire, tel que texte conçu de l’extérieur, limiterait semble-t-il les pratiques d’alphabétisation et serait concordant avec l’approche traditionnelle ou autonome pour laquelle il est nécessaire d’inculquer un savoir fixe aux apprenti/es. Pour être cohérente avec l’approche idéologique, la méthode utilisée, par exemple :

- mettrait l’accent sur les exercices d’écriture plutôt que ceux d’une lecture passive de textes donnés ;
- mettrait l’accent sur une participation active des apprenti/es ;
- utiliserait le savoir initial des participant/es, en respectant leurs traditions orales et autres “*capacités*” ;
- se baserait sur l’utilisation de matériaux créés par les apprentis/es (et non sur celle de textes préfabriqués) ;
- s’assurerait que le processus engendre une réponse et soit approprié dans le contexte de la réalité locale ;
- placerait les “*exercices d’alphabétisation*” dans un contexte social plus large plutôt que de concevoir les cours d’alphabétisation comme une activité de classe d’école.

Reflect a tenté de se baser sur ces éléments pour aboutir à la conception d’une méthodologie qui soit concordante avec l’approche dite idéologique.

2.8 ALPHABETISATION VISUELLE

De nombreux travaux ont été réalisés par Andréas Fuglesang (1982), UNICEF Népal et d’autres auteurs (voir Murray Bradley, 1994) – sur le thème de la capacité des individus à lire et à interpréter des images.

Dans le cadre du travail de développement, nous assumons beaucoup de choses. Nous assumons par exemple que les gens peuvent comprendre les affiches et les prospectus que nous produisons quand nous utilisons beaucoup d’images à la place des mots. Le sens des images que nous utilisons nous semblent évident. Cependant, ce n’est pas le cas pour des individus qui ont peu d’expérience de visualisation d’images à deux dimensions par exemple, et qui n’ont pas connaissance de leurs usages. Les photos sont représentent souvent des scènes désordonnées. Les dessins au trait et les bandes dessinées sont remplis d’usages conventionnels, que ce soit les bulles, les flèches ou d’autres symboles.

La révélation de ces analyses a entraîné la réalisation d’un certain nombre de travaux sur l’utilisation plus efficace des moyens de communication dans le cadre des programmes de développement – et sur la manière de rendre les images utilisées facilement “reconnaissables” ou “faciles à lire” par des individus qui ont peu d’expérience de visualisation d’images à deux dimensions. Cependant, il n’y a eu aucune tentative concertée pour concevoir un programme qui, par le procédé utilisé, permettrait aux individus d’apprendre à lire visuellement les images.

Le lien établi entre une alphabétisation basée sur l’utilisation d’images et une alphabétisation basée sur l’utilisation d’un alphabet a été davantage discuté par Fuglesang (1982), en particulier dans les extraits suivants : “A la base de toute forme d’écriture, il y a des images.”

“Quel moyen peut-il permettre à la communauté de faire l’analyse de sa propre réalité de telle manière que cela engendre de nouveaux jugements et de nouvelles formulations à propos de cette réalité ? Quel moyen de communication va t-il provoquer le lancement d’un dialogue au sein de la communauté au sujet des réalités qui l’entourent, dialogue qui pourrait aboutir à des prises de décisions et des actions qui changeraient cette réalité ? A ma propre connaissance, les questions liées à l’alphabétisation et à un changement social doivent commencer par l’utilisation des images – à savoir, la reproduction imitative de la réalité.”

“[L’image], c’est le lien entre les modes de vie basés sur la tradition orale et la tradition écrite et le premier pas vers l’abstraction écrite. L’image constitue un pont entre un mode de communication imitatif et basique et un mode de communication digital”... “Quand vous vivez la réalité, parfois vous ne voyez pas la réalité. Les images tirent l’esprit hors de la réalité. L’image transforme l’événement en un objet. L’étape suivante est d’établir un lien entre le premier concept de l’écriture, à savoir le mot, et l’image. L’image constitue l’environnement visuel du mot.”

“Les gens apprennent à lire les images comme ils apprennent à lire les pages d’un livre. Ce n’est pas reconnu officiellement parce que l’apprentissage de la lecture d’images est un processus informel. Il se fait inconsciemment dans les sociétés où un grand nombre d’images est présenté tous les jours à travers de nombreux supports médiatiques. Dans les sociétés où il n’existe pas

ou peu de tradition pittoresque au sens propre du terme – comme c’est le cas en Afrique dans certaines communautés villageoises isolées – il n’y a tout simplement pas de processus informel d’apprentissage de la lecture des images. Il est important de savoir que le dessin en perspective est un usage pittoresque ou artistique qui n’est apparu en peinture en Europe qu’à l’époque de la Renaissance.”

La production de manuels *Reflect* n’a été réalisée que dans le but de concevoir une méthode qui se base dans la pratique sur les idées énoncées ci-dessus, en comblant l’écart qui s’est creusé entre l’alphabétisation basée sur l’utilisation d’un alphabet et l’apprentissage de la lecture de supports visuels.

2.9 LE CALCUL NUMERIQUE

La plupart des programmes d’alphabétisation ne prennent pas en compte l’apprentissage du calcul numérique ou considère cet apprentissage comme secondaire par rapport à celui de la lecture et de réécriture. Même les programmes d’alphabétisation plus radicaux ou progressifs dans leur méthode, contiennent rarement des méthodes d’enseignement du calcul adaptées aux besoins des adultes et la grande majorité se tournent vers les méthodes traditionnelles destinées aux enfants.

C’est un problème de première importance car en fait la plupart des adultes ont d’ores et déjà d’innombrables compétences en matière de calcul. Les apprentis/es adultes savent souvent compter oralement, ils/elles ont une connaissance de certaines structures mathématiques, et maîtrisent le calcul arithmétique mental de manière plus ou moins appropriée par rapport aux besoins de leur vie quotidienne. Souvent les analphabètes (en particulier ceux/celles qui font du commerce) sont bien meilleur/es en calcul mental que les gens “éduqués” qui sont habitués à écrire leurs sommes sur du papier ou à utiliser la calculatrice.

Il n’est pas besoin d’apprendre aux gens à parler avant de leur apprendre à lire et à écrire. De même, il n’est pas besoin de leur apprendre à compter ou à faire des additions avant de les initier au calcul écrit.

Dans ce cas, quel est l’intérêt d’apprendre le calcul écrit ? C’est en fait nécessaire, tout d’abord parce que les individus prennent rapidement conscience des limites de mémorisation des nombres et des limites de mémorisation quotidienne d’événements impliquant des nombres. Dès qu’il s’agit de procéder à des calculs compliqués, les gens perdent le fil du calcul des sous-totaux dans leurs têtes. Et donc pouvoir écrire les chiffres constitue un avantage considérable – mais ce n’est pas tant la question de savoir comment écrire 1, 6 ou 10 que celle de pouvoir écrire des

grands nombres. Il est donc impératif que dès le début du programme, il y ait des exercices pratiques de calcul numérique qui comportent l’apprentissage de telles compétences. Il est aussi impératif qu’il y ait des exercices numériques écrits relatifs aux problèmes quotidiens des gens, exercices qui peuvent les aider à apprendre à maintenir différentes sortes de registres de comptes pour des questions pratiques (comme par exemple, les comptes du foyer, les comptes pour des commerces de petite taille, des projections financières, etc.).

Le point de départ de tout bon programme pour les adultes qui veulent apprendre à compter devrait prendre en compte des exemples tirés de leur propres existences (les situations réelles de la vie quotidienne ou les genres de calculation qu’ils/elles peuvent être amenés/es à faire). Pour cela, il faut procéder à une enquête socio-mathématique avant le lancement même du programme - ce qui est cependant rarement fait. Des efforts devraient être faits pour renforcer (plutôt que miner ou remplacer) les compétences numériques mentales existantes des adultes, de telle sorte qu’ils/elles puissent améliorer ces compétences dans toutes les instances de leur vie quotidienne où ils/elles en ont besoin. Un programme d’enseignement du calcul bien ciblé, qui est tiré de telles méthodes, peut permettre tout autant un renforcement des capacités et pouvoirs des individus qu’un programme d’alphabétisation, sinon plus – car il peut apporter aux adultes des compétences pratiques immédiates pour la résolution des problèmes de leur vie de tous les jours. La méthode *Reflect* cherche à incorporer tous ces éléments, à savoir traiter les adultes en tant qu’adultes, et se concentrer sur l’enseignement de compétences numériques à exercer dans des situations pratiques.

2.10 LA QUESTION DES ROLES ET DE L’EGALITE ENTRE LES DES DEUX SEXES

Ce n’est que récemment que la conception de programmes d’alphabétisation spécifiquement conçus pour les femmes a constitué une priorité en soi, et ce en dépit du fait que sur les un milliard de personnes analphabètes dans le monde, les deux-tiers soient des femmes. Désormais, les décideurs/euses et responsables de la conception de tels programmes sont davantage enclins à écouter les arguments pratiques en faveur de l’alphabétisation des femmes, arguments selon lesquels il s’agit en fait d’un élément crucial dans tout processus de développement.

L’accroissement des taux d’alphabétisation des femmes est liée à une réduction du taux de mortalité infantile et leurs enfants sont en général en meilleure santé ; il est aussi lié à un taux de scolarisation plus élevé ; à une meilleure productivité

agricole ; à des taux d’épargne plus élevés ainsi qu’à un accroissement d’activités lancées grâce à l’obtention d’un crédit, et enfin à une réduction du taux de croissance démographique. Ce dernier lien a été internationalement reconnu, tant et si bien qu’au cours de la Conférence Mondiale des Nations Unies sur la Population, il a été déclaré que les taux d’alphabétisation élevés constituaient un des moyens les plus efficaces pour réduire la croissance démographique.

De nombreuses corrélations n’ont cependant pas encore été prouvées et le fait de savoir si être alphabétisée est la raison qui pousse une mère à inscrire son enfant à l’école demeure encore incertain ; de même que demeure incertain le fait de savoir si c’est une situation socio-économique familiale plus favorisée qui a permis à un enfant d’aller à l’école (et qui la pousse donc à y inscrire plus tard ses propres enfants) ; ou celui de savoir s’il s’agit d’un changement d’attitude engendré par un processus dynamique d’alphabétisation des adultes.

Ce qui est certain, c’est qu’il y a une demande croissante de cours d’alphabétisation de la part des femmes (en particulier dans un contexte économique où le fardeau du travail des femmes est de plus en plus lourd), et de nombreuses femmes considèrent cet outil comme un moyen potentiel de renforcement de leurs compétences et de leurs pouvoirs. L’analphabétisme est un des facteurs qui contribuent à la marginalisation des femmes et rendent leur accès aux droits fondamentaux des hommes et des femmes difficile. En Asie comme en Afrique (ainsi que, depuis les cinq dernières années, en Amérique Latine), les femmes constituent la majorité des personnes qui désirent suivre des cours d’alphabétisation. Et ceci est le cas dans des régions du monde où un nombre significatif d’hommes sont aussi analphabètes.

Les évaluations récentes, menées en Namibie et en Ouganda (voir Annexe 4), ont révélé que le refus des hommes de suivre des cours d’alphabétisation a pour effect direct de les empêcher de bénéficier d’une amélioration pratique de leurs compétences et d’un renforcement stratégique de leurs capacités et pouvoirs. Ce refus rend également l’établissement d’un dialogue positif, entre les femmes qui participent aux cours d’alphabétisation et les membres masculins de la communauté, très difficile à établir. Ces deux évaluations révèlent que les hommes refusent de participer aux cours de peur de devenir l’objet de moqueries des autres hommes de la communauté à laquelle ils appartiennent ; qu’ils auraient un coût élevé à payer en matière de statut social s’ils admettaient ne pas savoir lire, écrire et compter ; et qu’ils pourraient, en plus de cela, être exclus des discussions en groupe avec les membres de sexe féminin de la communauté, et ceci dès le plus jeune âge. Dans biens des cas, seul un nombre réduit d’hommes d’un certain âge (ceux pour qui ces critères ne s’appliquent pas) participent aux cours.

En fait, dans la situation présente, de nombreux cours

d’alphabétisation sont suivis par des femmes, et les matériaux et approches utilisés sont en conséquence davantage conçus pour les femmes que pour les hommes. Deux approches principales sont en particulier très répandues : la première est l’approche pragmatique de soutien des Besoins Sexo-spécifiques Pratiques des Femmes par l’intermédiaire de cours d’alphabétisation. Le soutien aux besoins sexo-spécifiques pratiques des femmes se fait dans le sens d’un renforcement de leurs capacités dans l’accomplissement de leurs rôles existants (qui sont souvent des rôles de subordination) ; rôles qu’elles remplissent en tant que mères et épouses, en tant que travailleuses (productrices), et en tant que membres de la communauté (contribuant, en temps et en besogne, au travail collectif). Des exemples de travail que les femmes exercent dans le cadre de ces différents rôles incluent : la charge et l’éducation des enfants ; la culture et la production de denrées alimentaires, la collecte de l’eau et de bois combustible, ainsi que la préparation des repas ; la production vivrière ou de biens pour les vendre sur le marché ; la construction d’école ou de routes, et ainsi de suite. Les manuels d’alphabétisation devraient contenir des informations pratiques sur l’agriculture, la nutrition ou la santé, afin d’assister les femmes dans l’accomplissement de ces différentes tâches.

La deuxième approche consiste à s’attaquer aux Besoins Sexo-spécifiques Stratégiques des Femmes afin de remettre en question la nature injuste et subordonnée de leurs rôles traditionnels sociaux. Ceci concernerait l’organisation du travail et des rôles collectifs, par exemple sous la forme d’arrangements pour cuisiner pour la communauté ou pour la collecte de l’eau (les femmes y gagneraient considérablement en termes de temps) ; mais cela peut aussi concerner la protection des femmes contre la violence domestique ; la distribution de biens tels que la propriété foncière, ou l’ouverture d’un compte en banque ; le contrôle des profits obtenus grâce à leur propre travail ; le droit d’accès/à la garde de leurs enfants ; les droits d’héritage ; la maîtrise de leur propre corps (en termes du nombre d’enfants, d’absence d’harassement sexuel ou de viol, etc.) et la volonté de s’organiser autour de questions relevant de la justice (comme par exemple, les mouvements anti-alcool des femmes en Inde). Les manuels d’alphabétisation évoquent et s’attaquent à toutes ces questions en donnant des informations sur les droits légaux, ou en encourageant un débat sur ces problèmes entre les femmes.

On rencontre des difficultés avec chacune de ces deux approches d’alphabétisation spécialement conçues pour les femmes. Se concentrer trop exclusivement sur les Besoins Sexo-spécifiques Pratiques des Femmes peut aboutir à la conception de manuels avec des textes stipulant qu’il est du devoir des femmes de servir les autres, de travailler sans relâche et sans se plaindre, et ainsi de suite. Par exemple, des renseignements utiles en matière de nutrition peuvent

être accompagnés de conseils sur comment préparer un bon repas afin que votre mari ne vous batte pas – sans que le droit des hommes d’user de la violence dans leur famille ne soit remis en question !

Se concentrer sur les Besoins Sexo-spécifiques Stratégiques des Femmes a aussi été une source de problèmes dans la mesure où il s’est avéré (comme dans d’autres contextes) extrêmement difficile de lancer un débat dans la classe et en conséquence de stimuler des changements sociaux en dehors de la classe. Des leçons avec des questions telles que “*Que pouvez-vous faire si votre mari vous bat ?*” sont difficiles à faire passer de manière compréhensive – d’autant plus lorsque la réponse est souvent donnée d’avance dans le manuel. Le facilitateur/la facilitatrice des cours d’alphabétisation fera plutôt sa leçon, ou alors saisira l’occasion pour se tourner avec soulagement vers la pratique d’exercices de lecture et d’écriture !

Certains programmes d’alphabétisation des femmes combinent les deux approches ; et ceci est cohérent dans le cadre d’une approche appropriée à l’intégration des rôles des deux sexes en matière de développement. C’est une façon de penser aux besoins des femmes et des hommes qui commence par prendre en considération leurs problèmes pratiques quotidiens, et qui peut évoluer (s’ils/elles le désirent) vers la remise en question de certaines causes relatives à ces problèmes. C’est aussi une manière de reconnaître qu’il existe des besoins sexo-spécifiques pratiques et stratégiques à la fois propres aux hommes et aux femmes ; et que, bien que dans la plupart des sociétés (dans l’Hémisphère Nord comme dans l’Hémisphère Sud !) les femmes ont une tendance à se subordonner aux hommes et à travailler plus, un équilibre plus juste dans les relations entre les deux sexes ne peut être que bénéfique tant pour les hommes que pour les femmes.

Reflect est une approche qui rentre dans la catégorie du modèle décrit ci-dessus. Les participant/es aux cours d’alphabétisation ont l’opportunité de discuter un certain nombre de questions importantes (de la question de la nutrition à celle du revenu et des dépenses) dans le cadre de discussions ouvertes mais néanmoins structurées – en illustrant avec leurs propres expériences. Aucune pression n’est faite pour que le débat aboutisse à une conclusion décidée au préalable. Les résultats dans le cadre des projets-pilotes ont été très encourageants. Par exemple, en Ouganda, les hommes et les femmes ont pu améliorer de manière pratique leurs connaissances dans le domaine agricole, avec par exemple l’apprentissage des techniques de terrassement ; ils/elles ont aussi bénéficié d’un changement pratique dans la division du travail, de telle manière que maintenant les hommes aident à la collecte de l’eau et du bois combustible et les femmes peuvent désormais participer au travail agricole (question stratégique). Le dialogue entre hommes et femmes, (au sein

de groupes mixtes ou entre des groupes unisexes et la communauté en général) peut être structuré et encouragé avec l’utilisation de la méthode d’alphabétisation *Reflect*. (Voir Annexe 3 pour une lecture plus détaillée).

2.11 RASSEMBLER LES MORCEAUX : LE DEVELOPPEMENT THEORIQUE DE LA METHODE REFLECT

La méthode *Reflect* cherche à rassembler les composantes majeures de tous les courants théoriques qui ont été décrits ci-dessus. *Reflect* est tirée des théories de Paulo Freire, de Brian Street et de celle concernant l’intégration des rôles des deux sexes au processus de développement, fusionnant ces théories en pratique avec les techniques de la “*Méthode Accélérée de Recherche Participative*” (ou MARP) afin de produire “*une méthodologie participative structurée*” qui puisse répondre aux besoins pratiques des programmes d’alphabétisation au niveau international.

Une des prémisses fondamentales à la base de la méthode *Reflect* est la reconnaissance que les techniques d’alphabétisation ne renforcent pas en elles-mêmes les compétences et pouvoirs des individus. En elle-même, l’alphabétisation ne va pas apporter des changements importants en matière de santé, productivité, organisation communautaire ou bonne gouvernance pour les individus. Les revendications élaborées dans le passé à propos du pouvoir de l’alphabétisation sont pour une grande part des mythes basés sur la création de corrélations (par exemple, les personnes alphabétisées seraient en meilleure santé ou plus productives que les analphabètes). Il y a en fait très peu d’évidence de relations causales : le fait qu’ils aient été alphabétisés n’a pas rendu ces individus en meilleure santé ou plus productifs – et en fait, le contraire est plus probable : parce qu’ils étaient en meilleure santé et avaient davantage de ressources financières, ils avaient plus de chance d’avoir accès une forme d’éducation.

Afin d’atteindre ces objectifs (à savoir de faire de l’alphabétisation une cause en soi) il est nécessaire que le processus d’alphabétisation soit intrin sèquement lié au processus de renforcement des capacités et pouvoirs des individus, et que ces deux processus se fondent sur un développement centré sur les besoins des membres à la base de la communauté. Ces deux processus peuvent se renforcer mutuellement : un renforcement des capacités et des pouvoirs des individus crée un besoin d’alphabétisation et l’alphabétisation permet l’acquisition de compétences pratiques contribuant à un renforcement progressif des pouvoirs des individus.

Dans le passé, de nombreux programmes d’alphabétisation ont tenté de fusionner ces deux procédés,

mais la plupart ont échoué car ils n’ont pas su maintenir un équilibre entre les deux procédés. Soit que l’alphabétisation soit devenue la composante majeure (quand le dialogue s’est avéré être difficile à instaurer), soit que le renforcement des pouvoirs des individus soit devenu le centre d’attraction du programme (souvent avec comme résultat une divergence du procédé, qui est passé du dialogue à l’endoctrinement). La méthode *Reflect* a su maintenir un équilibre entre les deux procédés en utilisant une méthodologie participative très structurée. “*Très structurée*” et “*participative*” sont des notions qui ont souvent été présentées comme étant contradictoires. La méthode *Reflect* est une preuve du contraire.

Afin de pouvoir développer une approche participative, le point de départ de tout programme doit être la reconnaissance de l’existence de compétences et d’un savoir populaire local. *Reflect* est fermement convaincue de l’existence d’un tel savoir local étendu. Ce savoir, qu’il ait été hérité par le biais de la tradition ou acquis par expérience, est rarement exploré de méthodiquement, discuté ouvertement ou développé de manière positive. Malheureusement, dans la plupart des programmes d’alphabétisation, qui constituent en eux-mêmes une occasion rare de développer ce savoir de base, il est soit contredit ou détruit. De nombreux programmes d’alphabétisation sont utilisés comme des moyens de diffuser des messages gouvernementaux relatifs au “*développement*”, messages qui ont peu changé depuis la période coloniale.

Reflect conçoit l’alphabétisation comme un outil que les individus peuvent utiliser et dont ils peuvent explorer les capacités pour répondre à leurs propres exigences, un outil avec lequel ils peuvent développer et mettre en pratique leur propre savoir et compétences. De ce fait, *Reflect* est une méthodologie concordante avec la conception “*idéologique*” de l’alphabétisation. L’alphabétisation est définie et pratiquée par différentes cultures de différentes manières, elles créent des usages de l’alphabétisation différents pour différentes raisons. La plupart des programmes d’alphabétisation imposent des usages et des méthodes d’alphabétisation basées sur des textes prédéfinis (abécédaires, etc.). Au contraire, *Reflect* s’attache à encourager les individus à produire leurs propres “*textes*” et met en particulier l’accent sur des exercices d’écriture créative plutôt que sur des exercices de lecture passive. En liant intrinsèquement les deux processus (d’alphabétisation et de renforcement des capacités et des pouvoirs des individus), *Reflect* ne s’intéresse pas seulement à l’alphabétisation au sens traditionnel du terme, mais va bien au-delà. La méthode *Reflect* se veut un catalyseur du processus de développement basé sur les besoins exprimés par les individus. Freire a organiquement lié l’alphabétisation au changement social mais semblait ne considérer le processus de développement qu’au travers d’une confrontation directe avec les “*opresseurs*”. *Reflect*

entrepren d'une analyse plus large du développement en se basant sur le langage et les concepts liés à l'intégration des rôles des deux sexes dans le processus de développement. A travers une réflexion et une analyse à la fois collective et individuelle, les hommes et les femmes peuvent se mobiliser pour répondre à certains de leurs besoins pratiques (ce qui ne signifie pas toujours une confrontation avec l'oppresseur). Ils/elles ont aussi des besoins stratégiques qui requièrent des changements structurels plus profonds – mais pas seulement au niveau national ou international (ce sur quoi certains des programmes freiriens plus “*authentiques*” ont eu tendance à se concentrer, ce qui a engendré une frustration rapide et parfois a conduit à une plus forte oppression). Il est certain qu'il existe une certaine forme d'oppression au sein de la plupart des communautés (par exemple de caste, liée au statut social, ou à l'ancienneté) et au sein de la plupart des foyers (en particulier oppression de l'un des deux sexes). Mais, en procédant à une analyse détaillée et à une organisation de la communauté pour s'attaquer aux problèmes locaux, certaines de ces structures oppressives peuvent être remises en question de manière réaliste et effective.

Lorsque les besoins pratiques et stratégiques locaux (ou plus immédiats) sont énoncés, les individus peuvent alors développer avec assurance les capacités et l'organisation nécessaires pour s'attaquer à des changements structurels plus importants, ce qui prendra certainement plus de temps. Afin d'assurer de tels changements sur le long terme (et de s'assurer qu'ils ne seront pas remis en question par les dirigeants à un plus haut niveau), il est nécessaire qu'un fondement soit fortement établi à la base. Et la méthode *Reflect* peut aider à établir un tel fondement. Le point de départ doit dès lors être constitué à partir de l'analyse faite par les individus eux-mêmes, fondée sur la description de leur expérience et leur environnement immédiat, et non pas à partir de l'analyse de leurs problèmes faite par des éléments extérieurs, comme ceux répondant du capital international ou de l'impérialisme culturel.

Reflect a pour but de stimuler un processus de développement effectif qui réponde à la fois aux besoins des individus et de la communauté à laquelle ils

appartiennent. La motivation initiale des individus qui voudront prendre part au programme d'alphabétisation est l'amélioration de leurs compétences personnelles. La méthode *Reflect* offre un champ considérable pour améliorer les compétences personnelles des individus mais cela est fait de telle sorte que cela ne se fasse pas aux dépens des autres. Il existe un degré d'inter dépendance très élevé dans la plupart des communautés et donc, en même temps que l'amélioration des capacités individuelles, un changement social au niveau de la communauté est également extrêmement important. Afin de produire un changement effectif et sur le long terme, le rôle des organisations communautaires ne doit pas être sous-estimé. Que ce soit en travaillant avec des organisations communautaires existantes ou en en créant de nouvelles, le renforcement des capacités organisationnelles est absolument nécessaire. L'alphabétisation peut jouer un rôle tout-à-fait crucial dans ce contexte, que ce soit en matière de scrutins de votes secrets, de prises de notes, de la tenue de cahiers de comptes, etc., permettant ainsi l'existence d'un meilleur processus démocratique et d'une plus grande responsabilité de ceux/celles qui détiennent le pouvoir vis-à-vis des membres de la communauté.

Ce qui se passe avec le procédé de *Reflect* dépasse donc les limites du cercle des cours d'alphabétisation. C'est un processus qui a des répercussions bien au-delà, avec des conséquences sur l'environnement extérieur au sens large du terme. Il ne s'agit pas seulement de donner aux individus de nouvelles capacités ou de leur permettre de remplir de nouveaux rôles, mais il s'agit de créer de nouvelles capacités au sein de la communauté elle-même. Si l'alphabétisation doit être consolidée et se maintenir sur le long terme, ce doit être par et au sein même de l'environnement local – c'est pourquoi il est nécessaire que le procédé utilisé par *Reflect* touche directement cet environnement et prenne en compte les “*usages*” liés à l'alphabétisation et les “*capacités*” de cet environnement. Dans la lignée, le processus d'alphabétisation est lui-même redéfini, et il devient évident dès lors qu'il ne s'agit plus seulement d'une série de techniques – l'alphabétisation devient un moyen de définir la nature des relations entre les individus et le monde dans lequel ils vivent.

TROISIEME PARTIE

La méthode *Reflect*

En utilisant la méthode *Reflect*, chaque cercle d'alphabétisation produit ses propres matériaux didactiques à partir d'une analyse de la situation dans leur propre village et des circonstances qui entourent la vie du village. C'est la production de ces matériaux et leur utilisation qui remplace l'abécédaire. Le seul matériau clé imprimé qui est utilisé par la méthode, c'est le Manuel Local du Facilitateur/de la Facilitatrice, qui donne des directives précises sur comment le cercle d'alphabétisation peut produire ses propres matériaux.

Au lieu de commencer chaque leçon par l'utilisation d'une “*codification*”, chaque Unité de travail dans le Manuel Local du Facilitateur/de la Facilitatrice débute par la construction d'un graphique (une carte, un tableau, un calendrier ou encore un diagramme). Ces différents graphiques sont dessinés à même le sol avec n'importe quel outil de travail disponible localement. Une fois que tout le monde est satisfait avec le dessin final, il est transféré sur une grande feuille de papier en utilisant des fiches visuelles simples. Une fois complété, le graphique constitue la base de l'initiation à des exercices de lecture, d'écriture et de calcul. L'ensemble du procédé utilisé stimule la participation de tous/tes à un dialogue ciblé qui peut aboutir dans certains cas à l'identification d'actions locales pour lancer un processus de développement.

Ces différentes étapes sont présentées en détail ci-dessous :

3.1 DESSINER DES GRAPHIQUES

Différentes sortes de graphiques peuvent être construits par les participant/es composant un cercle *Reflect* (voir encadré sur la page opposée).

Ces techniques ont été élaborées par les praticiens de la Méthode Accélérée de Recherche Participative. Il est important de comprendre que les cartes et les matrices ne constituent pas des fins en soi. L'attention doit surtout être portée davantage sur le processus collectif de production de ces graphiques, plutôt que sur le produit final.

Le facilitateur a besoin d'instructions claires sur la

manière dont il doit former les participants/es à la construction de chacun des graphiques. Ces instructions doivent apparaître dans le Manuel du Facilitateur Local (et des exemples d'instructions à suivre sont présentés dans la Cinquième Partie). Le rôle du Facilitateur/de la Facilitatrice devrait être aussi minime que possible : il/elle est là pour guider les participants/es dans le processus et non pour contrôler le déroulement de ce processus.

Il serait plus pratique que chacun des cercles d'alphabétisation dispose de son propre espace désigné où ils peuvent construire leurs graphiques. Dans le cadre du projet-pilote lancé en Ouganda par exemple, chacun des cercles a construit son propre enclos à côté duquel a été nettoyé un espace sur le sol qu'ils ont dénommé “*espace de conception des cartes*”.

Il y a beaucoup à gagner si l'espace “*intérieur*” de la classe est laissé tel quel (même si cet espace “*intérieur*” est situé à l'abri d'un arbre ou dans un abri construit avec des moyens de fortune). La dynamique du groupe change lorsque les individus sont debouts, et peuvent bouger au sein de l'espace utilisé pour construire leurs graphiques. Les participants/es se sentent et se comportent différemment lorsqu'ils/elles peuvent se déplacer à l'air libre pour accomplir une tâche qui requiert l'apport de leur propre savoir. Cependant au cours de la saison des pluies, le travail de conception des cartes réalisé sur le sol à l'extérieur peut être limité. Dans ce cas, il vaut mieux s'approprier un enclos qui comprend un espace ouvert avec suffisamment d'espace pour concevoir les graphiques.

Beaucoup de temps peut être perdu si, à chaque fois qu'ils/elles veulent dessiner une carte ou un graphique, les participants/es doivent aller chercher des “*matériaux*” disponibles localement pour achever la construction initiale de la carte ou du graphique. Le facilitateur/la facilitatrice peut aider à gagner du temps en disposant déjà d'une série de pots (ou de boîtes de conserves ou encore de paniers) contenant différentes sortes de graines, d'haricots, ou de feuilles, etc., qui peuvent être utilisés pour faire le graphique. La préparation même de ces récipients pourrait faire partie d'un programme de formation initiale pour les facilitateurs/trices et ces dernier/ères devraient avoir un rôle décisif dans le choix des matériaux à utiliser et la manière dont ils devraient être conservés (ceci afin de garantir le respect de la sensibilité culturelle locale). Il ne faut pas cependant que cela entraîne des dépenses excessives.

Lorsqu'ils/elles commencent à concevoir un graphique, les participants/es devraient développer et s'entendre sur leurs propres “*codes de représentation*” en utilisant des

Cartes

Cartes des foyers d’habitation – elles montrent toutes les maisons de la communauté et par exemple, le nombre de personnes vivant dans chacune des maisons ou encore les différents types d’habitation. *Cartes agricoles* – elles montrent la répartition géographique des différentes cultures et par exemple, les différentes orientations / changements survenus au cours des années ou encore le niveau de productivité. *Cartes des ressources naturelles* – elles représentent les possibilités d’accès aux ressources comme le bois ou l’eau ou le contrôle de ces sources d’accès, et ont pour but d’engendrer une discussion sur les questions d’ordre environnemental. *Cartes de l’occupation viagière des terres* – elles représentent le type d’occupation et de propriété foncière, qu’elle soit individuelle, de type coopératif ou qu’il s’agisse de grands propriétaires fonciers et par exemple, réconcilie le type de propriété foncière au type de cultures (et l’accès ou le contrôle de la production).

Note : “*La conception de cartes constitue un élément fondamental de l’alphabétisation. L’alphabétisation tient en partie son origine d’une telle conception et de tels dessins et en est toujours incrustée*” (Barton). En Chine, un des premiers usages de l’écriture servait à la conception de cartes.

Calendriers

Les calendriers des précipitations – ils représentent les caractéristiques et les changements du climat local, et peuvent servir de base à une discussion pour répondre aux problèmes de sécheresse ou d’inondation. *Calendriers des travaux de nature agricole* – ils représentent les différentes activités (par exemple le nettoyage de la terre, la plantation des cultures, la semence, la fertilisation de la terre, la moisson, l’entreposage des récoltes, la vente) associées à chacune des cultures principales. *Calendriers des travaux spécifiques aux hommes/aux femme* – ils représentent les activités principales remplies par les hommes et les femmes à certaines périodes spécifiques tout au long de l’année et peuvent amener à des réflexions très structurées sur la question des rôles des deux sexes. *Calendriers de la santé* – ils représentent les principales maladies répandues localement, ainsi que leur occurrence tout au long de l’année (ce qui amène souvent à des débats sur la question de savoir pourquoi diverses maladies apparaissent-elles plus souvent au cours de certaines périodes de l’année plutôt qu’à d’autres périodes). *Calendriers des revenus et des dépenses* – ils

servent à explorer les scénarios pour une famille typique au cours de l’année, en représentant les sources de revenus et la nature des dépenses.

Note : L’un des plus anciens usages de l’écriture est apparu en Egypte et ce pour des considérations économiques mais cela a également “*conduit au développement d’un calendrier pour la prévision des inondations*”. De même, les calendriers représentèrent une des formes les plus anciennes d’écriture dans l’Amérique pré-Colombienne. (Barton)

Tableaux

Tableaux des cultures – ils représentent une analyse faite par les participant/es de chacune des cultures qu’ils/elles font pousser en fonction d’une série de critères qu’ils/elles auront eux/elles-mêmes choisis. *Tableaux de la santé* – ils représentent une description par les participant/es des stratégies de guérison qu’ils/elles adoptent pour différentes maladies (par exemple herbes médicinales, médicaments, guérisseur/se traditionnel/le, hôpital) et une analyse de leur compréhension des différentes causes des maladies. *Tableaux des sources et usages du crédit* – les participant/es font une liste des sources de crédit auquel ils/elles peuvent avoir accès (par exemple famille, amis, créditteur, organisation de crédit, banque) et les différents usages qu’ils/elles font du crédit. *Tableaux relatifs aux prises de décision au sein du foyer familial* – par exemple les femmes représentent sous forme de tableau/classification les champs de leur participation dans les discussions, la planification et la réalisation pratique de ces décisions dans les différents domaines de la vie du foyer.

Diagrammes

Diagramme Chapati des Organisations – les participant/es représentent sur une sorte de diagramme Venn toutes les organisations existant dans la communauté ainsi que les organisations externes à la communauté mais qui ont une certaine influence sur la vie de la communauté. *Diagramme des Relations Informelles de Pouvoir* – il permet d’identifier les individus qui ont beaucoup de pouvoir au sein de la communauté ainsi que leurs sociétés de groupement, groupes dissidents et les relations mutuelles qui existent entre ces individus et les autres, etc.

Autres techniques

Echelles de temps – d’un village, d’une organisation ou d’un individu. *Chemins de traverse* *Diagrammes en flèches* – Ils servent à représenter divers processus.

matériaux locaux. Par exemple, en dessinant une carte des foyers d’habitation du village, le cercle peut utiliser des b,tons pour représenter les routes et les chemins, des pierres pour représenter les maisons, des haricots pour représenter le nombre d’hommes vivant dans chacune des maisons et des graines pour y représenter le nombre de femmes.

Tous/tes les participants/es doivent être encouragés/es à intervenir activement dans le processus de construction d’un graphique sur le sol. Par exemple, un ou deux participant/es peuvent se charger de placer les bâtons sur le sol pour représenter les routes et les chemins sur une carte des foyers d’habitation (ce qui n’empêche pas les autres d’intervenir s’ils/elles ne sont pas d’accord avec la façon dont c’est fait) ; ensuite, chacun des participants/es peut poser une pierre sur la carte pour y représenter la location de sa propre maison et celle de ses voisins immédiats. Il peut y avoir beaucoup de changements et de corrections avant que tout le monde se mette d’accord sur l’exactitude de la carte finale. Il faut cependant garder à l’esprit le fait que le processus de construction du graphique est plus important que le résultat final. Dans la plupart des cas, beaucoup de discussions auront lieu au cours de ce processus et même dans certains cas, ce processus structure la discussion. Par exemple, pour concevoir un calendrier (que ce soit des pluies, des denrées alimentaires disponibles, des maladies locales ou du travail agricole), il est très probable qu’il faudra passer par au moins douze différentes étapes fondamentales (une pour chaque mois de l’année), au cours desquelles un travail de réflexion sur les expériences vécues et un travail d’analyse comparative prendront place. Le facilitateur/la facilitatrice n’a pas besoin de poser sans arrêt des questions, car la t,che à remplir pour compléter le calendrier est évidente en soi et son accomplissement permet de structurer la contribution interactive entre les participants/es. Pour les tableaux ou les classements par ordre de préférence, il y a en fait un certain nombre d’étapes clairement définies (complétez chacun des “encadrés”) qui engendrent leur propre dynamisme de production (ce qui souvent permet au facilitateur/à la facilitatrice de passer au second plan).

3.2 TRANSFERER LES GRAPHIQUES SUR DES FEUILLES DE PAPIER

Lorsque les participants/es se sont tous/tes satisfait/es des graphiques qu’ils/elles ont dessinés sur le sol, il faut en faire une copie grand format sur du papier ou sur une fiche. Mais comment procéder ? Il est trop tôt à ce stade pour utiliser des mots et il n’est pas possible d’utiliser des b,tons et des pierres. Il faut donc utiliser des images.

On a besoin d’images représentées sur des petites fiches qui

peuvent ensuite être utilisées pour transférer les graphiques du sol sur du papier. Ces images peuvent tout d’abord être utilisées comme “*concept clé*” ou comme une “*indication*” à suivre, ou un exemple, pour construire un graphique sur le sol (par exemple en déposant une pierre près de l’image simplifiée d’une maison ; une graine près de l’image d’une femme ou un haricot près de l’image représentant un homme). Une fois que le rapport entre les deux éléments a été établi, on peut alors utiliser les images simples pour reproduire l’ensemble du graphique sur du papier.

Mais comment ces images peuvent-elles être créées ? Il existe différentes options :

1. Les participant/es inventent leurs propres fiches

De nombreux praticiens/nnes de la MARP font confiance aux capacités des participant/es pour produire leurs propres dessins simplifiés, inventer leurs propres représentations symboliques et codes. Même s’ils/elles ne savent ni lire ni écrire, dans de nombreux cas les participants/es savent très bien dessiner. On peut donner aux participants/es des feuilles de papier blanches sur lesquelles on leur demandera de dessiner de simples images représentant tous les éléments apparaissant sur le graphique qu’ils/elles ont dessiné sur le sol. Les images dessinées par les différents/es participants/es peuvent alors faire l’objet d’une discussion collective et les meilleures seront reproduites sur des fiches pour les utiliser avec le graphique qui est créé (et pour les utiliser avec d’autres graphiques sur lesquels apparaissent les mêmes éléments). Après un certain temps, chacun des cercles *Reflect* aura produit sa propre série de fiches visuelles (et dans un sens, ils auront inventé leur propre langue écrite !). C’est le processus idéal dans la mesure où les participant/es sont totalement maîtres des images qu’ils/elles ont produites et sont totalement en charge du déroulement de ce processus.

2. L’utilisation de fiches dessinées à l’avance

Dans certaines circonstances, les facilitateurs/trices ne se sentent pas toujours à l’aise avec l’idée de laisser aux participant/es le soin de créer leurs propres images. Dans les premières phases du programme, établir la confiance des facilitateurs/trices en ce qui concerne le processus utilisé peut prendre du temps. Il en est de même pour ce qui est de la confiance des participants/es en leurs capacités de dessiner. Il est donc peut-être nécessaire à ce stade de disposer de fiches visuelles dessinées d’avance. Heureusement, on peut prévoir le genre de récoltes, les maladies, les objets et activités qui vont apparaître dans la construction des différents graphiques. Si le groupe décide de construire un calendrier du travail agricole, on peut prévoir que les activités liées à la préparation de la terre, à la plantation, la semence, la fertilisation, la moisson, la mise en

stock et la vente des biens agricoles, vont apparaître sur le calendrier. On peut également prévoir quelles sont les récoltes majeures qui y seront représentées.

En prévoyant un certain nombre d’images qui seront probablement utilisées, chaque projet *Reflect* peut concevoir une série de fiches visuelles présentées comme exemples. Ces fiches peuvent être produites en même temps que le Manuel Local du Facilitateur/de la Facilitatrice et devraient en fait être dessinées par un artiste local (et on devrait dans tous les cas les présenter à la population locale pour s’assurer que ce qu’elles représentent soit dûment reconnaissable). Les dessins sur ces fiches ne devraient pas être trop élaborés ou détaillés mais au contraire conçus le plus simplement possible de façon à ce qu’ils soient faciles à recopier. Des recommandations détaillées sur la façon de concevoir ces fiches sont données dans la partie 4.4 de ce Manuel).

Chaque fois qu’une nouvelle fiche est introduite dans le programme pour la première fois, le facilitateur/la facilitatrice devrait en discuter avec les participants/es afin de voir s’ils/elles arrivent à reconnaître ce qui y est représenté et s’ils/elles jugent qu’il s’agit d’une bonne représentation. Cela ne se fera pas systématiquement, dans la mesure où certaines de ces images sont dessinées tellement simplement qu’il s’agit plutôt de symboles que de dessins représentant la réalité. Si les participants/es ne sont pas contents/es de la manière dont une fiche est conçue, ils/elles peuvent tout-à-fait la rejeter et créer leur propre fiche à la place (un grand nombre de fiches laissées en blanc devrait leur être fourni). Au fur et à mesure que la formation progresse, les participants/es devraient être encouragés/es à concevoir leurs propres fiches aussi souvent que possible.

3. Une liste de référence avec différentes sortes d’images est présentée aux participants/es

La production de fiches visuelles peut coûter cher – d’autant plus si elles vont finalement être imprimées sur des fiches réelles. L’alternative serait d’inclure dans le manuel du Facilitateur/trice des exemples pour chaque Unité montrant à quoi ressemblera un graphique donné (comme les exemples donnés dans la Cinquième Partie de ce Manuel des Facilitateurs/trices) ou encore d’avoir une liste de référence à la fin du manuel avec différentes sortes d’images – des symboles ou des dessins – que les facilitateurs/trices peuvent utiliser si les participant/es n’ont pas vraiment d’idées. L’avantage d’avoir un certain nombre d’exemples de dessins simplifiés sous la forme de symboles c’est qu’ils peuvent permettre aux participants/es du programme *Reflect* de penser de manière créative à une manière de représenter quelque chose sous une forme abstraite ou symbolique plutôt que sous une forme relevant du réalisme social !

Quelle que soit l’approche utilisée, il est important que les participants/es soient constamment encouragés/es à concevoir leurs propres dessins (que ce soit en apportant des corrections ou des améliorations à une fiche pré-imprimée, ou en dessinant une image sur une fiche complètement blanche). Un des phénomènes communs qui apparaît souvent à ce stade c’est que les facilitateurs/trices descendent de leur piédestal d’experts/es – aux yeux des participants/es – car ils/elles n’arrivent pas à bien dessiner les choses qu’ils/elles veulent représenter. C’est un peu comme lorsque les participants/es n’arrivent pas à bien représenter les lettres de l’alphabet et lorsqu’ils/elles sont au départ un peu maladroit/es à l’utilisation d’un stylo. Donc même dans un soi-disant domaine d’expertise (là où on utilise le stylo et le papier) les facilitateurs/trices ne sont plus perçu/es comme des experts/es. Et bien souvent, les autres participants/es au programme, bien qu’analphabètes, sont meilleurs/es en dessin. A ce stade du processus, il y a souvent beaucoup de rigolade.

Rien qu’encourager les participants/es à dessiner constitue en soi une activité tout-à-fait utile. Les individus qui ne sont pas habitués à tenir un crayon prendront un certain temps à assurer le contrôle du muscle nécessaire pour écrire. Dessiner est une activité plus facile pour le début et cela peut les aider à renforcer leur confiance en eux/elles-mêmes.

De plus en plus, ces fiches visuelles (qu’elles soient dessinées d’avance ou conçues par les participants/es) peuvent être utilisées pour la construction de graphiques sur le sol, en particulier pour des matrices ou des calendriers. Par exemple, dans le cas d’un calendrier représentant les maladies, il peut s’avérer difficile pour les participants/es de concevoir et se souvenir d’un code spécifique pour chacune des dix ou plus maladies répandues localement. Dans ce cas particulier, les fiches visuelles peuvent être utilisées directement sur le sol afin d’aider à la conception du calendrier. Dans le cas de la construction de cartes, il faudrait certainement recourir à l’utilisation d’autres matériaux disponibles localement.

Même pour recopier des images simples, recopier un graphique dessiné sur le sol sur une large feuille de papier (comme par exemple du papier manila) ou sur une fiche cartonnée (pour plus de durabilité) demande une certaine pratique – notamment lorsqu’il s’agit de transférer des cartes complexes (qui peuvent être spatialement embrouillantes). Si cela est nécessaire, le/la facilitateur/trice peut tracer les lignes de base (par exemple dessiner au crayon les routes principales ou les chemins) et pratiquer ce tracé au cours de leur période de formation. Tous/tes les participants/es peuvent ensuite contribuer en ajoutant des images au graphique. L’utilisation d’autant de différentes couleurs que possible peut aider à rendre le produit final visuellement attrayant et donner aux participant/es la chance d’y ajouter des détails attrayants. Encore une fois, le/la facilitateur/trice ne doit pas prendre le contrôle de ce

processus – il/elle doit être prêt/e à donner le crayon aux participants/es !

Ce passage du graphique dessiné sur le sol au graphique recopié sur le papier est une étape extrêmement importante. Après tout, le changement de trois à deux dimensions en utilisant du papier et un crayon, est la première étape fondamentale de l’alphabétisation. Le processus va permettre de renforcer les compétences de lecture et d’écriture visuelle des individus et permet une transition en douceur à l’introduction de l’alphabétisation basée sur l’alphabet des lettres.

Le graphique complété sur du papier devrait toujours être affiché et devrait être utilisé comme outil pour débiter un débat ou faire des exercices de lecture, d’écriture et de calcul (comme cela est présenté dans les parties suivantes de ce manuel).

Une bonne idée serait de demander aux participants/es de recopier chacun des graphiques dans leurs propres cahiers afin qu’ils en aient une copie permanente. Dans certains cas, il arrive que les participants/es désirent redessiner le graphique selon leurs propres perspectives sur un graphique spécifique donné.

Le/la facilitateur/trice devrait également recopier la carte complétée dans leurs carnets de notes ou sur une feuille de dimension A4 – cette carte sera ensuite présentée dans le cadre des ateliers d’échange et dans certains cas les planificateurs/trices de programmes pourront en faire une photocopie. Cela permettra à l’organisation à l’origine d’un programme d’alphabétisation d’utiliser ce matériel dans le cadre d’une planification à plus grande échelle en matière de développement (voir en page 81). Bien sûr, il est possible d’y ajouter des commentaires (ou une description complète de toutes les images utilisées) afin que les individus, en particulier ceux étrangers à ce programme, puissent facilement comprendre les éléments composants le matériel créé.



Projet Reflect au Bangladesh

G.M.E. Akash/Panos/ActionPAD

COMMENTAIRES DE L'EVALUATION DU PROJET *REFLECT* AU BANGLADESH

“Une des caractéristiques remarquables du projet Reflect implanté au Bangladesh est la qualité des cartes et tableaux dessinés par les apprenties. Ces cartes et tableaux sont souvent conservés dans de parfaites conditions et sont pleines de couleurs et de détails. Dans la majorité des cas, ce sont les apprenties elles-mêmes qui les ont dessinés, ayant d’abord fait une esquisse dans la boue dans l’enclos où elles vivent, en les illustrant avec des graines et d’autres sortes de matériaux. Les livres des apprenties sont également remplis d’images, que ce soit d’oiseaux, d’animaux, de fleurs ou de dessins ornementaux. Il y a un sentiment de “libération” – un sentiment d’émerveillement à ce qui peut se faire simplement avec un crayon et du papier blanc – et on ressent l’expression de la joie dans chacune des images”.

“Dans les livres des apprenties des groupes d’alphabétisation d’observation, aucune de ces images n’apparaît et il n’y a en comparaison que des mots recopiés. La valeur de permettre, d’encourager même, le développement des compétences liées au dessin dans le cadre d’un programme d’alphabétisation, est rarement reconnue – mais la preuve est faite ici que le dessin tient un rôle très important – non seulement pour motiver davantage les apprenties, mais aussi pour leur permettre de s’amuser, et en même temps pour leur permettre d’acquérir une dextérité manuelle qui est essentielle pour l’écriture”.

3.3 STRUCTURER LA PRATIQUE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

Introduction : la théorie

Dans les cercles *Reflect*, les exercices d’écriture et de lecture découlent soit directement, soit indirectement en reprenant les thèmes évoqués, des graphiques produits par les participants/es. Les cartes, les tableaux, les calendriers et les diagrammes, ainsi que les discussions lancées à partir de tous ces graphiques, constituent une source de matériel inestimable pour assurer la développement d’exercices liés à l’alphabétisation dans un contexte significatif aux yeux des participants/es. L’accent est mis sur les processus de production, création et action – et non pas sur la passivité, le recopiage et l’absorption de connaissances par les participants/es.

Différentes approches d’alphabétisation sont utilisées au sein des cercles *Reflect*. Tout le travail produit découle de “l’expérience de la langue” des participants/es : La priorité est donnée à ce qu’on appelle traditionnellement “*l’écriture générée par l’apprenti/e*” ; le processus est vraiment centré sur “*le travail de l’apprenti/e*” ; des éléments des méthodes utilisant des “*mots-clés*” et des “*mots générateurs d’idées*” y apparaissent ; même des méthodes aussi archaïques que “*lis et prononce*” / “*regarde et dis ce que tu vois*” peuvent y trouver une petite place.

It is through a diversity of activities that participants will consolidate their skills so there should be a space for promoting everything from : individual reading, group reading, reading the board, reading texts, reading with comprehension, reading one’s own writing and reading that of others ; writing creatively, writing by copying, writing from dictation or writing for a specific purpose. To keep participants motivated all this work must be done in a meaningful context. The graphics and associated thematic discussions provide that context.

C’est à partir d’une variété d’activités que les participants/es vont pouvoir consolider leurs compétences, il est donc essentiel que l’utilisation de toute forme de techniques soit encouragée, telles que la lecture individuelle, la lecture en groupe, la lecture du tableau, la lecture de textes, lecture et compréhension, la lecture de textes écrits par soi-même et de textes écrits par les autres ; l’écriture créative, le recopiage, la dictée, ou la composition écrite sur des thèmes spécifiques. Afin de maintenir le niveau de motivation des participants/es, il est nécessaire que tout ce travail soit fait dans un contexte significatif à leurs yeux. Ce contexte est créé par l’utilisation des graphiques et le lancement de discussions basées sur des thèmes associés à ces graphiques.

L’étendue précise des activités et des approches utilisées dépendra vraiment de la langue utilisée. Dans le cas d’une langue composée de scriptes idéographiques (comme dans le cas du chinois où les symboles représentent des concepts

plutôt que de simples sons) l’accent sera porté sur des éléments différents que dans le cas d’une langue composée de scriptes phonétiques (où les symboles représentent des sons). Une approche axée sur les syllabes sera beaucoup plus appropriée dans le cas d’une langue composée uniformément de scriptes phonétiques et complètement inappropriée dans le cas d’autres types de langue.

Bien qu’une place soit réservée à toute une série d’activités diverses, la méthode *Reflect* met davantage l’accent sur la lecture que l’écriture. Les participants/es sont encouragés/es à produire leurs propres textes pour pratiquer la lecture. La construction de graphiques constituent la première étape dans le cadre de ce processus créatif. Lire et écrire ne sont pas des activités perçues comme des exercices artificiels (sentiment qui émerge parfois avec l’utilisation d’abécédaires et de livres de textes) mais comme des exercices qui vont permettre aux participants/es de constituer leur propre document sur les conditions socio-économiques de leur environnement et qui les aideront à devenir maîtres/sses “*du mot et du monde*” d’un même coup.

LES PROBLEMES RENCONTRES AVECL’UTILISATION DES ABECEDAIRES

Les abécédaires constituent souvent un obstacle dans le cadre de programme d’alphabétisation où les apprentis/es sont dirigés/es parce que les mots et les phrases simples qui y sont utilisés encouragent une lecture machinale et un enseignement de manière machinale. L’instructeur/trice a tendance à lire à haute voix des syllabes et des phrases que les apprentis/es vont répéter machinalement sans comprendre leur signification. Il n’y a pas de progrès réalisé de la lecture mot-à-mot des premières unités de l’abécédaire, à la lecture courante à la fin du programme, et il n’y a aucune compréhension de la lecture. Si de plus l’instructeur/trice demande souvent aux apprenti/es de recopier des mots ou des phrases de l’abécédaire dans leurs cahiers d’exercices – en pensant que comme cela ils/elles vont apprendre à écrire – la majorité des apprenti/es ne sauront jamais écrire de manière autonome. Les approches basées sur l’utilisation d’un abécédaire poussent rarement les apprentis/ies à faire des exercices de plus en plus difficiles – car l’accent est souvent mis sur des exercices de répétition. Non seulement cela limite le progrès que les apprenti/es peuvent effectuer, mais cela démontre également une sous-estimation de leurs capacités. Le seul moyen d’apprendre à écrire, c’est de pratiquer, et le facilitateur/trice devrait inventer un grand nombre d’activités pour donner aux participants/tes l’occasion de faire justement cela, à savoir pratiquer et encore pratiquer.

La lecture et l’écriture au début du programme

Des approches différentes concernant la lecture et l’écriture seront introduites au cours des différentes phases du programme *Reflect*, en même temps que les capacités des participant/es se dévelop-pent petit-à-petit.

Dans la phase initiale du programme *Reflect*, l’accent est mis sur le dessin. Les participants/es doivent développer leur abilité manuelle à tenir un stylo ou un crayon et ainsi que leur abilité à le faire bouger. C’est beaucoup mieux de commencer par le dessin, d’abord parce que c’est plus amusant et Ça apporte plus de satisfaction personnelle plus rapidement – et en plus on s’y trompe rarement. Les apprenti/es peuvent dessiner des visages ou des objets locaux qu’ils recopieront sur des fiches visuelles cartonnées, et tout au long du programme, chacune des cartes et chacun des tableaux doit être soigneusement recopié/e par les apprentis/es dans leurs cahiers afin qu’ils/elles pratiquent sans arrêt, mais aussi qu’ils/elles disposent d’un document permanent contenant tout ce qui a été discuté.

Lorsque le premier graphique a été produit et recopié sur du papier en utilisant de simples dessins, les premiers mots peuvent être introduits. Ils peuvent être présentés comme des étiquettes posées directement sur le graphique concerné. Et les participants/es peuvent choisir l’élément du graphique qu’ils/elles veulent étiqueter, selon leurs désirs. Le facilitateur/la facilitatrice peut ensuite écrire les mots. Cependant, dans la première Unité, il vaut sans doute mieux que la sélection soit faite sur un seul mot sur lequel les participants/es se concentreront. Dans le cas de textes à base phonétique, ce mot sera utilisé comme “*mot-générateur*” en ce sens où il sera découpé en syllabes et utilisé pour introduire les différentes familles de syllabes qui s’y rattachent. On mettra alors l’accent sur la formation de nouveaux mots à partir de ces syllabes (voir encadré ci-dessous).

Dans les Unités initiales, le mot sélectionné peut avoir été déterminé d’avance par les facilitateurs/trices (ou les planificateurs/trices du programme) qui auront été capables de prévoir les mots qui seraient les plus susceptibles de figurer sur chacun des graphiques (par exemple, dans certains cas, une carte des ressources naturelles disponibles est susceptible d’avoir un “*arbre*” représenté, une “*montagne*”, de “*l’eau*”, un “*puit*”, un “*fleuve*”, etc.). Cela permettra aux facilitateurs/trices ou planificateurs/trices de s’assurer que toutes les syllabes communes sont étudiées et que les premiers mots utilisés sont des mots à structure régulière. Sinon, les participants/es peuvent choisir les mots sur lesquels ils/elles veulent travailler et dans ce cas le facilitateur/la facilitatrice de chacun des cercles devra noter les syllabes qui ont été étudiées.

Avec les seconde et troisième Unités, le travail pourra porter sur deux mots contenus dans chac un des graphiques (bien qu’il soit possible qu’il y en ait beaucoup plus d’écrits en dessous des dessins sur chaque graphique)

Ainsi par exemple si le mot “*kiti*” est choisi, les syllabes “*ki*” et “*ti*” seront présentées et utilisées de la même manière mais avec les différentes voyelles :

ka ke ki ko ku
ta te ti to tu

Les participants/es seront alors encouragé/es à former de nouveaux mots à partir de ces syllabes, comme par exemple “*taka*” ou “*koko*”, etc. Il est utile de découper des fiches cartonnées pour chaque fiche portant une syllabe de manière à ce que les participants/es puissent bouger les fiches dans tous les sens possibles pour former de nouveaux mots. Il faut éviter de faire répéter les syllabes de manière scandée, car ça ne rapporte rien à l’apprentissage.

; avec les quatrième et cinquième unités, le travail pourra être concentré sur trois mots. Le rythme de travail dépendra en fait de la langue utilisée.

Dans le cas d’une langue non-syllabique (ou une langue qui ne soit pas phonétique ou de structure très irrégulière), le travail des premières unités pourrait se concentrer sur des mots entiers et sur la manière dont ils sont formés.

Même au tout début de l’implémentation du programme *Reflect*, le travail de lecture et d’écriture peut être développé en utilisant toute une série d’approches différentes. Il peut être utile d’établir le principe de base de l’écriture. Le facilitateur / la facilitatrice peut prendre note des phrases tirées des discussions au sein du cercle et les recopier sur le tableau, en s’assurant qu’un ou deux mots-clés y sont contenus. Il/elle pourrait demander alors aux participants/es d’identifier des syllabes ou des mots qu’ils connaissent (et, par exemple, de les souligner). Le texte peut être utilisé pour un exercice pratique de lecture. Et le facilitateur/trice peut même aller plus loin en proposant d’écrire tout ce que les participant/es veulent qui ait un rapport avec le thème discuté (en d’autres mots, il deviendrait leur scripte). Ces phrases peuvent être utilisées pour des exercices pratiques de lecture, démontrant que tout ce qui est dit peut être écrit et qu’il existe un certain nombre de conventions à respecter lorsqu’on écrit (comme par exemple, écrire de gauche adroite).

Dépasser le stade élémentaire de la lecture et de l’écriture

Après avoir travaillé sur environ cinq Unités (c’est-à-dire environ un ou deux mois selon la régularité des rencontres), les exercices de lecture et d’écriture devraient évoluer. On ne devrait plus utiliser de syllabes (à part dans le cas de circonstances exceptionnelles ou brièvement avec l’apparition de nouvelles lettres ou de doubles consonnes).

Le travail devrait désormais porter entièrement (dans la plupart des langues/scriptures) sur des mots entiers et des phrases complètes.

A partir de ce stade, chaque graphique est utilisé pour générer toute une série de vocabulaire autour d’un thème donné. Et beaucoup d’autres mots devraient désormais apparaître sur le graphique, avec une étiquette pour chacun des dessins (et l’utilisation progressive de mots directement dans le cas de la production des graphiques).

L’emplacement des mots sur les graphiques aidera les participants/es à les mémoriser. C’est une aide minimale mais néanmoins importante, surtout si les graphiques sont tout le temps affichés et visibles – car les participants/es peuvent alors y retrouver un mot qu’ils/elles connaissent d’un graphique précédent lorsqu’ils/elles essaient de se souvenir comment écrire un son ou un mot particulier.

Le facilitateur/la facilitatrice, en notant sur le papier les points importants de la discussion, produit une liste de plus en plus large de vocabulaire sur les thèmes étudiés dans le cadre du graphique. Toute une série d’activités relatives à la lecture et à réécriture peut découler de ce processus de production de vocabulaire à partir des graphiques, on pourra avoir des activités où :

- Les participants/es lisent le vocabulaire tiré des graphiques (des mots et des notions-clés) et le recopient sur leurs cahiers d’exercice.
- Le facilitateur/la facilitatrice recopie les mots du graphique sur une série de fiches cartonnées ou les écrit dans le désordre sur le tableau ; les participants/es essaient de les reconnaître et peuvent même rivaliser les un/es avec les autres pour voir qui reconnaît les mots le plus vite.
- Les cercles produisent un vocabulaire aussi large que possible autour du thème évoqué par le graphique (comme par exemple les noms du plus grand nombre possible de récoltes et d’activités agricoles dans un Tableau relatif à l’Agriculture). Cela peut se faire individuellement, à deux ou en groupe, etc.
- Les participants/es lisent des expressions, une phrase ou un paragraphe portant sur une discussion donnée, que le facilitateur/la facilitatrice a écrit sur le tableau.
- Chaque participant/e écrit une expression (ou des expressions) décrivant le graphique et en utilisant certains des mots écrits sur le graphique comme base de travail. Les expressions peuvent littéralement décrire le graphique, la réaction des participants/es par rapport au graphique ou ce qu’ils/elles en pensent, ou encore, toute observation faite par les participants/es au cours de la discussion. Ces expressions peuvent être lues tour à tour et chacune d’entre elles peut être écrite sur le tableau par le facilitateur/trice. Ensuite, chacun des participants/es peut recopier toutes ces expressions dans son cahier d’exercices (ou n’écrire seulement que celle qu’il/elle a aimé / avec laquelle il/elle est d’accord).
- Les participants/es lisent un “vrai texte” sur un thème défini (par exemple, des prospectus ou des brochures

sur la santé s’ils/elles travaillent avec des Unités relatives à la santé) – et cette lecture se fait soit en groupe (le texte est écrit sur le tableau), ou individuellement s’il y a suffisamment de copies disponibles. Les documents/matériaux appropriés doivent être sélectionnés dans la phase de recherche (voir page 48).

Les participant/es devraient être exercés/es à parcourir rapidement le contenu d’un texte pour y trouver des informations (comme par exemple reconnaître des mots spécifiquement sélectionnés dans un texte donné).

- On peut demander aux participants/es de trouver et d’apporter leurs propres matériaux écrits relatifs à chacun des thèmes mentionnés, matériaux qu’ils/elles utilisent pour faire des exercices pratiques.
- Le facilitateur / la facilitatrice “dicte” les mots et expressions évoqués au cours de la discussion et les participants/es les écrivent dans leurs cahiers (ou alors les participants/es se font la dictée aux uns/es et aux autres).
- Les participants/es remplissent les blancs laissés dans les phrases que le facilitateur / la facilitatrice a écrites sur le tableau.
- Les participants/es écrivent des accords collectifs relatifs à la prise d’un certain nombre d’actions locales évoquées par le cercle au cours d’une discussion. Ces accords peuvent comprendre des détails sur qui fera quoi, pour quelle date, le coût envisagé, etc. – et peuvent ensuite être signés. Une série de documents peuvent être produits relatifs à des thèmes différents.
- Les participants/es dressent des listes ou préparent des budgets.
- Les participants/es pratiquent la prise de notes sur les discussions portant sur des questions appropriées (et le font pour toutes les rencontres auxquelles ils/elles participent).
- Les participants/es écrivent collectivement des lettres adressées à des représentants officiels locaux ou des agences officielles locales sur des questions discutées ou encore pour solliciter de l’aide, etc.
- Les participants/es écrivent à d’autres cercles pour échanger leurs expériences. L’établissement d’un système de “correspondance” ou de “jumelage de cercle” devrait être encouragé autant que possible – d’autant plus si cela implique que les participants/es doivent aller poster leurs lettres.
- Les participants/es devraient toujours recopier les graphiques dans leurs cahiers d’exercices et y écrire à côté des expressions associées aux graphiques. Ils/elles devraient aussi être encouragés/es à montrer leurs cahiers et exercices à d’autres membres de la famille ou à d’autres personnes intéressées. Cela les poussera à lire en dehors du cercle et à créer de nouvelles “épreuves d’alphabétisation”.
- Les participants/es écrivent des anecdotes, l’histoire ou des histoires orales relatives aux thèmes contenus dans chaque Unité.

Une des activités les plus productives est la composition écrite libre réalisée par les participants/es. Toutes les opportunités doivent être trouvées pour les pousser à le faire. Le facilitateur / la facilitatrice devrait être disponible pour répondre aux besoins individuels des participants/es et corriger leur travail si besoin est (bien qu’une obsession portant sur l’orthographe des mots doit être évitée à tout prix au début). Au fur et à mesure que les participants/es progressent dans leurs exercices d’écriture, le facilitateur devrait évoquer aux participants/es les activités qu’ils disaient vouloir achever en se joignant au cercle *Reflect* (et aussi faire référence à la recherche liée au contexte local) et leur donner la possibilité de le faire dans le cadre du cercle.

Par exemple, écrire une lettre à un mari qui a émigré pour travailler ; écrire des prix d’étiquettes pour la vente de produits sur le marché ; écrire les rubriques d’un budget ou écrire les annonce de rencontres.

Les stratégies qui englobent l’alphabétisation dans un contexte plus large que le simple fait d’apprendre à lire, écrire et compter (voir partie 6), contribueront à renforcer le travail de cercle.Tous les efforts doivent être produits pour établir un lien entre le travail du cercle et le contexte extérieur et la vie quotidienne des individus. Le cercle lui-même doit être perçu comme un outil en soi qui permet la production et la dissémination de matériaux afin d’étendre la disponibilité des matériaux produits à la communauté.

PETITS MAIS NE ANMOINS IMPORTANTS CONSEILS

- Le facilitateur/la facilitatrice doit s’évertuer à écrire lisiblement sur le tableau – et à laisser des espaces blancs visibles entre les mots.
- Le facilitateur/la facilitatrice doit être sensible à la prononciation des mots (en particulier initialement, lorsque l’enseignement des mots se fait par syllabes).
- Le facilitateur / la facilitatrice devrait toujours utiliser des lettres minuscules (petites lettres) et non pas des lettres majuscules (GRANDES LETTRES) – et ne doit introduire l’utilisation des lettres capitales qu’à un moment très spécifique).
- Le facilitateur / la facilitatrice ne devrait rien écrire sur les graphiques sans l’accord des participant/es (par exemple, le date, le titre, etc.).
- Le facilitateur / la facilitatrice devrait éviter de faire référence aux lettres par leur nom et devrait utiliser le son des lettres.
- Il peut s’avérer utile d’afficher en permanence l’alphabet dans le cadre du cercle (et même peut-être aussi toute la liste des familles de syllabes) – de sorte que tout ce qui doit être assimilé apparaît clairement dès le premier jour (et les lettres peuvent être cochées au fur et à mesure qu’elles apparaissent sur les graphiques) ! Ce serait en particulier plus approprié dans le cadre d’environnements plus “alphabétisés” (comme l’environnement urbain) ou lorsque de nombreux participant/es ont déjà certaines connaissances en matière d’écriture et de lecture (par exemple parce qu’ils/elles ont été à l’école primaire de nombreuses années auparavant).
- Dans le cas de certaines langues, les mots peuvent être écrits en lettres simples ou lettres composées (le Bengali par exemple). Il faut absolument éviter d’utiliser de tels mots (à moins que ce soit inévitable) avant d’avoir atteint un certain niveau dans le programme. Il est possible que les facilitateurs/trices aient besoin de songer à certaines stratégies pour éviter d’avoir à utiliser des lettres composées.
- Les participants/es devraient avoir le choix de la langue qu’ils/elles veulent utiliser – et devraient avoir été longuement consultés avant le programme (voir partie 4 2). Il est possible d’utiliser la méthode *Reflect* pour un enseignement bilingue et de laisser le choix de la langue à chacun des cercles – puisqu’il n’y a pas d’abécédaire imprimé utilisé.
- Dans le cas de dialectes, il est en général important de commencer par écrire les formes colloquiales de la langue que les participant/es utilisent – c’est-à-dire les mots qu’ils utilisent au cours de leurs discussions. Les facilitateurs/trices peuvent penser qu’il faut absolument qu’ils/elles utilisent les dialectes formels ou ceux qui sont les plus utilisés, quand-même ils / elles doivent à tout prix respecter le choix des participants/es (qui peuvent en fait préférer l’utilisation d’une langue formelle si c’est ce qu’ils/elles devront utiliser dans la pratique).

Les techniques d'apprentissage d'écriture, de lecture et de calcul centrées sur l'apprenti/e

Il est important d'intégrer des techniques d'enseignement centrées sur l'apprenti/e pour assurer le renforcement du processus *Reflect*. Les facilitateurs/trices devraient concevoir le programme à partir de ce que les participants/es savent et selon leurs besoins. Certaines des approches présentées peuvent sembler au premier abord bizarres et peuvent prendre un certain temps à expliquer ; mais une fois mises en place, elles deviennent pratique courante du cercle, sont agréables à utiliser et constituent un moyen plus efficace d'apprentissage. Elles permettent de varier le rythme et le type d'activités suivies au cours des deux ou trois heures de rencontre du cercle. A tout faire tous ensemble, les participants/es du cercle peuvent finir par s'ennuyer. Lorsque les activités sont conduites, le facilitateur/la facilitatrice devrait se déplacer autour du cercle pour assister et encourager les individus, les paires d'individus ou les groupes.

Le travail à deux

Les participants/es travaillent à deux afin d'avoir plus de temps à consacrer à la pratique que lorsqu'ils/elles sont en groupes. Les participants/es peuvent travailler avec le même partenaire (qu'ils/elles apprennent à connaître et en qui ils/elles ont confiance pour qu'ils/elles ne se moquent pas d'eux/elles) et peuvent changer de partenaires selon les personnes qui sont présentes à la rencontre du cercle. Ils/elles peuvent tester mutuellement leurs connaissances des mots (par exemple l'un/e des deux lit à haute voix un mot écrit et l'autre essaie d'écrire le mot) ; ils/elles peuvent aussi écrire des phrases courtes et échanger leurs cahiers pour s'exercer à lire réécriture de leur partenaire, ou encore écrire la première partie d'une histoire et échanger leurs cahiers pour lire cette première partie et écrire la seconde partie. Toutes les paires de personnes du cercle peuvent travailler en même temps sur les mêmes exercices (comme par exemple composer des mots à partir de syllabes écrites sur des fiches cartonnées) et ensuite partager leur travail avec l'ensemble du groupe à la fin de la séance d'une activité donnée. C'est en fait un exercice très efficace pour permettre aux participants/es de pratiquer – sans les obliger à essayer tout seul de faire quelque chose devant l'ensemble du cercle. Cela stimule également la production d'idées nouvelles (et d'énergie) au sein du cercle. Par exemple, chacune des paires peut avoir une idée de génie sur un plan d'action, et les discuter ensuite avec l'ensemble du cercle.

Le travail en petits groupes

Les participants/es peuvent travailler en petits groupes de 4 à 6 personnes de la même manière (et avec les mêmes avantages) qu'en groupe de deux. Un groupe de participants/es peut par exemple discuter l'exactitude de

l'écriture des uns et des autres et avoir la chance de lire six différents cahiers d'exercices. Cela pousse les participants/es à produire leurs propres matériaux didactiques et de gagner confiance en eux/elles-mêmes au lieu de dépendre du facilitateur/de la facilitatrice pour tout faire pour eux. Il faut noter que le travail en groupes signifie que les participants/es doivent être prêts/es à bouger et échanger leurs places.

Les Cercles de différents niveaux

Au sein de chaque cercle, on trouvera des participants/es avec différents niveaux de capacités, certains/es auront des problèmes de vue, certain/es auront du mal à assister au programme de manière régulière, d'autres auront déjà suivi une ou deux années de scolarité. Il est important de savoir que c'est normal et qu'il faudra adapter les techniques de facilitation du programme en conséquence.

Le travail à deux ou en groupe est un moyen efficace d'assurer cette adaptation dans la mesure où, bien que la conception de graphiques et les discussions importantes qui s'ensuivent doivent se faire avec l'ensemble des participants/es du cercle, il existe toute une série d'activités variées qui peuvent être conduites avec des paires/des groupes de différents niveaux. Soit le facilitateur / la facilitatrice demande aux participants/es de se séparer en fonction de la manière dont ils/elles perçoivent leurs différences de niveaux (et pour ne pas qu'ils/elles se sentent traités comme des enfants) et conçoit différents exercices en fonction de ces différents niveaux ; soit il/elle demande aux participants/es de se former en paires ou groupes de différents niveaux de manière à ce que les plus forts aident les plus faibles.

Cette dernière stratégie est un bon moyen d'apprendre pour les plus forts participants/es, et une chance d'accorder plus d'attention individuelle aux participant/es plus faibles que ce que pourrait normalement accorder le facilitateur / la facilitatrice.

Par exemple, dans le cas d'un travail à deux, l'undes deux partenaires peut lire à haute voix une phrase du tableau avec un mot-clé, et l'autre peut essayer d'écrire le mot-clé (sans regarder le tableau).

Le système d'accompagnement

Un des problèmes majeures des participants/es adultes c'est leur irrégulière présence aux leçons du programme, et un des moyens de réduire au minimum les effets de cette irrégularité, c'est l'établissement par le facilitateur/la facilitatrice d'un système d'accompagnement au sein du cercle. La formation d'une paire de participant/es (de préférence des ami/es ou des "copains/copines") peut permettre qu'ils/elles se rendent visite au cas où ils/elles manquaient une ou deux rencontres du cercle. Ils/elles peuvent expliquer la leçon qu'ils/elles ont manquée, leur permettre de la recopier, et plus important, leur donner une idée sur la manière dont ils/elles peuvent mettre en pratique l'apprentissage de nouveaux éléments relatifs à

l'écriture, la lecture et le calcul. Dans le cas d'un participant/e très régulier/ère et d'un participant/e très irrégulier/ère en matière de présence, celui/celle qui est régulier/ère devrait avoir assez de confiance en lui/elle pour prendre la place du facilitateur/trice vis-à-vis de son copain/sa copine. Cependant, il faudrait constamment insister sur le fait que les participants/es sont responsables de leur propre apprentissage.

Remarques finales sur la lecture et l'écriture

Il est important que les activités liées aux exercices de lecture et d'écriture dans les cercles *Reflect* aient un rapport étroit avec les graphiques conçus et la discussion tenue. Cette intégration est essentielle pour maintenir un certain niveau de motivation et de pertinence. Si l'écriture et la lecture n'ont rien à voir avec la conception des graphiques et les thèmes évoqués, le processus global sera miné. La conception des graphiques constitue un excellent point de départ. Concevoir un programme d'alphabétisation à partir de ces graphiques ne devrait pas demander beaucoup de préparation et dans le cas des programmes-pilotes, le travail s'est révélé être assez facile pour les facilitateurs/trices.

Au terme du programme *Reflect*, chaque participant/e devrait disposer d'un cahier contenant une vingtaine ou une trentaine de graphiques relatifs à leurs vies et à la vie de la communauté, avec également leurs énoncés et commentaires uniques sur le contenu de ces graphiques. Au otal, ils/elles se retrouvent avec une analyse détaillée de la vie de leur communauté et un document dont ils/elles devraient se sentir maîtres. Cela constitue un véritable document d'alphabétisation, bien plus valable qu'un cahier d'exercices où des mots sont gribouilles et recopiés tel que le produit résultant d'un programme basé sur l'utilisation d'un abécédaire.

Note : D'autres idées liées à la pratique de la lecture et l'écriture sont énoncées dans les échantillons d'Unités présentées dans la Cinquième Partie de ce Manuel. On peut également trouver un nombre de jeux de mots (dans la section 6.3 page 206) qui peuvent être introduits pour stimuler le contexte d'apprentissage.

Une participante de *Reflect* en Ouganda



Actionaid

Dessiner des tâches peut être difficile d'abord, mais au cours du programme de *Reflect* les mêmes activités de base peuvent être répétées ! Par exemple, après avoir construit un tableau sur la classification des sources de crédit par ordre de préférence, les participants /es pourraient se diviser en 4 groupes pour faire des exercices de la lecture et de l'écriture.

Le premier groupe peut écrire une lettre de demande à une banque ;
Le deuxième groupe peut s'exercer à remplir un formulaire pour ouvrir un compte ;
Le troisième groupe peut écrire une courte phrase de la discussion sur chaque source de crédit mentionnée et ensuite créer d'autres mots des syllabes mélangées.

Après un temps donné les groupes peuvent se rejoindre et partager leur travail. Cela occasionne encore de l'exercice de la lecture (si les participants/es échangent leurs cahiers d'exercices) et peut générer des matériaux utiles pour les participants/es (comme la lettre de demande).

3.4 LE CALCUL NUMERIQUE

Le programme *Reflect* évite de tomber dans le piège de nombreux programmes traditionnels qui ne tiennent pas compte des capacités mentales arithmétiques que les individus possèdent. L’accent est carrément mis sur le travail numérique écrit en offrant des compétences pratiques et satisfaisantes qui aideront les individus à faire face à des situations de la vie quotidienne où ils/elles pourraient avoir besoin d’utiliser le calcul numérique écrit.

Le travail de calcul numérique découle directement des graphiques conçus par les participants/es. De nombreux graphiques ont déjà des structures mathématiques, offrant un moyen de prendre note et d’analyser les données enregistrées. La réalisation d’une étude socio-mathématique (voir page 47) avant l’implantation du programme *Reflect* aide à identifier les différentes utilisations locales en matière de calcul numérique, ainsi que les connaissances et compétences existentes mises en pratique. Cette étude devrait également fournir toute une série d’exemples pratiques qui peuvent être incorporés dans le manuel. Notons que les trois programmes-pilotes ne représentaient pas le meilleur exemple en matière de programme de calcul numérique pour adultes (ils contiennent très peu d’expériences-modèles à suivre – au contraire beaucoup de mauvaises expériences à éviter à tout prix !). Le Bhola programme au Bangladesh, implanté avec des groupes d’épargne et de crédit, a cependant développé un certain nombre d’approches innovatives et a aidé à identifier le potentiel de l’utilisation de la méthode *Reflect* pour produire un enseignement efficace en matière de calcul numérique.

Dans un programme *Reflect*, il existe trois différentes façons de concevoir des exercices de calcul numérique à partir des graphiques :

Litéralement / Directement : Les cartes et les tableaux produits par les participant^s contiendront souvent un certain nombre d’éléments dénombrables, comme le nombre de foyers d’habitation, le nombre de personnes, un grand nombre de tableaux, les rapports de fréquence sur des calendriers, etc. Ces matériaux peuvent être utilisés comme base initiale de travail pour pratiquer l’écriture des chiffres et des nombres. Par exemple, il serait peut-être utile pour la pratique et aussi pour la reconnaissance rapide des nombres de demander aux participant^s/es d’écrire des nombres à la place de barres, marques de pointage ou des formes utilisées. On peut aussi leur demander de faire des additions et de donner une estimation de distances (par exemple sur les cartes). A un stade plus avancé, ils/elles peuvent même apprendre les pourcentages (à partir de représentations en forme de camembert ou par secteurs). Le travail sur certaines Unités impliquera certainement des exercices de calcul, comme par exemple :

- La production de calendriers de revenus et de dépenses
- La projection de l’utilisation de prêts
- La production du calendrier des prix des denrées élémentaires / des prix du marché.

Thématiquement : chacun des graphiques est un moyen d’explorer un thème particulier et donc “l’intégration” du calcul numérique peut découler de ce thème – en donnant des exemples illustrant ce thème particulier. Par exemple, si un calendrier agricole a été dessiné et si la plantation des cultures a été discutée, alors des exemples de calcul numérique peuvent être développés, basés sur l’espacement des plantations, le nombre de semences par rangée ou plantées sur un espace spécifique. Si la conception d’un tableau des cultures a engendré une discussion sur les insectes/déprédateurs, on peut alors concevoir des exemples de calcul numérique basés sur la préparation des pesticides. Il existe d’innombrables possibilités de ce genre, comme celles décrites ci-dessous :

- *Tableau de Crédit* – calculations du remboursement des emprunts.
- *Carte l’occupation viagère des terres* – statistiques sur les espaces de propriété ou la distribution des terres.
- *Carte des déplacements* – distances à parcourir, temps du parcours, coût du déplacement.
- *Tableau des cultures* – poids de la production, prix des cultures.
- *Calendrier Agricole* – mélange des engrais, quantités d’engrais.
- *Calendrier relatif à la Santé* – surveillance de la croissance des enfants.
- *Tableaux relatifs à la Santé* – coût, dose des médicaments.
- *Carte relative à l’Hygiène* – coût de la construction d’une latrine, du creusement d’un puit.
- *Tableau des plantes* – recettes, quantités utilisées dans la médecine locale.

Créer des dossiers de données : A partir du travail thématique, les participant^s/es peuvent être encouragé^s/es à apprendre à concevoir des dossiers élémentaires de données en y enregistrant ces données par l’utilisation de nombres. On peut ainsi avoir :

- La tenue élémentaire des comptes du foyer (relatifs par exemple à un Tableau représentant la prise de décision au sein du foyer ou à un calendrier des revenus et dépenses du foyer).
- Les comptes d’organisations communautaires (relatifs à un diagramme Chapati des organisations communautaires par exemple).
- Les comptes d’un petit commerce.
- L’enregistrement d’opérations de crédit – par exemple le livret de caisse d’épargne d’un individu ou les comptes consolidés d’un groupe, les formulaires de demande d’emprunt, les formulaires bancaires comme les chèquiers de crédit ou de débit (données tirées d’un Tableau de Crédit).

Pour introduire ces formes d’enregistrement de données, les formats utilisés devraient être directement tirés des formats en usage localement. Par exemple, on pourrait utiliser le livre des comptes d’une organisation communautaire ou les livrets d’épargne d’un programme de crédit local. Dans le cas de la tenue des comptes des foyers, on devrait tenter d’introduire un système basé sur la pratique en cours. Le procédé d’enseignement de ces différentes formes de tenue de données devrait à la fois inclure :

- *des exercices de lecture* : c’est-à-dire comprendre la présentation des formulaires et des livres de comptes et apprendre à les interpréter lorsqu’ils sont remplis, apprendre à y trouver les erreurs, etc.
- *des exercices d’écriture* : à savoir comment remplir un formulaire ou un livre de comptes et faire les calculs appropriés.

Il est important de respecter méticuleusement la succession du travail en matière de calcul numérique, afin de pouvoir commencer par des exercices numériques relativement simples et finir par des exercices plus compliqués. Cependant, il ne faut pas que le processus soit trop lent. Par exemple, la première ou les deux premières séances devraient être concentrées sur l’apprentissage de la lecture et l’écriture des chiffres de 1 à 10, en pratiquant beaucoup et directement sur le graphique. Au cours des séances suivantes, des nombres plus larges devraient être introduits (la taille des nombres peut être déterminée par la taille des plus grands billets de banque utilisés localement – ca peut-être 1,000 ou pour d’autres cas où l’inflation a été très élevée, ca peut aller jusqu’à 10,000,000 !). Pour cela, il peut s’avérer utile d’avoir des photocopies ou des photos d’éléments du système monétaire en usage localement (les pièces de monnaie ou les billets de banque) – que les participant^s/es peuvent utiliser pour procéder à leurs exercices de calcul. Lorsque les participant^s/es ont appris à lire et à écrire les chiffres (1 à 10), et ont compris le principe de formation des plus grands nombres, l’accent devrait être mis sur la pratique et des exercices d’application pratiques. Les participant^s/es devraient tout le temps être encouragés/es à utiliser leurs capacités arithmétiques mentales, et même encouragés/es à renforcer ces capacités. Essayez de trouver les meilleurs participant^s/es en calcul mental rapide et demandez-leur de partager avec les autres les méthodes qu’ils/elles utilisent pour procéder à leurs calculs. De même, avec l’introduction des fonctions numériques de base (addition, soustraction, multiplication et division), il est important de respecter le fait que la plupart des individus sont capables de faire des calculs de base (parfois avec des résultats approximatifs). Il est aussi important de donner aux participant^s/es la chance de décider quand est-ce qu’ils/elles veulent faire du calcul numérique et comment ils/elles procèdent mentalement. Il est important de pousser les individus à faire des calculs approximatifs dans leurs têtes (ou sur du papier) parce qu’ils/elles ne vont pas faire de calculs par écrit lorsqu’ils/elles ont l’intention d’acheter des produits sur le

marché. C’est aussi utile pour vérifier les résultats. La pratique du calcul des fonctions numériques de base doit découler des graphiques (soit littéralement ou thématiquement) de manière à ce que cette pratique soit enracinée et intégrée à l’ensemble du processus d’alphabétisation. Au cours d’un programme de calcul numérique de base, il n’est sans doute pas nécessaire d’expliquer comment faire des multiplications ou des divisions compliquées – car les individus n’en feront probablement jamais en pratique. Si les participant^s/es vont procéder régulièrement à de tels calculs (dans le cas des commerçants par exemple), il y a de bonnes raisons d’introduire l’usage de la calculatrice. Les calculatrices sont maintenant très répandues et pas très chères et pour cela constituent une forme de technologie tout-à-fait appropriée. L’étude socio-mathématique devrait pouvoir déterminer s’il est convenable et s’il y a besoin d’introduire l’usage de la calculatrice. Et si c’est le cas, il devrait être envisagé avec l’implantation du programme *Reflect*, de fournir des calculatrices à bas prix (peut-être en les revendant aux participant^s/es). De même que la plupart des exercices de calcul numérique au sein des cercles *Reflect* devraient être basés sur les différentes utilisations pratiques de la calculatrice :

- Comment identifier les calculs à faire en fonction de problèmes ou situations réelles ;
- Comment allumer et éteindre la calculatrice ;
- Comment y entrer les chiffres et les nombres ;
- Comment utiliser les touches des fonctions (+, –, x, %) ;
- Comment faire des longs calculs (avec plus de trois différents étapes de calcul) ;
- Comment annuler une erreur ;
- Comment enregistrer les totaux sur la calculatrice ;
- Comment procéder à une estimation de base afin de vérifier les résultats mentalement.

A Bhola, au Bangladesh, il y avait au départ des doutes sur la question de savoir si les femmes avaient besoin de connaissances numériques élémentaires pour leurs vies de tous les jours, dans la mesure où elles ne quittaient jamais leurs maisons et n’allaient jamais au marché. Cependant, une courte étude socio-mathématique démontra qu’elles faisaient des opérations de calcul régulièrement dans la journée, en particulier lorsqu’elles avaient à faire avec les vendeurs. Toutes les femmes savaient faire des calculs de base dans leurs têtes et certaines pouvaient faire des calculs complexes. Cependant, elles rencontraient des difficultés particulières avec le calcul des équivalences entre les systèmes de mesure traditionnels et le système de mesure métrique imposé en 1987. Le travail numérique dans le cadre de ce programme a donc été adapté à la résolution de tels problèmes et aussi à la conception de systèmes d’enregistrement de données pratiques.

3.5 DIALOGUE, ACTION ET DEVELOPPEMENT

En dépit des déclarations rhétoriques, il y a très peu de dialogue instauré dans le cadre de la plupart des programmes d’alphabétisation pour adultes et sans dialogue, le rapport étroit entre le processus de développement et l’alphabétisation est souvent perdu de vue. Au contraire, dans un programme *Reflect*, le dialogue constitue l’élément central du processus.

La production de cartes et de tableaux est basée sur une discussion et un dialogue et est structurée par l’accomplissement collectif de cette tâche. Le facilitateur/trice n’a pas à guider ou pousser sans arrêt la discussion de manière artificielle – car la discussion trouve son propre rythme avec l’accomplissement d’une tâche donnée.

Les questions centrées sur un sujet précis : une fois que le graphique est fini (que ce soit sur le sol ou qu’il ait été recopié sur du papier), des questions précises peuvent amener à l’exploration de sujets-clés. Ces sujets ont toujours un lien direct avec la vie des participants/es et la vie de la communauté puisque l’outil de base et la structure de la discussion sont tirés des cartes, tableaux ou calendriers qu’ils/elles ont produits eux/elles-mêmes. Les participants/es ont le sentiment que ces thèmes

Par exemple, si les participants/es étaient en train d’étudier un abécédaire avec l’image d’une zone déforestée et les mots-clés “*arbre*” et “*déforestation*”, l’expérience a prouvé qu’il est peu probable qu’ils/elles s’engagent dans une discussion majeure. Par contre, s’ils/elles dessinent une carte des ressources naturelles disponibles localement avec, entre autres, la location des arbres – et s’ils/elles dessinent en comparaison une autre carte de leur village vingt ou trente ans auparavant – ils/elles vont dès lors se rendre compte du problème de déforestation et ainsi reconnaître que ce problème est sérieux qui affecte directement la vie de leur communauté. Dans de telles circonstances, il y a beaucoup plus de chance qu’ils/elles vont prendre des mesures pour s’attaquer au problème – et effectivement, cela a été le cas avec de nombreuses communautés dont les participants/es au programme ont, après avoir produit des cartes dans le cadre des cercles *Reflect*, organisé la construction de pépinières et un programme de plantation d’arbres dans la zone villageoise.

Que le problème évoqué ait été la déforestation ou l’érosion du sol, la santé ou l’organisation de la communauté, les pratiques agricoles ou la croissance de la population, le point de départ de la discussion demeure toujours le savoir existant des participants/es sur la question. Ils/elles ont alors le sentiment d’être maîtres à la fois de la discussion menée et des graphiques qu’ils ont produits. Les graphiques représentent en fait une systématisation du savoir local qui dans de nombreux cas est enregistré pour toujours et en même temps exposé pour la première fois.

En concentrant le programme sur ce savoir local (qu’il soit traditionnel ou qu’il ait été hérité ou acquis au cours d’expériences personnelles ou directes), le programme *Reflect* évite de tomber dans le piège des autres programmes d’alphabétisation, qui bien souvent considèrent que savoir lire et écrire sont les seules compétences valables. Dans ce genre de programme, il n’est pas rare de voir les enseignants/es être condescendants/es à l’égard de leurs étudiants/es ; ils/elles considèrent la lecture et l’écriture comme étant les seuls savoirs valables et pensent en conséquence que le savoir des participants/es est complètement invalide. En respectant le savoir des participants/es, le programme *Reflect* a beaucoup plus de chance d’intégrer les compétences liées à la lecture et à l’écriture dans une structure de compétences déjà acquises – et ces nouvelles compétences sont seulement une autre capacité ou technique pour aider les individus à systématiser, analyser et appliquer leur savoir dans la pratique.

Reflect est une approche participative structurée. Elle est suffisamment structurée pour rendre son utilisation facile (pour les facilitateurs/trices) mais elle demande un fort niveau de participation dans la mesure où elle dépend de l’expérience que les participants/es veulent bien partager pour produire des matériaux didactiques élémentaires. *Reflect* ne donne pas de réponses ou de solutions aux problèmes des individus, elle encourage et canalise simplement leurs propres analyses et recherches pour des solutions envisageables. C’est une approche qui peut être particulièrement efficace pour des questions comme celle du rôle, de l’égalité et des relations entre les deux sexes, où il y a souvent un danger de la part des éducateurs/trices de prêcher ou faire la morale aux gens, ce qui engendre forcément des réactions négatives et des réactions de défense. En stimulant une analyse propre aux individus de manière équilibrée et structurée, les chances de changement généré par des éléments inhérents à la communauté sont beaucoup plus grandes.

Le processus de discussion et de réflexion dans un programme *Reflect* ne devrait pas s’arrêter au sein des cercles. Chacun des participants/es peut partager ses expériences en dehors du cercle et engager des discussions et réflexions à la maison ou avec d’autres membres de la communauté à partir des graphiques qu’il/elle a recopié sur son cahier d’exercices. Dans certains contextes, les cercles *Reflect* peuvent présenter les derniers de leurs graphiques au cours d’assemblées communautaires organisées régulièrement. Dans les cas où cela suscite de l’intérêt ou est jugé comme étant utile, la communauté au sens large peut répéter le processus de conception de certains graphiques (sans porter attention à la lecture et

l’écriture). Dans le cas des trois projets-pilotes, à la fin du programme *Reflect*, chacun des villages disposait de vingt à trente différents graphiques conçus sur des thèmes relatifs à la vie du village par les membres du village. Dans de nombreux

ACTIONS QUI ONT DECOULE DES CERCLES REFLECT DANS LES PROGRAMMES-PILOTES

La plupart des cercles *Reflect* du projet-pilote implanté au Salvador se sont mobilisés plusieurs fois au niveau de la communauté pour s’attaquer à des problèmes identifiés lors de la conception des graphiques. Les actions qui ont été le plus communément prises comprenaient : la réparation des routes locales, la construction de storage à grains, la construction de pépinières, le terrassement des (ou le placement de murets sur les) flancs de collines, l’utilisation d’engrais organiques, la plantation d’arbres fruitier, la diversification des cultures, l’organisation de cliniques de plantes médicinales ou autres, des campagnes de scolarisation des enfants, l’organisation de formations en matière de santé ou d’agriculture, etc. Au cours de l’évaluation du programme-pilote en Ouganda, les participants/es ont établi un rapport entre les actions qu’ils/elles avaient prises à la suite de la conception des graphiques (qu’ils/elles avaient eux-mêmes produits) :

- La plantation d’arbres a découlé de la production d’une carte des Ressources Naturelles ;
- Une carte des déplacements a engendré l’établissement de centres d’éducation informelle ;
- Le terrassement des flancs des collines a été achevé après la conception d’un calendrier des précipitations et une discussion qui s’est ensuivie sur le problème de l’érosion du sol ;
- La diversification des cultures a été décidée à la suite de la conception d’un calendrier agricole et d’un tableau des cultures ;
- Enfin les changements en matière des rôles et de l’égalité entre les deux sexes ont eu lieu après la conception d’un calendrier de la répartition du travail selon les sexes.

cas, cela s’est avéré être un outil fantastique pour aider la communauté à établir ses propres priorités et un plan d’activités adéquates.

Ceux/elles qui organisent le programme *Reflect*, que ce soit des ONGs ou un gouvernement, disposent aussi, au terme du programme, d’une étude détaillée de la région. Cette étude peut servir de base pour planifier des programmes de santé, des programmes agricoles ou tout autre programme de développement – en ayant une connaissance de la situation de départ, en ayant une connaissance du savoir existant des communautés et des lacunes à combler, des priorités à remplir, des comportements des individus et même de leurs préjugés. Le rapport potentiel à établir avec d’autres aspects du développement est très puissant.

Quelques suggestions pour intensifier le dialogue et stimuler le passage à l’action

Etre à l’écoute et encourager la participation
Afin de stimuler le lancement d’une bonne discussion, le facilitateur/la facilitatrice doit pouvoir démontrer des qualités d’écoute exceptionnelles. C’est ce qui distingue les facilitateurs/trices de la méthode *Reflect* des autres enseignants/es d’alphabétisation utilisant des méthodes traditionnelles. Les processus de sélection et de formation des facilitateurs/trices doivent absolument tenir compte de cet élément. La méthodologie utilisée elle-même permet ce changement dans le rôle tenu par le facilitateur/la facilitatrice dans la mesure où les participants/es sont poussé/es à se concentrer sur la conception collective des graphiques et deviennent donc le centre d’attention du programme au détriment des facilitateurs/trices. Cependant il convient également de former les facilitateurs/trices de telle manière à ce qu’ils/elles ne se sentent pas menacés/es de perdre ce que d’aucuns considéreraient comme étant une position de contrôle ou même de pouvoir. Les facilitateurs/trices doivent être poussé/es à écouter autant que possible les participants/es et à encourager ceux/elles qui demeurent silencieux/euses à participer activement aux activités du programme. Néanmoins, il ne s’agit pas de forcer les individus à parler car ils/elles pourraient être encore plus intimidés/es et ressentir de la gêne, si ce n’est de la honte. Il ne s’agit donc pas de forcer le processus mais de savoir comment utiliser un certain tact – savoir percevoir les différents intérêts des différents/es participants/es – et pouvoir déterminer, par l’observation, les moments où les participants/es sont prêts/es à apporter leur contribution.

Questions ouvertes
Les questions ouvertes constituent un des meilleurs moyens de lancer une discussion (mais pas des questions où l’on peut simplement répondre par oui ou par non) et en particulier les questions ouvertes qui portent sur un sujet donné (et non pas des questions trop générales auxquelles les participants/es auraient du mal à répondre) avec lequel les participants/es peuvent s’identifier (par exemple des questions relatives aux graphiques qui ont été conçus ou à la vie de la communauté locale). Le guide du facilitateur/de la facilitatrice devra inclure dans chacune des unités des exemples de questions qui peuvent être ainsi posées pour chacun des graphiques conçus. Ces questions peuvent être étudiées à nouveau par les facilitateurs/trices au cours des ateliers d’échange / de formation continue ; elles peuvent être reformulées, éliminées ou encore de nouvelles questions peuvent être ajoutées aux questions existantes si nécessaire. Dans tous les cas, les facilitateurs/trices ne devraient jamais simplement présenter la liste des questions mais plutôt chercher à poser les questions appropriées à des moments pertinents de la discussion. L’objectif est d’éviter d’avoir une discussion entre le facilitateur / la

facilitatrice et les participant/es et d’encourager à la place une discussion horizontale entre participants/es seulement.

Le présent et le futur

Presque tous les graphiques produits peuvent faire l’objet d’une discussion par rapport à la relation au temps. Comment c’était il y a vingt ou cinquante ans (ou du temps de leur parents ou grand-parents) ? Comment ce sera dans dix ans ou comment voudrait-on que cela soit dans dix ans ? En gardant à l’esprit le temps imparti, les facilitateurs/trices peuvent pousser la discussion au-delà de la situation locale présente et peuvent aider à envisager les thèmes évoqués à un autre niveau. Parfois, cela peut amener les participants/es à produire (peut-être les grandes lignes seulement d’) une deuxième ou troisième version d’une carte, d’un calendrier ou d’un tableau pour représenter cette évolution dans le temps et montrer comment les choses peuvent avoir changé ou pourront changer dans le futur.

L’action au niveau local

Le guide des facilitateurs/trices peut aussi contenir un certain nombre de suggestions en matière d’action à entreprendre au niveau local et ce, à partir de la discussion autour de chacun des graphiques. L’accent devrait être mis en particulier sur des actions qui ne nécessitent pas une intervention supportive extérieure (à moins que l’éventualité d’une telle intervention soit tout-à-fait réaliste). Ces actions suggérées ne devraient en fait jamais émaner en tant que telles de suggestions données par le facilitateur/la facilitatrice même puisque les idées doivent venir des participants/es surtout s’ils/elles envisagent de mener cette action au niveau local. Il est beaucoup plus difficile de mobiliser des individus autour de quelque chose qu’on leur a suggéré que de voir des individus se mobiliser autour d’une action qu’ils ont eux-mêmes envisagée. De plus, si les actions à entreprendre sont suggérées par les facilitateur/trices, il est plus probable que les participants/es s’attendent à une intervention supportive extérieure (puisque le facilitateur/la facilitatrice est associé/e, du moins dans une certaine mesure, à une organisation extérieure à la communauté, même s’il s’agit d’une personne appartenant à la communauté locale. Le processus est tout-à-fait fondamental à ce stade. S’il doit y avoir des suggestions quant aux actions possibles à entre prendre dans chacune des Unités du manuel des facilitateurs/trices, ces suggestions doivent être considérées simplement comme des idées vers lesquelles le facilitateur ou la facilitatrice peut orienter la discussion. En aucun cas, ne doit-il s’agir de plans à suivre à la lettre.

Alternativement, et de façon à éviter le risque de voir les facilitateurs/trices introduire ou imposer des actions (ou se sentir obligé/es de pousser le cercle à se mettre d’accord sur des actions données), on peut éliminer renonciation de toute suggestion dans le manuel des facilitateurs/trices. A la place, les ateliers d’échange de la formation continue (voir

page 74) pourraient servir de forum pour une discussion sur les actions qui peuvent émaner localement à partir du travail sur les Unités. Cette approche a l’avantage d’impliquer de manière plus active les facilitateurs/trices du programme au niveau local (permettant des variations locales) et permet d’éviter les tentations que les suggestions sous forme imprimée pourraient représenter à leurs yeux !

Les espoirs soulevés

Un de risques majeures de la méthode *Reflect*, si elle est mal gérée et inadéquatement implantée, c’est qu’elle soulèvera un certain nombre d’espoirs sans pour autant apporter de solutions en elle-même ! Les participants/es vont évoquer toute une série de questions relatives à la vie locale et songeront peut-être à des solutions à leurs problèmes, voire des actions à entreprendre. Néanmoins, si ces solutions ne peuvent pas être implantées pour une raison ou pour une autre, il est certain qu’un sentiment de désillusion s’ensuivra. Et ce sentiment peut déborder le contexte des actions au niveau de la communauté et se répercuter directement sur le travail du cercle d’alphabétisation. Ce danger potentiel de désillusion est la raison majeure pour laquelle les facilitateurs/trices ne devraient jamais évoquer eux/elles-mêmes les actions possibles à entreprendre. Les suggestions doivent vraiment venir des participants/es et le facilitateur ou la facilitatrice doit absolument insister sur le fait que ces actions soient réalisables avec les moyens disponibles localement (dans l’idéal sans intervention extérieure ou alors encore une fois seulement si cela est réalistiquement possible).

Les obstacles possibles aux actions envisagées

Un des obstacles les plus souvent rencontrés dans certaines régions/zones vient du fait que le cercle d’alphabétisation ne constitue qu’une partie de la communauté alors que les questions évoquées dans le cadre de ce cercle concerne l’ensemble de la communauté ; et la résolution des problèmes locaux nécessite une intervention de tous les membres de cette communauté. Le cercle d’alphabétisation ne peut pas indéfiniment agir au nom de la communauté et parfois n’a même pas d’autorité pour prendre une quelconque action (lorsqu’il existe des comités démocratiques locaux ou des chefs communautaires clairement désignés). Dans ce cas, la première chose à faire pour les cercles du programme est de partager les discussions qui ont eu lieu avec les chefs communautaires locaux ou la communauté entière (dans le cadre d’assemblées communautaires). Ils/elles peuvent présenter les représentations graphiques qu’ils/elles ont conçues au cours de ces réunions en assemblées élargies afin de démontrer leurs idées. Dans de nombreux cas, la première action à envisager par le cercle et ce, pour n’importe quelle question relative à la vie locale, c’est de disséminer les idées évoquées et d’essayer d’influencer les membres de la communauté sur les actions à entreprendre. Le cercle

devient un élément catalyseur de changement sans pour autant forcer les participants/es à prendre part à toutes les actions qui conduiront à ces changements. Au Salvador par exemple, certains cercles du programme d’alphabétisation ont jugé utile d’organiser des réunions mensuelles officielles entre le cercle et les chefs de la communauté afin d’établir un moyen sûr de faire des progrès !

Les accords écrits

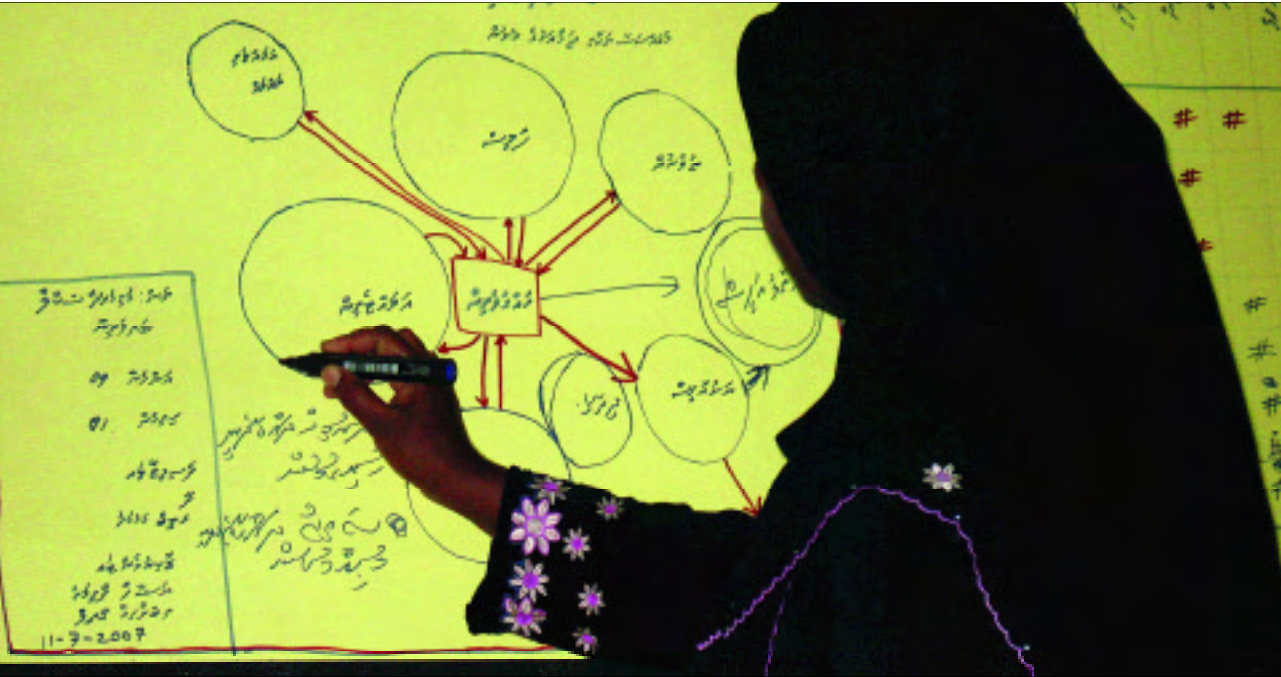
Il est sans doute certain que les individus vont accepter de faire bien plus que ce qu’ils/elles peuvent en réalité faire. Et il est certain que le passage de l’accord à l’action est difficile à réaliser. Une des étapes qui a permis de réaliser ce passage dans certaines communautés où la méthode *Reflect* a été utilisée, c’est d’avoir abouti à la signature d’accords ou de contrats écrits entre les participants/es. Ces accords de passage à l’action contiennent ce qui doit être fait, les étapes à suivre, qui a la responsabilité pour une action donnée et quand cela doit être fait – et l’accord est ensuite signé par tous/tes ceux/celles qui l’ont accepté. De tels documents sont utilisés pour faire des exercices de lecture et d’écriture mais constituent aussi un document de référence ou un compte rendu permanent de ce qui a été accepté. Chaque participant/e peut le recopier sur son cahier. Le document écrit a un pouvoir mystérieux sur les gens et les pousse à faire des choses qu’ils/elles ne feraient sans doute pas s’ils/elles en étaient restés à un accord verbal ! Dans ce contexte, une référence aux accords passés pourrait être faite de manière régulière dans le cadre des cercles.

Elaborer à partir du dessous

Un cercle du programme *Reflect* pris isolément sera limité dans sa capacité à engendrer un quelconque changement substantiel. Cependant, un certain nombre d’étapes peuvent être suivies pour renforcer cette capacité :

- Un cercle *Reflect* peut être encouragé à organiser des réunions officielles avec la communauté élargie (comme expliqué ci-dessus).
- Dans les situations où il y a plus d’un cercle *Reflect* au sein d’une même communauté (par exemple, un groupe d’hommes, un groupe de femmes, un groupe de jeunes ou de personnes ,gées, ou des groupes appartenant à différentes sections de la communauté), les différents cercles peuvent organiser des réunions régulières entre eux pour discuter le progrès de leur travail et présenter aux uns et aux autres leurs propositions en matière d’actions à entreprendre.
- Les cercles *Reflect* de différentes communautés peuvent se jumeler pour correspondre entre eux et former leur opinion sur les priorités des autres communautés. Des visites mutuelles et des réunions communes peuvent être organisées à cet effet.
- Les cercles *Reflect* d’une zone ou d’une région particulière (par exemple un ensemble de quinze cercles) peuvent se rencontrer au sein de grandes assemblées afin de se mobiliser ensemble sur des questions qu’ils ne peuvent régler individuellement. Des représentants/es de chaque groupe peuvent être désignés/es pour participer à des réunions planifiées d’avance.
- Les cercles *Reflect* peuvent établir des liens avec des organisations régionales créées pour la promotion d’un changement.

Dans tous les exemples cités ci-dessus, les représentations graphiques conçues peuvent servir d’outil de communication entre les différents cercles. Certaines des approches utilisées par *Reflect* pourraient également être utilisées au niveau régional afin d’aider les participants/tes appartenant à différentes communautés à discuter un certain nombre de questions et à parvenir à un consensus.



Femme des Maldives en utilisant des outils

ActionPad

L'IMPACT D'UN CERCLE *REFLECT* AU SALVADOR

Las Conchas est situé en altitude sur des collines dans une région qui, jusqu'à la fin des années 70, était occupée par une vaste zone de plantation de café. Au cours de la guerre civile, cette région a été abandonnée en raison du conflit. Les plantations de café ont été recouvertes par la végétation tout comme les b.timents de la vielle hacienda (ferme). En 1991, un groupe de familles sans terre en provenance d'une autre partie d'Usulután arriva dans la région, désespérément à la recherche de terre. Auparavant, certains/es avaient déjà travaillé à la récolte des cultures de l'ancien propriétaire de cette région, en échange d'un maigre salaire. Ils/elles ont coupé les plants de café et ont planté à la place du maïs et des haricots pour pouvoir disposer de denrées alimentaires de subsistance,

En 1992, ces familles se sont organisées en coopérative et ont commencé à arracher les ronces qui avaient recouvert l'hacienda. Avec les accords de paix et la réforme agraire qui s'est ensuivie, elles ont été capables d'obtenir une reconnaissance légale pour leur coopérative en 1993 ainsi que des titres de propriété pour 200 manzanas. Une partie a été divisée entre chacune des 35 familles de la coopérative avec 2 manzanas par famille, le reste ayant été gardé pour la culture collective du café. La plupart des plantations de café sont cependant toujours recouvertes par la végétation et sont improductives

De nombreux problèmes subsistent pour la communauté, les plus importants sans doute étant le problème de l'érosion du sol (sur le flanc des collines) et celui de pénurie d'eau.

Le cercle *Reflect* a débuté en 1994 et est rapidement devenu le centre de discussions nombreuses sur les problèmes de la communauté locale Grâce à la conception d'une carte des ressources naturelles disponibles localement, les membres de la communauté ont pu ouvrir une discussion détaillée sur la question de l'eau. Ils/elles se sont organisés/es pour écrire et soumettre une demande de financement à Asay, une ONG nationale. Le cercle du programme d'alphabétisation est devenu ensuite le point central pour organiser des groupes de 4 personnes qui ont travaillé quotidiennement pendant trois mois sur la réparation de quatre grands réservoirs d'eau. Elles attendent maintenant l'arrivée de pluies pour remplir les

réservoirs ! Elles ont aussi prévu de remettre en service un vieux puit abandonné, en réparant la structure externe et en le nettoyant.

La conception d'une carte des foyers d'habitation a engendré une discussion centrée sur les voies d'accès à la communauté. La conception d'une carte agricole a engendré des discussions autour du thème de l'érosion des sols Le cercle a reconnu que les problèmes étaient liés au fait d'avoir abattu les plants de café sur les flancs des collines pour les remplacer par la plantation de semences de maïs et d'haricots – des petits ravins ont commencé à se former et ce qui résulte par une perte de la surface cultivable. En conséquence, les plants de café ne sont plus coupés sur les collines et des stratégies ont été mises en place pour sauver le terroir : des rangées d'herbe ont été créées et des rangées d'ananas ont commencé à être plantés. D'autres activités ont suivi les discussions en cercle, telles que l'organisation de la préparation d'engrais organiques et la plantation de tomates,

Une des conséquences directes du travail des cercles d'alphabétisation, c'est la participation accrue de nombreux/euses apprentis/es à la vie de la communauté, parfois même avec la prise de positions de responsabilité formelles. Un/e des apprentis/es a pris la fonction de Trésorier/ère, un/e autre apprenti/e est devenu/e Président/e du Comité de Crédit, un/e autre est coordinateur/trice du groupe des femmes, un/e apprenti/e participe aussi au Comité de l'Education et un/e autre encore est devenu/e membre actif d'un nouveau Comité de l'Erosion des Sols Il sagit-là de nouvelles positions créées après l'implantation du programme d'alphabétisation, et cela représente un changement spectaculaire en matière de démocratisation de la communauté.

De nombreux problèmes persistent cependant toujours. Il n'y a pas d'école près de cette zone d'habitation pour les 20 et quelques enfants en ,ge de scolarisation et il y a très peu de chance que le Ministère de l'Education envisage prochainement la création d'une nouvelle école pour si peu d'élèves. L'école la plus proche est à plus d'une heure de marche. Dans ce contexte, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture destiné aux adultes est tout-à-fait vital afin qu'ils puissent ensuite transmettre leurs connaissances à leurs enfants.

3.6 NOTE FINALE : LA MOTIVATION

Parfois il arrive qu'on omette de voir ce qui paraît évident. Peut-être que l'élément le plus important de la nouvelle approche *Reflect*, c'est qu'il s'agit d'une approche extrêmement agréable à utiliser et à expérimenter. Les cercles *Reflect* sont des groupes relaxés, et non intimidants, et l'apprentissage se fait dans un environnement où il y a beaucoup d'humour et de rires.

Les participants/es demeurent motivé/es et même excités/es par le travail des cercles d'alphabétisation et, au cours de ce processus, ils/elles renforcent leur propre confiance en eux/elles-mêmes – en particulier lorsqu'ils/elles sont confrontés/es à des situations de groupes. Il s'agit d'un élément d'une importance fondamentale, surtout en ce qui concerne les femmes. Apprendre à lire et à écrire n'est pas une chose facile à achever, et les adultes ne persévéreront guère s'ils ne sont pas motivés en permanence et s'ils ne trouvent pas de plaisir à participer aux dynamiques de groupe.

"Les individus se réalisent en matière de transformation sociale et de productivité économique non pas parce qu'ils ont plus de savoir mais parce qu'ils ont davantage confiance en eux-mêmes. Lorsqu'ils doivent faire face à des situations qui requièrent un savoir spécifique, ils s'arrangent toujours pour acquérir ce savoir." Fuglesang

3.7 OBSERVER UN CERCLE DANS LA PRATIQUE

Afin de vous donner un avant-goût de ce qu'est un cercle *Reflect*, le récit tiré d'une visite effectuée en juillet 1995 auprès d'un de ces cercles en Ouganda, est présenté ci-dessous. Le cercle se trouvait dans un village nommé Sala City à Bundibugyo et les participants/es venaient juste de se rencontrer lorsque nous sommes arrivés. Ils/elles étaient assis/es en cercle, en-dessous d'un abri de forme circulaire qu'ils/elles avaient eux/elles-mêmes construit. Le facilitateur/la facilitatrice expliqua aux participants/es que ce jour-là ils/elles allaient produire un calendrier sur lequel apparaîtraient les moments dans l'année où il y a des denrées alimentaires ou des revenus disponibles en abondance et les moments où ces ressources sont rares ou peu disponibles. Les participants/es se sont levés/es et ont quitté leur abri pour former un demi-cercle autour d'un espace défini sur le sol, qu'ils/elles avaient décidé de nommer leur espace de conception de cartes.

Un/e des participants/es écrivit avec un bâton les nombres un à douze sur le sol et les autres participants/es dessinèrent un grand tableau pour représenter le calendrier. Le facilitateur/trice demanda alors s'il y avait beaucoup de denrées alimentaires ou de revenus disponibles en janvier et une discussion fut engagée pour un certain temps avant qu'un/e des participants/es ne se porte volontaire pour indiquer, en

dessinant des lignes parallèles, que c'était en effet le cas en janvier. Le facilitateur/trice demanda alors s'il y en avait plus ou moins en février et les participants/es s'engagèrent à nouveau dans une discussion à propos des différentes cultures et sources de revenu disponibles pour se mettre finalement d'accord sur le fait qu'il y en avait moins en février. Le facilitateur/la facilitatrice demanda la même chose pour chacun des mois de l'année, les discussions pour chacun de ces mois dura entre trois et cinq minutes, et chacun/e des vingt participants/es avait quelque chose à dire.

Le calendrier, une fois achevé, montra qu'entre les mois de mai et d'août, il n'y avait presque pas de ressources alimentaires ou de revenus disponibles ; Le facilitateur/la facilitatrice demanda alors comment ils/elles faisaient pour survivre au cours de cette période – et il/elle leur demanda ensuite ce qu'ils/elles pourraient faire pour mieux subvenir à leurs besoins. La discussion qui s'ensuivit a été tout-à-fait remarquable en termes des détails et des idées qui ont émergé, différents/es participants/es contribuant en évoquant les expériences qu'ils/elles avaient eux/elles-mêmes vécues. Certain/es ont suggéré de planter différentes sortes de cultures, comme le riz, le manioc ou les haricots ; d'autres ont suggéré d'emmagasiner le produit des récoltes (ce qui a conduit à des échanges détaillés sur les avantages et les désavantages de l'emmagasinement de différentes récoltes ainsi que sur les procédés à suivre) ; un participant évoqua les cultures qui résistent à la sécheresse comme la patate douce ; une femme mentionna l'impact de la taille des familles sur la disponibilité des denrées alimentaires ; un homme d'un certain âge a parlé des différentes pratiques de plantation qu'il avait acquises lorsqu'il vivait dans les montagnes, y compris la pratique de culture croisée ; une jeune femme a elle questionné la pratique traditionnelle de distribution de surplus de récoltes à la famille élargie au moment de la moisson. La plupart des participants/es discutaient entre eux/elles et le facilitateur/la facilitatrice n'était là que pour encourager ou structurer la discussion, en prenant le calendrier comme outil de référence.

Après environ une heure et demie de discussion, les participants/es retournèrent s'asseoir sous leur abri en forme de cercle et commencèrent à pratiquer des exercices de lecture et d'écriture à partir des mots-clés utilisés au cours de la discussion. Le facilitateur/la facilitatrice se retira du cercle pour faire une copie du calendrier sur une large feuille de papier cartonné pendant que les participants/es continuèrent à faire des exercices d'écriture. Malheureusement à ce stade nous devions partir, mais je suis sûre que les participants/es ont partagé entre eux/elles tout ce qu'ils/elles ont essayé d'écrire individuellement et peut-être ils/elles ont même écrit de manière collective un plan d'actions futures ou une série de recommandations à suivre à partir de ce qui a été dit au cours de leurs discussions. C'était un procédé vraiment merveilleux à observer. Les participants/es dont la plupart étaient des femmes, ont trouvé qu'ils/elles pouvaient exprimer leurs voix, et ont échangé des expériences d'une importance primordiale pour leurs vies de tous les jours – en fait primordiale pour leur propre survie – et le travail d'alphabétisation s'est directement inscrit dans ce contexte.

ETUDE DE CAS

QUATRIEME PARTIE

Implanter la méthode *Reflect*

4.1 INTRODUCTION

Chacune des organisations qui veulent utiliser la méthode *Reflect* débutera dans des conditions différentes. Dans certains cas, il se peut qu’il y ait seulement une ou deux personnes qui prennent l’initiative d’explorer les différents usages de la méthode *Reflect*, alors que dans d’autres cas il y aura une équipe de six ou dix personnes, si ce n’est plus. Nous avons essayé de concevoir ce manuel pour chacun/e d’entre vous, qui que vous soyez et quel que soit votre point de départ.

4.1.1 LES ETAPES DE BASE

1. La première étape avant toute autre est de former une équipe-noyau de planification de la méthode *Reflect*. Cette équipe peut être composée de deux à trois personnes, ou de bien plus. Et vous n’avez pas besoin d’être des experts/es en matière d’alphabétisation ! Mais chaque membre de l’équipe doit lire ce Manuel de Conception très attentivement. L’équipe devrait ensuite discuter de manière générale s’il existe une demande ou un besoin en matière d’alphabétisation dans la zone qui les concerne et si oui, de quelle manière cette méthode peut être utilisée.
Surtout souvenez-vous que l’alphabétisation ne doit jamais être imposée aux gens ! Ce n’est pas en soi quelque chose de bien et ce n’est pas quelque chose dont on peut dire que c’est bien pour les autres si les gens eux-mêmes n’y voient pas d’intérêt. Les programmes *Reflect* devraient seulement être implantés là où il existe une demande d’apprentissage de la lecture et de l’écriture exprimée clairement par les gens eux-mêmes.
2. Afin de confirmer l’existence d’une telle demande, il est parfois nécessaire de procéder à quelques recherches. Une recherche locale liée au taux d’alphabétisation (par sexe, âge, genre de vie, langue maternelle) et au degré d’intérêt exprimé dans l’apprentissage de la lecture et de l’écriture (au sein de groupes différents) est essentielle. Au cours de cette recherche, les usages oraux et écrits des différentes langues utilisées peuvent également être étudiés, ainsi que l’intérêt exprimé par des participants/es potentiels/les (voir page 48).
D’autres éléments socio-économiques de la

recherche permettront d’obtenir des informations importantes pour aider à la conception d’un Manuel des facilitateurs/trices adapté au contexte local dans lequel il sera utilisé. Une recherche faite sur les organisations et les ressources locales existantes (voir page 54) et une enquête socio-mathématique (voir page 56) devraient également être envisagées. Dans certains cas, il est possible que de telles informations soient d’ores et déjà disponibles sans avoir à procéder à de nouvelles recherches étendues.

3. En vous basant sur une recherche faite localement, vous devriez esquisser une stratégie d’introduction de la méthode *Reflect* au niveau local. Il vous faudra considérer les points suivants :
 - a) Est-ce qu’il faudra former des cercles *Reflect* ou le programme peut-il être intégré aux activités d’organisations communautaires existantes (telles que des groupes de femmes, des groupes d’épargne et de crédit, des groupes culturels ou des coopératives, etc). Il est possible d’utiliser l’une ou l’autre de ces deux approches selon la situation.
 - b) Qui d’autre pourrait collaborer à la création de cercles *Reflect* ? Quelle autre expertise pourrait être requise ?
 - c) Quelle sera l’étendue du programme (combien de cercles d’alphabétisation seront créés et sur quelle période de temps) ? Il est conseillé de commencer sur une petite échelle, afin que vous puissiez consolider vos compétences, avant d’élargir le programme et de l’implanter sur une grande échelle.
 - d) Quelle(s) langue(s) sera(ont) utilisée(s) (ceci sera déterminé par l’étude de la langue ou des langues réalisée au niveau local – voir page 48).
 - e) Quel sera le profil de la majorité des participants/es (à déterminer à partir de la recherche faite sur le taux d’alphabétisation) ?
 - f) Quel sera le profil de la majorité des facilitateurs/trices du programme. Recevront-ils/elles une prime de motivation, des honoraires, un salaire ou leur travail sera-t-il volontaire ?
 - g) Quand est-ce que les différents cercles auront la chance de se rencontrer ? (un calendrier approximatif des activités du programme devrait être établi en fonction des périodes de travail chargées – ces activités ne doivent pas interférer avec le travail à accomplir ; néanmoins chacun des cercles devrait ensuite se mettre collectivement d’accord sur leur propre calendrier).

- h) Quel genre de questions / thèmes le manuel du facilitateur/de la facilitatrice devrait-il mentionner (à déterminer à partir de l’enquête socio-économique effectuée et aussi du profil anticipé des participants/es) ?
- i) Quelle stratégie devrait-être utilisée pour créer efficacement au niveau local un contexte favorable à l’apprentissage de la lecture et de l’écriture (voir partie 4.9) ?
- j) Quel sera la période globale du programme ? De nombreuses étapes sont ici à prendre en compte, comme par exemple :
 - la préparation/la mise sous impression (et la traduction ?) du manuel des facilitateurs/trices ;
 - la préparation de fiches visuelles cartonnées (si cela est jugé nécessaire) ;
 - organiser l’approvisionnement d’autres matériaux de base ;
 - la formation des formateurs/trices (en fonction de l’échelle sur laquelle le programme est implanté) ;
 - la sélection des facilitateurs/trices (peut-être à déterminer d’après une recherche effectuée initialement ?) ;
 - la formation des facilitateurs/trices ;
 - l’organisation de campagnes en faveur de l’alphabétisation (promotion locale, etc.) ;
 - la création de cercles d’alphabétisation ;
 - l’organisation d’un premier atelier continu pour les facilitateurs/trices, etc.
- k) Quels seront les procédés de contrôle et d’évaluation du travail des cercles utilisés ? (voir partie 4.7).
- l) Comment les matériaux conçus par les participants/es des cercles seront-ils utilisés pour entreprendre la planification de programmes de développement dans cette région dans le futur ? Quels systèmes seront utilisés pour faire une analyse de ces matériaux et analyser l’information recueillie de manière efficace ? (voir partie 4.8).
- m) Quel sera le coût impliqué ? La planification d’un budget devrait normalement prendre en considération les éléments suivants :
Catégorie générale : formation des formateurs/trices ; formation initiale et continue pour les facilitateurs/trices, coûts de contrôle et coûts de soutien généraux du programme.
Pour les cercles : un tableau noir, un manuel et un carnet de note pour les facilitateurs/trices, fiches cartonnées visuelles (si utilisées), salaires des facilitateurs/trices (s’ils/elles sont payé/es), 100 grandes feuilles de papier cartonné ou papier épais, 12 marqueurs à mine épaisse, matériaux de lecture supplémentaires, des stylos, une lanterne (s’il y en a besoin), des craies de couleur.
Pour les participants : un cahier d’exercices grand format, un stylo/un crayon, une gomme.

PREPAREZ-VOUS A UN CERTAIN NOMBRE DE PROBLEMES

Une bonne planification initiale vous permettra de réduire le nombre des problèmes auxquels vous pourriez être confronté/e. Cependant, il est inévitable qu’un certain nombre de problèmes surgiront quotidiennement. Il est important de persévérer dans votre tâche. Par exemple, au cours du programme-pilote implanté au Salvador, toute une série de problèmes et d’obstacles importants ont surgi, et entre autres :

- des tensions sont apparues entre et au sein des organisations opérationnelles ;
- des élections nationales très controversées ont eu lieu moins d’un mois après le lancement du programme et ont causé une dépression et une désillusion générale ;
- le taux de désistement des facilitateurs/trices volontaires a été très élevé en raison de leurs propres problèmes économiques ;
- il n’y avait pas de moyen de transport adéquat de disponible pour les promoteurs/trices et les formateurs/trices qui n’ont pas pu rendre visite à certains des cercles ;
- un programme de crédit pour assurer la distribution de toutes sortes de prêts a échoué, malgré les promesses qui avaient été faites ;
- le manuel des facilitateurs/trices a été médiocrement conçu et contenait trop de termes techniques ;
- les fiches visuelles cartonnées étaient inadéquates et inutilisables.

Malgré ces problèmes ou obstacles, auxquels s’ajoutaient un grand nombre d’autres problèmes, le programme *Reflect* au Salvador a persévéré dans son travail et s’est avéré un succès non seulement en termes d’alphabétisation (65% de ceux/celles qui s’étaient inscrits/es ont terminé le programme avec succès, comparé avec un taux de 43% pour les groupes d’observation locaux et comparé à l’estimation de 25% donnée par la Banque Mondiale), mais également en termes de renforcement des compétences et des pouvoirs des individus et en termes de développement de la communauté.

Les coûts entraînés pour créer un contexte favorable à l'apprentissage de la lecture et réécriture devraient aussi être prévus dès le départ. Il est clair qu'il faut équilibrer les coûts en fonction du revenu disponible, et à ce stade vous devriez peut-être songer à demander aux participants/es de contribuer à certains coûts du programme.

Bien que le coût de l'ensemble du programme variera en fonction de l'endroit où il sera implanté, on peut noter avec intérêt que le coût du programme-pilote implanté en Ouganda était de £11 par participant/e, celui au Bangladesh de £12 et celui au Salvador de £34 par participant/e (ironiquement le programme qui fonctionnait avec le plus de volontaires est revenu plus cher en raison de la petite taille des cercles *Reflect* et du coût élevé de la vie au Salvador !).

- n) Dernier point important de la stratégie à concevoir : A qui revient la charge d'écrire cette stratégie et quels seront les processus de consultation, de révision et d'approbation utilisés ?

4. Le document décrivant la stratégie suivie devra aussi inclure les étapes successives à respecter et le calendrier relatif à ces étapes. Cependant, la t.che primordiale de l'équipe de planification est à ce stade de produire un manuel des facilitateurs/trices (voir partie 4.3) et les unités-échantillons). La suite de ce Manuel de Conception est concentrée sur la manière de concevoir un tel manuel.

4.1.2 QUELQUES CONSIDERATIONS A PRENDRE LORSQUE VOUS COMMENCEZ A METTRE EN PLACE LE PROGRAMME

Nous allons discuter ci-dessous les questions élémentaires qui sont souvent posées à ce stade :

- Quelles sont les compétences requises par l'équipe de planification du programme ?
- Combien de temps dure un programme d'alphabétisation basé sur la méthode *Reflect* ?
- Avec quelle régularité les cercles doivent-ils se rencontrer ?
- Est-ce que des abris pour l'alphabétisation doivent-être construits ?
- Si oui, comment et par qui ?
- Vaut-il mieux de travailler avec des organisations communautaires déjà existantes ?
- Doit-on payer les facilitateurs/trices ?
- Qu'est-ce que doit achever une campagne d'alphabétisation préliminaire ?
- Comment promouvoir la formation de cercles d'alphabétisation ?

- Doit-on créer des cercles composés uniquement de femmes ?
- Les enfants pourraient-ils/elles prendre part au programme ?
- Est-ce que les personnes âgées devraient participer au programme ?
- Quelle est la taille idéale d'un cercle *Reflect* ?
- *Reflect* est-elle une approche appropriée uniquement aux personnes totalement analphabètes ?
- Peut-elle être utilisée avec des personnes disposant de compétences élémentaires en matière de lecture, écriture et de calcul numérique ou étant semi-analphabètes ?
- Dans quel autre contexte *Reflect* peut-elle être utilisée ?

Quelles sont les compétences requises par l'équipe de planification ?

- L'équipe de planification devrait comprendre (ou faire appel à) des personnes ayant :
- des connaissances élémentaires en matière de soins de santé ;
 - des connaissances dans l'agriculture pratiquée localement et les activités locales de génération de revenu ;
 - une expérience de l'utilisation des techniques de la Méthode Participative Accélérée (qui soit sensible à la question du rôle et de l'égalité entre les deux sexes et consciente d'autres sortes de différenciation) ;
 - une connaissance des langues locales sélectionnées pour le programme ;
 - une expérience d'autres approches d'alphabétisation pour adultes (tout en étant critique à l'égard des expériences passées et sans être dogmatiquement attachée à l'utilisation d'abécédaires !).

Combien de temps le programme *Reflect* va t-il durer ?

La méthode *Reflect* ne devrait pas être brusquée. Bien que les participants/es sont capables d'acquérir les compétences élémentaires de lecture et d'écriture en 200 heures environ (ou même moins), il est déconseillé d'arrêter le programme à ce stade en stipulant que les individus sont désormais alphabétisés. Plus les participants/es travaillent et continuent à apprendre et plus il y a de travail fourni pour stimuler la création d'un contexte d'alphabétisation, plus les gens auront des compétences consolidées en la matière. Dans le cas du programme-pilote implanté en Ouganda, après environ 100 heures de présence au cours, les participants/es étaient capables de lire un passage inconnu sur un sujet qu'ils/elles connaissaient ; ils/elles étaient capables d'écrire un paragraphe tous/tes seules et de procéder aux quatre fonctions numériques élémentaires par écrit. Les cercles ont continué à se rencontrer après ce stade, afin de pouvoir continuer à renforcer leurs

compétences (et aussi parce que les participants/es aimaient participer au processus dans son ensemble).

Avec quelle régularité les cercles doivent-ils se rencontrer ?

Dans le cadre des différents programmes-pilotes différentes approches ont été utilisées en fonction des diverses particularités et conditions locales. Au Bangladesh par exemple, les cercles se rencontraient quotidiennement pour deux heures et ce six jours sur sept. Au Salvador, ils se réunissaient souvent deux à trois fois par semaine (pour une période de deux à trois heures à chaque fois – encore que parfois les rencontres s'étendaient sur quatre à cinq heures lorsque les participants/es étaient très pris/es par un travail donné). Il est clair que plus les membres du cercle se réunissent, plus ils vont avancer rapidement dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Cependant les participants/es de chaque cercle devraient eux/elles-mêmes faire le choix des dates et de la fréquence de leurs réunions.

Une des recommandations qui ont été faites basées sur l'expérience du programme au Salvador est que les cercles devraient être encouragés à se rencontrer plus régulièrement à des périodes de l'année moins chargées en travail agricole et aussi à se rencontrer moins souvent dans les périodes de travail chargées. Cependant, si cela est possible, même dans ces périodes chargées ; les cercles devraient être encouragés à continuer à se rencontrer (ne serait-ce que pour une heure par semaine) afin de garder le rythme et ne pas avoir à relancer un travail déjà produit par les cercles. Il se peut que cela ne soit pas faisable lorsque les participant/ses doivent émigrer saisonnièrement (par exemple vers des mines, des plantations ou des pâturages lointains) à moins que le facilitateur/trice n'émigre avec eux/elles. Cependant si les participants/es se sont mis/es d'accord d'avance sur un calendrier (qu'ils/elles peuvent modifier eux/elles-mêmes si les conditions changent), ils/elles seront préparés/es à tout !

Est-ce que des abris pour l'alphabétisation doivent-être construits ? Si oui, comment et par qui ?

L'orgqanisation qui soutient la formation de cercles d'alphabétisation devrait éviter de construire elle-même ces abris d'alphabétisation. Les cercles devraient eux-mêmes choisir où ils désirent se rencontrer (au Bangladesh ils se réunissaient dans une cour ouverte, au Salvador ils ont emprunté des bâtiments communautaires et en Ouganda ils ont commencé à se réunir en dessous d'arbres avant de construire leurs propres abris). Bien souvent des bâtiments qui semblent au premier abord tout-à-fait appropriés, comme les églises ou les écoles ou de larges maisons, ne le sont pas – car certains membres de la communauté peuvent se sentir exclus ou aliénés. Se rencontrer en

dessous d'un arbre est peut-être moins sectaire. S'il n'y a pas de bâtiment adéquat de disponible et s'il est nécessaire d'avoir accès à un bâtiment (comme par exemple au moment de la saison des pluies), les participant/es devraient alors être encouragés/es à construire eux/elles-mêmes un bâtiment avec des matériaux locaux. Ils/elles devraient également être encouragés/es à imaginer d'autres fonctions pour lesquelles le bâtiment pourrait être utilisé (par exemple il peut servir à d'autres groupes communautaires / il pourrait servir comme lieu de rencontres) plutôt que d'avoir une attitude possessive à son égard.

Si des abris sont spécifiquement construits, ce serait peut-être une bonne idée de lancer une compétition entre les cercles sur les plans de l'abri – pour déterminer qui est plus à même de construire un abri au style le plus approprié (par exemple, une structure très circulaire, très aérée avec beaucoup d'air mais qui puisse en même temps protéger des éléments perturbateurs, et aussi avec un grand espace pour pouvoir faire des cartes, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la structure). Le plan qui aura été choisi pourrait être recommandé pour d'autres constructions futures.

Si le cercle *Reflect* décide de se réunir dans un bâtiment existant (comme une école par exemple) alors la disposition de la pièce doit être soigneusement considérée. Il faut éviter les rangées de bureaux et choisir à la place un arrangement circulaire ou semi-circulaire des tables.

Vaut-il mieux travailler avec des organisations communautaires déjà existantes ?

Il existe des avantages et des inconvénients à travailler avec des groupes communautaires déjà sur pied. Si le groupe existe déjà (par exemple une coopérative, des groupes de femmes, des groupes de dance, des groupes formés autour d'activités génératrices de revenu), il présente l'avantage d'avoir déjà une dynamique de groupe et un intérêt commun qui fait du groupe une unité plus durable, Les Unités choisies pour la conception du manuel des facilitateurs/trices peuvent commencer par être celles qui évoquent un intérêt ou des questions communes au groupe. Cependant dans la majorité des cas, des Unités représentant des thèmes concernant la communauté dans son ensemble et non simplement l'activité autour de laquelle le groupe est réuni, devraient également être choisies et comprises dans le manuel des facilitateurs/trices.

Un des inconvénients de travailler avec des groupes déjà formés peut être le fait que les dynamiques de groupe sont d'ores et déjà établies et donc difficiles à changer. Par exemple, le/la président/e, le/la secrétaire et le trésorier/la trésorière sont peut-être les trois personnes les plus aphaibétisées d'un groupe donné et peuvent démontrer une certaine reluctance à relâcher les rennes du pouvoir en partageant leurs compétences avec d'autres membres du groupe. De plus, la majorité des groupes compte un

nombre de membres restreint d'une manière ou d'une autre et cela peut signifier l'exclusion de certains individus de la communauté qui expriment le désir d'apprendre à lire et à écrire. Les groupes de crédit et d'épargne par exemple, comprennent en général les membres de la communauté les mieux dotés financièrement, qui ont les moyens de se joindre à un tel groupe. Les plus démunis peuvent être exclus de travailler avec de tels groupes.

Doit-on payer les facilitateurs/trices ?

Payer les facilitateurs/trices, même avec un honoraire / traitement de base, constitue souvent le coût le plus honéroux d'un programme d'alphabétisation pour adultes. La première chose à prendre en considération se doit donc d'être votre budget – qu'avez-vous les moyens de faire ? C'est une question qui doit être posée et pas seulement sur le court terme. Si vous prévoyez de payer les facilitateurs/trices la première année du programme, il faudra continuer à les payer jusqu'à la fin du programme. De nombreux autres facteurs sont à prendre en considération. Si des facilitateurs/trices de programme d'alphabétisation ont été payés/es dans le passé, il peut s'avérer difficile de changer la pratique (et en fait vous devrez peut-être les payer au prix en cours). Si des facilitateurs/trices qui travaillent dans le cadre d'autres activités similaires au niveau local sont payés/es (comme par exemple les promoteurs/trices de la santé), il peut également s'avérer difficile de vouloir éviter de payer quelque chose.

Dans tous les cas, nous recommandons fortement que les facilitateurs/trices soient des personnes de la communauté locale (voir partie 4.6). ls/elles accepteront peut-être avec plus de chance de travailler volontairement pour le bien de leur communauté. Cependant, travailler avec des volontaires peut conduire à un taux de désistement des facilitateurs/trices élevé et peut causer des problèmes de continuité et des problèmes relatifs à la qualité de la formation. Le recrutement de facilitateurs/trices ayant de bonnes capacités peut être en conséquence difficile à réaliser. Une des options envisageables serait de voir si les participants/es seraient prêts/es à offrir une contribution au facilitateur/à la facilitatrice (souvent en nature comme par exemple en travaillant dans ses champs ou en lui offrant des semences pour les cultures de base).

Mise à jour : *La Base référentielle internationale sur l'alphabétisation des adultes (cf. Corriger les injustices, CME/ActionAid 2005), publiée après la parution initiale de ce Manuel de Conception, recommande de verser aux facilitateurs des salaires équivalents à ceux d'un enseignant de primaire en fonction du nombre d'heures travaillées. Pour réussir, un programme Reflect doit avant tout disposer de facilitateurs/trices bien formé(e)s. Pour cette raison, nous recommandons aujourd'hui de*

rémunérer les facilitateurs en fonction de ce critère, autant que le permet la situation.

Souvent on aboutit à un désastre si, d'un côté vous avez des facilitateurs/trices qui ne sont que intéressés/es par l'argent (et qui ne se sont pas engagés/es pour leur communauté), et d'un autre côté des facilitateurs/trices qui sont sérieusement engagés/es dans leur travail mais qui se démettent tant pour pouvoir survivre qu'ils/elles ne peuvent se permettre de travailler volontairement. Il a souvent été conclu que les facilitateurs/trices devraient recevoir une somme nominale en guise de stimulant financier (mais rien qui ne ressemble à un salaire) ou alors qu'ils/elles devraient être payés/es pour les jours où ils/elles prennent en charge la formation et qu'ils/elles devraient recevoir des signes d'encouragement pour leur travail à différents stades du programme.

Il vaut la peine de noter qu'au cours des programmes-pilotes, les facilitateurs/trices étaient des volontaires au Salvador, recevaient une somme nominale en Ouganda et étaient payés/es au prix en cours pour leur travail au Bangladesh. Les différents contextes imposent différentes méthodes. Dans tous les cas, le fait que les facilitateurs/trices appartenaient à la même communauté que les participants/es a été ressenti comme un facteur plus important pour s'assurer qu'ils/elles soient bien motivés/es – leur premier souci était le développement de leur communauté et non pas l'argent. La plupart des facilitateurs/trices ont aussi pensé qu'ils/elles avaient beaucoup appris au cours du processus – ce qui constituait en soi une autre source de motivation : ils/elles ne se sentirent pas isolés/es mais au contraire comme faisant partie d'un mouvement plus large et développèrent un esprit d'équipe assez fort.

Quest-ce qui doit être fait au cours d'une campagne précédent un programme d'alphabétisation ? Comment faire la promotion des cercles Reflect ?

En aucun cas *Reflect* ne doit être imposé aux individus. Il devrait toujours y avoir un intérêt initial pour l'alphabétisation. Cependant, il convient de noter qu'il est de plus en plus rare de trouver des communautés qui n'expriment pas d'intérêt pour l'alphabétisation. La plupart des gens y voient une utilité et voudraient apprendre quelque chose (ne serait-ce que de signer leurs propres noms) et donc le fait d'annoncer l'implantation d'un programme d'alphabétisation et de pousser les gens à y participer joue un rôle essentiel – les participants/es devraient s'y joindre avec un esprit positif.

Dans un programme *Reflect* il est impératif que la promotion initiale soit claire sur le fait que le cercle d'alphabétisation n'est pas seulement créé pour apprendre à lire et à écrire ; ils constitueront également une opportunité de discuter des questions d'intérêt local et de développer un diagnostique détaillé des besoins de la communauté.

De nombreux différents médias peuvent être utilisés pour faire la promotion des cercles d'alphabétisation. Ces médias peuvent être la TV (peut-être une TV portable branchée sur un générateur comme celles utilisées dans les rickshaw au Bangladesh) ou la radio, des groupes de musique (chantant des chansons spécialement écrites pour cette promotion) ou encore des groupes de théâtre (avec des sketches illustrant l'utilité de l'alphabétisation – mais tout en restant concentrés sur le divertissement). Une ou deux techniques de la MARP pourraient également être utilisées à cet effet (telle que la conception d'une carte – comme illustration de l'approche utilisée).

La manière dont le programme d'alphabétisation est promue peut avoir un impact considérable sur la présence des participants/es – en particulier en ce qui concerne les deux sexes. Si la promotion cible plus particulièrement les femmes, alors il est sûr et certain que les hommes ne s'y joindront pas. Si aucune mention n'est faite par rapport aux femmes, alors dans certains cas aucune femme ne participera au programme. L'équilibre est difficile à trouver et beaucoup dépendra de la recherche faite initialement et des discussions entretenues par les planificateurs/trices avant l'implantation du projet. Dans cette phase antérieure à l'implantation du programme, il peut s'avérer nécessaire de mentionner un certain nombre de questions qui font que les femmes ne participeront pas au programme, comme par exemple la garde des enfants.

Devrait-il y avoir des cercles composés de femmes seulement ?

Il n'existe pas de règles absolues sur la manière de former les cercles *Reflect*. Dans un certain sens, l'idéal serait peut-être de former des cercles mixtes composés à 50% d'hommes et 50% de femmes, représentant différentes parties de la communauté de telle manière à ce que tous les points de vue puissent être exprimés sur toutes les questions évoquées. Cependant, cela est rarement faisable et n'est d'ailleurs pas toujours désirable. Dans certains contextes culturels, il est absolument indispensable de former des groupes composés de femmes seulement (par exemple dans le cadre de communautés islamiques strictes). Dans de nombreux différents contextes, les groupes formés de femmes seulement constituent tout simplement une meilleure option dans la mesure où les femmes peuvent ressentir un sentiment d'infériorité devant les hommes alors que les hommes eux-mêmes peuvent ressentir une certaine gêne à révéler leur ignorance devant les femmes. Cela dit en passant, la même chose pourrait être dite des jeunes et des personnes âgées.

Dans les cas où des groupes composés de femmes seulement sont formés, la formation dans la communauté de groupes composés d'hommes seulement est souvent négligée. Les cercles pourraient alors travailler sur les mêmes thèmes et pourraient échanger leurs matériaux et

même se rencontrer dans certaines occasions. En fait, les groupes pourraient commencer par être formés par des membres d'un des deux sexes seulement et ensuite fusionner en cercles mixtes une fois que les femmes auront acquis la confiance nécessaire et une fois que les hommes pourront démontrer du respect à l'égard des femmes. Si les hommes sont complètement exclus du processus en place, l'avènement d'un changement, en ce qui concerne le rôle, l'égalité et les relations entre les deux sexes, peut s'en trouver limité.

En général, il est rare que les hommes et les femmes puissent se rencontrer au même moment dans la journée (en raison de leurs tâches de travail qui diffèrent) – et donc il est possible que le temps imparti pour le programme d'alphabétisation puisse jouer sur une moindre présence des femmes et au contraire favoriser celle des hommes – ou vice versa. L'objectif devrait être de pouvoir permettre à autant de personnes que possible de se joindre au programme – et si besoin est d'organiser deux ou davantage de rencontres de cercles à des heures différentes dans une même journée, une même semaine, et ce pour des groupes différents sur une période de temps similaire pour tous/tes. Cela permettra de créer une force de changement suffisamment grande dans l'ensemble de la communauté. L'interaction du travail des différents groupes peut également s'avérer être un processus stimulant et créatif.

Devrait-on permettre aux enfants de se joindre au programme ?

Dans de nombreux pays, il y aura des problèmes à vouloir mélanger les adultes avec les enfants. Beaucoup d'adultes peuvent exprimer le désir de voir les enfants participer, mais dans ce cas d'autres adultes peuvent se sentir gênés d'apprendre aux côtés des enfants. De plus, si les cercles *Reflect* réussissent à générer une discussion basée sur les expériences vécues par les individus, et réussissent en conséquence à promouvoir une action locale pour le développement de la communauté, le processus peut être enfreint par la présence des enfants que les adultes peuvent considérer comme manquant d'expérience. Les adultes respectent rarement l'opinion émise par les enfants et leurs connaissances – et il ne sera guère possible de changer de telles vues profondément enracinées d'un jour à l'autre. Dans la majorité des cas, il est donc préférable de commencer par former des cercles *Reflect* en établissant un âge minimal (par exemple les participants/es doivent être gés/es de 14 ans ou plus) en se basant sur ce qui est considéré comme étant l'âge adulte dans la société (par exemple lié au fait qu'ils/elles puissent se marier/être circoncis, etc. en fonction de la culture locale).

S'il existe une forte demande pour l'alphabétisation des enfants, la provision d'un programme séparé devrait alors être envisagée. Il est possible d'adapter *Reflect* à un travail

avec les enfants et cela pourrait conduire à la formation de cercles parallèles dans certains cas. La plupart des enfants sont capables de s’engager dans une discussion structurée en ce qui concerne leur expérience (tout autant que les adultes – mais moins capables de le faire avec des adultes). Les enfants ont souvent vécu des expériences de travail complexes aux-quelles ils/elles peuvent faire référence, que ce soit du travail à la maison, dans les champs ou dans les usines. La gamme de graphes requis pour stimuler une discussion sera différente avec les enfants mais la méthode *Reflect* utilisée demeure dans l’ensemble similaire. La partie 6.2 présente un certain nombre de conseils sur la manière d’adapter la méthode au travail à envisager avec les enfants. Voir également ‘*Ecouter la Voix des Plus Petits*’ (Annexe 4).

Il peut s’avérer irréaliste de vouloir former des cercles parallèles pour les enfants dans l’immédiat en raison d’un manque d’organisation communautaire ou de doutes en ce qui concerne la pertinence d’une telle méthode pour les enfants, Cependant, en concentrant le travail du cercle adulte *Reflect* autour la provision d’une éducation pour leurs enfants (par exemple en leur faisant dessiner un tableau / carte sur l’éducation) le besoin de travailler similairement avec les enfants peut émerger ultérieurement comme une action à entreprendre. Dans le cas du programme-pilote en Ouganda, c’est ce qui s’est spontanément passé avec un tiers des adultes des cercles *Reflect* ayant décidé d’établir leurs propres écoles communautaires ; les parents de la communauté locale payèrent le facilitateur de *Reflect* pour qu’il enseigne leurs enfants en utilisant exactement la même approche.

Dans d’autres cas, les adultes emmèneront leurs jeunes enfants dans les cercles *Reflect*, non pas parce qu’ils veulent que leurs enfants y apprennent quelque chose, mais tout simplement parce qu’ils n’ont pas d’autre choix pour assurer la garde de leurs enfants. Dans de telles circonstances, la possibilité de créer une crèche (tenue par exemple par la femme ou le mari d’un/e des participants/es) devrait être considérée. Encore une fois différentes approches seront appropriées dans différents contextes.

Vous devriez peut-être considérer également le cas des enfants qui sont toujours en période d’allaitement. Cela peut être fait dans chaque cercle par les participantes. Cependant, de manière générale, il peut s’avérer important d’encourager les mères à venir avec leurs enfants en âge d’allaiter car sinon elles seraient dans de nombreux cas exclues – et c’est une situation qu’il faut à tout prix éviter. Encore une fois, c’est une bonne raison pour justifier la formation de cercles composés de femmes seulement. En Ouganda, les femmes n’ont pas considéré le fait d’être enceintes et d’avoir accouché dans de bonnes conditions comme un obstacle à leur apprentissage et nombreuses sont celles qui ont continué à participer au programme sans problèmes, un crayon dans une main et le bébé dans l’autre.

Est-ce que les personnes âgées devraient participer au programme ?

Une limite maximale d’âge ne devrait pas être considérée, sauf cas exceptionnels. Les contributions que les personnes âgées peuvent apporter, basées sur l’expérience d’une vie entière, se révéleront souvent extrêmement importantes. Les grands-parents s’occupent également souvent des enfants, ce qui les place dans une situation cruciale pour discuter des questions relatives à la santé, à l’éducation ou d’autres questions d’ordre social.

Un des éléments à prendre en considération si de nombreuses personnes âgées participent au programme, c’est la question de la vue. En fait la vue peut être un problème en soi et même parmi les jeunes. Des tentatives pour mettre en place un test de base relatif à la vue devraient être faites dès le début du programme (et même dans la phase précédant l’implantation du programme) afin de déterminer les personnes qui souffrent de problèmes visuels. Différentes stratégies peuvent alors être choisies. De nombreuses organisations sont spécialisées dans la provision de lunettes à bon marché ou d’opérations visuelles (voir Annexe 5). Si un tel support n’est pas disponible, alors le facilitateur/la facilitatrice devrait songer à permettre aux participants/es qui souffrent de problèmes visuels de s’asseoir à un endroit où ils/elles peuvent tout voir de la meilleure façon possible (dans le cas de cercles ou de demi-cercles, personne n’est assis devant ou derrière quiconque, mais il y aura sans doute des angles d’où l’on peut mieux voir tout ce qui se passe). Dans certains cas, la vue des personnes peut être tellement mauvaise qu’il leur est impossible de pouvoir apprendre quoi que ce soit. Néanmoins, elles devraient pouvoir continuer à participer au programme si c’est ce qu’elles désirent – dans la mesure où elles peuvent tout aussi bien prendre part aux discussions et aux autres activités suivies.

Quel est la taille idéale d’un cercle Reflect ?

Il serait utile d’avoir a priori une idée de la taille des classes avant de promouvoir le programme *Reflect*. Former des cercles de moins de dix participants/es peut devenir problématique en cas de désistement (bien que si le facilitateur/la facilitatrice est vraiment motivé/e et les participants/es en ont le désir, pourquoi ne pas continuer ?). Des cercles de plus de trente participants/es peuvent être difficiles à manier et limiterait la portée d’une participation active. Il faut cependant garder à l’esprit qu’il y aura plus de personnes inscrites au programme qu’il y en aura effectivement au moment des cercles. Très souvent, il y a un désistement initial au cours des deux ou trois premières semaines, et même avant que les cercles aient commencé leur travail (il y a des gens qui s’inscrivent à tout et n’importe quoi !). Il vaut mieux donc planifier ou entrevoir cette probabilité plutôt que de ne la considérer qu’ultérieurement

et de n’y voir qu’un indicateur d’échec du programme. Cependant, les désistements après la phase initiale du programme, même s’ils ne sont pas rares dans le cadre de nombreux programmes d’alphabétisation, devraient être sérieusement pris en considération et, si possible, être étudiés et suivis de près pour pouvoir en déterminer les causes. Le facilitateur/la facilitatrice pourrait demander à d’autres participants/es s’ils/elles savent pourquoi une telle personne n’est pas là – ou devrait essayer de faire des visites à domicile si la personne n’est pas présente au programme pendant plusieurs jours d’affilée. Cela est plus facile à réaliser si le facilitateur/la facilitatrice appartient à la communauté locale (comme cela est recommandé dans la partie 4.6). De telles visites devraient cependant toujours être réalisées dans un esprit de soutien à la personne concernée et non pas de manière menaçante.

Reflect est-elle une méthode appropriée seulement aux personnes totalement analphabètes ? Peut-elle être utilisée avec des personnes qui ont des connaissances de base ou sont semi-alphabétisées en matière de lecture, d’écriture et de calcul ? Et dans quels autres contextes cette méthode peut-elle être utilisée ?

Reflect est une méthode extrêmement flexible qui peut être adaptée pour un travail avec des gens de différents niveaux. Si les personnes n’ont aucune expérience en matière d’alphabétisation, *Reflect* peut alors être utilisée à un niveau élémentaire pour introduire la notion du mot écrit pour la première fois. En fait, la plupart du contenu de ce manuel est conçu pour présenter l’usage de la méthode *Reflect* dans un tel contexte.

Cependant, dans de nombreuses communautés, il est de plus en plus commun de rencontrer des gens qui ont suivi une scolarisation pour une ou trois (ou même six) années, mais qui ont abandonné l’école avant d’avoir suffisamment développé leurs capacités dans les domaines de la lecture, de l’écriture ou du calcul. En particulier, lorsque les gens vivent dans des contextes où l’alphabétisation n’est pas forcément un élément important dans la vie de la communauté, ils ne seront pas amenés à utiliser leur savoir élémentaire dans ce domaine et sans la pratique, sont condamnés à perdre leurs capacités sur le long-terme (en fait, souvent très rapidement). Ces personnes seront dénommées comme étant “*semi-alphabétisées*” ou “*analphabètes en raison d’un manque de pratique*”. *Reflect* est une méthode qui aura autant de succès avec ces personnes, dont la progression en matière d’apprentissage se fera rapidement avec l’utilisation des premiers graphiques pour rafraîchir leur mémoire sur les techniques de base. Le travail sera en conséquence davantage centré sur la pratique de ces connaissances de base et leur utilisation pratique.

En pratique, bien sûr, les cercles regrouperont souvent

des personnes avec différentes capacités, certaines n’ayant aucune expérience liée à l’alphabétisation et d’autres qui sont d’anciens “élèves ayant quitté prématurément l’école”. Encore une fois, la flexibilité de la méthode *Reflect* permet d’enseigner à des personnes ayant des capacités différentes.

La méthode *Reflect* peut tout aussi bien être adaptée pour un cours d’alphabétisation avancée, après la provision d’un cours élémentaire d’alphabétisation pour adultes (sans doute avec une approche basée sur l’utilisation d’un abécédaire). Dans de tels cas, le travail sera concentré sur l’utilisation de graphiques dès le début du programme, pour créer des matériaux écrits (et éliminant ainsi la nécessité d’utiliser des fiches visuelles ou des photographies).

La quantité de travail de lecture et d’écriture en rapport avec chacun des graphiques changera sans doute, mais la méthode de base demeure essentiellement identique. Il existe de nombreux autres contextes dans lesquels la méthode *Reflect* constitue une méthode de participation tout-à-fait appropriée.

Dans les domaines multilinguistiques, *Reflect* peut-être utilisée dans le cadre de l’enseignement d’une deuxième langue (soit en tant que cours avancé d’alphabétisation ou un cours en soi).

La capacité de générer des mots de vocabulaire à partir de la conception de graphiques, et la concentration des participants/es sur la conception de leurs propres expressions et phrases, rendent cette méthode élémentaire tout-à-fait pertinente pour l’introduction d’une deuxième langue dans un contexte approprié.

L’attention portée sur des discussions structurées peut aider les personnes à développer leurs capacités d’expression orale dans une deuxième langue tout autant que leurs capacités d’expression écrite.

Le style de graphique sélectionné devra être adapté en conformité avec les contextes dans lesquels les personnes utilisent, ou voudraient utiliser, cette deuxième langue (afin d’assurer qu’une gamme de vocabulaire pertinent a été introduite).

4.2 LA RECHERCHE LOCALE DE BASE

Avant de commencer tout programme d’alphabétisation, il est fondamentalement essentiel de mener un certain nombre de recherches au niveau local. Pour beaucoup d’organisations, certaines des informations que nous conseillons de recueillir dans les pages qui suivent, auront déjà été recueillies. Néanmoins, cela implique également un procédé important à respecter au cours de ce travail de recherche, et nous recommandons donc quand même de procéder à de nouvelles recherches.

Pour les organisations qui n’ont jamais utilisé la MARP auparavant, le processus de recherche peut se transformer en un moyen de développer des capacités de base et une expérience pratique des techniques de la MARP, de telle manière que l’organisation qui acquiert ces capacités internes puisse transmettre ce savoir en formant les facilitateurs/trices de programme d’alphabétisation (et ce savoir peut bien sûr être mis en pratique par la suite au cours de l’implantation d’autres genres de projets). Certaines des Unités de démonstration présentées dans ce manuel peuvent donner des idées pour de nouvelles techniques de la MARP à utiliser au cours des recherches entreprises. D’autres sources utiles d’informations et de formation sur les techniques de la MARP sont données en Annexe 3.

Nous avons divisé le processus de recherche en trois domaines : une recherche sur l’alphabétisation et les langues locales, une recherche d’ordre socio-économique et une recherche d’ordre socio-mathématique. Ceci, surtout pour faciliter l’explication du processus de recherche et pour s’assurer que tous les aspects relatifs au programme d’alphabétisation de la méthode *Reflect* sont bien couverts. Dans la pratique, il y a des recoupements entre ces différents domaines de recherche et ces domaines ne doivent pas forcément être séparément explorés.

4.2.1 RECHERCHE SUR L’ALPHABETISATION ET LES LANGUES LOCALES

L’objectif de cette recherche est de déterminer exactement qui sont les personnes intéressées par un programme d’alphabétisation, pourquoi elles sont intéressées et dans quel genre d’activités. A ce stade, la question majeure est souvent celle de la langue (cest-à-dire précisément dans quelle langue les participants/es doivent-ils/elles apprendre à lire et à écrire).

Les informations à recueillir comprennent les points suivants :
Quel est le taux d’alphabétisation ?
(à recueillir en fonction des tranches d’âge, du sexe, des styles de vie, de la langue parlée)

Qui voudrait apprendre à lire et à écrire ?
Ces informations sont également à diviser

- par sexe
- par âge
- par style de vie
- par langue maternelle (et les autres langues qui sont bien parlées)

Quelles sont les motivations essentielles ou les objectifs majeurs des participants/es potentiels/lles ? (encore une fois en distinguant pour chacun des groupes donnés ci-dessus).

Quel est le statut de chacune des langues locales ?

Quels sont les matériaux écrits ou imprimés existants (faire une distinction pour chacune des langues) ?

- journaux/bulletins/magazines
- livres
- brochures / prospectus
- affiches
- bibliothèques – fixes ou mobiles, etc.

(ces informations recouperont sans doute les informations des organisations locales telles que mentionnées en page 54).

Dans quelle/s langue/s les participants/es désirent-ils/elles apprendre à lire et à écrire ? Et pourquoi ?

Quels usages les personnes alphabétisées font-elles de leur savoir ? En matière

- de lecture
- d’écriture
- de calcul numérique

En s’arrêtant sur les usages des connaissances en matière d’alphabétisation, il est intéressant de distinguer entre ceux qui sont imposés (souvent c’est le cas d’une langue dominante ou de la langue du pouvoir central) et les usages générés au niveau personnel (ou usages dits vernaculaires). Les usages imposés prendront des formes dictées par le gouvernement ou concerneront des documents légaux où les gens nécessitent un certain type de connaissances littéraires. Les usages d’ordre personnel peuvent inclure la création d’une documentation ou encore des communications d’ordre personnel ou local.

Certaines techniques de la MARP peuvent être utilisées pour recueillir ces informations.

PREMIER EXEMPLE

Tableau des langues et de leur utilisation

Ce tableau peut être dessiné sur le sol par différentes parties de la communauté, sans qu’il y ait besoin de lire ou d’écrire quoi que ce soit. Demandez aux participants/es d’identifier un élément qui représente chacune des langues en usage localement (un symbole de leur choix) et un élément qui représente la langue parlée (ce pourrait être par exemple le dessin d’une bouche) et un autre représentant la langue écrite (ce pourrait être un crayon, de la craie ou un livre). Les participants/es devraient faire les comptes eux/elles-mêmes, en représentant les quantités par des bouts de bois, des pierres, des graines ou des haricots – ou n’importe quel objet disponible. Celui/celle qui mène la recherche pourrait poser des questions du style :

- Quelles sont les langues que vous parlez ?
- Quelles langues pouvez-vous lire et écrire ?

- Dans quelles occasions parlez-vous chacune de ces langues ? Et à qui vous adressez-vous ?
- Dans quelles occasions lisez-vous ou écrivez-vous dans chacune de ces langues ?

Une fois que ce tableau est complet, il est essentiel de demander aux participants/es qui ne sont pas aphaibétisés/es quelle(s) langue(s) ils/elles désireraient utiliser dans le cadre des cercles d’alphabétisation. Venant juste de procéder à une réflexion approfondie de la situation existante, ils/elles sont mieux à même de pouvoir y répondre à ce moment là qu’à n’importe quel autre moment. Leur réponse en fait peut s’avérer totalement différente par rapport à ce que la pratique en cours pourrait laisser présager. Dans le tableau présenté ci-dessus, la colonne dénommée futur montre un grand désir d’apprendre à lire et à écrire en Lubwisi même si rien n’est actuellement écrit dans cette langue.

Premier Exemple							
Le tableau final pourrait se présenter de la manière suivante : (le nombre 10 indique que langue est très souvent utilisée; le chiffre 0 indique qu’elle n’est jamais utilisée).							
MOT PARLE	Offices gouver- ementau	Ecole magazins	Banque	Commerce	A la maison la Mosquée	A l’Eglise	Dans le FUTUR
Lubwisi	4	1	3	7	10	3	10
Rutoro	8	10	5	3	1	9	0
Kiswahili	0	0	0	4	0	0	0
Anglais	2	2	2	2	0	2	5
MOT ECRIT							
Lubwisi	0	0	0	0	0	0	9
Rutoro	6	10	5	2	3	4	3
Kiswahili	2	0	0	4	0	0	2
Anglais	5	4	3	2	0	8	7

DEUXIEME EXEMPLE

Calendrier du temps disponible pour apprendre

Ce calendrier peut être conçu séparément par différents sous-groupes – par exemple des groupes de femmes et d’hommes, des groupes de jeunes et d’hommes âgés ou des groupes de personnes de différentes religions ou castes. L’exemple montré ci-dessous ne montre que le résultat produit par des groupes séparés d’hommes et de femmes. Celui/celle qui mène la recherche devrait demander aux personnes de la communauté locale de décider quel sera le mois de l’année qui débutera le calendrier (par exemple, le mois des premières pluies, ou le mois des récoltes plutôt que d’assumer que le calendrier sera celui utilisé dans le monde occidental. Dans l’exemple

ci-dessous, le calendrier débute au mois de mars. Certaines communautés choisiront d’avoir un calendrier basé sur les saisons plutôt que sur une division par mois. Le calendrier peut être tout simplement complété (comme dans l’exemple ci-dessous) avec des marques pour représenter chacun des éléments – ou une version un peu plus complexe représenterait un nombre de 0 à 10 (par exemple) pour chacun des mois qui se rapporte à une activité donnée.
Le calendrier présenté ci-dessus impliquerait l’implantation d’un programme d’alphabétisation très intensif qui débuterait dans l’idéal en juillet et continuerait jusqu’en septembre (avec peut-être cinq rencontres prévues par semaine) ; et ensuite serait moins intensif au cours de la période d’octobre à janvier (avec une ou deux journées

prévues par semaine), et serait finalement à nouveau intensifié en février et mars (avec cinq rencontres par semaine), date à laquelle il s'arrêterait jusqu'à ce qu'il redémarre au mois de juillet suivant. Bien que le schéma général serait plus ou moins identique, il y aurait des

variations dans le cas de cercles séparés d'hommes et de femmes. Chaque cercle d'alphabétisation, une fois lancé, devrait concevoir son propre calendrier afin de décider de son propre emploi du temps.

Exemple 2												
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F
LES FEMMES												
émigration		X	X									
période intensive de travail agricole				X				X	X	X		
période intensive de travail d'autre nature				X						X	X	
période de travail moins intensif	X				X	X	X					X
LES HOMMES												
émigration	X	X	X									
période intensive de travail agricole									X	X		
période intensive de travail d'autre nature												
période de travail moins intensif	X				X	X	X	X			X	X

EXEMPLE 3

Diagramme de routine quotidienne

Il est important de faire une concordance entre le calendrier présenté précédemment et l'emploi du temps des différents groupes de personnes. Encore une fois, éventuellement chaque cercle devrait faire leur propre choix quant à leurs réunions (de façon à ce que les variations spécifiques locales soient prises en considération). Cependant une recherche initiale peut s'avérer utile pour certains desseins particuliers (par exemple pour déterminer s'il est possible

d'avoir des cercles mixtes ou si des cercles composés de femmes ou d'hommes seulement constituent une meilleure option). Très rarement les gens déclarent disposer de "temps libre". Dans cet exemple particulier, les femmes pourront sans doute se réunir de 2 heures à 4 heures de l'après-midi, alors que les hommes préféreront se réunir en début de soirée, à 7 heures. Cependant, ce sont les personnes qui conçoivent le calendrier qui doivent elles-mêmes faire des suggestions et finalement les hommes préféreront peut-être se réunir

Exemple 3

	MATIN												APRES-MIDI							
	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
LES FEMMES																				
travail agricole			X	X	X	X						X								
travail d'une autre nature	X	X	X				X	X					X	X	X					
moindre travail									X	X	X					X	X			
LES HOMMES																				
travail agricole			X	X	X	X	X				X	X								
travail d'une autre nature													X							
moindre travail									X	X	X	X		X	X	X	X			

entre 2 heures et 4 heures de l'après-midi pour pouvoir aller boire un coup en soirée ! Il est sans doute conseillé de concevoir des chartes différentes pour les groupes d'hommes de jeune âge et d'âge avancé, et de même pour les jeunes femmes et les femmes mûres. Il est sans doute également conseillé de concevoir des chartes pour les différentes périodes de

l'année. En prenant l'exemple du calendrier dans l'exemple numéro 2, il serait bien de produire des tableaux de routine quotidienne pour les mois de mai et de décembre – comme il peut y avoir des changements saisonniers significatifs en raison du climat (ayant un impact sur le temps de travail, la collecte de l'eau, etc.) et en raison de la quantité de travail à produire, etc.

Exemple 4

Enquête sur les niveaux d'alphabétisation

Ceci peut être représenté par un grand tableau, dessiné sur le sol avec des bouts de bois, et marqué avec un symbole ou une image (sur lequel ou laquelle les participants/es se seront mis/es d'accord) pour représenter chacun des éléments. Il devrait être demandé qui doit être impliqué dans ce travail afin de prendre en considération toutes les réponses données par l'ensemble de la communauté ou du village. Différentes tranches d'âge pourraient apparaître et les participants/es devraient être interrogés/es sur celles qu'ils/elles considèrent comme étant les plus significatives (ils/elles peuvent décider de n'avoir que deux ou trois différentes catégories). Les réponses seront sans doute approximatives en particulier lorsqu'il s'agit de savoir qui serait intéressé/e à apprendre à lire et à écrire, car il s'agit de demander à certaines personnes de parler au nom d'autres personnes. Ce processus devrait

seulement se faire avec un échantillon de personnes appartenant à un nombre réduit de communautés. Le résultat produit est présenté ci-dessous. Un tableau plus complexe tentera d'identifier différents niveaux d'alphabétisation (par exemple en choisissant un chiffre de 0 à 10 où le chiffre 10 signifie que les personnes sont totalement alphabètes, comment les personnes estiment-elles leurs capacités dans se domaine ?). Ceci permettra de fournir des informations quant à savoir s'il serait plus approprié d'implanter deux niveaux de cercles d'alphabétisation – un niveau élémentaire et un niveau "intermédiaire" (habituellement dit avancé). Des informations devraient également être recueillies sur les garçons et les filles afin de déterminer la demande des enfants eux-mêmes concernant l'apprentissage de la lecture et l'écriture (le Tableau de l'Education en page 158 peut constituer un exemple d'inspiration utile).

Exemple 4

	HOMMES					FEMMES			
	15-20	20-30	30-40	40+		15-20	20-30	30-40	40+
Nombre de personnes alphabétisées	14	12	6	8		10	5	3	2
Nombre de personnes analphabètes	12	31	40	?		17	42	40	?
Nombre de personnes qui désireraient apprendreà lire et à écrire	10	15	10	–		15	20	5	–

Exemple 5

Enquête sur l'usage des connaissances en matière d'alphabétisation

Immédiatement à la suite de ce qui a été décrit ci-dessus, les personnes peuvent être divisées en deux groupes : celles qui sont alphabétisées et celles qui ne le sont pas mais qui désirent apprendre à lire et à écrire (ou trois groupes différents si l'on veut distinguer les différents niveaux d'alphabétisation). On pourrait alors demander au premier groupe : Dans quel domaine utilisez-vous vos connaissances

en matière d'alphabétisation ? (pour quel genre d'activités et à quelle fréquence) ? On pourrait demander au deuxième groupe : Comment utiliserez-vous vos connaissances en matière d'alphabétisation (pour quel genre d'activités et à quelle fréquence) ? Ci-dessus est présentée en exemple un tableau qui regrouperait ce genre d'informations, avec le chiffre 10 signifiant que les individus utilisent (ou utiliseraient) énormément leurs connaissances et 0 signifiant qu'ils ne les utilisent (ou utiliseraient) pas du tout. Plus le groupe qui travaille sur cette question est large,

plus leurs réponses seront représentatives de l'ensemble de la communauté à laquelle les individus appartiennent. Cela pourrait se faire encore une fois par groupe de personnes de différents âges, encore que cela peut finir par produire trop de détails qui ne sont pas vraiment nécessaires, en fonction de la région/zone dans laquelle ce travail est réalisé. Un résultat produit par des groupes distinctifs en fonction du sexe révélera que l'alphabétisation est perçue et utilisée différemment selon qu'il s'agisse des hommes ou des femmes.

Exemple 5	ALPHABETES (utilisent)		NON-ALPHABETISE/ES (utiliseraient)	
	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES
USAGES DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE				
Orientation (poteaux d'indication/direction)	6	6	5	7
Banque et crédit (avoir accès à)	9	2	9	8
Commerce (tenir les comptes etc)	5	1	15	20
Lire et écrire des lettres (personnelles)	3	9	4	9
Lire et écrire des lettres (officielles)	8	2	7	0
Journaux	6	4	2	0
Livres de textes scolaires (par exemple des enfants)	1	8	2	9
Organisation (notes / documentation)	8	2	4	1
Santé (prospectus, prescriptions, etc)	5	7	0	2
Agriculture (engrais, formation)	5	4	3	1
Judiciaire (formulaires, conseils, etc)	8	2	4	3
Religion	3	8	3	4

Exemple 6

Marche locale pour l’alphabétisation

Un autre travail à considérer et toujours relatif à cette recherche serait de recueillir des échantillons de matériaux existants au niveau local qui se rapporteraient aux catégories décrites dans l'exemple de la matrice 5. Cela peut être réalisé tout simplement en se balladant au sein de la communauté ou en demandant aux gens de regarder chez eux s'ils n'ont pas des exemples de matériaux écrits. Afficher au grand jour l'étendue des matériaux écrits existants (qui sont souvent dissimulés) peut s'avérer être une révélation en soi. Et cela peut être utile pour le facilitateur/la facilitatrice du programme qui souhaitera dans certains cas s'inspirer de “matériaux réels” appartenant à l'environnement local, lorsque les cercles seront formés et débiteront leurs activités.

L'information rassemblée servira comme base pour développer des stratégies qui contribueraient à un environnement plus alphabétisé (voir partie 4.9).

Suite à cette collection de matériaux, il pourrait y avoir une étude systématique de ceux-ci pour déterminer la

simplicité ou au contraire la complexité de la langue qui y est utilisée. De nombreuses publications sont écrites dans un langage compliqué et avec des constructions grammaticales inutilement complexes. Si c'est un problème qui existe déjà, les personnes nouvellement alphabétisées auront beaucoup de mal à lire ces matériaux. Si votre programme d'alphabétisation va être implanté à grande échelle, il serait alors justifié de prendre en considération les ressources à utiliser en implantant un programme de promotion et de support de services offerts par les éditeurs de matériaux écrits (pour les encourager et les aider à utiliser un langage simple et clair dans leurs publications).

D’autres réflexions sur la langue

La question de savoir quelle langue utiliser pour enseigner la lecture et l'écriture peut parfois être facile à répondre mais est le plus souvent très difficile. Il est effrayant d'apprendre (voir Barton 1994) que 50% des 6000 différentes langues existant dans le monde sont en train de disparaître et s'éteindront totalement avec la disparition de ceux/celles qui les parlent. Environ 40% des langues sont d'ores et déjà en danger d'extinction, sans un appui pourtant si crucial pour leur survie, ce qui laisse seulement 10% des langues du monde qui seront toujours utilisées dans le futur. Les raisons varient du “génocide complet, à la destruction sociale ou économique ou encore la destruction de l'habitat, en passant par les mouvements de déplacement, la submersion démographique, la suppression de la langue par assimilation forcée ou l'éducation assimilatrice, le bombardement électronique médiatique, et en particulier la télévision” Comme Barton l'explique “c'est un désastre de l'environnement à l'échelle globale !”

Il est sans doute vrai que l'alphabétisation peut jouer un rôle dans le ralentissement du processus d'extinction d'une langue (Barton) mais nous ne pouvons pas justifier d'imposer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue qui n'a jamais été écrite si les participants/es n'y sont pas intéressé/es et s'ils/elles veulent avoir accès à la langue du pouvoir. Les participants/es doivent avoir le choix de la langue dans laquelle ils/elles veulent apprendre (en les informant clairement qu'ils/elles peuvent apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle – car de nombreuses personnes pensent que cela est impossible lorsque la langue n'a jamais été écrite). Une consultation doit donc prendre place à la fois au cours de la phase de recherche initiale et lorsque les membres de chaque cercle d'alphabétisation se rencontrent pour la première fois.

De manière générale, il existe un argument fort pour enseigner dans la langue maternelle car les participants/es apprendront sans aucun doute beaucoup plus rapidement. C'est un procédé tout-à-fait différent lorsqu'il s'agit d'enseigner dans une deuxième langue si les participants/es ne la parlent pas couramment. En fait, à moins qu'ils/elles aient de bonnes compétences en matière de langue, il vaudrait mieux éviter de le faire dans le cadre d'un programme d'alphabétisation (et peut-être songer à introduire une deuxième langue à un stade plus avancé). Si les individus apprennent plus facilement et plus rapidement à lire et à écrire dans leur langue maternelle, ils/elles auront alors plus de confiance et de compétences pour se lancer dans l'apprentissage d'autres langues. Bien qu'enseigner dans la langue maternelle d'un groupe peut sembler contribuer à la marginalisation de ce groupe, en réalité et en pratique, cela peut permettre l'établissement de ponts solides entre différentes langues.

Si la recherche entreprise au niveau local révèle que les individus sont intéressés à apprendre dans une langue

maternelle qui n'a jamais été écrite auparavant, alors la phase préparatoire du programme d'alphabétisation a besoin d'être étendue. Cependant, écrire une langue pour la première fois n'est pas aussi compliqué qu'il n'y paraît. La linguistique est souvent mystifiée de manière exagérée.

En pratique, il est relativement facile de faire des progrès. La première étape simple est d'identifier les personnes parlant la langue maternelle locale qui ont aussi la connaissance de la lecture et l'écriture d'une autre langue (il est très rare qu'il n'en existe pas d'autres !). Demandez-leur séparément d'écrire quelques pages de texte dans leur langue maternelle sur des questions relatives à la communauté locale (vous pourriez demander des traductions directes ainsi qu'une forme d'écriture créative). Demandez-leur d'écrire les mots d'une manière qui soit la plus simple pour eux/elles et la plus précise phonétiquement, en utilisant les signes d'écriture les plus utilisés dans leur région. Dans la pratique, ils/elles utiliseront sans doute les conventions en usage dans les autres langues locales. Puis, rassemblez ces papiers et étudiez-les pour identifier les différents moyens utilisés pour épeler différents sons. On peut très facilement aboutir ainsi à un accord initial sur les conventions d'écriture relatives à l'épellation des mots !

Avec le temps, ces conventions peuvent être formalisées avec les chefs communautaires locaux, ainsi qu'à travers leur utilisation pratique – bien qu'à un certain stade, l'avis ou le soutien d'un/ne professionnel/le de la linguistique (par exemple du département concerné d'une université nationale) devrait être sollicité.

Si l'écriture pour la première fois d'une langue donnée est poursuivie, il est alors important d'avoir une stratégie précise sur la manière de développer les usages de la langue écrite, peut-être s'agira t-il de la publication de livres (histoires orales, manuels traduits), de dictionnaires bilingues ou d'un bulletin de nouvelles local, et faire la promotion de l'utilisation de la langue auprès des différentes organisations locales (voir en page 87). Une stratégie selon ces lignes principales a été développée au cours d'un des projets-pilotes *Reflect*, à Bundibugyo, en Ouganda, et des informations supplémentaires sur la méthode utilisée peuvent être obtenues sur demande.

Si la langue choisie est phonétiquement (plus ou moins) régulière dans sa forme écrite, il vaut la peine de procéder à une étude syllabique – afin d'identifier les syllabes les plus souvent utilisées dans la langue. C'est utile pour sélectionner un certain nombre de mots-clés composés de syllabes régulières, pour les premières Unités de travail – car lorsque les mots sont découpés en syllabes, de nombreux nouveaux mots peuvent être reformés avec ces syllabes et les participants/es ont le sentiment qu'ils/elles progressent rapidement. Une étude syllabique peut être faite tout simplement en prenant deux ou trois pages de texte écrit et en notant la fréquence des différentes syllabes dans le texte.

Si la langue est basée sur des signes d'écriture non-

phonétiques, l'étude syllabique est complètement inutile et la méthode pour les exercices de lecture et d'écriture sera basée sur des mots entiers. *Reflect* permet de travailler sur des écritures phonétiques ou non-phonétiques avec une légère variation seulement en ce qui concerne la méthodologie. Le travail de découpage des mots sous forme de syllabes au cours des premières unités ne sera pas approprié dans le cadre d'une langue non-phonétique mais presque toutes les autres stratégies pour introduire les exercices de lecture et d'écriture (telles quelles sont présentées dans la partie 3.3) sont identiques à celles utilisées dans le cadre d'une langue phonétique. Veuillez contacter ActionAid au Royaume Uni pour plus d'idées sur les questions relatives à la langue.

4.2.2 RECHERCHE SOCIO-ECONOMIQUE

Le genre d'informations qui ont besoin d'êtrerecueillies concernant les conditions socio-économiques locales devraient inclure les éléments présentés ci-dessous (bien que les catégories précises d'informations à recueillir dépendront de la région/zone dans laquelle vous travaillez). Une attention particulière devrait être portée sur les moyens de subsistance des futurs/es participants/es des cercles d'alphabétisation (et ce d'après la recherche mentionnée ci-dessus).

En d'autres termes, s'il est probable que les participants/es seront en majorité des femmes, l'attention devrait être portée sur les sources d'emploi et de ressources dont disposent les femmes, etc. Il serait utile d'avoir une équipe multidisciplinaire pour mener cette recherche (qui comprendrait par exemple un/e agronome, une personne travaillant dans le domaine de la santé, etc.).

- Ci-dessous sont présentées les différentes sortes d'informations les plus évidentes dont vous aurez besoin :
- Quels sont les axes de différence au sein des communautés : par sexe, âge, bien-être, appartenance ethnique, etc.
 - Quelles sont les principales cultures locales ?
 - Quelles sont les formes traditionnelles d'activités génératrices de revenus existantes ?
 - Quelles formes non-traditionnelles d'activités génératrices de revenus est-il possible d'introduire localement ?
 - Quelles sont les sources majeures d'emploi ?
 - Quelles sont les maladies les plus répandues ?
 - Quelle provision existe t-il en matière d'éducation ?
 - Quel est le pourcentage de scolarisation (pour les filles et les garçons) ?
 - Quels sont les problèmes prioritaires des communautés locales tels qu'ils ont été identifiés par les différents

- groupes sociaux (jeunes, personnes âgées, hommes, femmes) ?
- Quels sont les besoins sexo-spécifiques pratiques et stratégiques locaux ?

Tous les questions énoncées ci-dessus peuvent être analysées en relation avec les axes de différence élémentaires (que sont par exemple le sexe, l'âge, le bien-être social, l'appartenance ethnique, etc.). Par exemple des groupes d'individus différents auront tendance à planter différentes sortes de cultures, ou seront employés par différentes sources d'emploi. Pour obtenir de l'aide sur ces questions et en particulier sur l'analyse des besoins sexo-spécifiques stratégiques et pratiques, veuillez vous reporter aux références données en Annexe 3.

Certaines de ces informations (telles que les cultures principales ou les maladies les plus répandues localement) vous aideront à déterminer le genre d'Unités de travail à développer (par exemple basées sur les problèmes prioritaires identifiés) ; certaines de ces informations auront aussi beaucoup d'intérêt dans le cadre d'une évaluation ultérieure sur l'impact du programme d'alphabétisation et constitueront les informations de base à partir desquelles l'évaluation sera menée ; enfin, certaines vous aideront à la préparation des fiches visuelles si vous ressentez le besoin de les préparer à l'avance.

Il est tout-à-fait logique d'utiliser une méthode participative pour recueillir la plupart de ces données, et en particulier d'utiliser les techniques de la MARP, afin que vous deveniez familier/ère avec ces techniques et puissiez développer à la fois vos compétences et les compétences des participants/es dans le processus de rassemblement de ces informations. Certains des exemples de cartes ou de tableaux conçus au cours de la période de recherche peuvent être utiles à utiliser en démonstration pour des programmes postérieurs de formation de facilitateurs/trices (voir l'encadré en page suivante).

Organisations communautaires

Un autre domaine de recherche distinct concerne les organisations-clés de la région et une analyse de leurs domaines d'intervention (et de leurs capacités) afin que, si les cercles d'alphabétisation expriment le besoin de recourir à des soutiens extérieurs, tout ne repose pas sur votre propre organisation (et donc vous ne créez pas une situation de dépendance).

Quelles sont les agences gouvernementales ou les ONGs actives dans cette région/zone ? Quelles sont leurs activités en particulier et dans quelles circonstances pourront-elles apporter un soutien ou aider une initiative communautaire ? Renseignez-vous sur les noms ; les adresses et les positions des individus importants et sympathiques qui travaillent dans ces organisations. Quels autres individus pourraient constituer une ressource utile ?

L'utilisation de MARP pour la recherche

Les Unités de travail présentées plus loin dans ce manuel fournissent des détails sur un certain nombre d'usages possibles de la MARP pour procéder à une recherche sur différents aspects de la vie communautaire.

Lorsqu'il s'agit d'entreprendre un travail de recherche, la MARP doit être maniée avec précautions. Une fois que les cartes ou les tableaux auront été dessinés sur le sol de manière participative telle que présentée dans les Unités, les facilitateurs/trices ou chercheurs/cheuses extérieurs/es au programme devraient en faire des copies dans leurs cahiers de notes. Cependant, il est important de ne pas oublier de laisser aux participant/es le temps d'en faire aussi des grandes copies qu'ils/elles pourront ensuite utiliser pour une présentation devant leurs propres communautés. Non seulement, il s'agit là d'un bon exercice de pratique, mais cela permet aussi de s'assurer que les commaunautés ne sont pas étrangères au processus de recherche. Si le produit de leur travail de conception de cartes et de tableaux est "*extrait*" (dans un cahiers de notes) sans qu'il y ait possibilité de s'y référer à nouveau ou de disposer d'un document permanent pour eux/elles-mêmes, cette pratique pourrait affecter la manière dont les participants/es perçoivent l'usage de méthodes similaires lorsqu'ils/elles se joignent aux cercles d'alphabétisation.

Au cours de cette phase de recherche, vous devriez aider à développer la confiance des participants/es à dessiner des images ou des symboles simples représentant leur environnement. Des fiches visuelles pré-dessinées par un artiste local s'avèrent seulement nécessaires dans le cadre des cercles d'alphabétisation si, au cours de cette recherche initiale, les individus rencontrent des difficultés à dessiner leurs propres fiches visuelles.

Il est clairement inutile, au cours de cette phase

de recherche, d'introduire un travail de lecture, d'écriture ou de calcul numérique basé sur l'utilisation des cartes et des tableaux. Afin d'éviter tout aliénation, l'utilisation de la MARP au cours de la période de recherche (et de formation), devrait être restreinte à certaines parties de la communauté et ne devrait pas être trop étendu. La MARP peut prendre beaucoup du temps personnel des individus, et nous devons respecter leur temps et ne pas en abuser. Si les cercles sont ultérieurement formés dans des communautés où une recherche a été menée, il devrait être demandé aux membres du cercle d'alphabétisation, et ceci avant que le travail sur chacune des Unités ne commence, s'ils/elles ont déjà conçu un graphique similaire auparavant, et s'ils/elles répondent par la positive, ils/elles devraient avoir le choix entre utiliser le graphique qu'ils/elles ont conçu ou refaire un nouveau graphique. Au moins, ils/elles auront un certain niveau de contrôle sur la question de savoir s'ils/elles doivent refaire ou pas un tel graphique.

Une des techniques de la MARP qui peut s'avérer particulièrement utile dans cette phase de recherche socio-économique est le processus de classification des problèmes. Idéalement, ce travail devrait être fait par des sous-groupes au sein de la communauté afin que les différentes perceptions individuelles puissent être exprimées. Il devrait être demandé à des groupes d'au moins cinq personnes du même âge, sexe (et peut-être de la même caste ou du même status socio-économique) d'identifier les problèmes auxquels ils doivent faire face et de les classer en fonction de leur priorité. Cet exercice peut révéler des différences en termes de priorité et le programme *Reflect* devrait chercher à adapter ses Unités d'apprentissage aux questions prioritaires énoncées par ceux/celles qui sont intéressés/es à joindre le programme d'alphabétisation. Par exemple, les différentes priorités suivantes peuvent apparaître :

JEUNES HOMMES	HOMMES ÂGÉS	JEUNES FEMMES	FEMMES ÂGÉES
manque de crédit accessible	manque de travail accessible	provision en eau	mauvaise santé
bas salaires	pas de crédit disponible	faible productivité	bas revenu
bas prix		manque d'éducation	sécheresse
déprédateurs	mauvaise santé	bas prix	
sécheresse	manque de respect	larges familles	
érosion des sols	sols appauvris	travail surchargé	
AIDS	climat	santé des enfants	
manque de formation	mauvaises routes	déforestation	
santé		déprédateurs	
		peu de réserves	

Quels matériaux imprimés chacune de ces organisations produit-elle ?

Encore une fois, les techniques de la MARP peuvent s’avérer utiles pour recueillir ces données sur les organisations communautaires. Par exemple, vous pourriez demander aux individus de construire des diagrammes Chapati (ou Venn) afin d’explorer les organisations internes de certaines communautés sélectionnées et les organisations externes à ces communautés qui ont néanmoins une influence sur elles (voir en page 162). Des tableaux pour évaluer l’impact perçu des activités de ces différentes organisations sur les commautés locales, peuvent également être utiles (voir en page 164).

Vous pourriez publier un petit annuaire ou une liste des organisations importantes (avec leurs noms et adresses) et même l’inclure dans les annexes du manuel des facilitateurs/trices locales que vous développerez, afin que les facilitateurs/trices puissent directement passer ces informations aux participants/es. Ces informations pourraient également vous aider à identifier les organisations susceptibles de pouvoir vous aider à gérer un programme d’alphabétisation.

Notes sur “les plus pauvres des pauvres”

Dans bien des cas, les groupes les plus pauvres de la communauté sont les plus difficiles à accéder. Ceux/celles qui sont le plus susceptibles de participer ou collaborer au travail des chercheurs/chercheuses (et en conséquence au programme *Reflect* lui-même) sont ceux/celles qui disposent d’un minimum de temps disponible et sont donc ceux/celles qui peuvent penser au-delà du prochain repas à prendre. Cette situation peut déformer la véracité des résultats de la recherche entreprise puisque les plus pauvres (peut-être les 10% les plus pauvres de la communauté) n’auront pas le luxe de pouvoir consacrer leur temps à



Zenia Rueben un membre du cercle *Reflect* en Mwanza, Malawi

participer à la recherche – et ils/elles ont plus de chance de ne pas être pris/es en considération ou d’être ignorés/es par les autres lorsqu’il s’agit de répondre aux questions élaborées pour le travail de recherche.

Quand cela est possible, des efforts devraient être réalisés pour identifier les plus pauvres de la communauté et pour garantir des dispositions spécialement conçues pour eux/elles (des emplois du temps et calendriers de *Reflect* qui leur conviennent). S’ils/elles sont exclus/es dès le début, il y a un risque que la mobilisation de cercles *Reflect* contribuera à renforcer leur marginalisation par rapport aux affaires de la communauté, accroissant les écarts entre les plus pauvres et ceux/celles qui ne sont pas si pauvres.

Cela ne signifie pas que *Reflect* devrait concentrer son travail avec les plus pauvres seulement. Loin de là ! Un ensemble critique (recoupant toutes les parties) représentant la population de la communauté est nécessaire pour inciter tout processus de changement. Cependant, *Reflect* est une méthode qui devrait chercher à englober tous les éléments de la communauté dès le départ et ce principe devrait être énoncé clairement au cours de la phase de recherche.

4.2.3 RECHERCHE SOCIO-MATHEMATIQUE

L’objectif principal d’une étude socio-mathématique est d’identifier les usages que font les individus de leurs compétences en matière de calcul numérique dans leurs vies quotidiennes, ainsi que la limite de leurs compétences actuelles.

- Les questions auxquelles on a besoin de répondre seraient du genre :
- Où et quand les (différents) individus font-ils des calculs (maison, champs, au marché, etc.) et quel genre de calcul ?
 - Quels processus mentaux les individus utilisent-ils pour procéder à leurs calculs quotidiens ?
 - Quelles sont les limites des capacités mentales arithmétiques des gens ? (quels calculs font-ils de manière exacte ou approximative ?)
 - Quels outils sont utilisés localement pour aider les individus à procéder à leurs calculs ? (bouliers, règles coulissantes, calculatrices, doigts – qui utilise quoi, dans quel contexte et pour quelle raison ?). Il est intéressant de noter qu’au Bangladesh, de nombreuses personnes peuvent compter et calculer jusqu’à 400 en utilisant leurs mains).
 - Quels sont les mots utilisés pour désigner les différentes fonctions de calcul (multiplication, division, addition, soustraction), et dans quel contexte ces mots sont-ils utilisés ? Comment ces mots sont-ils plus facilement reconnus ou compris ?

- Quels sont les jeux joués par les gens qui utilisent les nombres (dés/cartes) ?
- Quelle est la base numérique utilisée dans les différentes régions (par exemple le système monétaire peut être décimal – jusqu’à la base de 10 – mais les poids peuvent aller jusqu’à la base de 4 seulement) ?
- Quels sont les billets de banque les plus utilisés ?
- Quels formats sont utilisés pour le calcul numérique (par exemple dans le cas de l’épargne ou du crédit ou des formulaires bancaires) ?
- Quels sont les prix de vente des produits essentiels (dans les marchés locaux, dans les plus grandes villes, dans la capitale – et ce pour les différents mois de l’année) ? En quelles quantités ou à quel poids sont-ils vendus ?
- Quels sont les prix d’achat des produits essentiels achetés par la communauté locale (et en quelles quantités ou à quel poids) ?
- Quels sont les systèmes de mesure de poids traditionnels et modernes existants ? S’agit-il d’un simple calcul des équivalences ? Les gens connaissent-ils les équivalences ? Quels sont les systèmes utilisés dans différents contextes par différentes personnes ?
- Quelles sont les compétences liées au calcul numérique dont les gens ressentent le plus le besoin ou désirent le plus apprendre ?

Il est clair que les personnes qui ont été identifiées comme étant motivées pour participer à un programme d’alphabétisation devraient constituer le centre d’attention de cette recherche socio-mathématique. Les informations peuvent être recueillies :

- par l’observation des transactions qui ont lieu sur les marchés ;
- en accompagnant des personnes (par exemple des commerçant/es au marché) au cours d’une journée ;
- par l’intermédiaire d’une discussion semi-structurée ;
- par la collecte et l’étude de matériaux (tels que les formulaires bancaires).

Au cours du processus de recherche et d’étude de ces matériaux, il peut devenir manifeste que certains formats sont inutilement compliqués (par exemple dans un programme d’activités d’épargne et de crédit). Dans ce cas, si c’est possible, une action devrait être prise pour simplifier ces formulaires, en rendant leur présentation plus logique et plus facile à utiliser. Il y aura une corrélation avec l’étude des matériaux écrits (en particulier dans la mesure où la plupart des matériaux contiendront des mots et des nombres écrits les uns à côté des autres). Les informations recueillies au cours de cette recherche socio-économique devraient être directement utilisées pour concevoir le développement d’un manuel local des facilitateurs/trices.

4.3 DEVELOPPER UN MANUEL LOCAL DU FACILITATEUR/DE LA FACILITATRICE

A la fin de ce Manuel de Conception, il y a de nombreuses Unités présentées en exemple que vous pouvez étudier à loisir.

Les dix premières Unités sont présentées de la même manière qu’elles seraient introduites dans un réel manuel des facilitateurs/trices (avec un travail de langue écrite et de calcul numérique débutant au niveau le plus élémentaire et devenant plus compliqué au fur et à mesure). A côté de cela, le Manuel de Conception contient un grand nombre d’Unités supplémentaires présentées en exemple (relatives à l’agriculture ; la santé, ou des thèmes socio-économiques) et des idées d’Unités sur lesquelles différentes communautés peuvent travailler avec succès (communautés de pêcheurs/euses, pastorales, communautés de réfugiés/es ou vivant en zone urbaine). Aucune de ces Unités de travail ne doit être utilisée telle quelle. Au contraire, vous êtes encouragés à concevoir et produire votre propre série d’Unités qui serait adaptée à l’environnement local dans lequel vous travaillez, et ceci peut tout aussi bien impliquer que vous devrez créer de nouveaux types d’Unités.

Votre étude socio-économique, avec votre étude relative à l’alphabétisation, devrait vous permettre de déterminer quelles sont les personnes intéressées dans l’apprentissage de la lecture et de l’écriture, de quel milieu social sont-elles et quelles sont les questions auxquelles elles attachent particulièrement de l’importance ? Ces informations devraient constituer la base de travail de production des Unités qui auront un lien direct avec leurs besoins et leurs intérêts. Il vous faudra produire environ 20 à 30 Unités pour le programme d’alphabétisation.

Chaque “Unité” du manuel local des facilitateurs/trices contiendra des conseils élémentaires pour les facilitateurs/trices pour les aider à mobiliser les participants/es des cercles à concevoir des “graphiques” spécifiques (carte, tableau, etc.). Elle présentera également des domaines potentiels de discussion et d’analyse basées sur le graphique conçu. Chaque Unité donnera également un certain nombre de suggestions claires quant à la manière dont le graphique peut être utilisé pour introduire des exercices de lecture, d’écriture et de calcul numérique.

Vous voudrez peut-être structurer chacune des Unités d’une manière différente, mais il est très probable que chacune d’entre elles contiendra les éléments suivants :

- Objectifs
- Notes sur la Préparation du travail
- Conception du graphique
- Discussion
- Action
- Exercices de Lecture et d’Ecriture
- Exercices de Calcul Numérique Élémentaire.

Objectifs : Il est toujours utile d’énoncer en deux lignes tout au plus quels sont les objectifs principaux de l’Unité en relation avec les thèmes à aborder, comme par exemple : promouvoir une discussion sur la déforestation, pratiquer la construction de phrases contenant un vocabulaire relatif aux ressources naturelles, et introduire les mesures et calculs de surfaces.

Notes sur la préparation : afin d’aider le travail du facilitateur/de la facilitatrice, il est utile de faire la liste de tous les matériaux à préparer, comme par exemple des boîtes de graines ou d’haricots, des fiches visuelles (si utilisées), du papier manila, des marqueurs, des matériaux supplémentaires pour la lecture, etc.

Conception de graphiques : Il y a besoin ici de présenter clairement les étapes à suivre pour la conception des graphiques appropriés. Certains demanderont plus d’explications que d’autres. Et la première fois que vous concevez un calendrier ou un tableau, il vous faudra peut-être prendre beaucoup de temps pour les explications, cependant la deuxième fois, vous pouvez faire davantage de suppositions. Il est toujours utile d’avoir un exemple du graphique sous la main – même une esquisse approximative de ce à quoi il devrait ressembler – car cela facilitera les explications – bien qu’il y ait toujours le risque que les facilitateurs/trices essaient de recopier l’exemple de trop près (dans ce cas, laisser toujours l’exemple présenté dessiné de façon incomplète !).

Discussion : Suite à la conception du graphique, il est toujours utile d’avoir sous la main une liste de questions qui peut aider le facilitateur/la facilitatrice à explorer plus profondément les thèmes spécifiques évoqués. Ce devrait être une liste d’idées ou de thèmes, et non pas liste d’éléments que le facilitateur/trice doit parcourir un à un. Pas mal de discussion devrait déjà avoir eu lieu au cours de la conception du graphique et donc le but de ces questions supplémentaires est surtout d’explorer plus profondément la discussion et d’apprendre davantage (et non pas de commencer à partir de rien).

Action : Certaines Unités seront conçues pour aborder des problèmes locaux auxquels l’organisation chargée de l’implantation du programme d’alphabétisation peut voir des solutions immédiates ainsi qu’un certain nombre d’actions à entreprendre qui pourraient constituer une première étape pour trouver une solution à ces problèmes. Ces solutions peuvent être mentionnées sous la forme de suggestions dans le manuel. Cependant, il y a le risque de retirer aux participants/es de chaque cercle la chance de pouvoir aboutir à leurs propres conclusions, et donc ces solutions ne devraient jamais être lues à haute voix par le facilitateur/la facilitatrice. Il/elle doit plutôt prendre le rôle de guide. Il vaut mieux en général souligner les actions qui

peuvent être gérées localement et ne demandent pas l’accès à des ressources extérieures – autrement des attentes soulevées pourraient ne pas être remplies. Dans le cas où les actions à prendre nécessitent une intervention extérieure, il est peut-être utile d’essayer d’identifier à qui s’adresser (avec rétablissement d’une liste des ressources locales – voir en page 54).

Exercices de Lecture et d’Ecriture : Les suggestions précises concernant le travail de la lecture et de l’écriture varieront en fonction du stade atteint au cours du programme d’alphabétisation – au début, le travail portera sur des mots individuels, par la suite sur des énoncés ou des phrases, et finalement sur la composition écrite libre de paragraphes, etc. (voir partie 3.3).

Calcul numérique de base : Le point essentiel à retenir est que le travail sur le calcul numérique devrait soit être directement tiré de la carte ou du tableau conçu ou alors indirectement des thèmes abordés. Il est absolument essentiel de planifier l’apprentissage de façon à ce qu’il se fasse graduellement. N’enseignez pas aux adultes de la même manière que vous enseignez aux enfants. Respectez (et travaillez) à partir des compétences qu’ils/elles ont en calcul mental ! (voir partie 3.4). Bien qu’il soit nécessaire de disposer d’instructions claires sur les différentes étapes à suivre au cours de chaque unité, il est tout aussi important de s’assurer que ces différentes étapes sont bien intégrées dans le travail. Tous les efforts devraient être réalisés pour s’assurer que l’ensemble du travail de discussion, lecture, écriture et calcul numérique a un rapport et est tiré de la conception d’un graphique initial – et que le tout soit complètement lié – plutôt que d’avoir une série de leçons séparées. Il vaut la peine de noter qu’au cours du travail de production des Unités, l’ordre à suivre est très important. Le point de départ le plus facile est en général la conception d’une sorte de carte de base (comme une carte des foyers d’habitation ou une carte du voisinage), suivie par la conception d’autres cartes afin que les participants/es acquièrent confiance dans l’utilisation des techniques employées. On devrait aussi essayer de construire une série d’Unités qui ne sautent pas d’un thème à l’autre trop souvent. Il vaut mieux plutôt introduire un thème donné et ensuite en faire une exploration de plus en plus détaillée avant d’aborder un autre thème (par exemple avoir une série de 5 Unités portant sur le thème de l’agriculture, puis une série sur la santé, au lieu de mélanger les deux thèmes d’une Unité à une autre). Néanmoins, vous devriez de même éviter d’aller trop loin dans les détails sur un thème particulier (par exemple en ayant 12 Unités sur l’agriculture – travail qui pourrait prendre plusieurs mois à compléter), ce qui pourrait mener à la répétition de discussions déjà tenues et à la frustration de ceux/celles qui préféreraient aborder d’autres thèmes (comme par exemple la santé).

Une certaine flexibilité est donc essentielle. Bien que

vous souhaiteriez peut-être disposer d’une structure assez stricte pour le travail sur les premières Unités (avec des mots-clés présélectionnés formés à partir de syllabes régulières, etc.), une fois que les cercles d’alphabétisation et les facilitateurs/trices ont trouvé leur rythme de travail, ils/elles devraient avoir pouvoir changer l’ordre des Unités, rejeter certaines Unités ou même (peut-être plus spécialement) concevoir des nouvelles Unités. Cet aspect est particulièrement important en ce qui concerne le travail sur le calendrier annuel. Il ne sert à rien d’aborder un thème concernant la récolte des cultures six mois auparavant ou six mois après la période des moissons. Le contenu de certaines Unités peut être très approprié à certains moments de l’année alors que de nombreux autres seront au contraire très généraux et flexibles. Le choix peut se faire davantage sur l’intérêt actuel du groupe.

En quelque sorte donc, le manuel que vous concevez devrait être vu comme un élément qui se module, avec un module-noyau de départ (par exemple comprenant 5 à 10 Unités) et ensuite une série d’options à partir desquelles les facilitateurs/trices et les participants/es peuvent faire un choix. Dans certains cas, il est possible qu’une série stricte d’Unités s’avère davantage nécessaire (par exemple cela peut aider dans le cas d’une formation continue si tous/tes les facilitateurs/trices travaillent sur les mêmes Unités et sont à peu près au même point de travail dans le manuel). La flexibilité devrait cependant toujours être encouragée : plus les facilitateurs/trices ont le sentiment qu’ils/elles peuvent influencer le programme, plus ils/elles auront le sentiment que le programme leur appartient et plus ils/elles s’engageront dans le processus.

A certains intervalles dans le manuel, il convient d’avoir des Unités de révision qui permettront de revenir sur le travail de quelques Unités passées (comme par exemple à la fin d’un thème, d’un module ou d’une série compacte d’Unités). Il peut s’avérer utile de se référer à des cartes ou tableaux conçus précédemment, car les participant/es peuvent constater combien ils/elles ont progressé et peuvent souvent ajouter un certain nombre de commentaires écrits au cours de ce processus. Ces Unités de révision peuvent également offrir aux facilitateurs/trices l’opportunité de relever n’importe quelle question qui n’aura pas été résolue ou n’importe quel malentendu sérieux qui aurait pu résulter au cours du travail sur les Unités.

Ceci est particulièrement pertinent dans le cadre de la santé, où des croyances erronées peuvent conduire à un danger de mort et où les croyances des membres des cercles peuvent avoir été renforcées tout simplement en les écrivant sur papier. Par exemple, un cercle pourrait avoir énoncé sur l’un de ses graphiques que “*les eaux stagnantes sont bonnes pour la santé*” ou “*les mouches devraient être protégées parce qu’elles apportent chance*”.

Le facilitateur/la facilitatrice n’aura peut-être pas eu le courage de remettre en question ces croyances au moment où elles ont été énoncées (après tout, le facilitateur/la

facilitatrice n’est pas supposé connaître les réponses).

Cependant, au cours des Ateliers d’Echange organisés en Continu (voir partie 4.6) entre les différents facilitateurs/trices d’autres programmes, le facilitateur/la facilitatrice présenterait ces croyances et pourrait demander conseil. Certaines informations sur les moustiques pourraient être préparées et une lecture appropriée pourrait être sélectionnée. Et cela pourrait être évoquer par le facilitateur/la facilitatrice au cours du travail sur les Unités de révision.

Si les participants/es conservent leurs croyances (et si ces croyances peuvent constituer un danger pour leurs vies), le facilitateur/la facilitatrice peut demander des conseils supplémentaires et pourrait demander à un/e employé/e compétent/e, travaillant dans le domaine de l’éducation liée à la santé, de rendre visite au cercle.

4.4 CREATION DE FICHES VISUELLES

Il n’est pas essentiel d’utiliser des fiches visuelles. Sous bien des aspects, il vaut peut-être mieux donner aux participants/es des fiches laissées en blanc sur lesquelles ils/elles peuvent dessiner leurs propres images. Ils/elles auront davantage le sentiment que les images sont leur propre produit et le processus encourage plus de participation de la part des participants/es. Cependant, dans certains cas, il peut être utile pour les facilitateurs/trices de disposer d’un certain nombre de fiches visuelles à présenter au cercle, en particulier dans les premiers stades du programme – jusqu’à ce que les participants/es acquièrent suffisamment de confiance pour concevoir leurs propres fiches visuelles.

La phase de recherche (voir partie 4.2) offre l’opportunité de voir si la population locale s’adonne aisément au dessin de leurs propres images (dans le processus de conception des graphiques). La formation du facilitateur/de la facilitatrice (voir partie 4.6) constituera également une chance de développer la confiance des facilitateurs/trices dans leur capacité à produire leurs propres images ou fiches visuelles.

S’il est constaté que les participant/es ne seront pas capables de produire leurs propres fiches, deux options se présentent :

- avoir une sélection d’images présentées en exemple à la fin du manuel des facilitateurs/trices ; ou alors
- préparer un certain nombre de fiches visuelles.

Dans le cas des trois programmes-pilotes *Reflect*, des fiches visuelles avaient été préparées mais de nombreux problèmes ont surgi avec leur utilisation. Une étude de ces expériences a conduit aux recommandations suivantes pour ceux qui décident de préparer de telles fiches dans le futur :

- Il est important de ne pas trop en produire – et d'accorder beaucoup de temps aux participants/es pour qu'ils/elles puissent concevoir leurs propres fiches.
- Les fiches visuelles devraient être perçues comme des "symboles" et non des dessins élaborés. Ces symboles devraient se présenter comme des logos – des simplifications ou des images extrêmement simplifiées – et non pas comme des représentations réalistiques. Les fiches devraient être très faciles à recopier. Dans l'idéal, un facilitateur/une facilitatrice devrait pouvoir les recopier en 10 secondes !
- Là où c'est possible, il faut éviter les images en trois dimensions (l'usage de la perspective) car elles sont plus difficiles à comprendre. Jusqu'à présent, l'expérience a démontré que lorsque les participants/es impliqués/es dans la MARP dessinent leurs propres images, ces images ont tendance à être à deux dimensions ou plates.
- Les fiches doivent être conçues localement ou au moins avoir un rapport direct avec la réalité locale (produite par un artiste local qui visiterait la région – mais attention à l'artiste qui voudrait inclure trop de détails !) – et elles devraient être prétestées au niveau local pour s'assurer qu'elles ne contiennent pas d'images trompeuses ou qui représenteraient des préjugés.
- Les fiches devraient être très contrastées (en noir et blanc), au moins 12 cm de large par 8 cm de hauteur (sinon elles ne seront pas clairement visibles) mais pas plus de 20 cm de large et 15 cm de hauteur (sinon elles seront encombrantes et occuperont trop d'espace).
- Les fiches devraient être conçues sur du papier cartonné – et non pas du papier ordinaire. Elles devraient porter une codification sous forme de couleur (par exemple vert clair pour les fiches sur l'agriculture, rouge clair pour celles relatives à la santé ou bleu clair pour celles relatives à des activités) et devraient être numérotées pour que les facilitateurs/trices les retrouvent facilement lorsqu'ils/elles en ont besoin. Des fiches de type catalogue que l'on trouve dans certaines papeteries pourraient être idéales.
- Un quart du bas de chaque fiche devrait être laissé en blanc pour pouvoir y écrire le/s mot/s. Certains/es pensent que les fiches devraient contenir des mots écrits dès le départ – associés à l'image. Ceci permettrait aux participant/es de se familiariser avec la vision des mots (ce qui est particulièrement important lorsque la langue n'est pas basée sur un alphabet phonétique). D'autres pensent que l'image devrait être présentée sans mot jusqu'à ce que les syllabes soient assimilées, alors seulement le mot peut être écrit. Cette dernière approche est tout-à-fait appropriée dans le cadre de régions multi-linguistiques lorsque la langue à apprendre a été choisie par les membres du cercle au moment où le cercle débute son travail.

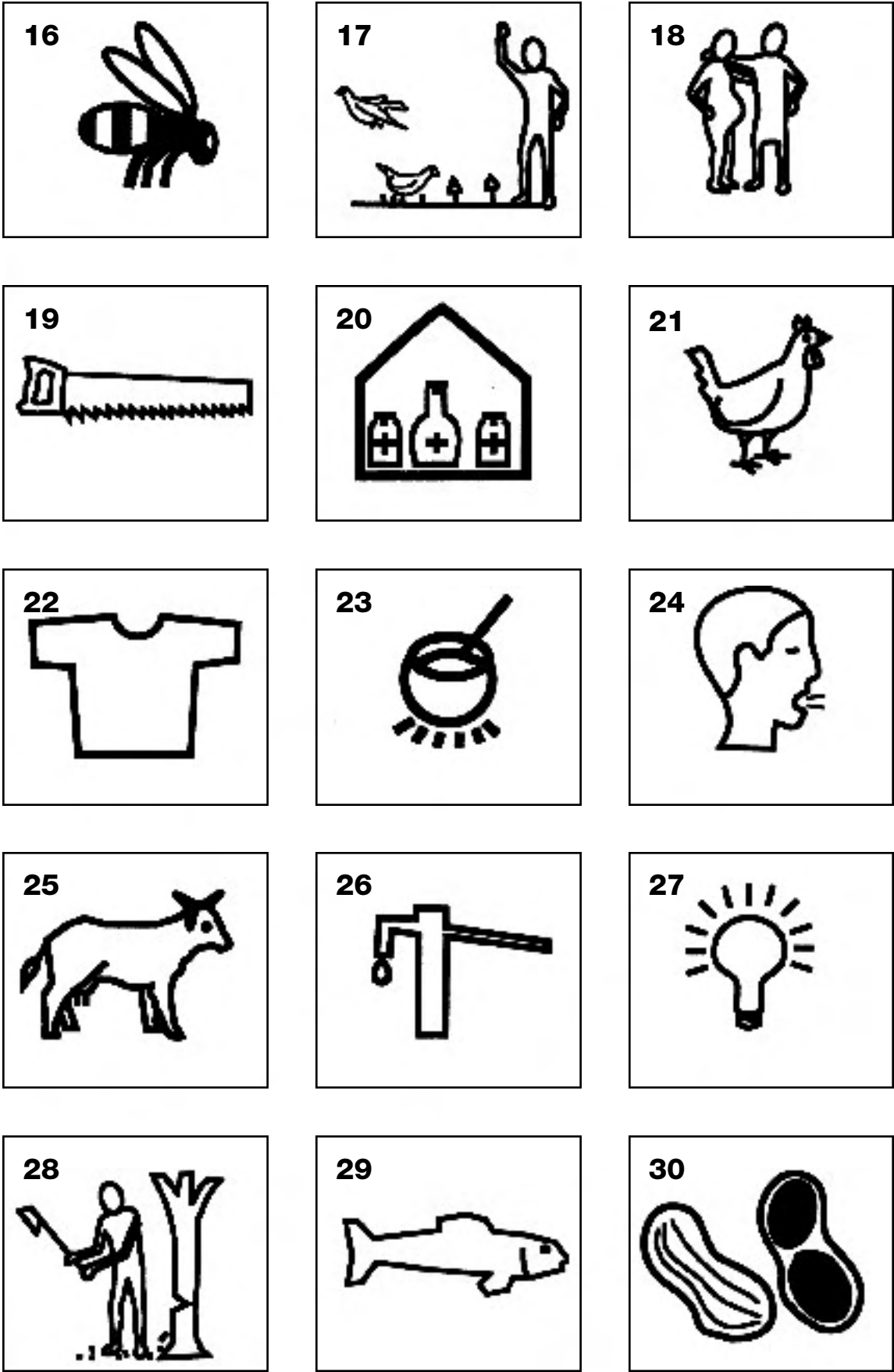
- Les fiches visuelles peuvent être amusantes – et chaque fois qu'une nouvelle fiche est introduite, elle devrait être discutée – qu'est-ce qu'elle représente ? Pourrait-on mieux la dessiner ? Les fiches ne devraient pas cependant être trop utilisées et une fois que les participants/es ont acquis des compétences élémentaires en matière de lecture et d'écriture, ils/elles devraient se détacher du travail avec les images et se concentrer uniquement sur le travail des mots.
- Il devrait toujours y avoir beaucoup de fiches laissées en blanc afin que les participants/es puissent redessiner les fiches d'une autre façon ou en dessiner de nouvelles.

Les exemples de fiches visuelles présentées ci-dessous ne sont pas à dessiner à cette échelle. Nous avons retiré les noms/mots afin que vous puissiez tester si oui ou non vous pouvez reconnaître ce qu'elles représentent (le nombre sur chacune des fiches réfère à la liste des légendes présentées ci-après). Un certain nombre de présuppositions d'ordre culturel sont inévitablement impliquées dans la conception de ces fiches et dans ce cas elles ne sont pas destinées à votre usage. Ces exemples (nous l'espérons) démontrent que de simples fiches visuelles peuvent être conçues pour évoquer presque n'importe quoi. Vous n'êtes peut-être pas capable de comprendre immédiatement ce qu'elles représentent. Cependant, une fois que vous avez vu à quoi elles se réfèrent (une fois que vous aurez regardé la liste des légendes), vous vous en souviendrez probablement facilement. Si vous aviez conçu l'image vous-même, vous n'auriez aucune difficulté à vous en souvenir !

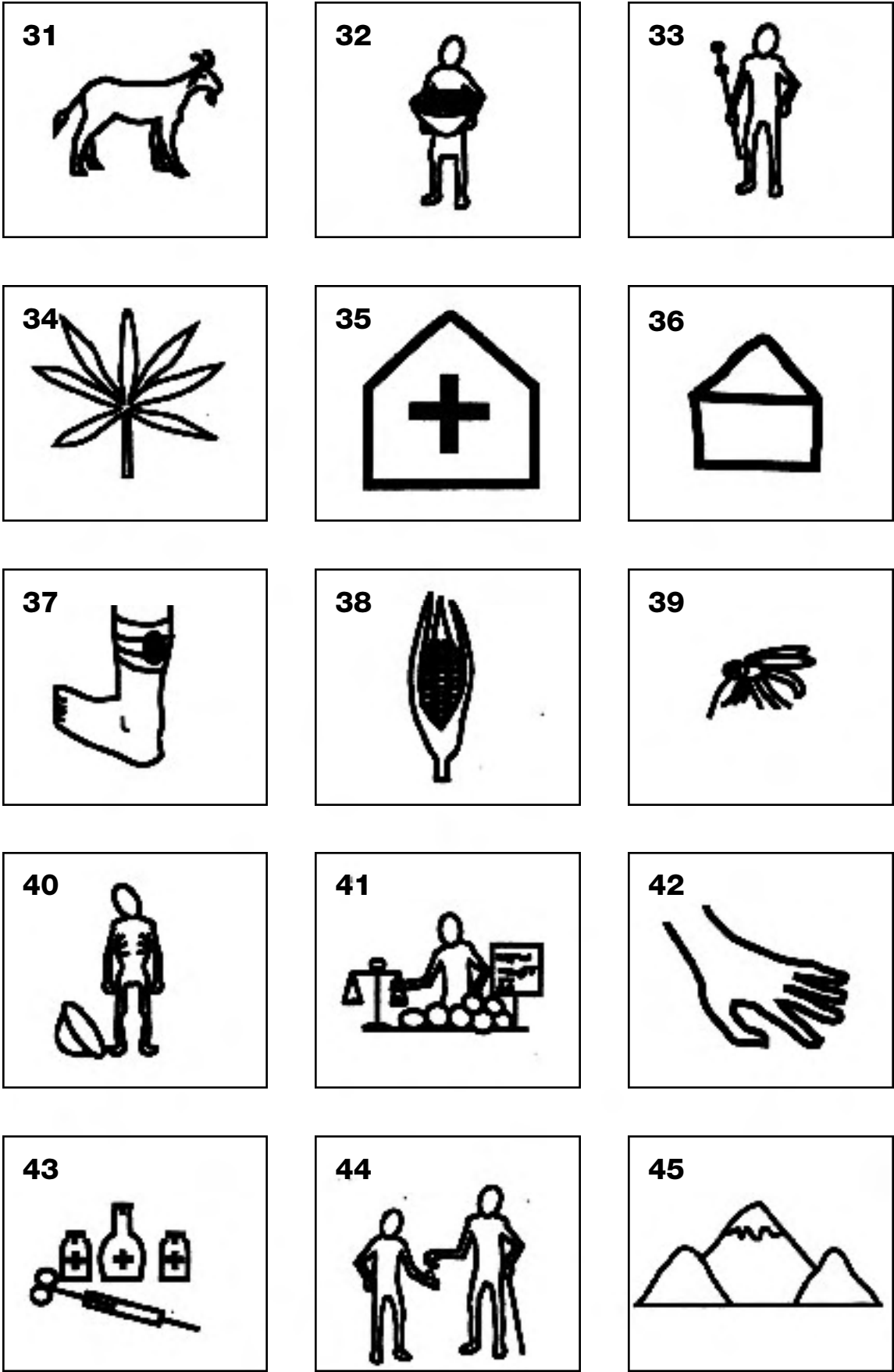
LÉGENDE DES FICHES VISUELLES DE DEMONSTRATION



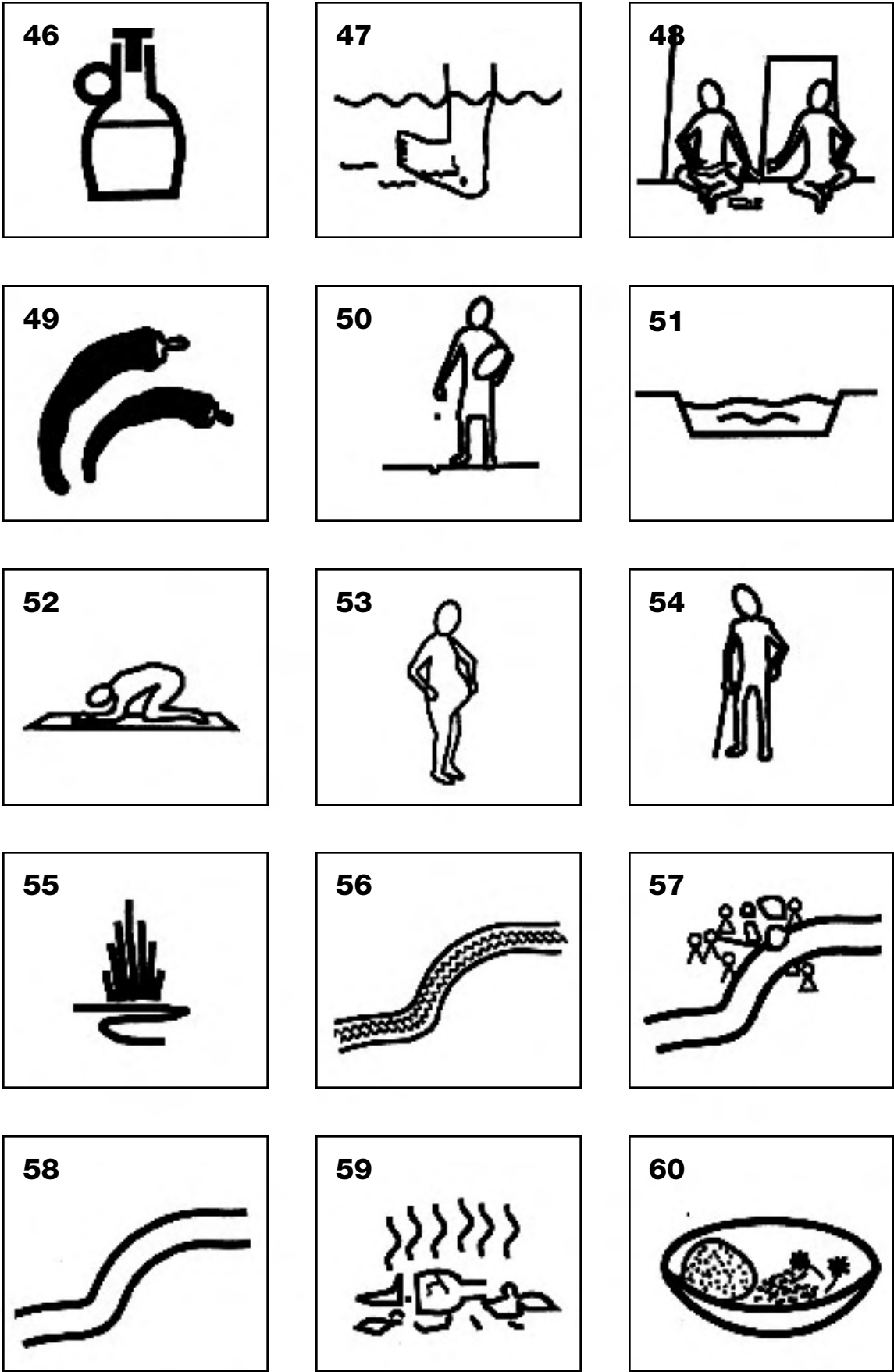
LÉGENDE DES FICHES VISUELLES DE DEMONSTRATION



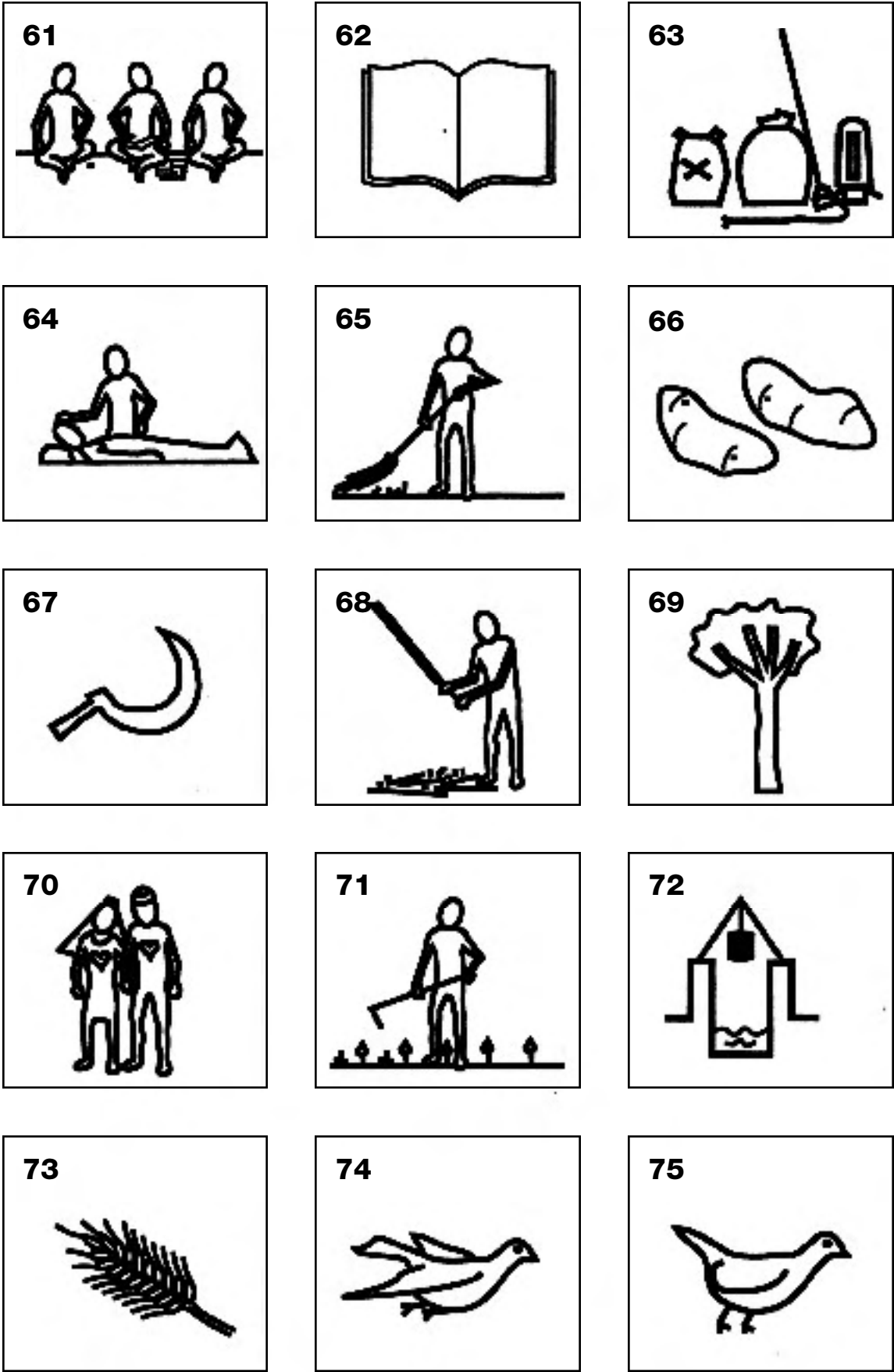
LÉGENDE DES FICHES VISUELLES DE DEMONSTRATION



LÉGENDE DES FICHES VISUELLES DE DEMONSTRATION



LÉGENDE DES FICHES VISUELLES DE DEMONSTRATION



LÉGENDE DES FICHES VISUELLES DE DEMONSTRATION

1. alcool

2. banque

3. haricots

4. pont

5. construire une maison

6. chapatis/galettes de pain

7. élevage de poulets

8. élevage des enfants

9. déblayer la terre

10. café

11. ramasser du bois

12. aller chercher de leau

13. creuser des latrines

14. dysenterie

15. fertilisation

16. apiculteur/trice

17. épouvantail

18. sage-femme traditionnelle

19. menuisier/ière

20. pharmacien/ne

21. poules

22. vêtements

23. cuisiner

24. toux

25. troupeau

26. pompe à eau

27. électricité

28. abattre les arbres

29. poisson

30. cacahuètes

31. chèvre

32. moisson

33. guérisseur/euse traditionnel/le

34. herbe médicinale

35. hôpital

36. maison

37. coupures infectées

38. maôs
39. paludisme

40. malnutrition

41. marché

42. masseur/euse

43. médicaments

44. créancier/ère

45. montagnes

46. huile

47. parasites

48. groupe d’amis/es pour prêts mutuels

49. piments

50. planter des semences

51. étang

52. prière

53. femme enceinte

54. rhumatismes

55. riz

56. fleuve

57. désencombrement des routes

58. route

59. poubelles

60. épices

61. groupe d’épargne et de crédit

62. école (éducation)

63. outils agricoles

64. prendre soin des malades

65. balayer

66. patates douces

67. faux

68. battage du blé

69. arbre

70. cérémonies de mariage

71. sarclage

72. puit

73. blé

74. oiseau sauvage en vol

75. oiseau sauvage

4.5 FORMATION DES FORMATEURS/TRICES

Un des principaux objectifs de ce Manuel de Conception est de fournir les informations, les idées et les Unités de travail modèles nécessaires à une équipe de personnes pour qu’elles puissent concevoir un nouvau programme *Reflect*. La Formation des Formateurs (ou FDF) a également le même objectif, et constituerait un exercice de grande valeur pour les équipes qui planifient les programmes *Reflect*.

L’objectif fondamental d’un programme de FDF est de permettre à d’autres organisations ou personnes d’adapter la méthode *Reflect* à leur propre environnement et de produire leur propre manuel local de facilitateurs/trices. Un programme idéal serait divisé en deux parties, la première consistant à introduire les principes de base de la méthode *Reflect*, ainsi que les objectifs de la recherche sur la situation locale menée de façon participative . La deuxième partie du programme serait concentrée sur les matériaux écrits utilisés dans le cadre d’un nouveau programme *Reflect*. Il y aurait dans l’idéal une intervalle de trois mois entre ces deux parties du programme afin de permettre aux participants/es de mener une recherche participative au sein de leurs communautés respectives, et ensuite d’aborder la formation en disposant des informations nécessaires. Cela n’est pas toujours possible. Dans ce cas, une session unique suffira.

Les formateurs/trices : Les “*formateurs/trices*” (que nous appellerons les “*participants/es*” dans cette partie) seront toutes les personnes qui désireront concevoir un programme *Reflect* et gérer son implantation. Elles peuvent avoir des positions de direction dans des organisations communautaires qui ont le désir de travailler dans le domaine de l’alphabétisation, ou elles peuvent être des fonctionnaires ayant la responsabilité de programmes à grand échelle. Elles peuvent être novices dans ce domaine ou au contraire être très expérimentées.

Le programme de formation : Les coordinateurs/trices du programme devraient avoir une bonne expérience pratique de la méthode *Reflect* afin que les participants/es aient la possibilité de bénéficier directement de leurs connaissances. Il est désirable d’avoir un bon nombre de coordinateurs/trices (jusqu’à quatre). Les facilitateurs/trices de programmes d’alphabétisation *Reflect* déjà existants seraient de bons/nnes facilitateurs/trices pour faciliter d’autres sessions de formation relatives à *Reflect*.

Durée du programme de formation : La durée suggérée est d’environ 14 jours.

Nombre de Participants/es : Le nombre suggéré s’élève de 20 à 30 participants/es.

Approche utilisée : Les techniques de base des coordinateurs/trices du programme devraient être similaires à celles utilisées dans le cadre de la méthode *Reflect* (et dans le cadre d’une bonne MARP), car cela renforcerait la valeur de la formation. Des exemples de techniques de facilitation incluent :

- Ecouter attentivement.
- Eviter la domination d’un ou de deux participants/es assez forts/es.
- Planifier, pour une participation maximale, des activités qui peuvent se faire à deux ou en petits groupes.
- Se tenir aux objectifs fixés tout en encourageant le maximum d’intervention de la part des participants/es.
- Préparer des sessions dont le point de départ serait constitué par les besoins spécifiques des participants/es, ainsi que les expériences diverses qu’ils/elles auront déjà acquises.
- Etre transparents avec la population locale qui participerait aux exercices de formation.

Lieu du programme de formation : Le meilleur endroit pour tenir une telle formation (que ce soit dans le cadre d’une zone rurale ou d’une zone urbaine) serait un endroit résidentiel et là où il existe des cercles *Reflect*. Ceci est suggéré dans la mesure où il est important de pouvoir pratiquer les techniques de la MARP dans un contexte réel au cours de la formation. Néanmoins, l’expérience a montré que, s’il existe de bonnes relations avec la population locale, le programme de formation n’a pas besoin d’avoir lieu à proximité de cercles *Reflect* existants. Les communautés peuvent simuler les activités du programme *Reflect* et participeront souvent avec enthousiasme au travail lié à la MARP. La chose essentielle est de s’assurer que les communautés sont au courant et acceptent d’avance de participer à des exercices pour la formation de futurs/es formateurs/trices.

La langue utilisée : Afin de souligner l’importance d’utiliser les propres langues de la population locale, les sessions devraient être tenues dans la langue nationale ou locale dans la mesure du possible. Cela nécessitera peut-être d’avoir à traduire des matériaux écrits dans une des langues internationales dominantes.

Les programmes à grande échelle : Dans le cadre de larges programmes (par exemple implantés au niveau national), il est possible que la formation des formateurs/trices doive se faire à différents niveaux. Bien qu’il n’y a pas de partie détaillée concernant cet aspect, des conseils sont disponibles auprès du Réseau International *Reflect* basé au Royaume-Uni. En résumé, il existe deux options principales. L’une serait de produire un manuel

national avec des éléments modules solides, et ensuite de mener une formation au niveau local ou régional dans laquelle les participants/es pourraient choisir une série d'Unités de travail appropriées à leur environnement, et s'il le faut ils/elles pourraient concevoir leurs propres Unités. La deuxième option serait de concevoir totalement des nouveaux manuels locaux ou régionaux, avec cependant un soutien technique et logistique offert par le Centre de Formation.

Les points de contact : Veuillez s'il vous plaît vous référer dans les Annexes à la liste des noms et adresses des points de contact *Reflect*, tant au niveau régional qu'international, susceptibles de pouvoir vous aider avec la production de matériaux ou de ressources humaines pour la formation des formateurs/trices.

Objectifs de la formation

- Les activités prévues dans la formation varieront en fonction des besoins du groupe, mais les objectifs de la formation, constituant un guide des thèmes évoqués ci-dessous, sont les suivants :
- Les participants/es devraient être capables de concevoir leur propre programme *Reflect*, créé pour répondre à leurs propres besoins, et de concevoir également leur propre manuel local de facilitateurs/trices. Au minimum, ils/elles devraient au moins commencer à écrire quelque chose durant le programme de formation et si possible, les participants/es devraient quitter la formation en ayant dans la main leur propre manuel local de facilitateurs/trices complété, afin de pouvoir implanter *Reflect* dans leur propre région.
 - Les participants/es devraient avoir la capacité de former d'autres organisateurs/trices ou pro-moteurs/trices de programmes d'alphabétisation, et en particulier d'autres facilitateurs/trices de programmes d'alphabétisation.
 - Les matériaux et les ressources (y compris les ressources humaines !) et des expériences pratiques de la mise en place de *Reflect* devraient être accessibles aux participants/es. Ils/elles devraient disposer de toutes les informations dont ils/elles auront besoin pour procéder à leurs propres choix lorsqu'il s'agira de passer à la pratique, à la fin de la formation.
 - Les coordinateurs/trices et les participants/es devraient tous/tes renforcer leur engagement à respecter le savoir indigène local et devraient également renforcer leur prise de conscience de l'importance de l'égalité entre les riches et les pauvres, les hommes et les femmes, ainsi qu'entre les gens appartenant à différentes classes sociales, etc.
 - La manière dont la formation est menée devrait être compatible avec la méthode participative de *Reflect*.

Programme de formation présenté en exemple

Les sujets suggérés ci-dessous constituent un menu à partir duquel les coordinateurs/trices et les participants/es du programme peuvent faire leur sélection. Les parties utiles de ce manuel (qui peuvent être utilisées pour être distribuées et pour une lecture préparatoire) sont soulignées. Les sujets sont donnés dans un ordre logique, de la même manière qu'ils sont présentés ci-dessous.

1. Introduction

Le but de cette session initiale est de révéler quelles sont les attentes des participants/es et de concevoir la planification du programme de formation. C'est aussi la première occasion de faire connaissance (en introduisant un moyen de briser la glace). Le coordinateur/la coordinatrice du programme doit présenter les objectifs de la formation, et avant d'expliquer aux participants/es ce qui est exactement proposé, devrait prévoir du temps afin de demander aux participants/es d'exprimer leurs attentes. Il est important que les différentes attentes soient exprimées au grand jour et se recoupent autant que possible à ce stade du programme. Dans le cadre du plan prévu pour le programme, il peut s'avérer utile de conserver des espaces de temps libres dans le cas d'un travail approfondi sur des thèmes intéressants – ou pour permettre à l'un/e des participants/es de mener lui/elle-même une des sessions de la formation.

2. Le contexte lié à l'alphabétisation des adultes

Plusieurs questions peuvent être abordées dans le cadre de ce thème . Les participants/es peuvent partager leurs propres expériences dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, ainsi que leur expertise et intérêts particuliers, ce qui peut constituer une ressource en-soi pour la formation elle-même. Ceci peut amener à l'exploration des comportements négatifs et positifs vis-à-vis des personnes illettrées (en particulier les femmes) et à une discussion sur le but de l'alphabétisation des adultes. Il est important d'examiner les liens entre l'alphabétisation et le développement dans un cadre élargi, le renforcement des capacités et des pouvoirs d'un individu, le changement de statut, etc ; de même que les bénéfices acquis pour les apprentis/es individuels/lles. Avec des groupes moins expérimentés, les participants/es accepteront sans doute avec enthousiasme des sessions de lecture de fond sur le thème de l'alphabétisation ou une présentation en résumé des méthodes généralement utilisées en matière d'alphabétisation.

3. L'alphabétisation et la question des rôles et de l'égalité entre les deux sexes

Bien qu'une analyse de la question des sexes devrait être introduite au cours de la formation, le but de cette (brève) session initiale sur les rôles des deux sexes est d'introduire le concept des rôles sociaux différenciés et inégaux des hommes et des femmes. La conséquence de ces rapports entre les hommes et les femmes, sur les usages qu'ils/elles feront de leurs connaissances dans le domaine de l'alphabétisation, peut être discutée. Cette discussion pourrait se faire par l'intermédiaire de la conception d'un tableau – ce qui constituerait un moyen utile pour structurer la discussion, et également un moyen d'animation pratique pour introduire *Reflect* (voir en Annexe 3 pour des détails sur les ressources de formation sur la question des rôles et de l'égalité entre les sexes).

4. La méthodologie de *Reflect* (voir Troisième Partie)

C'est le premier thème important qui est abordé et il est essentiel que les participants/es aient accès à des matériaux appropriés pour une lecture personnelle ; de même qu'il est essentiel de faire une présentation, un exercice de simulation ou toute autre activité qui puisse permettre une introduction claire sur le processus *Reflect*.

5. L'observation des cercles *Reflect*

L'observation des cercles *Reflect* a pour objectif de consolider ce qui a été étudié en théorie avec la discussion des sujets évoqués précédemment ; tout en abordant des questions qui surgiront dans la pratique. Cela peut être suivi par l'évocation des expériences vécues par les différents/es participants/es lorsqu'ils/elles reviendront d'un travail sur le terrain. Dans les situations où il n'existe pas de cercles *Reflect*, l'observation peut se faire sur les classes d'autres formes de programme d'alphabétisation, ou encore un exercice de simulation peut être arrangé.

6. Expérience des techniques de la Méthode Accélérée de Recherche Participative (voir partie 2.5 et 3.1)

L'objectif de cette session est de donner aux participants/es la chance d'appliquer directement en pratique des bonnes techniques de la MARP sur le terrain. Après avoir travaillé avec des bons praticiens de la MARP, et après une mise en pratique dans le cadre du Centre de Formation (par exemple en concevant des cartes relatives à la vie de leur propre communauté), il est important que les participants/es eux/elles-mêmes travaillent avec des personnes de la communauté locale en utilisant les techniques de la MARP. Ils/elles devraient chercher à travailler sur des thèmes qui sont susceptibles d'être abordés au cours de leurs programmes *Reflect*, et devraient pratiquer la conception de différents graphiques (au moins une carte, un tableau et un calendrier). Trois sessions au

moins sur les pratiques de la MARP devraient être organisées. La philosophie de la MARP et les compétences de facilitation requises devraient devenir claires avec la pratique, plutôt que de consacrer beaucoup de temps à discuter les théories relatives à la participation dans le Centre de Formation ! Des matériaux de fond sur ces théories peuvent être fournis. Des stratégies, pour encourager l'égalité des femmes dans les activités basées sur les techniques de la MARP, devraient être discutées dans le cadre de cette session.

7. La Recherche et *Reflect* (voir partie 4.2)

Ce sujet est abordé pour aider à la conception du processus de planification. Les techniques de base des méthodes de recherche participative peuvent être introduites ici, et en particulier l'usage des techniques désagrégées relatives aux sexes, Les participants/es devraient être capables de former les autres à recueillir des informations selon ces techniques.

8. La conception d'Unités *Reflect* (voir les Unités présentées dans la Cinquième Partie)

Dans l'idéal, cette session devrait avoir lieu lorsque les participants/es reviennent d'une période de recherche participative menée au sein de leurs communautés respectives : cette session peut débiter le processus de conception de graphiques dont les résultats peuvent en fait être utilisés comme matériaux de base pour un programme *Reflect*. S'il n'y a pas eu d'interruption au cours du programme de formation et si les participants/es n'ont pas encore eu des séances de discussion avec leurs communautés, ils/elles pourront seulement travailler sur des ébauches d'Unités et devront procéder au travail d'écriture en dehors du cadre de la formation. A partir des résultats de la recherche socio-économique qu'ils/elles auront entreprise (ou à partir de leurs propres connaissances) dans leur région, les participants/es peuvent choisir cinq thèmes pertinents pour la conception des Unités, et peuvent essayer d'écrire ces Unités. Ils/elles devraient tout d'abord se concentrer sur un travail planifié portant sur les graphiques, en expliquant de quelle manière ces graphiques seront conçus et en fournissant quelques idées envisageables pour une discussion. Tous les matériaux qu'ils/elles produisent devraient être partagés avec les coordinateurs/trices ainsi qu'avec les autres participants/es pour des commentaires éventuels. Une activité au programme de la formation particulièrement utile serait de pratiquer la facilitation de ce travail sur les Unités sur le terrain.

9. Stratégies de lecture et d'écriture (voir partie 3.3)

Après avoir conçu la première partie de ces cinq Unités, les participants/es peuvent ajouter un certain nombre d'idées pour le développement d'un travail de lecture et

d'écriture. Ceci peut être combiné avec une observation supplémentaire du travail des cercles *Reflect* (qui peut être discuté de façon critique avec le groupe) et, lorsque cela est possible, essayer de mettre en pratique les idées suggérées pour le travail de lecture et d'écriture avec l'un des cercles *Reflect*.

10. Stratégies concernant le travail de calcul numérique (voir partie 3.4)

Le même travail tel que celui décrit ci-dessus peut être fait pour l'apprentissage du calcul numérique.

11. Alphabétisation visuelle (voir partie 3.2)

L'objectif ici est de discuter le concept d'alphabétisation visuelle, et de pratiquer la conception d'images sur fiche visuelle. L'expérience des techniques de la MARP sur le terrain devrait déjà avoir impliqué la pratique de la conception d'images mais cette pratique peut être étendue au cours de cette session, en abordant également la question de savoir si des fiches visuelles devraient être préparées à l'avance ou non.

12. Points d'Action (voir partie 3.5)

Après avoir discuté avec des participants/es formant les cercles *Reflect* existants, et après avoir regardé les suggestions faites dans les Unités, les participants/es devraient pouvoir expérimenter différentes idées concernant des Points d'Action pour les Unités *Reflect* qu'ils/elles produisent eux/elles-mêmes. Les répercussions à plus grande échelle de ces changements, ainsi qu'une liste des organismes de développement avec qui ils/elles pourraient s'allier, pourraient être discutées ici. Il est également important de discuter comment le facilitateur/la facilitatrice peut éviter de dominer la discussion au sein du cercle dans ce domaine très sensible.

13. Planifier un programme *Reflect* / Développer un Manuel Local du Facilitateur/de la Facilitatrice (voir partie 4.3)

A la suite des sessions évoquées précédemment, le but de cette session est de rassembler les écrits sur les différentes Unités pour les placer dans le contexte d'un programme complet. Les participants/es devront sélectionner et placer dans un ordre spécifique les Unités qu'ils/elles veulent utiliser avec leurs communautés respectives. Les participants/es qui n'auront pas eu la chance de mener une recherche de fond participative sur les conditions de vie locales peuvent provisoirement planifier leur propre programme *Reflect* à partir de leurs connaissances. Il s'agit là d'une opportunité pour consacrer beaucoup de temps à concevoir les Unités et pour recevoir des commentaires et des idées suggérées par d'autres participants/es ainsi que des coordinateurs/trices. Les participants/es peuvent travailler à deux ou en petits groupes pour plus

de soutien. Beaucoup de temps devrait être consacré à cette activité spécifique. Si des ordinateurs portables sont disponibles, cela peut aider le processus car les participants/es peuvent écrire et rectifier rapidement les Unités, d'autant plus si le centre de formation dispose d'un large choix d'Unités écrites sur une disquette.

14. Suivi du programme d'alphabétisation (voir partie 4.9)

De nombreux groupes de participants/es peuvent exprimer le désir de parler de leurs expériences ainsi que des objectifs généraux à atteindre pour renforcer les conditions d'alphabétisation dans leur région.

15. Questions relatives à la gestion du programme

Les besoins des participants/es peuvent varier considérablement en ce qui concerne ce sujet, en particulier à l'échelle projetée de leur programme. De manière générale, il ne sera pas possible de reproduire la façon dont les programmes *Reflect* qui leur ont été présentés ont été gérés. Certains concepts centraux seulement, comme la participation des femmes aux processus de prise de décision, la sélection des facilitateurs/trices par la communauté, etc., peuvent être retenus. Le but de cette session est d'encourager de nouvelles idées ! Il vaut la peine d'insister sur l'importance de s'assurer un soutien à plus grande échelle pour la gestion du programme (par exemple, dans le cadre d'un programme de développement intégré) dans la mesure où la méthode *Reflect* exige un engagement, un soutien et un suivi dans tous les secteurs d'activités existantes.

16. Contrôle et Evaluation (voir partie 4.7)

Certaines idées relatives au contrôle et à l'évaluation du programme devraient être introduites ici, en particulier en ce qui concerne la collecte de données de base. Dans le cadre d'un suivi organisé sous forme d'ateliers, ces questions pourraient être abordées de façon plus détaillée.

17. Plan pour une session de post-formation

Le but de cette session est d'encourager les participants/es et les coordinateurs/trices-clés du programme à discuter s'il y a besoin de prévoir un suivi du programme de formation planifié dans le temps. Cela dépendra de la distribution géographique des participants/es mais pourrait également prendre la forme d'un soutien offert pour l'écriture et l'impression d'un manuel local des facilitateurs/trices : l'accès à des données centrales sur les matériaux utilisés dans le cadre de *Reflect* ; des bulletins d'informations contenant des échanges d'expérience ; un des résultats de la formation a été l'organisation de réunions pour partager les différentes expériences vécues avec les programmes

Reflect ; l'organisation d'ateliers de suivi ou de visites de soutien des coordinateurs/trices de la formation ; ou alors rien du tout !

18. Evaluation du programme de FDF

L'objectif de cette session finale est de permettre aux participants/es d'évaluer les méthodes utilisées au cours de la formation, ainsi que le contenu du programme, en apportant des suggestions pour améliorer cette formation. Il serait utile d'avoir ces commentaires sous forme écrite en même temps qu'orale pour le futur. Les participants/es peuvent évaluer la contribution apportée par chacun/e d'entre eux/elles, de même que celle des coordinateurs/trices.

4.6 LA SELECTION ET LA FORMATION DES FACILITATEURS/TRICES

La selection des facilitateurs/trices

Plusieurs ateliers ont été organisés afin de tenter de déterminer ce qui fait un/e bon/ne facilitateur/trice de programme *Reflect*. Il n'est pas facile de répondre à cette question, et il y a peut-être des vérités qui ne sont pas universelles mais certaines indications sont données ci-dessous :

- Le facilitateur/la facilitatrice devrait être une personne de la communauté locale (du même village ou d'une région voisine) afin de pouvoir promouvoir un processus communautaire de développement interne et à long terme.
- Si possible, le facilitateur/la facilitatrice devrait être du même milieu socio-économique que les participants/es afin de permettre un bon niveau de compréhension et une bonne harmonie. Cela ne sera pas toujours possible, par exemple dans le cas d'un travail avec les membres des communautés les plus démunis.
- Le facilitateur/la facilitatrice devrait respecter les participants/es et ne pas se considérer comme étant lui/elle-même supérieur/e sur la base de son éducation, la caste ou la classe sociale à laquelle il/elle appartient, ou encore sur la base de son sexe.
- Le facilitateur/la facilitatrice devrait être sélectionné/e après qu'un processus de discussion au sein de la communauté ait eu lieu, mais la décision finale devrait cependant revenir aux participants/es du programme.
- Le facilitateur/la facilitatrice doit démontrer qu'il/elle est sérieusement engagé/e dans son travail.
- Les compétences en matière de communication sont essentielles ; de même que la volonté de participer à des programmes de formation et d'y apprendre de nouvelles connaissances.
- Le facilitateur/la facilitatrice doit avoir des compétences élémentaires en matière de lecture, écriture et calcul numérique (voir ci-dessous).

Le niveau académique du Facilitateur/de la Facilitatrice

La question du niveau académique du facilitateur/de la facilitatrice est complexe. Une personne qui a un niveau d'éducation élevé est peut-être moins susceptible de partager les conditions de vie socio-économiques des participants/es – et ceci peut causer un certain nombre de problèmes. Cependant, une personne sans un niveau d'éducation élémentaire peut avoir elle-même tant de difficultés en matière de lecture, d'écriture ou de calcul numérique, qu'elle aura du mal à enseigner (bien qu'à certains égards elle sera plus à même de comprendre les difficultés rencontrées pour apprendre si elle est elle-même en train d'apprendre). Le projet-pilote du Salvador a bien marché au sein de communautés où les facilitateurs/trices avaient eux/elles-mêmes suivi six ans d'école primaire ; mais des problèmes ont été rencontrés avec les facilitateurs/trices volontaires qui n'avaient suivi que trois années d'école primaire. Néanmoins l'ensemble du programme était sous la coordination d'une personne qui n'avait jamais été à l'école primaire et n'avait appris à lire qu'à l'.ge adulte ! En Ouganda, les facilitateurs/trices avaient suivi entre 6 et 10 années de scolarité (jusqu'au primaire avancé / début du secondaire) ; au Bangladesh, les facilitatrices avaient en général atteint le niveau de la classe de quatrième. Dans ces deux cas, les facilitateurs/trices se sont révélés/es plus que capables.

En ce qui concerne le niveau formel d'éducation, il n'existe pas de règles absolues. Pour indication, les facilitateurs/trices peuvent rencontrer des difficultés s'ils/elles n'ont pas complété l'école primaire, mais la vraie question n'est pas de savoir combien d'années ils/elles ont suivi à l'école, mais s'ils/elles sont alphabétisées de manière élémentaire et s'ils/elles ont les autres qualités requises pour être un/e facilitateur/trice compétent/e.

Homme ou femme ?

Dans les programmes *Reflect* où les communautés ont demandé à ce que les cercles ne soient composés que de femmes ou d'hommes, le facilitateur/la facilitatrice devrait être du même sexe que les participants/es du cercle qu'il/elle facilite. Dans les programmes où les cercles sont mixtes, il serait idéal d'avoir un équilibre avec 50% de femmes et 50% d'hommes. Les facilitatrices ont démontré qu'elles représentaient un rôle modèle très positif à la fois pour les participants et les participantes des programmes. Les femmes pensent qu'elles sont aussi capables de réussir à apprendre à lire et à écrire, et de prendre part activement aux discussions qui ont lieu ; et les hommes peuvent associer les femmes à d'autres rôles que ceux d'épouse et de mère -parfois pour la première fois de leur vie.

En plus, l'échange des expériences vécues au cours de la formation des facilitateur/trices et le développement complémentaire du programme *Reflect* sont beaucoup plus

enrichissants lorsqu’il y a des interventions à la fois de la part des hommes et des femmes. Lorsqu’il n’y a pas suffisamment de femmes du niveau d’éducation nécessaire pour répondre aux critères de qualification, un court programme de rattrapement devrait être organisé pour des facilitatrices potentielles. La promotion de facilitatrices a prouvé qu’elle contribuait de manière significative à l’avancement et au renforcement des capacités et pouvoirs des femmes, en particulier en ce qui concerne les rôles de responsabilité.

Payer ou ne pas payer ?

Une des questions les plus importantes à aborder est celle de savoir si vous allez payer les facilitateurs/trices et, si oui, combien allez-vous les payer ? Il est clair que la décision d’engager des facilitateurs/trices que vous allez payer, ou celle d’engager des volontaires, influencera sur le genre de facilitateurs/trices que vous êtes susceptibles de pouvoir recruter.

FORMATION INITIALE DES FACILITATEURS/TRICES

- Les objectifs principaux de la formation des facilitateurs/trices sont :
- Assurer une compréhension totale de la méthodologie de *Reflect*.
 - Permettre aux personnes en formation d’acquérir d’excellentes compétences en matière de facilitation.
 - Former une équipe de facilitateurs/trices.
 - Utiliser des méthodes de formation participatives qui encourageront la créativité et la confiance personnelle des stagiaires.
 - Prévoir un espace de discussion sur les questions relatives aux rôles et à l’égalité entre les deux sexes dans le but de stimuler une prise de conscience dans ce domaine.
 - S’assurer que les formateurs/trices montrent du respect à l’égard des capacités et du savoir existants des stagiaires.
 - Consacrer plus de temps à la pratique directe qu’à la discussion théorique.

Bien que de nombreuses parties dans ce Manuel de Conception peuvent être adaptées pour la formation de facilitateurs/trices, les programmes doivent être conçus et planifiés au niveau local – de façon à ce qu’ils soient appropriés au contexte dans lequel les facilitateurs/trices impliqués vivent. La durée minimum du programme de formation est de douze jours, et si possible il devrait avoir lieu localement où les facilitateurs/trices pourront plus naturellement former une équipe capable de travailler ensemble dans le futur. La langue susceptible d’être utilisée pour la facilitation des cercles d’alphabétisation devrait

également être la langue utilisée dans le cadre de la formation.

Les sujets présentés ci-dessous sont des suggestions et peuvent être sélectionnés, adaptés ou ajoutés à loisir. Les méthodes de formation elles-mêmes ne sont pas en fait décrites en détail ici, mais d’une manière générale devraient être tirées des méthodes participatives de formation afin d’aider les facilitateurs/trices en formation à intérioriser les nouvelles idées sur les rôles d’enseignement et d’apprentissage. Le travail à deux ou en groupes aidera également les facilitateurs/trices à voir comment ils/elles peuvent eux/elles mêmes mettre ces idées en pratique. Une évaluation devrait être menée avant la formation pour que le programme puisse débiter à partir de ce que les stagiaires savent déjà et pour que les formateurs/trices aient une idée claire du rôle qu’ils/elles ont à remplir.

Des prospectus et des matériaux de fond conçus pour aider à la formation devraient constituer une partie en-soi du manuel local des facilitateurs/trices (ce qui est facilement faisable dans le cas de simples feuilles de papier) de manière à ce que les individus et les groupes d’échange disposent d’un point de référence permanent. Les facilitateurs/trices devraient également être encouragé/es à utiliser leurs propres carnets de notes *Reflect* pour prendre note des idées utiles pour le travail. Ces éléments peuvent également être utilisés dans des programmes de formation ultérieurs. Les facilitateurs/trices eux/elles-mêmes représentent des ressources humaines en développement qui contribueront grandement à la longévité de tout programme *Reflect*.

Thèmes suggérés

1 Méthodologies appliquées à l’éducation des adultes

Il est important que les stagiaires discutent de leurs propres définitions sur ce qu’est un/e “*enseignant/e compétent/e*” (peut-être à partir de leurs propres expériences ou de celles de leurs enfants), et prennent en considération les différences entre l’enseignement des enfants et la facilitation de programme d’apprentissage pour adultes. Le but ici serait d’insister sur l’humble rôle du facilitateur/de la facilitatrice de *Reflect*, et aussi sur le fait que le cercle permet la mise en place d’un processus d’apprentissage qui va dans les deux sens. Des conclusions pratiques peuvent être tirées au sujet de l’importance d’encourager tous/tes les participants/es à parler et à s’essayer à toutes les activités proposées. Des techniques pour pratiquer une bonne écoute devraient également être introduites (voir en Annexe 3 les matériaux produits par l’IIED). Vous pourriez également recueillir et partager les conclusions, sur les objectifs d’un travail sur l’alphabétisation, auxquelles les facilitateurs/trices ont abouti ainsi qu’en particulier les conclusions sur les liens entre ce travail et le développement.

2 La méthodologie *Reflect*

L’objectif est d’introduire les stagiaires au processus de base de *Reflect*, de préférence par le biais d’exercices pratiques tels que des simulations ou jeux de rôles, l’observation du facilitateur/de la facilitatrice d’un programme *Reflect*, etc. Si les stagiaires ont assez d’expérience dans les méthodes d’alphabétisation basées sur l’utilisation d’un abécédaire, alors c’est une bonne occasion pour comparer ces abécédaires aux Unités de *Reflect*. Les stagiaires devraient pouvoir disposer des Unités présentées dans le manuel local des facilitateurs/trices dès le début du programme de formation. Leur manuel devrait être clairement présenté à eux/elles, avec une explication sur le processus de conception et sur les personnes qui l’ont conçu.

3 Séance sur la prise de conscience des rôles et de l’égalité entre les deux sexes

L’objectif de cette session dans le cadre du programme de formation initiale ne peut être que d’ouvrir le débat qui sera ensuite poursuivi dans le cadre d’ateliers d’échange futurs. Il ne s’agit pas d’un défi personnel adressé aux stagiaires ! Les discussions peuvent tourner autour des différents rôles sociaux remplis par les femmes et les hommes (peut-être en concevant une version appropriée d’un calendrier des travaux sexo-spécifiques) ; ces discussions peuvent porter également sur les raisons d’un taux d’analphabétisme plus élevé chez les femmes que chez les hommes, et sur les usages que les hommes et les femmes font de leurs compétences dans ce domaine. Cela pourrait constituer une préparation utile pour un travail de MARP sur le terrain, et les différentes perceptions des stagiaires peuvent être partagées au sein des discussions qui s’ensuivront.

4 Expériences pratiques de la MARP

Au lieu de passer des longues heures à discuter les différentes techniques de facilitation, les stagiaires devraient passer au moins cinq jours sur le terrain à s’exercer aux techniques de la MARP, chaperonnés/es par des formateurs/trices expérimentés/es. Ils/elles devraient avoir pour objectif de couvrir des exercices sur les graphiques les plus communs – carte, calendrier, tableau, classification par ordre de préférence – utilisés dans le cadre de la méthode *Reflect*. Bien qu’à ce stade ils/elles ne faciliteront pas encore des cours d’alphabétisation, les stagiaires devraient pratiquer la facilitation du recopiage des graphiques dessinés au sol sur des larges feuilles de papier ou sur des fiches cartonnées (en utilisant des images improvisées par les participants). Des copies de ces graphiques seront utilisées par la suite dans des séances de formation sur la lecture, l’écriture et le calcul numérique qui seront organisées ultérieurement. La chose la plus importante

- est que les stagiaires puissent lancer un débat critique à la suite de ces exercices, au sujet de :
- la confiance des stagiaires à travailler conjointement avec des membres de la communauté ;
 - la participation active à la fois des hommes et des femmes ;
 - le rôle dirigeant ou dominant du facilitateur/de la facilitatrice ;
 - des résultats probables en termes de mobilisation de la communauté ;
 - la prise en main de questions qui surgissent au cours d’une discussion participatives ;
 - le potentiel de la MARP lorsqu’elle est appliquée à l’alphabétisation (c’est-à -dire en fait la méthodologie de *Reflect*).

Les stagiaires peuvent tenir à jour un carnet de notes pendant la durée du programme pour y noter leurs impressions personnelles.

5 Lire, Ecrire et Compter

Les graphiques dessinés par les stagiaires d’après les techniques de la MARP, peuvent être utilisés comme documents de départ pour recueillir diverses stratégies sur la lecture, l’écriture et le calcul numérique. Chacune de ces compétences particulières peuvent être étudiées tour à tour. Les stagiaires peuvent dessiner ensemble le plus grand nombre possible de manières d’enseigner chacune de ces compétences. Cela pourrait aller, par exemple, d’un travail initial sur des fiches d’images ou de syllabes à des exercices de renforcement des compétences relative à la composition écrite libre. Le principe de base d’enracinement du travail sur l’alphabétisation doit être souligné fortement, que ce soit par le biais de la langue ou des calculs utilisés par les participants/es au cours de la conception de graphiques ou par le biais de thèmes relatifs ou des matériaux utilisés dans le cadre de ce travail. Les stagiaires devraient avoir beaucoup d’opportunités pour s’exercer les uns/es après les autres (micro-enseignement), se préparant peu à peu à la pratique sur le terrain avec les membres de la communauté locale. Ils/elles pourraient commencer par essayer de travailler sur les Unités d’un manuel des facilitateur, unités qu’ils/elles ont l’intention d’utiliser au début d’un programme. Ils/elles pourraient ensuite progresser en travaillant sur des Unités avancées du manuel afin qu’ils/elles puissent se faire une idée de l’étendue des activités possibles. Certains/es stagiaires pourront mettre en pratique ce qu’ils/elles auront appris, et réfléchir sur leurs propres stratégies dans une situation donnée.

6 Techniques d’enseignement

L’objectif est d’introduire les stagiaires aux techniques “*centrées sur les apprenti/es*”, séance qui peut constituer

une bonne base pour la pratique des facilitateur/trices lorsqu'ils/elles travailleront avec leurs cercles. Tout en consolidant les thèmes évoqués précédemment, des exemples de stratégies d'alphabétisation peuvent être choisis et "enseignés" de différentes manières ; par exemple tous les genres de travail tels que le travail en groupe, le travail à deux, le travail regroupant des personnes de différents niveaux ou le travail entre copains/ines, peuvent être couverts. La différence entre la méthode *Reflect* et les méthodes d'éducation que les stagiaires ont eux/elles-mêmes suivi/es, pourrait sans doute être discutée de faAon utile à ce stade.

7 Planification du travail sur les Unités et Préparation

L'objectif est de montrer aux stagiaires comment se préparer pour faciliter le travail sur une série d'unités – sans être découragés/es par l'ampleur de la t.che. Par exemple, les stagiaires peuvent préparer ensemble les récipients des matériaux qu'ils/elles prévoient d'utiliser (ainsi que les fiches cartonnées, etc.) Les bénéfices du support mutuel au cours de la formation continue peuvent être soulignés ici. La mention de conseils sur la gestion du temps personnel peut également être bienvenue à ce stade !

8 Gestion des Cercles

L'objectif de cette séance est de discuter les différentes façons qui permettent aux participants/es de *Reflect* de prendre un maximum de responsabilité dans tous les aspects d'un programme *Reflect* – depuis le maintien en bon état de l'abri où les cours d'alphabétisation sont tenus, le rangement des matériaux telles que les fiches cartonnées, la tenue du cahier d'absence, et le suivi des participants/es qui n'ont pas été présents/es au programme de manière régulière. La planification de la campagne d'alphabétisation antérieure au programme et le rôle tenu par les facilitateurs/trices peuvent également être évoqués au cours de cette séance.

9 Evaluation du travail des participants/es

Cette question devrait être introduite au cours du programme initial de formation et abordée tout au long de la formation continue. Il est important que les facilitateurs/trices soient réalistes quant aux résultats qu'ils/elles escomptent obtenir concernant le progrès des participants/es (devraient-ils/elles par exemple ne savoir qu'écrire leur nom ou savoir écrire toute une lettre après six mois de programme ?). Il est tout aussi important qu'ils/elles sachent ce que les participants/es peuvent leur demander de fournir comme documentation. Soulignons qu'il n'y a pas de récompense offerte dans le cas où le programme est achevé plus rapidement. Le rôle de l'évaluation des participants/es par les participants/es eux/elles-mêmes doit également être souligné.

10 Le facilitateur/la facilitatrice et les Points d'Action

Le but de ce thème est de présenter l'idée que le facilitateur/la facilitatrice peut constituer un pont de communication entre les participants/es de *Reflect* lorsqu'ils/elles essaient de résoudre des questions qui ont surgi des discussions au sein du cercle. Ceci est un point tout-à-fait critique afin d'éviter aux participants/es d'avoir un certain nombre de déceptions. Les stagiaires devront recevoir une présentation complète sur les ressources

11 Evaluation de la formation / Discussion sur le soutien futur offert par les formateurs/trices

Les conclusions tirées du programme de formation initial sur les points forts et les points faibles du processus de formation, et les points forts et les points faibles des stagiaires eux/elles-mêmes, permettront de savoir dans quelle direction aller pour la planification d'un soutien dans le futur. Les activités qui pourraient se tenir au cours des premiers ateliers d'échange et de soutien, peuvent aller de la conception sous forme d'ébauche des fiches visuelles, la conception de fiches à syllabes etc, à plus de travail sur les diverses stratégies d'enseignement à différents niveaux. Il est important qu'un plan soit décidé en commun, et de savoir combien de fois les formateurs/trices peuvent-ils/elles prendre part à ces réunions. Les facilitateurs/trices devraient également savoir s'ils/elles peuvent s'attendre à des visites de soutien dans leurs cercles, ainsi que l'objectif de ces visites. La transparence et un minimum de contrôle sur le processus de formation aideront à motiver les facilitateurs/trices ; de même que cela permettra d'éviter d'avoir des réunions portant sur les conditions de travail et de salaires !

FORMATION CONTINUE / ATELIERS D'ECHANGE ENTRE LES FACILITATEURS/TRICES

La formation continue est vitale pour assurer le succès du travail du facilitateur/de la facilitatrice dans la mesure où ils/elles n'auront aucune idée des difficultés qu'ils/elles rencontreront jusqu'à ce qu'ils/elles commencent effectivement leur travail. N'importe quelle période de temps consacrée à la formation initiale (même six mois) sera complètement inutile si cette formation n'est pas suivie par d'autres sessions.

La formation continue peut plus simplement prendre la forme de réunions d'échange et de soutien entre les facilitateurs/trices qui vivent dans la même région. Les compétences en matière de facilitation du programme peuvent être améliorées au cours de ces sessions, et les questions communes qui auront émergé des discussions dans le cadre du travail des Unités, peuvent être abordées ici. Une action commune peut être prise pour la résolution de tout problème particulier rencontré ou susceptible d'être

rencontré. Les ateliers doivent fondamentalement permettre d'analyser les situations passées et futures.

Chacun des trois projets-pilotes *Reflect* ont organisé sur une base régulière des ateliers entre les facilitateurs/trices du programme – au début toutes les deux semaines, puis tous les mois. Dans le cadre de ces ateliers, les facilitateurs/trices ont discuté les problèmes qu'ils/elles avaient rencontrés au cours des dernières semaines et se sont préparés au travail à réaliser dans les semaines à venir (en se concentrant sur la pratique du travail des Unités qui suivaient et essayant d'anticiper les difficultés). Ils/elles ont également abordé les questions de logistique et celles relatives au contrôle et à l'évaluation du travail mené.

Au début, l'organisation de ces ateliers continus peut dépendre de la présence des premiers/ères formateurs/trices, mais au fur et à mesure que l'équipe se développe, certains/es facilitateurs/trices prendront un rôle de direction, et tous/tes gagneront en confiance et amélioreront leurs compétences en tant que facilitateurs/trices. Le développement d'une structure organisationnelle, peut-être avec la présence d'un/e secrétaire et d'un/e président/e, a prouvé être utile pour assurer la longévité et la solidarité du groupe. Pour accompagner ces initiatives dans le cadre des ateliers continus, un groupe de facilitateurs/trices organisé autour d'activités d'épargne et de crédit, un groupe formé autour de la réalisation d'un travail en commun, ou une petite entreprise, pourrait être formé/e. Ce genre d'organisations permet de maintenir le rythme de réunions des ateliers, tout en optimisant les bénéfices tirés du simple fait d'être un/e facilitateur/trice d'un programme d'alphabétisation *Reflect* .

Un des rôles particuliers que la Formation en Continu ou les Ateliers d'Echange entre les Facilitateurs/trices puisse jouer, est celui d'aborder les idées fausses ou les préjugés qui auraient été révélés dans le cadre des cercles d'alphabétisation. C'est un point particulièrement important dans le cas des questions relatives à la santé dans la mesure où des idées fausses peuvent conduire à la mise en péril de vies humaines et pourtant elles peuvent être renforcées dans le cadre d'un cercle *Reflect* en étant simplement évoquées et décrites sur papier. Les facilitateurs/trices peuvent ne pas être prêts/es à remettre en question ces fausses idées au moment où elles sont présentées, mais ils/elles peuvent noter leurs inquiétudes et les évoquer au cours des ateliers pour les partager avec d'autres facilitateurs/trices. Des actions peuvent être entreprises pour remettre en question ces idées fausses soit dans le cadre d'une unité de révision soit dans un programme de formation spéciale.

Les projets-pilotes ont tous les trois trouvé que les ateliers de formation continue ont joué un rôle important dans le développement de la confiance et des capacités des facilitateurs/trices, ainsi que dans le maintien de leur motivation à un niveau élevé. Les contacts réguliers ont contribué à forger un esprit d'équipe. Les ateliers ont aussi

permis aux facilitateurs/trices de renforcer leurs propres connaissances. Les évaluateurs/trices du programme au Bangladesh ont noté : "*Le programme a eu des répercussions dans le cadre de leurs propres familles dans la mesure où elles (les facilitatrices du programme) étaient désormais capables de donner des conseils à leurs maris, leurs pères, leurs frères sur les activités d'investissement profitables et les meilleurs moments pour investir dans différents secteurs d'activité*". Le rôle de ces ateliers continus était donc très varié : ils constituaient une occasion d'organiser des formations, une opportunité de développer les compétences personnelles de tout un chacun, une opportunité pour les facilitateurs/trices de se rencontrer, et surtout, peut-être plus que tout, un moyen de remonter leur moral et d'élever le niveau de leur motivation.

ATELIERS DE RAFRAICHISSEMENT

Après les trois premiers mois, et ensuite tous les six mois, les facilitateurs/trices devraient pouvoir participer à des Ateliers de Rafrâichissement. Ils constituent une excellente opportunité pour les responsables du programme et les formateurs/trices de facilitateurs/trices d'évaluer le succès du travail du programme *Reflect* réalisé jusque-là ; d'apporter des améliorations dans les domaines où les facilitateurs/trices sont plus faibles, avec la provision de formations supplémentaires, et enfin ces ateliers constituent aussi une occasion de développer de manière plus approfondie le Manuel des Facilitateurs/trices.

Ces ateliers peuvent être une occasion idéale pour les facilitateurs/trices d'adapter leur manuel et donc de devenir complètement maîtres/sses de sa conception. L'atelier peut constituer une occasion non seulement de réorganiser l'ordre des parties dans le manuel, mais aussi de préparer des nouvelles Unités de travail pour répondre à l'émergence de nouvelles questions. Remettre le manuel à jour devrait être considéré comme un principe de base de travail. Donc, une fois de plus, l'organisation d'ateliers sur une base régulière est absolument indispensable ! Le Manuel Local des Facilitateurs/trices sera plus facilement mis à jour et révisé s'il est initialement conçu sous forme de modules (ou dans un classeur dans lequel les pages peuvent être réarrangées dans un ordre différent ou remplacées).

NOTE FINALE

Les idées présentées ci-dessus s'appliquent dans des situations où les ressources financières, le temps, les ressources matérielles et humaines, etc., sont tous disponibles de façon suffisante. Le succès du programme *Reflect* ne dépend pas d'un investissement lourd dans des cours de formation. Différents genres de soutien sont accessibles dans différentes circonstances. Si des choix doivent cependant être faits, la priorité majeure serait certainement la formation continue (même si elle n'est pas

menée par des formateurs/trices externes). Cela ne nécessite pas de recourir à de nombreuses ressources extérieures mais peut néanmoins avoir un impact significatif sur le progrès et le succès du programme.

Afin de découvrir quelles sont les possibilités de soutien qui existent tant au niveau régional qu'international, veuillez s'il vous plaît vous référer à la liste des points de contacts en Annexe 2 de ce manuel.

FAIRE FACE A UN NIVEAU ELEVE DE DESISTEMENT DES FACILITATEURS/TRICES

Dans tout programme d’alphabétisation, il faut s’attendre à un certain nombre de problèmes relatifs au désistement des facilitateurs/trices. Ce problème est plus commun dans les cas où les facilitateurs/trices sont des volontaires et vivent dans des conditions économiques extrêmes. Ce fut le cas dans le programme implanté au Salvador. Cela peut engendrer des problèmes sérieux dans la mesure où il n’est pas toujours facile de réorganiser un programme de formation initiale pour chacun des nouveaux/velles facilitateurs/trices.

Au Salvador, afin de résoudre ce problème, deux facilitateurs/trices ont été formés/es pour chacun des cercles. Ils/elles purent ainsi s’entraider, enseigner ensemble ou encore enseigner un jour sur deux. Si l’un/e abandonnait le programme, un appui de remplacement était prévu et il y avait aussi du temps pour prévoir un nouveau remplacement. Une telle approche n’est pas toujours réaliste. Si un/e facilitateur/trice abandonne le programme et aucune personne de remplacement ayant suivi une formation initiale n’est disponible, diverses stratégies peuvent néanmoins être suivies. Un/e facilitateur/trice provenant d’une autre communauté voisine peut offrir de couvrir le poste vacant ou, si l’un/e des participants/es du cercle a rapidement progressé, il/elle peut jouer un rôle de facilitation. La meilleure manière de former un/e nouveau/elle facilitateur/trice pourrait être de s’assurer qu’il/elle vit et travaille près d’un/e des bons/nnes facilitateurs/trices pour une période d’une semaine ou deux – afin qu’il/elle puisse participer à l’enseignement et observer le travail d’un cercle *Reflect*, et discuter des questions d’ordre plus général avec le facilitateur/la facilitatrice en question. La participation à des ateliers continus permettra également d’aborder certains aspects spécifiques de l’approche utilisée et d’intégrer rapidement les nouveaux facilitateurs/trices du programme à l’équipe existante.

4.7 CONTROLE ET EVALUATION DU PROGRAMME

Assurer le développement d’un système de contrôle et d’évaluation du programme est important si vous désirez comprendre les apports, les résultats et l’impact de votre programme *Reflect*.

Cela peut vous aider à répondre à des besoins changeants, à combler des manques, à apprendre à partir d’expériences vécues, à procéder à des ajustements et à prévoir des améliorations pour le futur. De plus, dans la mesure où la méthode *Reflect* est toujours dans sa phase de développement, il peut s’avérer utile au niveau international de voir les programmes contrôlés et évalués de près, afin que le processus d’apprentissage, d’affinement et d’amélioration de la méthode *Reflect* puisse être poursuivi. Le Réseau International *Reflect* à ActionAid Londres, constitue un point de contact à votre disposition où vous pouvez partager tous les apprentissages que vous avez acquis ; le Réseau peut également vous donner des conseils supplémentaires sur les méthodes de contrôle et d’évaluation. D’autres formes de soutien sont disponibles au niveau régional avec les Centres de Formation Régionaux (voir Annexe 2). Les évaluations menées sur les trois programmes-pilotes sont également disponibles dans ces Centres de Formation Régionaux et auprès du Réseau International *Reflect*. La plupart des observations décrites ci-dessous sont tirées des expériences relevées au cours de ces évaluations.

A QUEL NIVEAU D’APPRENTISSAGE DEVRAIT-ON S’ATTENDRE ?

Le progrès des participants/es dans le développement de leurs compétences relatives à la lecture, l’écriture et le calcul numérique, peut varier considérablement d’un pays à un autre, en fonction de la langue, de la complexité de l’écriture et en fonction du contexte plus général dans lequel le programme est implanté. Il est peut-être cependant utile d’illustrer ici avec un exemple. Dans le projet-pilote implanté en Ouganda, où une langue qui n’avait jamais été écrite auparavant (Lubwisi) a été utilisée, écrite en scriptes romains, le/la participant/e moyen/ne d’un programme, avec une présence d’environ 100 heures (sur une période d’une année) au cercle, pouvait :

- Lire un paragraphe à haute voix et comprendre son contenu (mais avait cependant des difficultés avec la lecture silencieuse).
- Ecrire une lettre sur un sujet familier, à la main et lisiblement.
- Recopier et faire des calculs, sous forme écrite, dans les quatre fonctions numériques de base (avec des nombres composés jusque quatre chiffres).



Une réunion de village a lieu enTanzania

Qui contrôle et qui procède à l’évaluation ?

- De nombreuses personnes auront un intérêt dans le contrôle et l’évaluation du programme :
- **Les participants/es** – qui contrôlent et évaluent de manière informelle leur propre progrès (ainsi que celui des facilitateurs/trices) mais qui peuvent être encouragés/es à le faire de manière plus consciente – et peuvent être aidé/es à le faire de manière plus systématique.
 - **Les facilitateurs/trices** – qui suivent de près les performances réalisées par les participant/es de leur cercle et qui peuvent collectivement surveiller le progrès de la méthode *Reflect* dans le cadre de leurs ateliers d’échange.
 - La communauté en dehors du cercle, qui peut aussi contrôler et évaluer à la fois le travail du cercle et celui de l’organisation chargée de l’implantation du projet, (bien que cela doit se faire dans certaines limites car il peut y avoir des éléments extérieurs au cercle d’alphabétisation qui peuvent se sentir menacés par le renforcement des capacités des participants/es).
 - **Le projet chargé de l’implantation du programme *Reflect*** – pour pouvoir prendre des décisions sur les manières d’améliorer le travail du programme ; cela peut impliquer les responsables du travail sur le terrain et les employés de soutien (qui surveillent le travail des cercles), les formateurs/trices, les responsables du projet, etc.
 - **Les Organisations Extérieures / les bailleurs de fond** – qui ont financé le projet et veulent savoir si les fonds ont été utilisés à bon escient.
 - **D’autres praticiens/nnes de la méthode *Reflect* dans le monde entier** – qui désirent peut-être connaître les expériences que vous avez vécues afin d’améliorer ou ajuster leur propre pratique.

Dans l’idéal, chacun de ces groupes intéressés devrait à la fois être impliqué dans le travail de contrôle et d’évaluation

du programme *Reflect* et être sujet du contrôle et de l’évaluation menée. Il y aura évidemment différents points de discussion et différentes questions posées par chacun des groupes intéressés et posées à chacun de ces groupes intéressés, ce qui impliquera parfois l’utilisation de différentes méthodes et la réalisation de différentes sortes d’évaluation.

Si la priorité doit être donnée à l’un des groupes d’intérêt, ce devrait être aux participants/es eux/elles-mêmes – qui devraient être vivement encouragés/es à concevoir leurs propres indicateurs et à prendre contrôle de leur propre processus d’évaluation. Ceci demande énormément de flexibilité et peut être truant pour les organisations qui veulent toujours “*exercer un contrôle*” et “*gérer*” le processus de l’extérieur. Les attentes des participants/es peuvent changer rapidement au cours d’un programme *Reflect*, rendant les informations de base inutiles et exigeant une redéfinition permanente des indicateurs utilisés. Cela peut bouleverser les plans soigneusement conçus par toute organisation extérieure ! Cependant, ce changement de centre d’intérêt (des participants/es) est tout-à-fait envisageable avec la méthode *Reflect* et un tel changement devrait être recherché lorsque c’est possible. Cela ne veut pas dire que les autres groupes intéressés par l’évolution du programme devraient être ignorés !

Que faut-il contrôler et évaluer ? Quelques indicateurs possibles

Dans un programme *Reflect* il est important d’évaluer non seulement l’impact en termes d’alphabétisation des adultes mais également l’impact sur le renforcement des pouvoirs des individus. Dans l’idéal, tous les groupes intéressés devraient être impliqués d’une manière ou d’une autre dans la détermination de la gamme des indicateurs à utiliser (ainsi que dans le recueillement, l’analyse et l’utilisation des données résultantes). Il devrait être demandé en particulier aux participants/es des cercles d’identifier un certain nombre d’indicateurs qu’ils/elles peuvent eux/elles-mêmes contrôler.

La gamme des indicateurs que vous déciderez d’utiliser variera en fonction des personnes qui procéderont à l’évaluation, en fonction du but recherché et de la période de temps après laquelle l’évaluation est menée. Les indicateurs suggérés ci-dessous, grossièrement divisés entre ceux de contrôle (liés à un certain nombre de données spécifiques) et ceux d’évaluation (liés aux résultats acquis et à l’impact du programme) peuvent être utiles à prendre en considération :

Contrôle/données de base :

- présence ;
- abandon ;
- contenu et qualité des livres du participant/ de la participante ;

- capacité du participant/de la participante à lire et à écrire (y compris les nombres) ;
- auto-évaluation par le/la participant/e des progrès réalisés en matière de lecture, écriture et calcul numérique de base ;
- développement d’habitudes liées à la lecture et l’écriture (par exemple qui lit quoi, avec quelle fréquence) ;
- la qualité de chacun des graphiques conçus ;
- niveau d’aptitude du participant/de la participante à analyser ou interpréter ses graphiques ;
- temps passé avec le cercle d’alphabétisation ;
- niveau de participation dans les discussions et qualité des discussions ;
- matériaux fournis aux cercles, logistique ;
- le nombre de personnes des groupes sociaux-économiques les plus démunis participant aux cercles ;
- efficacité du facilitateur/trice et pertinence de la formation par rapport aux besoins du facilitateur/de la facilitatrice ;
- degré de satisfaction vis-à -vis de l’organisation chargée de l’implantation du programme ;
- coûts impliqués.

Evaluer les résultats et l’impact du programme

- confiance en soi / dignité / respect de soi-même ;
- abilité du cercle à résoudre des conflits internes ;
- nombre d’actions entreprises par chacun des cercles (et nombre de participants/es / et degré de succès de chacune de ces actions) ;
- adhésion des participants/es du programme *Reflect* à d’autres organisations communautaires (auxquelles ils/elles n’adhéraient pas avant de joindre le programme) ;
- rôle changeant de l’alphabétisation dans les organisations communautaires ;
- changements dans les “événements” et “pratiques” liés à l’alphabétisation au niveau local ;
- impact sur l’éducation des enfants (taux de scolarisation en hausse / participation des enfants du participant/de la participante au programme *Reflect* ?) ;
- impact sur les revenus du participant/de la participante, contrôle sur ces revenus ;
- nouveaux domaines de connaissance ;
- changements dans les comportements, habitudes, attitudes (par rapport à l’agriculture, à la gestion des ressources disponibles, aux questions relatives à la santé, etc.) ;
- mobilité des femmes ;
- statut du participant/de la participante *Reflect* au sein de la famille ou de la communauté ;
- modèles de prise de décision au sein du foyer familial ;
- impact sur les facilitateurs/trices eux/elles-mêmes ;
- rentabilité financière.

Comment recueillir les données

- Il existe de nombreuses façons de recueillir ces données, par exemple :
- Etude des statistiques existantes, données de base (à partir de registres, fichiers de documentation, livres de comptes, carnets de notes des facilitateurs/trices, etc.) ;
 - Tests traditionnels relatifs à la lecture, l’écriture et le calcul numérique ;
 - Evaluation continue (par le facilitateur/la facilitatrice, revue des cahiers des participants/es, etc.) ;
 - Revue systématique des graphiques conçus par les cercles (et discussion collective basée sur le contenu des graphiques) ;
 - Observation du travail des cercles d’alphabétisation – soit sur une courte période de temps par les travailleurs sur le terrain (qui observent les cercles à la tâche), soit une période plus longue par des personnes extérieures aux cercles (vivant pendant une semaine ou un mois dans une communauté sélectionnée afin que des informations détaillées sur des études de cas puissent être recueillies, et en observant comment le travail du cercle *Reflect* est lié à d’autres aspects de la vie communautaire) ;
 - Discussions semi-structurées entre individus, au sein de petits groupes ou de cercles entiers. Voir PLA, MED 1995 pour des suggestions et des idées pratiques ;
 - Questionnaires (par exemple destinés aux facilitateurs/trices, formateurs/trices, planificateurs/trices de programme, ou à certains des chefs communautaires) – bien que ceux-ci soient souvent moins efficaces que les entretiens semi-structures (partiellement ouverts) ;
 - Conception des “graphiques” avec les participants/es (voir ci-dessous).

La série d’outils que vous allez utiliser pour recueillir des données dépendra du contexte dans lequel vous travaillez (encore une fois, d’après la réponse à la question : Qui mène l’évaluation et dans quel but ?). Il est cependant absolument crucial d’éviter de recueillir des données inutiles. La collecte des données peut devenir une habitude servant à consoler les collecteurs/ses (et à leur donner de l’importance) plutôt que de fournir des informations significatives. Au moins autant de temps doit être consacré à l’analyse des données qu’à la collecte des données. Sans cette analyse (et ensuite des commentaires rapportés sur le terrain), la collecte des données peut facilement se dénuer de tout sens.

L’usage des graphiques /tableaux d’évaluation

La méthode *Reflect* a la potentialité d’aider au développement d’une méthodologie d’évaluation de nature participative et qui permet à ses utilisateurs/trices de renforcer leurs capacités dans ce domaine. La méthode

	Participe aux réunions/membre		Participe aux prises de décisions		Tient une position de responsabilité	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
assemblées communautaires						
conseils communautaires						
parents d'élèves – enseignants						
groupe paroissial						
groupe d'activités sportives						
organisation de femmes						
comité du crédit						
un comité de la santé						
un comité de l'éducation						
autres groupes/organisations						

Reflect est tirée de la MARP qui est de plus en plus utilisée pour mener des évaluations.

Un des avantages de la méthode *Reflect* est que la plupart des informations de base peuvent être recueillies au cours du processus d’apprentissage des cercles. Chaque graphique qui est conçu présente de manière systématisée les conditions de vie existantes, le savoir et les attitudes des membres de la communauté à un moment particulier donné et constitue en tant que tel un document permanent. Chaque graphique sur un thème donné peut donc être à nouveau conçu après une certaine période de temps. Une comparaison peut ainsi être faite pour analyser s’il y eu des changements quelconques. Cette approche peut être particulièrement utile pour des évaluations mesurant l’impact du programme et menées après une période de temps assez prolongée.

Par exemple, une carte des questions relatives à la santé et à l’hygiène conçue avec le cercle *Reflect* peut être refaite trois ans après sa première conception. Elle peut ainsi révéler s’il y a eu des changements dans le nombre de latrines existantes, dans l’emplacement où les ordures sont jetées, dans l’étendue des eaux stagnantes, ou la prédominance de certains déprédateurs. Une discussion menée par les participants/es eux/elles-mêmes autour de la comparaison des deux cartes leur permettra d’observer les changements survenus et d’en expliquer les raisons – afin de déterminer si ces changements sont liés ou sont survenus grâce au travail et des actions prises par le cercle *Reflect* ou pas.

D’autres exemples peuvent comprendre :

- **Un tableau sur l’éducation** – montrant la fréquentation des écoles ou des centres d’éducation informelle, et le niveau de chacun des enfants. Si ce tableau est fait à plusieurs reprises, il peut fournir des données réelles qui peuvent alors, au sein d’une discussion entre les participants/es, être liées (ou non) aux activités du cercle *Reflect*.
- **Les calendriers relatifs au travail agricole** – en

refaisant un calendrier agricole après un certain laps de temps, il peut être possible de noter les changements dans la croissance des cultures, dans les périodes où elles sont plantées, et dans celles où elles sont fertilisées (et les changements dans la manière dont elles sont fertilisées), ainsi que les changements dans les périodes où elles sont vendues (par exemple révélant si les gens gardent les récoltes en stock jusqu’à ce qu’il y ait de meilleurs prix de vente sur le marché).

La nécessité d’une planification anticipée

L’utilisation de matériaux conçus par les participants/es dans le cadre des cercles *Reflect*, comme base d’un travail de contrôle et d’évaluation, offre d’énormes potentialités. Une des limites cependant est que l’impact du processus engendré par la méthode *Reflect* peut être noté quelques semaines seulement après le lancement du travail des cercles, et donc les graphiques produits après (disons) six mois ne constitueront pas une bonne source d’informations pour une comparaison faite ultérieurement. Par exemple, après six mois dans un cercle *Reflect*, les participants/es auront été suffisamment enthousiasmés/es par les bénéfices de l’éducation qu’ils/elles auront envoyé plus d’enfants à l’école ; un tableau sur l’éducation conçu à ce moment donné révélera en partie le résultat créé par le cercle *Reflect* plutôt que la situation antérieure au lancement des activités du cercle. Afin d’éviter que cet effet soit pris en compte, la conception d’un certain nombre de graphiques, considérés comme étant partiellement utiles pour le travail d’évaluation, pourrait être introduite au début du programme *Reflect* , afin de pouvoir effectivement servir de source efficace de données de base.

S’il n’existe pas de données de base, certains graphiques peuvent se révéler très utiles pour évaluer l’impact d’un programme *Reflect*. Par exemple, vous pourriez demander aux participants/es de dessiner les tableaux suivantes :

- Un tableau, une matrice représentant la participation



Firoz Ahman Firoz/ActionAid

Les membres du cercle *Reflect* des femmes dans l’Uttar Pradesh, Inde

dans le travail des organisations communautaires qui donne une liste de toutes les organisations existantes au sein de la communauté et avec des questions posées aux participants/es sur leur adhésion à ces organisations, leur présence aux réunions tenues, leur participation dans le processus de prise de décisions ou enfin s’ils/elles remplissent des postes d’autorité (par exemple de secrétaire, trésorier/ière ou de président/e). Dans le cas du projet-pilote implanté au Salvador, un tel tableau a montré des résultats impressionnants, avec plus de 60% des participants/es ayant rempli des positions de responsabilité importante qu’ils/elles n’avaient pas avant le lancement du programme *Reflect*.

- Un tableau d’auto-évaluation du progrès des participants/es. La conception de ce tableau peut être intégrée dans le cadre du programme *Reflect* (peut-être à chaque fois que le travail sur dix ou vingt unités est complété) ou elle peut être conçue après le programme pour répondre aux besoins de l’évaluation seulement. Il s’agit de demander aux participants/es s’ils/elles sont satisfaits/es de leur progrès dans différents domaines (et ce par rapport à leurs attentes initiales). Une échelle avec trois réponses est la plus facile à utiliser (satisfait/e, juste satisfait/e, insatisfait/e), bien qu’une échelle à cinq réponses possibles donne une représentation plus détaillée (très satisfait/e, satisfait/e, juste satisfait/e, insatisfait/e, très insatisfait/e). On peut utiliser de simples représentations de figures au lieu (ou en même temps que) des mots. Les domaines de l’auto-évaluation peuvent comprendre la lecture, l’écriture, le calcul numérique de base, la discussion :

	Lecture	écriture	calcul numérique	discussion
😊	satisfait/e			
😐	juste satisfait/e			
😞	insatisfait/e			

Ce tableau peut être rempli individuellement, chacun des participants/es trace une marque sur une copie du tableau (peut-être avec une couleur différente pour les hommes et pour les femmes de manière à ce que les résultats puissent être aussi étudiés selon les sexes). Cependant, cette manière de remplir un tableau peut parfois conduire à des distorsions, les participants/es recopiant tous/tes les marques de la première personne qui a rempli le tableau. Une alternative dans ce cas serait d’avoir préparé le tableau et de demander aux participants/es de le recopier et placer leur marque “*secrètement*” dans leurs cahiers d’exercices qu’ils/elles recopieront ensuite sur un tableau plus large. Cette approche a l’avantage d’encourager le principe du “*bulletin secret*”.

Ce genre de tableau d’auto-évaluation peut être utilisé pour différentes questions. Par exemple, les facilitateurs/trices pourraient demander si le processus de la méthode *Reflect* a permis aux participants/es de développer leur estime personnelle, s’il les a aidé à la résolution de problèmes, s’il a renforcé leurs connaissances dans les domaines de la santé, l’agriculture, etc. (si cela les a beaucoup aidé, partiellement aidé ou pas du tout aidé). Un des avantages de ces tableaux est qu’ils peuvent être analysés de manière statistique (par exemple 70% ont répondu que cela les a beaucoup aidé pour développer leurs compétences dans le domaine de la résolution de problèmes).

Les groupes d’observation

Evaluer le travail de cercles *Reflect* en comparaison avec d’autres cercles qui utilisent des méthodes d’alphabétisation plus traditionnelles est important pour tous les programmes qui veulent essayer de déterminer si la méthode *Reflect* est appropriée à un programme à long terme ou à une grande échelle. Peut-être êtes-vous intéressé/e par le contenu de ce manuel, mais peut-être que vous voulez également mettre en pratique les techniques de la méthode *Reflect* dans votre région/zone locale avant de vous engager dans

un programme à plus grande échelle. Si c’est le cas, alors l’utilisation de groupes d’observation sera importante pour vous aider à prendre une décision. Les trois projets-pilotes ont tous utilisé des groupes d’observation travaillant dans des conditions similaires, utilisant des méthodes de travail différentes, mais travaillant sur la même période de temps et avec des objectifs similaires. L’idéal serait d’implanter un programme d’alphabétisation basé sur des méthodes traditionnelles dans la même région, géré par la même organisation – mais cela n’est pas toujours faisable. L’avantage d’utiliser un groupe d’observation dans tout travail d’évaluation est que vous serez plus en mesure de pouvoir isoler l’impact d’un programme *Reflect* de celui d’autres initiatives de développement ou d’autres processus visant à engendrer des changements. Il n’existe aucune communauté qui soit statique, et établir des relations de cause à effet est souvent la tâche la plus difficile à accomplir. L’utilisation de groupes d’observation aidera à établir de telles relations.

Faire un lien entre le travail de contrôle et d’évaluation et le renforcement des capacités et pouvoirs des individus

Contrôle et évaluation sont souvent perçus comme des activités extractives (c’est-à-dire remplies par des personnes extérieures au programme) et comme quelque chose qui n’a pas vraiment de rapport réel avec la pratique actuelle de renforcement des capacités et pouvoirs individuels, Cependant, le contrôle sur le flux d’informations disponibles est de plus en plus important ; transmettre le contrôle de la production et l’utilisation d’informations à des personnes qui n’en ont jamais eu l’expérience historiquement peut contribuer au renforcement des capacités et pouvoirs des individus.

Au-delà du niveau d’un simple cercle *Reflect*, le processus de collecte d’informations ou de données sur de nombreux différents cercles d’une zone locale donnée, d’un département ou d’une région, est souvent considéré comme faisant partie du travail d’une agence extérieure. Cependant, ce stade d’analyse peut jouer un rôle important dans la mobilisation de la population locale et la formation d’un mouvement de base. Si les participants/es de programmes *Reflect* prennent part à l’étude des graphiques conçus par d’autres cercles, le processus peut contribuer à l’avancement de leur propre analyse. Il est clair que lorsqu’il y a deux ou plus de deux cercles au sein d’une même communauté, des échanges réguliers devraient être encouragés. Une autre possibilité serait de promouvoir le jumelage de cercles appartenant à différentes communautés – de telle manière que chacun ait la possibilité de connaître (et puisse prendre part à l’évaluation d’) une autre communauté vivant dans des conditions similaires (ou même différentes) aux conditions dans lesquelles ils vivent.

A la fin d’un travail sur un thème particulier (tel que la santé – et là où plusieurs unités de travail ont été couvertes) un atelier pourrait être organisé auquel des participants/es de différentes régions seraient invités/es – pour pouvoir analyser ensemble le travail qu’ils/elles ont accompli et planifier des solutions aux problèmes qu’ils/elles auront évoqués. Des ateliers de même nature pourraient être organisés après l’accomplissement d’un travail sur n’importe quel thème ou tout à la fin du programme *Reflect* lui-même. Présenter à des individus d’autres personnes accomplissant au sein d’autres communautés le même genre de travail que celui qu’ils accomplissent est toujours utile pour la formation d’autres organisations de base à côté de celles qui existent déjà. Et permettre aux gens de prendre part au travail de contrôle et d’évaluation de cette manière, rend le processus inséparable de celui, plus large, du renforcement des capacités et pouvoirs individuels. Ce thème particulier est discuté plus en détail dans la partie suivante.

4.8 UTILISER LES MATERIAUX CONÇUS PAR LES PARTICIPANTS/ES POUR LA PLANIFICATION DU PROGRAMME

Les cartes, tableaux, calendriers et diagrammes conçus par les cercles *Reflect* sont un diagnostic interne détaillé des problèmes de la communauté et une documentation systématisée du savoir, de l’expérience et des comportements locaux.

C’est en soi une ressource de grande valeur pour la planification d’un programme de développement qui devrait être précieusement conservée. Tandis que chacune des communautés conservera les graphiques originaux et pourra les utiliser pour procéder à la planification de leurs propres activités, il y a aussi un rôle à remplir par l’organisation chargée de l’implantation du programme *Reflect*, pour procéder à une analyse avancée de l’ensemble des communautés impliquées.

Afin de procéder à une telle analyse avancée, il convient de faire des copies de tous les graphiques qui auront été conçus. Ce n’est pas une tâche aussi difficile qu’il n’y paraît. Une fois qu’un graphique a été conçu par un cercle donné, chacun/e des participant/e est encouragé/e à en faire une copie (ou à produire leur propre version à partir de leur perspective personnelle). C’est le moment où le facilitateur/la facilitatrice peut aussi en faire une copie sur une feuille de format A4 ou dans son propre carnet de notes (qui dans l’idéal devrait aussi être de format A4). Les facilitateurs/trices devraient également prendre quelques notes sur les discussions majeures qui ont été tenues. Ce carnet de notes devrait être régulièrement amené aux ateliers d’échange continus, dans le cadre desquels les facilitateurs/trices de différents programmes *Reflect* examineront les expériences

qu’ils/elles auront vécues au cours des semaines passées, et discuteront ou prépareront le travail des semaines à venir. Si une photocopieuse est disponible, ils/elles peuvent faire des copies de tous les graphiques récemment produits par les cercles. S’il n’y a pas de photocopieuse disponible localement, alors à la fin du programme, ou à différentes intervalles de temps, les carnets de notes des facilitateur/trices peuvent être récupérés et emmenés quelque part pour être photocopiés, avant d’être renvoyés aux facilitateurs/trices. Le nom de chaque cercle et chaque communauté devrait toujours être clairement écrit sur chacun des graphiques conçus afin d’éviter toute confusion. Dans le cas de l’utilisation d’une photocopieuse, les facilitateurs/trices doivent utiliser de l’encre bleue ou noire, sans quoi les photocopies ne seront pas nettes.

Une fois que les graphiques ont été recueillis, ils peuvent être analysés et utilisés de deux manières principales :

Par la communauté locale

Le travail collectif accompli par chacune des communautés peut faire l’objet d’une revue pour essayer d’identifier les principales questions soulevées. Dans l’idéal, ceci devrait être fait par des personnes appartenant à la communauté locale, en collaboration avec l’organisation chargée de la coordination du programme *Reflect*. Ce qui devrait conduire à la formation d’une assemblée communautaire où tous les graphiques sont présentés et utilisés comme base d’une revue générale des priorités de développement locales. Des représentants/es de toutes les agences importantes (gouvernement et ONGs) devraient être invités/es à ces réunions et le résultat d’une telle revue devrait être la production d’un plan d’actions où les responsabilités de chacun sont clairement définies.

Par thème

Cela implique que les organisations qui ont fait la promotion du programme *Reflect* analysent tous les graphiques d’un type particulier conçus par tous les cercles. Des représentants/es des cercles et de leurs communautés respectives devraient être au centre de ce processus en tant que présentateurs/trices, de même que tout autre organisation qui a un rapport (même distant) avec le programme. Un travail de préparation pour chacune des réunions devra sans doute être accompli, au cours duquel les tendances et modèles principaux auront déjà été identifiés. Vous aurez peut-être besoin d’arranger une séance de planification avant la réunion avec les représentants/es de chacun des cercles *Reflect* pour discuter de ces tendances.

Par exemple, une revue de tous les tableaux conçus sur les cultures agricoles peut être entreprise, en ayant invité les représentants/es locaux/aies du Ministère de l’Agriculture et tout autre organisation travaillant dans ce domaine. Cela peut aboutir à la production d’informations intéressantes sur certaines cultures et les raisons pour lesquelles les gens

choisissent de faire pousser ces cultures, ainsi que les raisons pour lesquelles ils choisissent de ne pas faire pousser certaines cultures que des organismes externes ont tenté de promouvoir. Si ces informations sont présentées avec prudence, cela peut conduire à un changement de stratégie des organismes externes ; ou à l’organisation d’un programme de formation bien ciblé (sur le personnel des agences ou sur les communautés – ou les deux à la fois !) avec pour but de remettre en question certains mythes ou certaines croyances.

Une analyse des matériaux relatifs à la santé produits par tous les cercles peut conduire à une réflexion riche en idées, dans la mesure où elle fournirait des informations détaillées à la fois sur les maladies communes, les stratégies de guérison généralement suivies, le niveau de compréhension des causes et des moyens de prévention des maladies, etc. Cela aiderait certainement à combler des lacunes dans le savoir des employés/es locaux/aies travaillant sur l’éducation relative à la santé et devrait aider à s’assurer que tous les programmes d’éducation en matière de santé soient précisément concentrés sur les lacunes dans les connaissances des gens, en complétant ce qu’ils/elles savent et pratiquent déjà. Pour s’assurer que cette analyse avancée ne soit pas égarée, tous les ateliers de ce type doivent voir la participation des représentants/es des communautés et des professionnels/les de la santé (y compris les sages-femmes traditionnelles, les guérisseurs/seuses traditionnels/les, le personnel du gouvernement et des ONGs travaillant dans le domaine de la santé). Chaque cerole *Reflect* devra nommer des participants/es individuels/les pour assurer le rôle de présentation de leurs matériaux aux agences externes. De telles réunions constitueront également des opportunités pour aborder toute idée fausse grave ou mythe local sur la santé qui aura été évoqué au cours du programme *Reflect*.

Il est important, néanmoins, de savoir que certains de ces plus grands mythes sur la santé peuvent avoir été disséminés par des professionnels/les locaux/aies de la santé. Ces mythes doivent également être abordés au cours de ces réunions.

Une autre manière d’aboutir à la planification d’un développement local après un programme *Reflect* est de réunir les représentants/es de tous les cercles et d’encourager la promotion d’un processus de négociation autour d’initiatives de développement majeures qui ont besoin d’être prises localement (et qui demandent une certaine coordination entre les différentes communautés).

L’utilisation des graphiques, encore une fois, peut servir au cours d’un tel processus, même sous un simple format comme celui présenté ci-dessous, permettant d’établir un ordre logique dans les actions à prendre :

QUAND	MAINTENANT	BIENTOT	APRES
QUELLE ACTION			
OU			
COMMENT			
PAR QUI			

4.9 RENFORCER L'ENVIRONNEMENT RELATIF A LA LECTURE ET L'ECRITURE

De nombreux programmes d’alphabétisation sont seulement concentrés sur ce qui se passe dans la classe, sans essayer d’aborder les questions relatives à l’alphabétisation au sein d’une plus large communauté.

Dans les zones rurales où les mots écrits sont rarement rencontrés et utilisés, les gens ne vont pas développer des habitudes de lecture et d’écriture ou de calcul numérique tout simplement parce qu’on leur aura enseigné l’alphabétisation au niveau communautaire. Même dans les zones urbaines où l’environnement est plus “*alphabétisé*”, les adultes analphabètes ont appris à survivre sans savoir lire ni écrire ou compter, et continueront à survivre de cette manière à moins qu’un pont solide soit établi entre ce qu’ils/elles apprennent dans les cercles et leurs vies en dehors des cercles.

Consolider les nouvelles compétences des individus en stimulant la création d’habitudes liées à la lecture et l’écriture constitue certainement un défi plus grand à surmonter que leur enseigner les connaissances élémentaires dans ce domaine. L’attention doit particulièrement être portée sur des événements relatifs à la lecture et l’écriture aux quels les gens seront confrontés dans leurs vies quotidiennes. Combien exigera t-on d’eux/elles en ce qui concerne leurs connaissances en matière d’alphabétisation ? Combien d’opportunités se présenteront à eux/elles pour qu’ils/elles puissent démontrer leurs nouvelles capacités ? Vont-ils/elles développer un certain nombre d’habitudes relatives à la lecture et l’écriture ?

Il serait totalement artificiel de vouloir changer l’environnement des individus ou leurs vies en fonction de l’alphabétisation si aucun autre changement n’a lieu au sein de cet environnement. Bien qu’un certain nombre de mesures peuvent être prises pour introduire des “*événements*” relatifs à l’alphabétisation au sein de l’environnement existant, l’effet peut en être limité puisque les gens ont réussi à survivre en tant qu’analphabètes dans cet environnement et pourraient continuer à y survivre de la même manière. Une approche beaucoup plus efficace serait d’assurer qu’un changement social positif, stimulé par les activités des cercles d’alphabétisation, prenne place – pour que l’on puisse constater qu’il y a un changement réel d’environnement et qu’il y a de réelles demandes exprimées par la population pour apprendre à lire et à écrire.

La méthode *Reflect* cherche à lier intrinsèquement un processus de renforcement des capacités et pouvoirs des individus avec un processus d’apprentissage de la lecture et de l’écriture. Un des meilleurs exemples qui démontre que cela peut se produire est donné par l’expérience du

programme-pilote au Salvador où, en l’espace d’une année, 61% des participant/es des cercles *Reflect* assumaient une position de responsabilité formelle au sein d’organisations communautaires locales et ce, pour la première fois. Ce changement a démocratisé les organisations elles-mêmes, leur donnant une nouvelle vie et engendrant de nouvelles opportunités pour que des actions locales soient entreprises, ainsi que des nouvelles opportunités de changement. En même temps, il était demandé à chaque individu qui assumait une position de responsabilité d’utiliser régulièrement leurs compétences en matière d’alphabétisation et cela d’une façon pratique, que ce soit en prenant des notes au cours de réunions, en tenant les livres de comptes ou en écrivant des lettres, etc.

De nombreuses actions entreprises au niveau local, qui pourraient résulter de discussions tenues au sein d’un cercle *Reflect*, peuvent jouer des fonctions similaires, en demandant aux participants/es d’écrire des lettres à des personnes officielles, de créer des fichiers de documentation, de recueillir des informations sur des événements particuliers, de procéder à une planification collective dans un domaine donné, de contrôler des changements notés au niveau local, d’avoir accès à de nouvelles informations, de participer à des programmes de formation, d’organiser des campagnes de promotion, de lancer de nouvelles activités, de former de nouveaux groupes, etc.

Vues sous cet angle, les discussions menées au sein du cercle d’alphabétisation ne constituent pas une distraction par rapport à l’alphabétisation. Elles peuvent au contraire remplir une fonction bien claire en contribuant au développement d’un nouvel environnement, plus “*alphabétisé*”.

L’établissement d’un lien entre l’alphabétisation et le renforcement des capacités et pouvoirs des individus au cours du processus *Reflect* ne signifie pas que vous ne devrez rien faire et laisser le processus faire tout le travail de création d’un environnement où la lecture et l’écriture seraient utilisées plus souvent. Vous devrez songer à prévoir des interventions et ces interventions peuvent avoir lieu avant même le début du travail des cercles *Reflect*. Ces initiatives ne devraient pas seulement être ciblées sur les adultes qui auront déjà participé à des cercles d’alphabétisation mais aussi sur ceux/celles qui sont déjà alphabétisés/es ou semi-alphabétisés/es, et plus particulièrement ceux/celles qui ont abandonné l’école.

Monter une bibliothèque locale

De nombreuses tentatives ont été faites pour monter des bibliothèques rurales et nombreuses sont celles qui ont échoué car elles sont devenues inactives (ne recevant pas de nouveaux matériaux de lecture) et ne sont pas très utilisées ou ni même parfois aisément accessibles. Il est absolument essentiel d’aborder ces problèmes si de telles

bibliothèques doivent être mises sur pied. La provision continue de matériaux de lecture au travers de liens établis avec un réseau plus large est tout-à-fait vitale.

Etablir des bibliothèques mobiles

Les bibliothèques mobiles nécessiteront soit l'utilisation d'un véhicule à moteur ou celle d'une bicyclette rickshaw. L'avantage de ces bibliothèques c'est quelles seront plus en mesure d'assurer la provision continue de matériaux de lecture à chacune des communautés. Les livres transportés par de telles librairies ne doivent pas seulement être des textes appropriés et souvent plutôt secs sur les thèmes de l'agriculture ou la santé par exemple, mais devraient être centrés sur des matériaux stimulants écrits dans une forme accessibles à des personnes nouvellement alphabétisées, et en particulier sur des histoires auxquelles les personnes peuvent s'identifier.

Etendre la distribution de journaux

Le meilleur moyen d'approvisionner en permanence une communauté avec des matériaux de lecture nouveaux est peut-être d'étendre la distribution des journaux locaux aux zones rurales ou urbaines situées en marge d'un centre urbain. Cela peut impliquer initialement que les journaux existants jusqu'à la création et à la consolidation d'un marché.

Créer un marché pour des matériaux de lecture

Si Coca Cola peut atteindre n'importe quel coin reculé de la terre, alors les livres le peuvent certainement aussi ! La solution serait d'utiliser des mécanismes existants (comme par exemple les vendeurs ambulants au Bangladesh). Installer un comptoir de vente dans tous les marchés locaux où des matériaux de lecture sont disponibles (soit pour l'achat ou pour une lecture sur le tas) pourrait constituer un point de départ utile. D'autres genres de comptoirs ou des commerces où les gens doivent attendre pour la provision d'un service spécifique (comme par exemple chez le coiffeur/la coiffeuse ou le cireur/la cireuse de chaussures) peuvent aussi être encouragés à maintenir un stock de matériaux de lecture. Une autre option serait d'installer des comptoirs qui offriraient des services relatifs à la lecture ou

Il y a en termes de nombres, plus de Bangladais/es alphabétisés/es au Bangladesh que d'Anglais/es alphabétisés/es en Angleterre. L'environnement relatif à la lecture et à l'écriture ne manque pas (avec l'existence de plus de 50 journaux nationaux !) Le problème est celui de la taille et de la distribution des journaux – faire parvenir les matériaux de lecture jusqu'aux villages !

l'écriture, que ce soit pour ébaucher ou vérifier des documents officiels pour les gens, taper des lettres à la machine ou produire des enseignes ou des étiquettes. De nombreuses activités de ce type peuvent être établies comme commerces à long terme.

Créer un service de soutien lié à l'alphabétisation

A côté de la provision de services sur le marché liés aux besoins de la population, les organisations qui publient des matériaux de lecture ont aussi peut-être besoin d'un soutien. Dans de nombreux cas, les organisations qui publient des prospectus ou des brochures (que ce soient des agences du gouvernement, des ONGs, des banques ou des commerces), produisent des matériaux inutilement compliqués inadaptés aux besoins des personnes nouvellement alphabétisées. Offrir la provision d'un service de conseils et de soutien à de telles organisations, en mettant l'accent sur le besoin d'utiliser un langage simple écrit clairement en gros caractères, contribuera à la production de matériaux de lecture faciles à déchiffrer.

Renforcer le système de la poste locale

Souvent les gens doivent voyager sur des longues distances pour poster ou recevoir une lettre. Si une personne nommée de la communauté peut remplir ce rôle d'extension liée au système postal, cela peut contribuer à une utilisation plus fréquente du système postal. Créer un systèmes de correspondants/es, ou des liens entre les cercles d'alphabétisaiton de différentes régions, peut aussi aider à démarrer un tel système. S'il existe un réseau postal, des moyens peuvent être trouvés pour étendre la gamme des services offerts, par exemple à la provision de services pour remplir des formulaires légaux ou de services financiers.

Imprimer au niveau du projet

L'organisation qui fait la promotion du programme *Reflect* au niveau local devrait considérer la faisabilité d'ouvrir un service d'impression à bas prix librement accessible, dans la région locale où le projet est implanté. L'impression de quantités de tailles moyennes pourrait être prises en charge, ou celle d'un bulletin local (tiré des données recueillies par les participants/es des cercles). L'utilisation d'un duplicateur, peut-être avec une présentation faite sur des ordinateurs portables, est possible. Des bulletins communautaires peuvent contenir des informations sur les nouvelles locales, des annonces (de mariages, succès accomplis, naissances, morts), des informations sur les nouvelles sportives, les événements avenir, les articles mis en vente, les programmes de formation accessibles, les compétitions ou jeux organisés, les postes d'emploi vacants, le prix des denrées alimentaires (sur différents marchés) ; ils peuvent aussi contenir des recettes de

cuisine, des poèmes, des blagues, des conseils, des prévisions météorologiques, des histoires, des articles de religion, des mises-à-jour sur les campagnes en cours, etc. Une production régulière et une bonne distribution de ces bulletins devraient être organisées, et un coût d'achat nominal devrait être fixé. Les journaux affichés aux murs constituent une alternative (ou une autre option) intéressante, faisant de l'exercice de lecture un événement plus public ou plus collectif. L'impression des écrits des participants/es de *Reflect* sur les histoires orales ou écrites locales (ou sur des témoignages personnels !) est un bon moyen de motiver les participants et d'aider au développement de leur estime personnelle.

Imprimer au niveau du village

L'idéal serait que chaque communauté, chaque cercle d'alphabétisation, puisse reproduire ses propres matériaux. Cela contribuera au développement à partir du "bas" d'un environnement "alphabétisé". Le facteur-clé ici c'est bien sûr les moyens financiers. Il existe des technologies à très bas prix comme la sérigraphie développée avec des matériaux locaux (comme c'est le cas dans le Programme d'Alphabétisation National au Ghana), ou l'impression basée sur l'utilisation de gélatine. Cela nécessite néanmoins une bonne formation initiale, un service de maintenance continu, et parfois cela dépend en partie de certains matériaux qui ne sont pas accessibles localement (comme l'encre ou les stencils) – un bon système d'approvisionnement de certains matériaux est donc vital. L'utilisation de l'impression au niveau du village semble particulièrement compatible avec la méthode *Reflect*, puisque l'accent est mis sur des matériaux produits par les participants/es et sur l'écriture créative. Les cercles *Reflect* pourraient être encouragés à échanger de tels matériaux.

Faire la promotion d'habitudes de lecture et d'écriture

L'accent mis sur la création d'un environnement plus alphabétisé à partir du bas, peut également être accompagné de la promotion de certaines habitudes, telles que la création de fichiers de documentation, le maintien de livres de comptes, et la production d'un compte-rendu des réunions de toutes les organisations communautaires. Cela peut être étendu à l'introduction d'un système de contrôle et d'évaluation des projets de développement locaux, de manière à ce que la population locale puisse assumer une certaine responsabilité. L'utilisation croissante de panneaux d'indication routiers, de panneaux de direction, etc., peut aussi contribuer à un tel processus.

Les panneaux d'affichage communautaires

Un grand tableau noir pourrait être installé à un endroit

stratégique au sein de la communauté (protégé partiellement par un abri), que le facilitateur/la facilitatrice ou l'instituteur/trice de l'école locale pourrait maintenir à jour. Cette personne devrait recevoir une formation pour apprendre à présenter les nouvelles entendues à la radio et sélectionner les questions d'intérêt local (qu'il s'agisse d'informations significatives sur les prévisions météorologiques, les prix du marché ou les développements politiques, etc.) – et plusieurs nouvelles lignes devraient être écrites chaque jour. Ceci aidera à pousser toutes les personnes de la communauté à pratiquer leurs comptétences en matière d'alphabétisation sur une base quotidienne (et ce faisant, créant un événement quotidien relatif à l'alphabétisation). Une fois que ces tableaux sont installés, les agences gouvernementales, les ONGs et les membres de la communauté y trouveront de nombreux autres usages pour rendre public différents événements (ou pour y afficher des journaux muraux, des posters, etc.). Madagascar a eu une expérience particulièrement positive avec l'utilisation de tels tableaux.

La location des tableaux est d'une importance cruciale – ce doit être un endroit devant lequel la population locale passe quotidiennement (la conception de cartes au sein du cercle *Reflect* devrait aider la communauté à déterminer le meilleur endroit). Il pourrait s'avérer intéressant de tester toute une série de tableaux différents au sein de chaque communauté, chacun ciblant une audience particulière (par exemple un tableau destiné aux jeunes près d'un stade de foot ; un autre destiné aux femmes sur le chemin menant aux points de collection de l'eau ; un encore destiné aux hommes et placé dans le bar local). Ceci signifierait que différents groupes de la communauté prennent part à la gestion des tableaux.

Centres culturels populaires / centres de ressources ou d'informations

Il existe de nombreuses variantes relatives à cette idée. Le point essentiel est de monter un centre qui offrirait plus qu'une fonction traditionnelle de bibliothèque, et deviendrait un point central de production et de circulation d'informations et d'éléments culturels. De tels centres devraient servir tous les groupes communautaires et intérêts existants. Des livres d'occasion provenant de divers organismes gouvernementaux, ONGs, librairies, maisons d'édition, ou d'individus peuvent y être rassemblés. Si cela se produit à une plus grande échelle, comme ce fut le cas à Madagascar, des points de collecte peuvent être établis au cours de certains jours. Au niveau de la communauté locale, tous les individus qui ont des livres à la maison pourraient être encouragés/es à les mettre à la disposition du centre (bien qu'ils/elles en soient toujours les propriétaires légaux/les). Ceci permettrait aux communautés de rassembler des papiers anciens, des documents et des témoignages écrits à la main, ou encore des histoires que

des familles ont gardé dans leur maison génération après génération, éléments qui pourraient servir à l'établissement d'une large gamme de matériaux de lecture (le centre devenant un endroit un peu similaire à un musée local).

Des journaux anciens peuvent également être collectés pour être redistribués et utilisés dans ces centres, d'autant plus que la plupart des journaux contiennent non seulement des informations nouvelles mais aussi des articles sur un thème spécifique, parmi lesquels certains ont toujours de l'intérêt. La question de savoir comment classer tous ces matériaux se pose – de même que de savoir qui sera la personne ou le/la bibliothécaire responsable de ce classement. Une forme d'ordre et de sélection est nécessaire – autrement les Centres pourraient se retrouver remplis de vieilles piles de journaux que personne ne lit jamais. Dans le cas où les journaux et les livres sont recueillis de cette manière, d'autres questions relèvent de la logistique, et concernent la collection, la conservation et la distribution efficace de ces matériaux.

La méthode *Reflect* peut constituer une base efficace pour assurer l'établissement de tels centres, étant donné l'attention portée dans les cercles sur le travail de production de matériaux par les participants/es eux/elles-mêmes, qui forment un diagnostique détaillé de la vie de leurs communautés respectives. Les cartes, tableaux et calendriers produits peuvent être conservés dans un endroit (ou mieux encore, affichés) dans ce genre de centres et la présence même de ces matériaux peut être utilisée comme base d'attraction d'autres matériaux, comme cela a été décrit ci-dessus. Afin que leur fonction soit efficace, il serait peut-être utile que les centres ouvrent à certaines heures fixes et organisent un certain nombre d'événements réguliers, comme par exemple une séance de discussion en groupe toutes les deux semaines, l'organisation de cercles de lecture, d'ateliers de formation (en collaboration avec des personnes travaillant dans le domaine de la santé ou de l'agriculture, etc.), la formation de groupes d'écrivains, de sessions de formation sur les danses et chansons traditionnelles (pour une performance au niveau local), etc. La question de savoir si ces centres ont besoin de fonctionner avec un personnel payé ou des volontaires relève du domaine de la gestion, et dépendra du contexte dans lequel le centre est établi. L'engagement de volontaires semblerait être l'idéal.

Radio

S'il existe une station de radio locale, alors l'environnement relatif à l'alphabétisation peut être élargi en encourageant les gens à apporter une contribution, à préparer des scénarios, à faire des entretiens, etc. Les stations de radios nationales ou régionales peuvent également diffuser des programmes de formation, souvent relatifs à des cours par correspondance. Aider les gens à s'inscrire à de tels programmes (ou, si leur niveau d'alphabétisation leur

permet, aux programmes de cours par correspondance) peut consolider davantage leurs compétences en matière d'alphabétisation.

Les livres pour enfants

La plupart des bibliothèques rurales ou des centres de ressources ne propose pas de bons livres pour enfants et pourtant ces livres constituent un des meilleurs moyens de promouvoir des événements relatifs à la lecture et l'écriture au sein des foyers familiaux. Lorsque les parents font la lecture à leurs enfants, les compétences à la fois des adultes et des enfants en sont renforcées. La provision de livres pour enfants devrait donc être traitée comme une priorité. Là où le choix n'est pas très grand (ou alors si les livres sont trop chers), la production locale de tels livres devrait être encouragée. Les livres pour enfants pourraient être écrits au sein du cercle *Reflect* dans la mesure où il n'est pas indispensable d'avoir de longs textes et où le travail devrait être concentré sur les illustrations (et donc les compétences relatives à l'alphabétisation visuelle et au dessin s'avèrent très utiles). Les livres devraient comporter des histoires traditionnelles ou des idées tirées de l'imagination des participant/es au programme *Reflect*. Au départ, l'ensemble du groupe devrait travailler ensemble à la production de livres, mais par la suite, des sous-groupes ou même des individus pourraient en écrire davantage. Si une impression des livres est possible au niveau du village, les livres peuvent être distribués à tous les participants/es – et un système d'échange avec les communautés avoisinantes pourrait être établi.

Bien que l'on travaille pour stimuler la création d'un environnement alphabétisé, on ne peut jamais anticiper les usages que la population fera de ses compétences en matière d'alphabétisation. Les gens créeront leurs propres "*alphabétisation*" et y trouveront leurs propres usages qui sont bien loin de ce que l'on peut tenter d'identifier. Il existe un argument en faveur d'une recherche initiale sur les usages que les gens pourraient faire de la lecture et l'écriture (en particulier des usages auxquels ils auront eux-mêmes songé dans un certain sens) et pour baser notre soutien relatif à la création d'un environnement "*alphabétisé*" sur le renforcement (ou l'exploration) de ces usages.

Note : La défense de langues minoritaires ou non-écrites

Si le travail des cercles *Reflect* se fait dans une langue minoritaire ou une langue qui n'a jamais été écrite auparavant, un certain nombre de questions supplémentaires se pose par rapport à la création d'un environnement "*alphabétisé*". Ce fut le cas dans le cas du projet-pilote de Bundibugyo, en Ouganda, où la langue principale utilisée, le Lubwisi, n'avait jamais été écrit auparavant. Le manuel *Reflect* des facilitateurs/trices fut le

premier document écrite dans cette langue. Les observations données ci-dessous sont tirées en majeure partie de l'expérience vécue dans le cadre de ce projet. Une coordination avec autant d'organisations locales que possible devrait être encouragée aussitôt que possible, afin de promouvoir l'utilisation de la langue locale dans domaines de la vie où elle n'est pas actuellement utilisée. Ces organisations, organismes ou institutions peuvent être :

- les organismes gouvernementaux (pour qu'ils travaillent dans cette langue) ;
- les tribunaux (pour permettre au moins aux gens de témoigner dans leur propre langue) ;
- les écoles (pour qu'elles introduisent graduellement l'utilisation de la langue dans les premières classes de l'école primaire) ;
- les banques (pour qu'elles impriment des formulaires ou documents dans la langue) ;
- les commerçants/es ou marchands/es ;
- les maisons d'édition de journaux et de livres (pour qu'elles assurent une traduction ou une publication de matériaux dans la langue) ;
- l'université la plus proche (pour obtenir un soutien de la part des linguistes si nécessaire).

Cette initiative de défense de la langue locale réalisée en coordination avec des organismes, institutions ou organisations de divers origines, est essentiel pour établir un réel environnement relatif à l'alphabétisation dans la langue locale. Une organisation seule ne peut pas prendre cette initiative. Cela peut prendre du temps dans la mesure où cela peut impliquer des changements majeurs ainsi qu'une volonté politique nationale et locale. Si certaines organisations, institutions ou organismes sont opposés à de tels changements, alors les cercles *Reflect* devraient se mobiliser pour demander qu'un changement se fasse là où ils en expriment le besoin. Dans la plupart des cas, lorsqu'un nombre conséquent de personnes ont été alphabétisées, la plupart des organisations accepteront le besoin logique d'un changement. Néanmoins, il peut y avoir de sérieux obstacles dans certains pays où la politique relative à l'utilisation d'une langue est très stricte.

Dans les nombreuses situations où une langue maternelle est utilisée pour le travail des cercles *Reflect*, il y aura un intérêt exprimé pour l'apprentissage d'une seconde langue (souvent la langue du pouvoir utilisée localement). Après la phase initiale du programme d'alphabétisation, les cercles *Reflect* peuvent commencer à travailler avec deux langues – ce qui peut être fait de manière très flexible en l'absence de matériaux préimprimés. Souvent il y a un fort argument avancé pour la production de publications locales (comme des bulletins communautaires) dans les deux langues de manière à permettre aux lecteurs/trices de développer leurs compétences linguistiques en même temps que celles relatives à la lecture, l'écrire ou le calcul numérique.

L'HISTOIRE DU VER-DE-TERRE ET DE LA COLOMBE

Soyez fidèles à vos ami/es !

Il s'agit de la traduction d'une histoire tirée de la tradition orale Lubwisi (écrite par un/e participant/e du programme *Reflect* à Bundibugyo, après un an de participation). La colombe est souvent un symbole universel de sagesse, alors que le ver-de-terre est lent et impuissant.

“Il était une fois un temps où je connaissais un ver-de-terre qui était l'ami d'une colombe. Un jour, la colombe est venue visiter le ver-de-terre pour lui emprunter ses tambours. Peu de temps après, les amis du ver-de-terre décidèrent également d'organiser une séance de dance, et le ver-de-terre dut concéder que ses tambours étaient toujours chez la colombe.

Au même moment, le ver-de-terre envoya ses enfants chez la colombe pour récupérer les tambours. Ils finirent par arriver chez la colombe et ils transmirent le message.

“Retournez chez vous’, ‘ leur dit la colombe “les tambours de votre père seront ramenés demain. J'enverrai mes enfants chez vous’.

Les enfants retournèrent a uprès de leur père et lui dirent ce que la colombe leur avait elle-même dit. Ils attendèrent l'arrivée des tambours, mais en vain. Le ver-de-terre se lia alors d'amitié avec l'araignée et lui demanda de l'aider à atteindre la maison de la colombe. L'araignée accepta et plaAa le ver-de-terre sur sa toile. Ils arrivèrent chez la colombe, mais une fois de plus celle-ci refusa de rendre les tambours Ayant entendu cela, le ver-de-terre rentra directement dans l'oreille de la colombe. La colombe s'écria de panique. Son oreille lui taisait vraiment mal !

Les enfants de la colombe décidèrent de se rendre chez leguérisseur traditionnel. Il leur dit qu'il semblait que la colombe avait délibérément décidé de prendre les tambours du ver-de-terre et que cela constituait la racine du problème.

Les enfants de la colombe délivrèrent ce message à la colombe et elle décida de rendre les tambours. Le ver-de-terre quitta l'oreille de la colombe qui se sentit soudain beaucoup mieux ! Moi-même, je quittais le ver-de-terre et ses ami/es qui étaient en train de dancer et je suis rentrée chez moi !”

4.10 UNE NOTE SUR LA POST-ALPHABETISATION

Une post-alphabétisation est censée être un stade de transition entre l’acquisition par les participants/es de compétences élémentaires en matière d’alphabétisation et l’application de ces compétences en pratique dans leurs vies quotidiennes. En pratique, les programmes de post-alphabétisation sont souvent des séances de réflexion sur les échecs vécus au stade d’un programme d’apprentissage élémentaire – qui n’aurait pas réussi à consolider des compétences existantes ou à établir un lien entre ces compétences et la vie quotidienne des participants/es.

Dans le cadre d’un programme *Reflect*, la post-alphabétisation est abolie ! En éliminant l'utilisation de l’abécédaire, la méthode *Reflect* vise à utiliser la lecture et l’écriture de manière pratique et ce, dès le premier jour. Le programme *Reflect* devrait être considéré comme un seul processus intégré, à partir d’un travail d’alphabétisation élémentaire jusqu’au développement à long terme de capacités de lecture, d’écriture et de calcul, qui sont utilisées de façon pratique dans la vie de tous les jours de la population locale.

Cependant, le processus mis en place avec la méthode *Reflect* ne devrait pas être précipité. Le programme ne devrait pas durer seulement six mois ou même seulement une année. Au contraire, ce devrait être un processus qui continue jusqu’au moment où les gens ont acquis un certain niveau de compétences de sorte qu’ils/elles sont désormais auto-suffisants/es. Pour réussir à en arriver à ce point, un travail systématique de création d’un environnement plus alphabétisé (voir partie 4.9) est absolument essentiel. C’est cet environnement plus large qui doit fournir un stimulus et support continuel – et pas seulement pour les participants/es du programme *Reflect*, mais aussi pour ceux/celles qui ont abandonné l’école et tous les autres néo-alphabétisés/es de la communauté. Le travail de création d’un tel environnement devrait commencer en même temps et parallèlement au travail des cercles *Reflect* (et même auparavant de sorte que ce qui était considéré comme des séances de “*post-alphabétisation*” devient désormais des séances de “*pré-alphabétisation*”).

Avec le programme *Reflect*, la question “*que se passe t-il ensuite ?*” doit être posée non seulement pour consolider et appliquer les compétences en matière d’alphabétisation, mais aussi dans le cadre d’un processus plus large de changement (ou de renforcement des capacités et pouvoirs des individus) qui est encouragé par la méthode. La consolidation des organisations communautaires est peut-être le domaine critique à prendre en considération ici. Ce changement renforce les capacités des individus en matière

de lecture, d’écriture et de calcul car c’est seulement lorsqu’il y a un processus continu de changement que les compétences en matière d’alphabétisation deviennent utiles et appropriées. Accéder à des ressources extérieures en dehors de la région peut devenir un besoin fondamental à satisfaire si le processus de renforcement des capacités et pouvoirs individuels doit continuer. En fournissant aux personnes concernées des informations appropriées en ce qui concerne les opportunités qui sont offertes ou en leur donnant les moyens d’avoir accès à de telles opportunités (comme par exemple la provision d’un service pour les aider à produire leurs propres documents de planification appropriés aux exigences des bailleurs de fonds) peut constituer un moyen de combler les lacunes. Des ateliers de fin-de-programme organisés avec des organisations externes (voir partie 4.9) pourraient également représenter une aide.

Si la méthode *Reflect* a été introduite en collaboration avec une organisation communautaire existante, alors le groupe aura une bonne raison de se rencontrer, assurant ainsi une certaine continuité dans le temps du processus engagé par le programme *Reflect*. Si les cercles *Reflect* ont été nouvellement formés par une communauté donnée, ils voudront peut-être continuer à se rencontrer sous une forme ou sous une autre. Cela peut se faire de diverses manières. Une option, s’il existe un soutien, est que le groupe se transforme en groupe d’épargne et de crédit. Le groupe peut commencer à se former avant la fin du processus engendré par le programme *Reflect* et contribuer ainsi à certains processus de changement discutés au sein du cercle. Une autre option est que le groupe devienne un groupe d’éducation pour adultes dont la fonction est d’aider à organiser ou avoir accès à des programmes de formation, lorsque nécessaire, par des personnes externes (mais selon les propres termes de référence du groupe). Les programmes continus peuvent prendre diverses formes. En Ouganda, un curriculum continu a été conçu par les cercles *Reflect*, basé sur des stratégies liées au lancement d’activités génératrices de revenus. Une enquête micro-économique a été menée sur les méthodes traditionnelles et non-traditionnelles implantées par la population pour assurer la génération de revenus. Les brochures distribuées par la suite, chacune décrivant une méthode particulière, pouvaient être utilisées pour un travail d’étude et de discussion. Si de tels programmes sont implantés, une décision doit être prise pour savoir s’ils sont seulement ouverts aux membres du groupe original *Reflect* (afin de maintenir la dynamique lancée) ou s’ils peuvent être ouverts à d’autres membres de la communauté (qui peuvent être très intéressés par de tels programmes).

Note : Il y a souvent une demande pour changer de langue dans le programme de post-alphabétisation (lorsque les gens expriment le désir d’apprendre la langue du pouvoir – une langue régionale ou nationale dominante) et ce, par

rapport à celle utilisée dans le programme d’alphabétisation (qui est souvent la langue locale). Dans le cadre d’un programme *Reflect*, cette transition peut prendre place à n’importe quel stade du programme (et sera décidée par chacun des groupes – dans la mesure où il n’existe pas de matériaux préimprimés qui les contraindraient à n’apprendre à lire et à écrire qu’une seule langue).

Il convient néanmoins de séparer l’apprentissage d’une langue du travail de consolidation de compétences relatives à la lecture et l’écriture (bien que le premier processus puisse aider à renforcer le second). Ceci est le cas en particulier lorsque les personnes ne parlent pas couramment la “*langue du pouvoir*”. Le travail devrait dès lors être concentré sur l’apprentissage de compétences orales en même temps que celles de lecture et d’écriture. La question devient plus compliquée lorsque l’une des langues n’est pas basé sur un alphabet phonétique ou si les caractères utilisés sont différents !

Avec la promotion d’un dialogue continu, la méthode *Reflect* peut certainement être employée pour développer les compétences linguistiques des individus, autant que leurs compétences orales.

Reflect peut être utilisée comme une méthodologie d’apprentissage pour des programmes d’éducation pour adultes avec des adultes qui sont soit déjà alphabétisé/es ou semi-alphabétisé/es.

En ce sens, *Reflect* peut être utilisée à un stade considéré traditionnellement comme celui de “*post-alphabétisation*” après que les adultes aient suivi un programme initial basé sur l’utilisation d’un abécédaire. Jusqu’à ce jour, cela n’a pas encore été fait, mais il serait intéressant de conduire une telle méthode. L’accent serait mis sur l’utilisation de graphiques pour engendrer la production d’un vocabulaire utilisé dans des exercices pratiques dans un contexte pertinent (sans avoir besoin de travailler sur les syllabes). Veuillez absolument nous le faire savoir si vous utilisez la méthode de cette façon !



CINQUIEME PARTIE

Unités de travail

5.1 Introduction

Cette partie du manuel a pour but de présenter de manière claire toute une série d'Unités de travail possibles, Unités qui peuvent être adaptées, complètement changées ou simplement utilisées comme exemples de structure d'Unité, lorsque vous produisez votre propre manuel local de facilitateurs/trices. Ce n'est pas une partie qu'il faut lire du début à la fin, mais au contraire une partie dans laquelle il convient de puiser des éléments d'inspiration. Il existe des opportunités de création et d'innovation à tous les niveaux d'un programme *Reflect* – que ce soit pour chaque participant/e, chaque facilitateur/trice (et pour les groupes de facilitateurs/trices qui se réunissent régulièrement), ainsi que pour chaque planificateur/trice ou coordinateur/trice chargé/e de l'implantation de *Reflect*. **L'intention n'est pas qu'une Unité quelconque de ce manuel soit directement traduite et appliquée telle quelle dans la pratique.**



Membres de la Engalawenin cercle *Reflect*, Malawi

La partie 5.2 est composée des dix premières Unités d'un manuel local de facilitateurs/trices imaginaire. L'objectif est de démontrer comment les lignes directrices, qui sont données aux facilitateurs/trices pour la conception de chacune des Unités, peuvent être clairement présentées. Cette série de dix Unités suit une progression, tant en termes d'analyse qu'au niveau des activités relatives à la lecture, l'écriture et le calcul numérique. En étudiant cette série d'Unités de démonstration, vous pourrez constater la nature de cette progression. Votre propre Manuel Local de facilitateur/trice suivra un ordre différent en ce qui concerne les Unités et elles progresseront sans doute d'une manière différente.

- Les dix Unités du manuel local imaginaire des facilitateurs/trices se rapportent à une région caractérisée de la façon suivante :
- La région se trouve dans un pays africain.
 - La langue maternelle de la population locale s'appelle le Spangla – basée phonétiquement sur l'alphabet romain.
 - Pour le travail numérique, la base de 10 est utilisée ; l'unité monétaire est le “*Spang*”.
 - La population vit au sein de communautés rurales très unies, partageant pour beaucoup les mêmes croyances et valeurs.
 - Le climat est chaud, avec une longue et une courte saison de pluies. Il y a deux périodes de plantation dans l'année.
 - Le calendrier annuel est divisé en douze mois.
 - La population est composée d'agriculteurs/trices sédentarisés/es. Il y a très peu ou pas de migration saisonnière.
 - Le riz et le café sont les deux principales cultures de rente, commerciales.
 - Les femmes ont un rôle de subordination, et ont peu d'amour propre. Elles accomplissent la plupart du travail, en particulier le travail agricole.
 - Une recherche menée au niveau local a révélé que les questions de santé, d'agriculture, de relations entre les deux sexes, et de facilités de crédit sont perçues comme prioritaires par les communautés locales.

La partie 5.3 présente un certain nombre d'idées pour la conception d'Unités portant sur des thèmes variés (économique, relatifs à la santé, ou socio-politiques). Cela inclut la présentation de cartes, calendriers, tableaux, diagrammes, échelles de temps, etc. qui ne sont pas dans un ordre particulier. Certains de ces graphiques sont présentés en détail. Afin de vous aider à en faire une adaptation pour votre propre manuel, un certain nombre de formes alternatives de développement et d'utilisation de graphiques principaux est suggéré ; de même que sont suggérées différentes séances de travail sur l'écriture, la lecture et le calcul numérique et ce à différents stades au cours du programme. D'autres Unités sont présentées sous une forme simplifiée pour vous donner une idée de l'étendue des possibilités.

Toutes les Unités présentées dans cette partie ont été conçues à travers des méthodes de travail qui ont eu du succès dans la pratique. Toutes les illustrations sont basées sur des exemples réels mais ont été adaptées de manière à ce qu'elles semblent provenir d'une même communauté (toutes les cartes, par exemple, ont les mêmes caractéristiques de base). Nous les avons présentées sous ce format afin qu'elles soient plus faciles à lire et à comprendre. Dans les cercles actuels d'un programme *Reflect*, les graphiques produits sur des grandes feuilles de papier seront beaucoup plus grands et auront l'avantage de pouvoir être dessinés avec des gros marqueurs de différentes couleurs. Ce qui apparaît ici dans les illustrations de façon standardisée et formalisée sera en fait très différent dans la pratique, chacun des cercles *Reflect* produisant ses propres illustrations uniques, sur sa propre communauté et dans son propre style très distinctif !

Cette partie, donc, constitue la partie pratique de ce manuel. Elle a pour objectif de vous donner toute une série d'idées et de méthodes qui soient stimulantes et auxquelles vous pouvez vous référer, que vous pouvez adopter et adapter. Nous espérons que vous prendrez plaisir à la lecture de ces méthodes, autant que d'autres prendront plaisir à les appliquer dans la pratique !

5.2 EXEMPLES DETAILLES

LA PREMIERE RENCONTRE

La première rencontre entre les apprentis/es et leur facilitateur/trice est une occasion de discuter les objectifs des participants/es, de se mettre d'accord sur la manière dont les cercles sont dirigés, et de commencer le processus d'alphabétisation. Au début du programme, il est important d'établir une relation d'égalité entre le facilitateur/la facilitatrice et les participants/es.

Les objectifs des participants/es

Cela vaut la peine en ce tout début de programme de discuter avec les participants/es de ce qu'ils/elles aimeraient réaliser dans les domaines de l'écriture, la lecture et le calcul numérique. Cela peut aller du maintien d'un livre de comptes à la capacité de lire les panneaux d'indication (voir page 9 pour plus de possibilités). Pendant que les participants/es énoncent les objectifs qu'ils/elles aimeraient atteindre, le facilitateur/la facilitatrice devrait les noter dans son cahier de notes. Il/elle peut expliquer comment il serait intéressant d'en discuter à nouveau après plusieurs mois de travail, et de réfléchir sur les progrès réalisés (voir page 81 pour des idées d'activités d'auto-évaluation). La discussion devrait également aboutir à la confirmation que la langue dans laquelle la communauté a choisi d'apprendre est bien acceptée par tous/tes les participants/es. Si ce n'est pas le cas des changements, tels qu'une séparation en deux groupes différents ou l'adoption d'une méthode bilingue de travail, doivent être discutés.

Les cercles

Il n'est pas utile d'expliquer *Reflect* en détail aux participants/es, mais il est important de souligner les activités qui vont avoir lieu, comme le travail en commun sur la conception des graphiques et la discussion de questions et problèmes locaux. Dans l'idéal, ces messages devraient être introduits au cours de la campagne de pré-alphabétisation.

C'est une bonne occasion de discuter les détails pratiques, tels que la manière de s'asseoir au sein du cercle pour tout le monde puisse participer au maximum, ou de vérifier que les jours et les heures de réunion proposés conviennent à tous/tes les participants/es. Certaines règles de base peuvent également être discutées et approuvées (comme écouter les autres s'exprimer, le respect mutuel d'autrui, être ponctuel/le aux séances, etc.)

Commencer le processus d'alphabétisation

Assurez-vous que chacune des personnes du cercle a bien un stylo (ou un crayon à papier et une gomme) et du papier.

Dessinez un simple visage sur le tableau et demandez aux participants/es d’essayer de le recopier. Expliquez-leur que les muscles de leurs mains ne sont pas habitués à écrire, mais qu’à force de tenir un stylo, ils/elles s’y habitueront facilement. Pour pratiquer davantage, demandez-leur de dessiner le visage d’une personne assise à côté d’eux/elles ou le visage d’un homme et ensuite celui d’une femme. Cela provoquera sans doute quelques rires !

Après un certain temps, demandez-leur de dessiner des visages plus petits de façon à ce qu’ils/elles aient besoin de faire des mouvements de main plus détaillés. Déplacez-vous autour du cercle, en aidant les individus à tenir leur stylo correctement. Expérimentez le même exercice avec le dessin d’animaux et d’oiseaux, et demandez aux participants/es de pratiquer le dessin pendant 15 minutes chaque jour, avant la prochaine réunion.

Un prolongement intéressant de cette activité serait de se reporter aux “*objectifs*” que les participants/es ont identifiés et à toute “*règle de base*” qu’ils/elles ont approuvée – et de leur demandez s’ils/elles peuvent représenter n’importe quel de ces objectifs ou règles de base. Les participants/es peuvent essayer de le faire d’abord individuellement, puis en groupe. Cela pourrait aider les participants/es à songer aux formes de représentation de choses par le biais de “*symboles*”. Dessiner des images qui représentent des choses réelles sur du papier constitue la toute première étape d’un processus d’alphabétisation. C’est une compétence qui sera régulièrement renforcée et étendue dans le cadre d’un cercle *Reflect*.

Note : Saisissez l’opportunité au cours de cette période initiale d’écrire le nom des participants/es, le nom du cercle ou du village, etc., en lettres minuscules dans leur cahier d’exercices. Demandez-leur de s’exercer à recopier leur nom et expliquez-leur qu’après l’avoir recopié de nombreuses fois, ils/elles se souviendront comment l’écrire, et seront capables de l’écrire clairement sur la première page de leur cahier d’exercices.



Hafeza Khatun facilite un cercle *Reflect* au Bangladesh

1. Carte des foyers d’habitation

Objectifs : Discuter l’histoire du village ; démontrer comment les syllabes représentent en fait de vrais sons et construire des mots à partir d’un mot-clé, cagoba (maison) ; introduire les chiffres de 1 à 5.

Préparation : Assurez-vous que l’espace de cartographie (l’espace réservé au dessin de la carte) est libre pour les participants/es. Préparez des idées d’images pour : une rivière, un pont, une maison, un homme, une femme, un garçon, une fille, des montagnes, une route. Préparez des fiches de syllabes conçues à partir du mot “cagoba”.

Comment dessiner un graphique

Demandez aux apprentis/es de s’asseoir en demi-cercle et de nettoyer l’espace sur le sol au milieu du cercle. Demandez-leur de dessiner sur le sol une carte représentant les différentes maisons d’habitation de leur village dans leur position relative les unes par rapport aux autres. Afin de les aider à structurer cette carte, ils/elles peuvent commencer par indiquer les principaux passages ou chemins entre les maisons et un quelconque point de référence majeur, tel qu’une rivière par exemple. Demandez-leur d’utiliser n’importe quel matériel disponible localement comme des bouts de bois, des pierres ou des haricots, etc., pour représenter les maisons et toutes les autres caractéristiques importantes du village.

Encouragez autant d’aprentis/es que possible à participer à la conception de la carte – essayez d’éviter une situation dans laquelle un ou deux apprentis/es dominent le processus. Lorsque la carte est finie, demandez si tous/tes les participants sont d’accord pour dire qu’elle est exacte. Si certains/es ne sont pas d’accord, demandez-leur pourquoi et procédez à des rectifications si nécessaire.

Une fois que tous/tes acceptent la carte telle qu’elle est dessinée, demandez-leur d’indiquer le nombre d’hommes, de femmes, de filles et de garçons dans chacune des maisons. Encore une fois, utilisez les matériaux disponibles, tels que des haricots pour les femmes, des graines pour les hommes – en plaçant le nombre correspondant d’haricots, graines, (etc.), près de chaque maison sur la carte.

Lorsque la carte est terminée, avec le nombre d’hommes, de femmes, de filles et de garçons représenté, demandez aux participants/es s’ils/elles peuvent dessiner une image pour les différents éléments qui y sont représentés (par exemple : une maison, une femme, un homme, une fille et un garçon). Si les participants/es n’ont pas assez de confiance en eux/elles-mêmes pour dessiner,

dessinez certains éléments vous-mêmes et demandez aux participants/es s’ils/elles comprennent ce que vous avez dessiné et pourquoi. Une fois que les participants/es auront produit ou se seront mis/es d’accord sur une série d’images, placez chacune de ces images dessinées sur une fiche près des pierres, haricots, feuilles d’arbre, (etc.) qui ont été utilisés comme symboles de représentation sur la carte.

Cela permet de s’assurer qu’ils/elles se souviendront de ce que les images sont sensées représenter. Ajoutez à cela d’autres caractéristiques importantes comme des montagnes, une rivières, des routes, un pont, etc.

Expliquez-leur ensuite que vous allez recopier sur du papier la carte qu’ils/elles ont conçue. Prenez une grande feuille de papier manila ou de tableau à feuilles mobiles et recopiez-y au crayon à papier les chemins et le contour des maisons. Dessinez ensuite un certain nombre de filles, garçons, femmes et hommes, avec un profil différent pour chacun/e (ces dessins devront être petits et très simples !). Les participants/es peuvent alors s’y mettre à leur tour, trois ou quatre d’entre eux/elles en même temps, ajoutant des détails et couleurs sur la carte à l’aide de gros marqueurs de couleurs différentes. Essayez d’assurer qu’il y a une cohérence dans les images dessinées. Assurez-vous que le recopiage sur le papier se fasse à partir d’un même angle pour ne pas finir avec des maisons et des personnes représentées à l’envers !

Lorsque la carte est terminée, demandez aux participants s’ils/elles pensent que c’est une copie exacte de ce qu’ils/elles ont conçu initialement.

Si ce n’est pas le cas, essayez de faire des rectifications. Si le résultat final a l’air embrouillé, demandez aux participants/es s’ils/elles préféreraient refaire une copie plus propre (ou proposez de le faire vous-même plus tard).

Idées de discussion

Les idées présentées ci-dessous nécessitent une réflexion préliminaire afin qu’elles aient un rapport avec les conditions de votre propre village. Les questions sont des questions d’examination qui ont pour but d’ouvrir un débat et d’approfondir le niveau d’analyse. Il n’existe pas de réponses exactes ! Il n’est pas nécessaire de poser toutes les questions d’examination, voyez plutôt comment le débat se déroule. Les participants/es peuvent suivre une ligne de discussion complètement différente (par exemple sur la planification au niveau de la communauté locale) et cela ne pose aucun problème. Vous aurez peut-être à improviser et poser des questions supplémentaires en fonction du déroulement de la discussion. Il est utile de garder à l’esprit “six amis” lorsque vous posez les questions : “qui, quoi, pourquoi, où, quand, comment” (...) auxquels peut souvent s’ajouter un septième ami, “quoi d’autre ?” Les questions suivantes peuvent constituer un point de départ utile :

- Quelles sont les différentes sortes de constructions qui existent pour les maisons ? Etaient-elles différentes dans le passé ?

- Quand le village s’est-il établi pour la première fois ?
- Combien y a-t-il de générations ?
- Par qui ?
- D’où venaient les premiers/ères habitant/es ? Pourquoi ?
- Existent-il des histoires datant des premiers jours du village dont la population se souvient toujours ?
- Qui sont les personnes âgées du village qui se souviennent le mieux du passé ?
- Quels ont été les événements majeurs survenus dans l’histoire du village ?
- Quelle est la personne la plus célèbre du village ? etc.
- Qu’aimeriez-vous voir se produire dans le village d’ici quelques années ?

D’autres points d’une signification importante pour les participants/es peuvent émerger de la discussion, et il est important d’en tenir compte et de laisser le débat évoluer librement. Encouragez les participants/es à se parler les uns/es les autres, plutôt que d’avoir une discussion à deux sens seulement, entre vous-même et le cercle !

Idées d’actions possibles à entreprendre

Les idées présentées ci-dessous sont des suggestions de types d’actions qui pourraient émerger mais elles ne devraient pas être suggérées aux participants/es. C’est aux participants/es de décider eux/elles-mêmes ce qui doit être fait, s’ils/elles décident que quelque chose doit être fait.

- Si la discussion a essentiellement porté sur l’histoire de la communauté, alors un projet de documentation sur l’histoire orale du village pourrait être lancé.
- Si la discussion s’est étendue sur les styles de constructions, des points d’action pourraient émerger sur le partage de compétences techniques relatives à la construction ou un travail collectif de construction d’un bâtiment public.
- Une autre possibilité serait de lancer un processus de planification locale avec les chefs de la communauté ; deux versions de la carte pourraient être dessinées, l’une représentant la situation actuelle, l’autre représentant la situation vingt ou trente ans auparavant – et peut-être même une autre carte du futur représentant la situation telle qu’elle pourrait être ou sera d’ici une vingtaine d’années.

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

Premièrement, demandez à tous/tes les participants/es de recopier sur leurs cahiers d’exercices la carte des foyers d’habitation dessinée sur la grande feuille de papier. Cela prendra un certain temps, dans la mesure où ce sera la première fois qu’ils/elles feront un tel travail, et plusieurs essais seront peut-être nécessaires. Ne vous inquiétez-pas s’ils/elles omettent certains détails. Certains d’entre

eux/elles auront peut-être besoin d’aide pour dessiner les lignes principales.
Rappelez aux participants/es la discussion qui a eu lieu sur les maisons et foyers d’habitation, dessinez ensuite sur le tableau le symbole représentant une “*cagoba*” (maison). Ecrivez à côté le mot “*cagoba*” en grandes lettres minuscules clairement écrites. Demandez aux participants/es de lire le mot ensemble plusieurs fois, et recopiez-le ensuite sur la représentation-clé de la carte des foyers d’habitation. Il est maintenant temps de décomposer le mot “*cagoba*” en syllabes :

ca – go – ba

Expliquez le fait que chaque syllabe est composée de deux parties : une consonne (son dur/en bloc) et une voyelle (comme un pont). Il existe cinq voyelles :

a – e – i – o – u

et 21 consonnes :

b c d f g h j k l m n p q r s t v w x y z

Ne passez pas trop de temps sur ce sujet et ne demandez pas aux participants/es de recopier ces lettres ; écrivez-les vous-même sur une large feuille de papier que vous affichez sur le mur. Au fur à mesure qu’elles seront étudiées, elles seront cochées sur la feuille. Expliquez que cela peut paraître beaucoup à apprendre en termes de nombre de lettres – mais que finalement c’est tout ce qu’ils/elles doivent connaître pour pouvoir lire et écrire. Nous apprendrons chacune de ces lettres en relation directe avec des mots réels (ce qui les aidera à mieux se souvenir des lettres) au cours des prochaines semaines.

Note : Il est très important de ne pas passer trop de temps sur l’explication présentée ci-dessus. L’objectif est simplement de donner aux participants/es un avant-goût du travail qui est prévu, et non pas qu’ils/elles essaient de se souvenir ou de comprendre les lettres.
Revenez au mot “*cagoba*”. Expliquez que chaque “*pont*” peut accompagner chaque “*bloc*”. Donc, à partir de “*cagoba*”, on peut avoir :

ca ce ci co cu

ga ge gi go gu

ba be bi bo bu

Donnez aux participants/es le temps de répéter les syllabes tour-à-tour, en diagonale, de haut en bas et dans un ordre quelconque. Ne passez cependant pas trop de temps sur cet exercice (et n’utilisez jamais cette technique après

l’Unité numéro 3). Ecrivez maintenant chacune des syllabes sur un bout de papier ou une fiche et placez-les sur le sol. Demandez aux participants/es d’essayer de les arranger de façon à former des mots réels. Lorsque plusieurs personnes auront fait cet exercice et que tout le monde aura recopié les mots, demandez à chacun des participants/es d’essayer d’écrire dans leurs cahiers d’exercices d’autres mots en utilisant les mêmes syllabes. Déplacez-vous au sein du cercle et aidez-les à tenir correctement leurs stylos et à écrire correctement les lettres. Des exemples de mots qu’ils/elles pourraient former pourraient être :

boga (alcool) *caga* (jour) *gaba* (travailler) *gicocu* (papillon)

Il existe plein d’autres mots. Ne vous inquiétez-pas si cette activité prend beaucoup de temps !

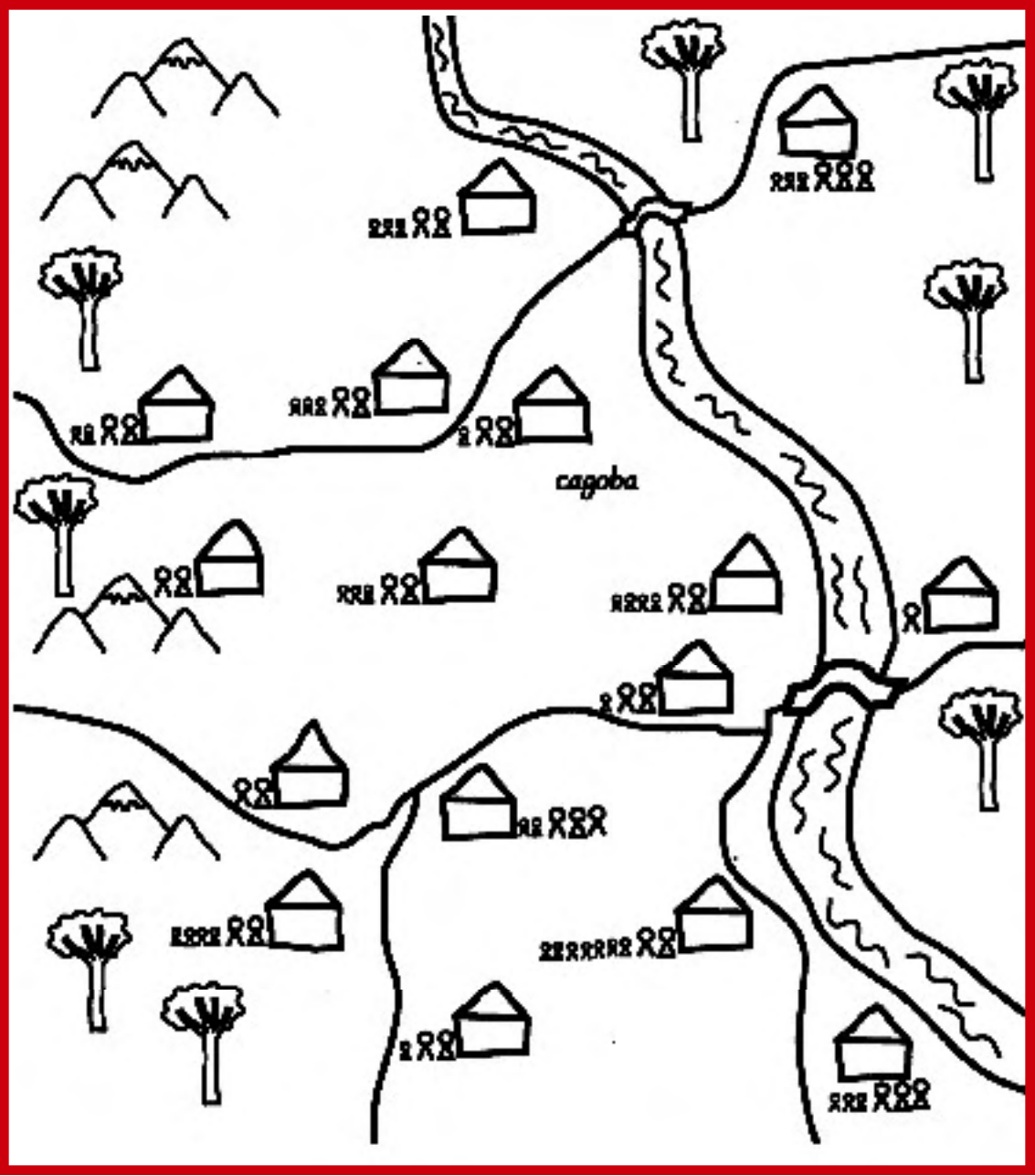
Idées d’exercices de calcul numérique

Examinez les différents foyers d’habitation représentés sur la carte, et discutez combien il y a de femmes, de garçons, etc. Ecrivez les chiffres 1 à 5 sur le tableau et donnez du temps aux participants/es pour qu’ils/elles puissent les recopier dans leurs cahiers d’exercice. Faites ensuite des exercices en demandant aux participant/es d’écrire à la fois sur la carte dans leurs cahiers et sur la grande carte affichée le nombre de femmes, d’hommes, de filles et de garçons qu’il y a dans chacune des différentes maisons.

Idées d’informations/matériaux supplémentaires

- Un magnétophone pour enregistrer, par exemple, des témoignages oraux donnés par des femmes et des hommes âgés.
- Des informations sur des techniques de construction appropriées.

Carte des foyers d'habitation



LÉGENDE

 femme

 homme

 fille

 garçon

 maison /foyer d'habitation

2. Carte des ressources naturelles

Objectifs : Discuter les changements survenus dans la disponibilité et la qualité des ressources naturelles ; Introduire quatre mots clés – “tata” (arbre) ; “Ma” (rivière) ; “hara” (oiseaux sauvages) ; “kiji” (herbes médicinales) dans le contexte de phrases ; introduire la pratique du travail à deux (et le système d’accompagnement”).

Préparation : Considérez des images potentielles d’oiseaux sauvages, d’herbes médicinales, de rivières, de canaux, d’étangs, de puits, de puits à pompe, forêts, etc. Préparez des fiches de syllabes pour les quatre mots énoncés ci-dessus. Prévoyez des feuilles de papier blanches pour que les participants/es puissent concevoir leurs propres fiches de syllabes.

Comment dessiner un graphique

Commencez par demander aux participants/es comment ils/elles définissent les ressources naturelles ; par exemple comme quelque chose offert par Dieu, et non pas créé par les gens. Expliquez qu’au cours de la séance d’aujourd’hui, le cercle va dessiner une carte sur le sol, en y représentant les ressources naturelles disponibles dans la région, en particulier les ressources en eau et en bois. Cela peut inclure des forêts, des arbres, des rivières, des canaux, des étangs, des puits, des puits à pompe, etc. Ne tenez pas compte des cultures (car il vaut mieux le faire au cours d’une autre séance), et pour faciliter les choses, commencez par recopier rapidement les principaux éléments de la carte des foyers d’habitation, afin que les participants/es puissent se repérer. Il est probable que la carte représentera une région étendue, incluant les endroits où les participants/es doivent se déplacer pour aller chercher de l’eau ou du bois combustible. Au début, la carte sera conçue avec des matériaux locaux (bouts de bois, pierres, etc.). Demandez ensuite aux participants d’essayer de représenter par un simple dessin sur une petite fiche chacun des éléments de la carte. Ces fiches sont ensuite placées sur la carte près des éléments qu’elles sont sensées représenter.

Une fois que tout le monde s’est mis d’accord, recopier la carte sur une large feuille de papier (de préférence avec l’aide des participants/es). Vous voudrez peut-être commencer par une ébauche au crayon à papier pour obtenir la bonne échelle et vous demanderez ensuite aux participants/es d’utiliser les marqueurs pour repasser sur cette ébauche. Les fiches d’images simples permettront de réaliser ce travail de recopiage plus facilement.

Idées de discussion

Un des moyens les plus efficaces de lancer une discussion sur les ressources naturelles de la région locale sera de demander aux participants/es de réfléchir sur les conditions du passé ainsi que sur celles du futur. Il n’est pas utile de poser toutes les questions d’examen présentées ci-dessous. Essayez de laisser aux participants/es le choix de la direction à prendre pour ce débat.

Questions d’examen :

- Y a-t-il plus ou moins de bois disponible maintenant que dans le passé ?
- Quelles sont les causes de ce changement ?
- Sommes-nous maintenant obligés de marcher sur de plus longues distances pour trouver du bois que nous ne le faisons auparavant ?
- Quelle pourrait-être la situation d’ici dix ans ?
- Que pouvons-nous faire pour améliorer la situation actuelle ?
- Sommes-nous obligés de marcher sur de plus longues distances pour trouver du bois à certaines périodes de l’année ?
- Combien de temps est consacré à la collecte du bois (et ce à différentes périodes de l’année) ?
- Qui va chercher le bois ? Les hommes ? Les femmes ? Les enfants ? Pourquoi ?

Si le cercle est intéressé par une discussion sur les arbres et leurs usages possibles, les questions suivantes peuvent être utiles :

- Quelles sont les différentes espèces d’arbre qui existent dans la région ?
- Quels sont les usages tirés de ces différentes espèces d’arbre (ce pourrait être les fruits, la construction, la cuisine, usages médicinaux, etc.) ?
- Quelles espèces d’arbre sont les plus utiles ?
- Quelles sont les espèces plantées et quelles sont celles qui poussent naturellement ?
- Qui a la responsabilité de planter des arbres ?
- Est-ce que les femmes et les hommes possèdent des arbres, plantent des arbres, s’occupent des arbres, collectent les fruits, fabriquent des produits à partir des arbres ?
- Où peut-on s’approprier des arbres pour les planter ?
- A quelle époque les arbres doivent-ils être plantés ?

Une série de questions identiques pourraient être posées sur des thèmes relatifs à l’eau, par exemple :

- changements concernant la disponibilité de l’eau chaque année / les quelques dernières années (et les causes de ces changements) ;
- fonctions des différentes sources d’eau (nettoyer, laver, boire, donner à boire aux animaux, etc.).

- propreté / contamination des différentes sources d’eau (actuellement et dans le passé ?) ;
- dangers liés à la contamination de l’eau (maladies associées) / les moyens de prévention de ces dangers ;
- rôles des deux sexes dans la collecte de l’eau ;
- solutions ou moyens possibles à bas-prix / localement réalisables pour améliorer la situation présente.

Le thème sur lequel vous choisirez d’insister dépendra des questions qui seront spontanément évoquées au cours de la discussion entre les participants/es de votre cercle.

Idées d’actions possibles à entreprendre

Les questions sur lesquelles les participants/es ont discuté serviront de guide au genre d’actions qu’ils/elles auront décidé d’entreprendre. Encore une fois, il est très important que vous ne disiez pas aux participants/es ce qu’ils/elles pourraient faire, et que toute décision émerge du cercle lui-même. Des exemples d’actions peuvent comprendre :

- nettoyer les sources d’eau contaminées ;
- changer certaines habitudes / utiliser d’autres sources d’eau ;
- débiter une pépinière avec des semis locaux ;
- planter des arbres à fruits ;
- contacter le département gouvernemental chargé de la forêt pour l’introduction de nouvelles variétés d’arbres ;
- dessiner une deuxième carte des ressources naturelles locales pour montrer comment les choses ont changé par rapport au passé, et même une troisième carte pour montrer comment la situation pour rait se présenter dans l’avenir.

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

Les participants/es devraient recopier la carte dans leurs propres cahiers (peut-être en y ajoutant leurs propres sources spécifiques d’eau et de bois combustible). Ensuite, en vous référant à la discussion qui s’est tenue, écrivez des étiquettes à côté de certains éléments de la carte dessinée en grand : “*tata*” (arbre) ; “*Ma*” (rivière) ; “*hara*” (oiseaux sauvages) ; “*kiji*” (herbes médicinales). Ecrivez ensuite les mots sur le tableau et demandez aux participants/es de les répéter syllabe par syllabe. Cochez ces lettres sur la liste alphabétique affichée sur le mur. Ajoutez le mot “*maison*” de l’Unité 1 après avoir vérifié que les participants/es s’en souviennent. Décomposez chacun des mots en familles de syllabes comme présenté ci-dessous, en les écrivant sur le tableau :

ca ce ci co cu

ga ge gi go gu

ba be bi bo bu

ka ke ki ko ku

ja ji je jo ju

ta te ti to tu

la le li lo lu

ha he hi ho hu

ra re ri ro ru

Placez 45 fiches de syllabe au milieu du cercle et laissez aux participants/es le loisir de se porter volontaire pour choisir des syllabes qui formeront un mot entier. Essayez de voir s’ils/elles peuvent faire des mots avec trois syllabes. Demandez aux participants/es d’essayer de lire les mots que les autres écrivent. Le facilitateur/la facilitatrice (ou de préférence un/e participant/e !) peut les écrire sur le tableau afin que tout le monde puisse les recopier dans leurs cahiers d’exercices. Le facilitateur/la facilitatrice devrait se déplacer autour du cercle pour aider les individus à tenir leur stylo correctement, écrire convenablement les lettres, écrire des formes lisibles, etc. Beaucoup d’encouragement devrait être donné aux individus.

Expliquez maintenant aux participants/es du cercle qu’ils/elles vont essayer de travailler à deux afin que tout le monde puisse avoir la chance de former de nouveaux mots. Demandez-leur de former eux/elles-mêmes des paires – avec deux participants/es ensemble.

Donnez à chacune des paires 10 à 15 morceaux de papier déchirés, et demandez-leur d’écrire sur ces morceaux n’importe quelle syllabe composant les mots clés (comme les fiches de syllabe sur lesquelles ils/elles ont travaillé lorsqu’ils/elles formaient un seul groupe). Cela prendra un certain temps et le facilitateur/la facilitatrice devra les aider, mais ce n’est absolument pas grave s’ils/elles ne copient pas les 45 syllabes. Une fois qu’ils/elles ont complété ces fiches, demandez à chaque paire de composer autant de mots que possible, de se les lire les un/es les autres et de recopier les mots nouveaux sur leurs cahiers d’exercice. Le facilitateur/la facilitatrice peut se déplacer d’une paire à une autre pour aider ceux/celles qui ont quelques difficultés. Si les participants/es ont du mal à se souvenir quelle lettre correspond à quel son, dites-leur de se référer à la carte dessinée en grand où les mots sont inscrits à côté des images qu’ils représentent. Cela devrait les aider à se souvenir des sons.

Une fois que la plupart des participants/es ne trouvent plus de mots, reformez un seul groupe de travail. Demandez à plusieurs personnes autour du cercle de lire à voix haute ce qu’ils/elles ont écrit dans leurs cahiers d’exercices. Certains mots seront répétés. Vous pouvez écrire sur le tableau la liste complète des mots qui ont été formés et voyez si les participants/es peuvent les recopier dans leurs cahiers. Ramasser les fiches de syllabe produites par les

participants/es pour pouvoir les utiliser plus tard. Pour ce qui est d’un travail à la maison, vous pouvez demander aux participants/es d’écrire autant de nouveaux mots que possible toujours à partir des mêmes syllabes.

Revenez ensuite à la discussion sur les ressources naturelles, et questionnez les participants/es sur les choses les plus importantes qui ont été mentionnées – peut-être en établissant un lien avec un des points d’action qui ont été décidés. Le facilitateur/la facilitatrice peut aider à lancer la discussion, en se basant sur les notes qu’il/elle a prises dans son carnet. Choisissez une ou deux phrases énoncées qui comprennent les mots-clés étudiés (ou tout autre mot dont vous pensez que les participants/es se souviendront facilement), et écrivez-les de manière claire sur le tableau.

Demandez à quelqu’un de se porter volontaire pour venir au tableau et indiquer le mot qu’il/elle connaît et lire ce mot. Lisez toute la phrase et passez d’une syllabe à une autre ; demandez ensuite aux participants/es s’ils/elles peuvent lire la syllabe – puis s’ils/elles peuvent lire le mot en entier. Utiliser cette méthode comme exercice pratique de lecture. Les participants/es n’ont pas besoin de tout recopier dans leurs cahiers d’exercice à ce stade, sinon ce pourrait devenir un travail submergeant !

Pour finir, demandez aux apprentis/es ce qu’ils/elles pensent du travail à deux. Introduisez l’idée que si une personne manque une réunion (ou plusieurs !), ce serait une bonne idée de rattraper le travail fait par les autres en demandant à l’un/e des participant/es d’expliquer ce qui a été fait, et en recopiant ce qui est écrit dans son cahier d’exercice. Si c’est un/e participant/e avec lequel/laquelle vous êtes habitué/e à travailler à deux, alors ce sera d’autant plus facile, il/elle pourra vous montrer comment lire et écrire les nouveaux mots et syllabes étudiés que vous avez manques.

Note : Changer régulièrement la composition des paires peut également aider à former un réseau de soutien plus large parmi les participants/es.

Idées d’exercices de calcul numérique

Faites une révision des chiffres 1 à 5 en les écrivant dans le désordre sur le tableau et en demandant aux participants/es de les lire. Ecrivez ensuite les nombres de 6 à 12 et pratiquez la lecture de ces nombres avant que chacun ne les recopie dans son cahier d’exercices.

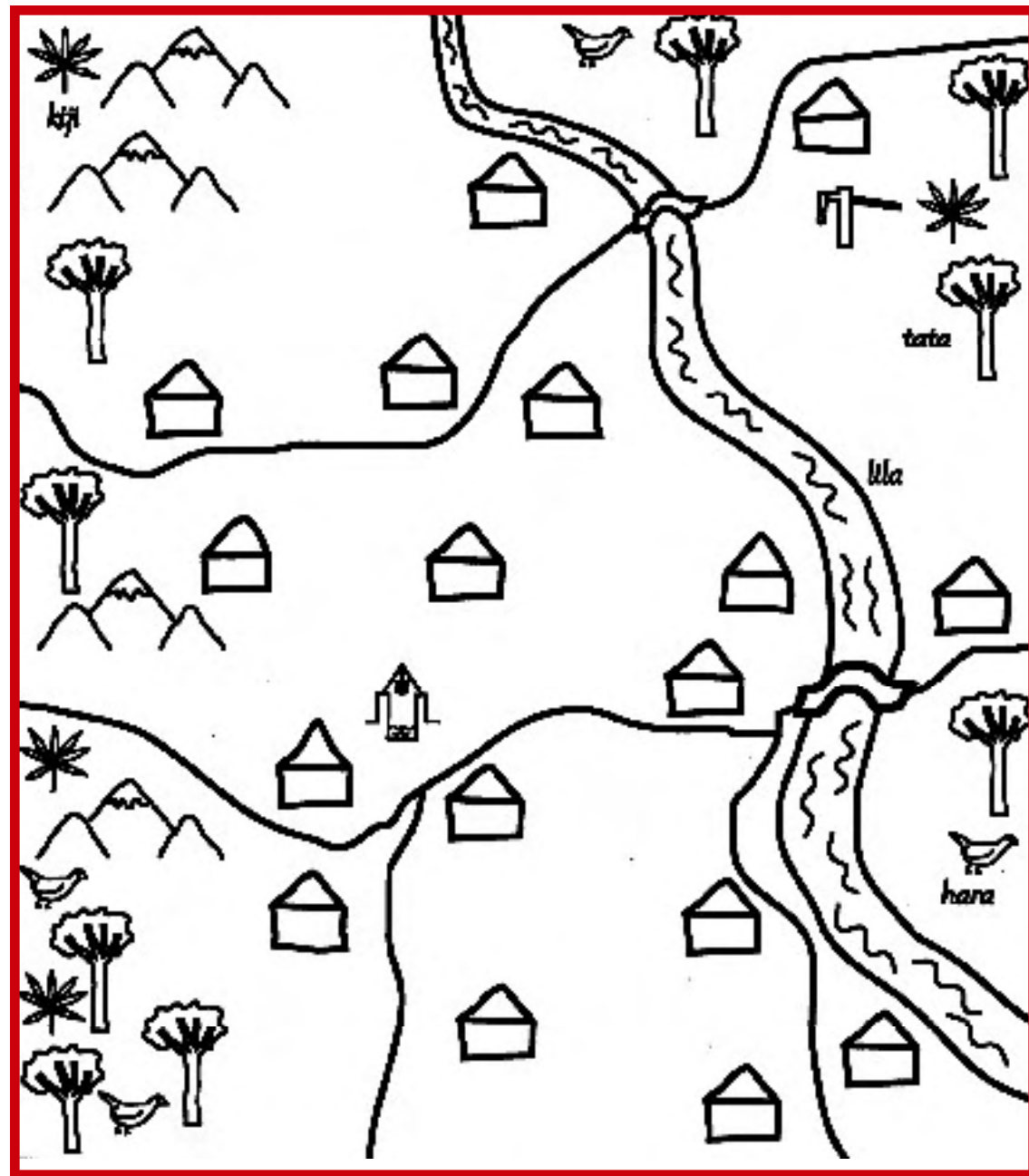
En étudiant la carte des Ressources Naturelles, discutez les distances que les gens doivent parcourir pour aller chercher du bois ou de l’eau. Ces distances ont-elles quelque chose à voir avec les points d’action qui ont été décidés ? Calculez ces distances mentalement en groupe. Les résultats sont-ils différents selon les participants/es ? selon les femmes et les hommes ? Discutez comment ces distances sont mesurées et le rapport entre le temps et la distance, ainsi que les moyens de mesure traditionnels et

modernes (comme les kilomètres). Décidez quelle est la méthode la plus facile à utiliser. Les participants/es peuvent prendre note du nombre d’heures, de miles, de kilomètres, (etc.), passées ou parcourus chaque jour. Le facilitateur/la facilitatrice devrait prendre des notes sur cette discussion, pour pouvoir les utiliser dans le cadre d’exercices de calcul écrit à un stade plus avancé du programme.

Idées d’informations/matériaux supplémentaires

- Affiches/brochures sur les maladies dues à l’eau contaminée.
- Affiches/brochures sur la protection des sources d’eau.
- Affiches/brochures sur comment débiter une pépinière / comment cultiver et repiquer différentes espèces d’arbre avec succès.
- Matériaux sur les fonctions / avantages et désavantages des différentes espèces d’arbre.

Carte des ressources naturelles



LÉGENDE



Herbes et plantes
médicinales



puit



puit a'pompe
puit de tube



Oiseaux sauvages

3. Calendrier de la santé

Objectifs : Discuter les principales causes des maladies communément répandues et ce pour les différentes saisons de l'année ; introduire sept nouveaux mots-clés – *zacabi, maraki, lili, jurati, cera, boriha, gaciba*. S'exercer à la pratique des nombres de 1 à 12 sous la forme d'un calendrier ; introduire le travail en groupe.

Préparation : Ayez quelques idées préparées à l'avance (ou des fiches visuelles déjà préparées) de maladies, avec le nom de chacune d'entre elles inscrit en dessous de l'image ; ainsi que des fiches de nombre allant de 1 à 12. Ayez sous la main de nombreuses fiches laissées en blanc pour que les participants/es puissent produire leurs propres copies d'images.

Comment dessiner un graphique

Demandez aux participants/es quelles sont les maladies les plus répandues dans la région – et celles qui sont moins répandues mais qui existent quand même localement. Demandez-leur quels sont les symptômes pour chacune d'entre elles et comment ils pourraient être représentés par une image simplifiée. Si cela est possible, les participants/es devraient essayer de dessiner ces images eux/elles-mêmes (chaque personne peut essayer de représenter une maladie, les dessins peuvent être ensuite comparés et les meilleurs seront sélectionnés pour chacune des maladies). S'il y a quelques difficultés, le facilitateur/la facilitatrice devrait avoir des idées sur la manière dont les maladies peuvent être représentées (soit tirées du manuel ou de fiches visuelles existantes). Au fur et à mesure que chaque fiche est créée, le facilitateur/la facilitatrice devrait écrire le nom de la maladie en gras et en lettres lisibles écrites en gras en dessous de l'image.

Placez ces images sur le sol verticalement sous la forme d'une liste et ajoutez ensuite horizontalement, en haut ou en bas de la liste, les douze mois de l'année. Une discussion pourrait s'ensuivre sur la raison pour laquelle l'année est divisée en douze mois. Demandez aux participants/es quel est le mois qui est considéré comme le premier mois de l'année (cela peut varier : après les premières pluies, la saison des récoltes, les célébrations du nouvel an, etc.) et une fois que tout le monde est d'accord, représentez chacun des mois par un nombre de 1 à 12, par exemple en associant un fruit ou une fleur à chacun des mois.

Prenez tour-à-tour chacune des maladies identifiées, et demandez aux participants/es si cette maladie survient plus souvent à certains moments de l'année qu'à d'autres. Identifiez les mois où elle est le plus répandue et ceux où elle l'est le moins, et poursuivez la même discussion pour tous les mois de l'année. Le cercle doit décider comment

représenter la fréquence des maladies au cours de l'année, par exemple sur la base de 10 où 10 représente une grande fréquence et 1 une fréquence très petite. Cela peut se faire en utilisant des bouts de bois de différentes longueurs ou en plaçant un nombre correspondant de pierres. Pour certaines maladies, il peut n'y avoir aucune différence observée tout au long de l'année, alors que pour d'autres, la fréquence peut varier de manière significative.

Complétez le calendrier pour chacune des maladies qui ont été identifiées. Lorsque tout le monde se sera mis d'accord sur son exactitude, demandez aux participants/es de vous aider à recopier ce calendrier sur une grande feuille de papier en leur montrant comment représenter les quantités sous la forme de graphiques en barres – mais aussi en écrivant les nombres (de 1 à 10) pour chaque mois et pour chacune des maladies.

Idées de discussion

Remplir le calendrier provoque souvent beaucoup de débat. Les questions d'examenation présentées ci-dessous peuvent être posées, bien que beaucoup d'autres questions devraient émerger au cours de la discussion :

- Pourquoi les maladies sont-elles communes dans ce village ?
- Est-ce que les maladies qui sont communes varient d'une année à une autre ? Pourquoi ?
- Pourquoi certaines maladies surviennent-elles plus fréquemment à certaines périodes de l'année ?
- Quelles sont les causes de maladie qui n'ont pas de lien avec la période de l'année ?
- Quelle est la cause de chacune des maladies et comment se propage t-elle ?
- Comment peut-on prévenir chacune de ces maladies ou comment leur incidence pourrait-elle être réduite ?
- Comment peut-on subvenir aux coûts des médicaments et des funérailles tout au long de l'année ?

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Commencez par une révision des mots et phrases tirées de la discussion sur les Ressources Naturelles. Choisissez des phrases-clés très simples que les participants/es pourront probablement écrire. Lisez à voix-haute la phrase (en la répétant de nombreuses fois et en parlant très distinctement !) et ensuite incitez-les à s'exercer, en représentant le nombre de lettres compris dans chacun des mots avec des traits (ou les formes des mots avec des morceaux de bois de différentes longueurs. Déplacez-vous autour du cercle pour aider et encourager les individus. Encouragez-les à travailler à deux et à recopier les mots quand il faut. Lorsqu'ils/elles ont fini, écrivez les phrases clairement sur le tableau, et demandez aux participants/es de corriger eux/elles-mêmes ce qu'ils/elles ont écrit.

Désignez le Calendrier de la Santé dessiné sur une grande feuille de papier et demandez aux participants/es de le recopier dans leurs cahiers d'exercices. Ecrivez le nom

des maladies (et représentez leurs images) en très grands caractères sur le tableau – pour que ce soit facile à recopier. Les noms des maladies suivantes seront sans doute évoqués : zacabi, maraki, lili, jurati, cera, boriha, gaciba. D’autres noms de maladies seront sans doute également inclus dans le calendrier et ils devraient également être écrits. Pratiquez la lecture des nouveaux mots à voix-haute avec tout le cercle. Indiquez les nouvelles syllabes qui seront :

za ze zi zo zu
ma me mi mo mu

Cochez ces lettres sur la liste alphabétique affichée sur le mur. Demandez ensuite aux participants/es de se diviser en groupes de cinq ou six personnes. Distribuez des fiches blanches à chacun des groupes afin que les participants/es puissent y recopier les images représentant les différentes maladies et qu’ils/elles puissent écrire leurs noms au dos des fiches. Demandez à un/e participant/e de chacun des sous-groupes (de préférence le/la plus silencieux/euse) de présenter les mots tour-à-tour aux autres pour qu’ils/elles puissent essayer de les lire ; lorsque tous/tes se sont mis/es d’accord, l’image au dos de la fiche peut-être montrée pour vérifier que les mots sont corrects. Faites une démonstration afin que tout le monde comprenne le processus. Laissez passer les fiches d’un groupe à un autre pour que différentes personnes puisse avoir une chance de faire l’exercice.

Reformez un seul groupe de travail et continuez ce travail de reconnaissance des mots en demandant au cercle d’énoncer des points-clés soulevés au cours de la discussion (causes des maladies, points d’action, etc.) et en écrivant ces points sur le tableau, en vous assurant que des noms de nouvelles maladies sont également inclus. Demandez aux participants/es d’identifier sur le tableau les noms qu’ils/elles connaissent déjà (mots que vous soulignerez) et d’identifier les syllabes qu’ils/elles reconnaissent dans d’autres mots (que vous soulignerez également). Exercez-vous à la lecture en groupe de phrases et permettez aux participants/es d’énoncer de nouvelles phrases (sur des thèmes appropriés) que vous écrirez et utiliserez pour plus de pratique.

Idées d’exercices de calcul numérique

Prenez le Calendrier de la Santé présenté sous la forme d’un graphique en barres, et demandez aux participants/es tour-à-tour d’écrire le nombre exact sur lequel ils/elles se sont mis/es d’accord pour chacune des maladies pour chaque mois de l’année. Cet exercice peut être fait soit en se référant directement au calendrier sur le sol, soit à partir des notes prises par le facilitateur/la facilitatrice.

Pour pratiquer la lecture des nombres, demandez à un/e participant de montrer du doigt dans le désordre les nombres inscrits sur le calendrier, et demandez au cercle de dire quel est le mois indiqué.

Demandez aux participants/es de classer par ordre d’importance les mois (ou les saisons), en se basant sur les nombres, et en tenant compte de la somme d’argent dépensée pour les dépenses médicales ou les funérailles au cours de chacun des mois. Si deux mois (ou saisons) ont le même niveau de dépenses, classez-les ensemble. Différents/es participants/es peuvent écrire sur le tableau leur propre classification pour ensuite en discuter.

Pour une activité de soutien (si les participants/es sont intéressés/es), entrez en contact avec une personne qui travaille localement dans le domaine médical, pour qu’il/elle fasse une présentation sur les moyens de mesurer le statut de nutrition des enfants par exemple :

- Pour les enfants âgés de 1 à 5 ans, en mesurant la circonférence de la partie supérieure de leur bras en centimètres (au-delà de 13.5 cm = en bonne santé ; entre 12 et 13.5 cm = à la limite ; en dessous de 12.5 cm = situation à risque). Cela peut amener les parents à surveiller leurs propres enfants (bien qu’il faut prendre soin de trouver le point exactement au milieu entre le coude et l’épaule, et éviter de trop serrer la règle de mesure) et à contrôler cet aspect de leur santé.
- en mesurant le poids comparé à la taille ou l’âge, etc.

Faites des exercices pratiques de mesure avec une règle (et des balances s’il y en a localement) en mesurant les gens (ou n’importe quelle autre chose que les participants/es veulent mesurer) et en prenant note des résultats. Si les participants/es disposent de cartes d’Enfant “Chemin pour la Santé”, demandez-leur de les amener à une réunion donnée, et expliquez-leur la signification des graphiques. Essayez de lire quelques-uns des mots écrits sur les cartes, mais n’essayez pas à ce stade de lire tout ce qu’il y a d’écrit sur la carte. L’organisation d’un concours au cours duquel les participants/es doivent donner une estimation de tailles, poids ou distances, avant même de les mesurer, peut apporter une dimension supplémentaire à cet exercice.

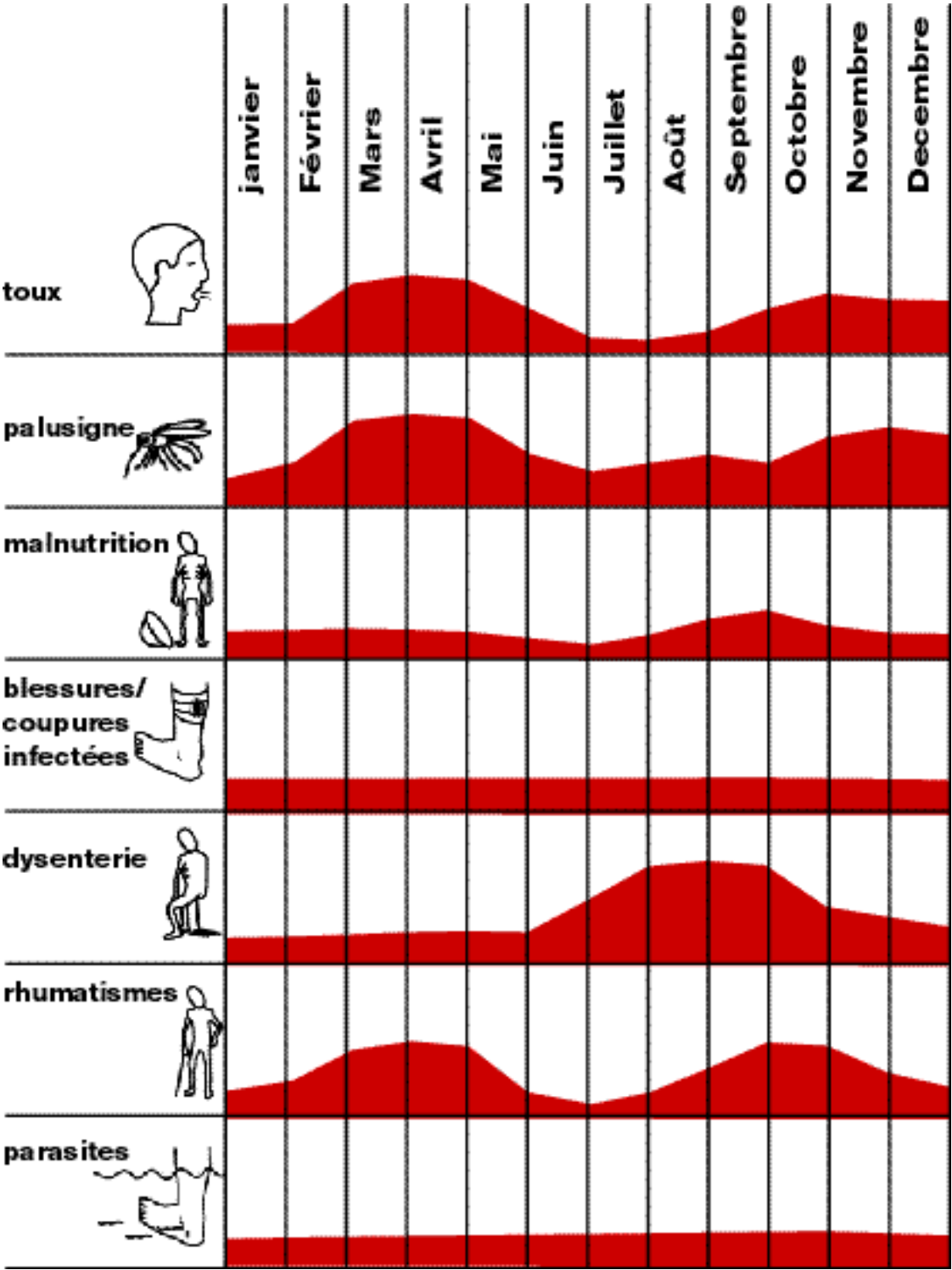
Discutez des systèmes traditionnels de mesure de hauteur ou de courtes distances et des équivalences utilisées dans le cadre du système officiel actuel. Quand est-ce que le système a changé et pourquoi ? Quelles sont les difficultés qui sont apparues ? Exercez-vous à la conversion entre le système de mesure traditionnel et le système officiel.

Idées d’informations/de matériaux supplémentaires

- Cartes de Santé / documents familiaux.
- Matériaux produits par le centre de santé local / le Ministère de la Santé – en particulier en ce qui concerne le développement de l’enfant.

Note : A la fin de l’Unité, rappelez aux participant/es l’importance de rattraper le travail manqué, et demandez-leur en particulier de s’informer sur toute personne qu’ils/elles connaissent bien qui a manqué les activités, s’il y a lieu.

Calendrier de la santé



4. Tableau des moyens de guérison

Objectifs : Discuter les différentes options possibles pour soigner les maladies en utilisant un tableau ; introduire quatre nouveaux mots clés “*zalakī*” (hôpital) ; “*mala*” (pharmacien/nne) ; “*jicora*” (guériseur/euse traditionnel/lle) ; “*corala*” (prière). S’exercer à la pratique des mots de “*maladies*”, et s’essayer à la composition écrite libre ; lire les nombres de 1 à 50 ; écrire des additions et soustractions simples.

Préparation : Préparez quelques images possibles pour représenter des stratégies “*de guérison*” (ou référez-vous à celles présentées dans le manuel). Préparez des fiches de syllabes à partir des mots étudiés au cours de l’Unité 3 et 4. Essayez d’obtenir des matériaux relatifs à la Santé, en particulier des affiches avec des images attrayantes présentées clairement. Ayez sous la main suffisamment de morceaux de papier pour distribuer aux groupes afin qu’ils créent des nouvelles séries de fiches de syllabes (environ une quinzaine pour chacun des sous-groupes).

Comment dessiner un graphique

Dessinez sur le sol le contour simplifié d’un tableau, en utilisant soit des morceaux de bois placés dans la terre ou des bouts de fil. Il devrait y avoir au moins 7 ou 8 cases verticales et à peu près le même nombre horizontalement à partir de la première case ou de la dernière case dessinée verticalement (et il devrait y avoir de l’espace libre pour en rajouter). Demandez aux apprentis/es quelles sont les maladies les plus répandues – et celles qui sont moins répandues mais qui cependant existent dans la région. Pour la plupart des maladies, on aura déjà des fiches visuelles conçues au cours de l’Unité précédente. Pour les autres maladies qui sont mentionnées, les participants/es devraient essayer de dessiner des nouvelles fiches – en y représentant de préférence les symptômes pour chacune des maladies. Placez ces fiches sur le sol à côté du tableau.

Demandez aux participants/es ce qu’ils/elles font lorsqu’ils/elles tombent malades. Vont-ils/elles acheter des médicaments ? Prennent-ils/elles des herbes ? Vont-ils/elles voir un/e guérisseur/euse traditionnel/le ? Vont-ils/elles voir le docteur/la doctoresse ou le/la pharmacien/nne ? Font-ils/elles une prière ? Faites une liste en utilisant de simples mots de toutes les choses qu’ils/elles font pour améliorer leur état de santé, et demandez aux participants/es d’essayer de dessiner des images pour les représenter.

S’ils/elles ont quelques difficultés, référez-vous au manuel ou à vos propres dessins d’images possibles.

Inscrivez les mots et dessinez les images sur les fiches, et placez ces fiches dans une rangée horizontale en haut ou en bas de la colonne verticale des maladies.

Maintenant, pour la première maladie de la colonne, demandez aux participants/es d’essayer de se souvenir des dernières années passées et de ce qu’ils/elles ont fait lorsqu’ils/elles (ou un membre quelconque de leur famille proche) sont tombé/es malades. Chaque participant/e devrait disposer d’une pile de petites pierres ou de haricots, et en placer un/e sur le tableau dans la case appropriée qui représente ce qu’ils/elles ont fait la dernière fois qu’ils/elles (ou un membre de leur famille) sont tombés/es malades. S’ils/elles ont recouru à deux remèdes différents (comme par exemple prendre des herbes et des médicaments), ils/elles peuvent placer une marque dans les deux cases correspondantes, mais chaque participant/e ne devrait penser qu’à la dernière foisoù il/elle (ou un membre de leur famille) est tombé/e malade. S’ils/elles n’ont jamais été touchés/es par cette maladie, demandez-leur de placer une marque dans la case qui représente ce qu’ils/elles feraient si cela leur arrivait.

Remplissez la matrice pour chacune des maladies. Une fois complétée, demandez aux participants/es de transférer cette matrice sur une grande feuille de papier, en remplaçant les haricots (ou pierres) avec des nombres.

Idées de discussion

Une série de questions qui pourraient être posées pour lancer une discussion plus approfondie pourrait comprendre les questions suivantes :

- Quels sont les symptômes des différentes maladies ?
- Quelles sont les maladies qui répondent le mieux à différentes formes de traitement ?
- Quels sont les avantages et désavantages des différents moyens de guérison (comme par exemple l’utilisation d’herbes médicinales comparée à une utilisation d’antibiotiques) ?
- Existe t-il des maladies contre lesquelles vous ne pouvez absolument rien faire ?
- Y a t-il des moments où nous ne pouvons pas nous permettre financièrement de recourir au meilleur traitement existant pour soigner des maladies ?
- Quels sont les problèmes les plus urgents soulevés par les maladies ?
- Où se trouve le docteur/la doctoresse ou le centre médical le plus proche ? Comment nous y rendons-nous en cas d’urgence ?
- Utilisons-nous différentes méthodes de soin pour nos enfants / les femmes / les hommes ?
- Y a t-il des maladies ou symptômes pour lesquels il est nécessaire d’emmener un enfant chez le docteur/la doctoresse ?
- Existe t-il des maladies qui ne peuvent pas être soignées ou pour lesquelles il n’existe pas de traitement ?

- Comment une femme peut-elle savoir qu’elle est enceinte ? Quels sont les premiers signes ? Quels sont les signes de problèmes et y a t-il des moments où il faut absolument aller chercher de l’aide ?
- Qui est le/la plus en mesure de pouvoir aider ?
- Qu’est-ce que sont les soins prénatals ? Qu’est-ce que fait le personnel d’un centre médical lorsqu’une femme est enceinte ? Qui nous-aide pour la naissance d’un enfant et quelles sont les complications possibles ?

Le facilitateur/la facilitatrice devrait essayer d’encourager une discussion de participant/e à participant/e, plutôt que de poser toutes les questions lui/elle-même et que toutes les réponses lui soient adressées en retour.

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

Premièrement, faites une révision de tous les noms de “*maladies*” que les participant/es ont trouvé particulièrement difficiles, en jouant au jeu “*Faites s’écrouler la Maison*”. Cela aidera les participants/es à ancrer ces mots dans leur mémoire !

Donnez ensuite aux participants/es le temps de recopier le tableau dans leurs cahiers d’exercices, en s’appliquant soigneusement sur les nouveaux mots relatifs aux actions curatives, comme par exemple “*zalakī*” (hôpital) ; “*mala*” (pharmacien/nne) ; “*jicora*” (guérisseur/euse traditionnel/lle) ; “*corala*” (prière). Ecrivez ces nouveaux mots sur le tableau à côté de leurs images respectives, et pratiquez la lecture de ces mots ensemble, à la fois le cercle entier et individuellement. Effacez-les et écrivez-les à nouveau dans un ordre différent et sans image. Permettez aux individus de les lire à voix haute.

Sur le tableau, écrivez toutes les syllabes (avec le son

des différentes voyelles) étudiées jusqu’à maintenant. Distribuez 20 morceaux de papier blancs aux participants/es divisés/es en sous-groupes de cinq ou six et demandez-leur de choisir et recopier une syllabe sur chacun des morceaux de papier. Donnez-leur toutes les fiches de syllabe qu’ils/elles ont créées auparavant, chaque groupe devrait disposer alors d’un grand nombre de fiches mélangées. Expliquez-leur que chaque groupe devrait essayer de former autant de mots que possible à partir de ces fiches – qu’ils/elles peuvent poser sur le sol au milieu de leur mini-cercle. Si tout le monde est d’accord, le mot est aussi écrit dans les cahiers d’exercices des participants/es. Faites une démonstration devant l’ensemble du cercle si nécessaire.

Déplacez-vous autour des cercles au cours de cet exercice, pour les aider (mais sans vérifier chaque mot formé par chacun des groupes !), en particulier dans la pratique de l’écriture. Encouragez la formation de verbes (mots d’action), ainsi que les mots de liaison et les noms substantifs. Une fois que le groupe aura eu assez de temps, demandez à quelqu’un dans chacun des groupes de lire à voix haute les mots que le groupe a formés, et écrivez une liste de tous les mots sur le tableau. Demandez aux participants/es de répéter ces mots après vous, en donnant à chacun la chance de participer. Demandez-leur de corriger toutes les fautes qu’ils/elles auront faites en tant que groupe, et de recopier tous les mots qui sont nouveaux pour eux/elles.

Demandez maintenant aux participants/es d’essayer d’écrire n’importe quelle phrase qu’ils/elles pourraient former, de préférence qui ait un lien avec le thème de la santé. A ce stade, les participants/es seront à différents niveaux de progrès les uns par rapport aux autres, et il est important que vous vous déplaciez pour aider certains/es

d’entre eux/elles. Demandez aux paires de participants/es d’échanger leurs cahiers d’exercices et voyez s’ils/elles sont capables de lire à voix-haute les phrases écrites par leurs partenaires. Si cet exercice a du succès, encouragez les échanges au niveau du cercle tout entier.

Encouragez les beaucoup car cela peut être un exercice intimidant pour ceux/celles qui sont moins en confiance ou qui travaillent plus lentement. Finalement, regardez les cartes et calendriers affichés dans la salle du cours d’alphabétisation, et vérifiez si d’autres mots peuvent être ajoutés aux mots-clés/étiquettes étudiés/es jusque là. Par exemple, assurez-vous que sur la Carte des Foyers d’habitation sont bien inscrits les mots de femme / homme / fille / garçon.

Idées d’exercices de calcul numérique

Ecrivez sur le tableau les nombres de 1 à 100 dans un tableau (soigneusement présentés de la manière montrée ci-dessous), et demandez aux participants/es de les lire et les recopier ensuite dans leurs cahiers d’exercices. Discuter des modèles de nombre qui apparaissent dans le tableau. Demandez aux participants/es de se tester les un/es les autres en pointant du doigt des nombres au hasard.

Regardez maintenant le tableau des moyens de guérison et discutez le prix de chacun des types de guérison pour chaque maladie. Ecrivez ces coûts sur le tableau dans la case correspondante, et soulignez-les.

Demandez à chacun/e des apprentis/es de calculer mentalement combien d’argent sa famille a dépensé dans les soins de santé au cours des six derniers mois, et d’écrire le total dans leurs cahiers d’exercice (ou une série de sous-totaux si le montant dépasse 100). Donnez-leur le temps de lire à voix-haute les différents totaux, et d’identifier la maladie qui a coûté le plus et celle qui a coûté le moins en termes de soins.

Prenez maintenant un exemple donné par un des participants/es et demandez-leur de décomposer le montant qu’il/elle a dépensé étape par étape. Ecrivez cela sur le tableau en utilisant les signes de l’addition et les sous-totaux, pour chacune des maladies et chacun des soins suivis. Prenez un autre exemple pour renforcer ce processus d’apprentissage, en soulignant l’avantage de noter les sous-totaux pour aboutir à des résultats plus corrects. Demandez aux apprentis/es de recopier un exemple dans leurs cahiers. Les participants/es les plus avancés/es peuvent aussi y écrire leurs calculs arithmétiques mentaux avec les signes de l’addition et les sous-totaux.

Note : pour l’exercice suivant : si votre monnaie est mesurée en nombres supérieurs à 100, il vaut mieux renvoyer cet exercice à plus tard.

Demandez ensuite aux participants/es de se mettre d’accord sur un montant d’argent qui doit être mis de côté

dans une famille pour les dépenses de soins médicaux pour une période de six mois. Ecrivez cette somme sur le tableau et soustrayez un des totaux donnés par les participants/es. Demandez aux participants/es de faire cet exercice mentalement et écrivez ensuite sur le tableau le calcul fait.

Souvenez-vous que ce travail sur les nombres peut aboutir à une discussion sur la manière de subvenir aux coûts des soins de santé et soyez prêt/e à accorder du temps pour ce genre de discussion !

Enfin, s’il y a de vrais matériaux disponibles localement, comme par exemple les instructions données sur les flacons de médicament concernant les doses, faites les circuler autour du cercle en expliquant leur signification, par exemple 3x2 signifiant 3 cachets deux fois par jour.

Idées d’informations/de matériaux supplémentaires

- Matériaux relatifs à la santé – en particulier sur les symptômes de maladies communes et les traitements (ou moyens de prévention).
Cherchez des matériaux produits par des organisations qui ont implanté des programmes de santé, qui sont simples dans leur forme et écrits dans la langue locale, et utilisables par des personnes qui viennent juste d’apprendre à lire et à écrire.
- Affiches sur les bonnes pratiques prénatales et postnatales.
- Equipements d’impression simples pour imprimer des matériaux de santé développés localement, comme ceux sur les herbes médicinales et leurs propriétés.
- Etiquettes des flacons de médicaments pour s’exercer à la lecture des doses correctes à prendre.

Note : La conception d’un tableau sur les herbes médicinales et les plantes peut constituer une excellente activité à réaliser à la suite du travail sur cette Unité. Dans les programmes-pilotes de *Reflect* au Salvador et au Bangladesh, les tableaux des moyens de guérison ont révélé une grande dépendance par rapport à l’utilisation d’herbes, de plantes et de remèdes de guérison traditionnels. Cet aspect a été abordé plus en détail avec la conception d’un tableau, et a eu beaucoup de succès avec les participants/es.

Tableau des mouens de guérison

	hôpital	pharmacien/nne	herbes médicinales	guérisseur/euse traditionnel/le	prières
					
la toux 			2	1	15
la paludisme 	5	10		3	5
la malnutrition 			5		6
la coupures/ blessures infectées 		7	2		
la dysenterie 	5			8	7
la rhumatismes 			5	2	8
la parasites 		1		2	7

5. Carte de la santé et l’hygiène

Objectifs : Discuter des problèmes liés à la Santé et des points forts de l’environnement local ; produire un vocabulaire autour du thème de la santé et s’exercer à l’écriture collective ; étudier les grands nombres et la multiplication ; introduire le théâtre.

Préparation : Les fiches visuelles produites jusque-là par les participants/es.

Comment dessiner un graphique

Demandez aux participants/es de préparer la nouvelle carte en commençant par inscrire les caractéristiques de base qui sont représentées sur la carte des Foyers d’habitation et celle des Ressources Naturelles. Ces caractéristiques peuvent être représentées par des fiches visuelles.

En se basant sur le travail des deux Unités précédentes, demandez aux participants/es de faire une liste de ce qu’ils/elles considèrent comme étant les facteurs d’une bonne ou d’une mauvaise santé. Expliquez que la carte a pour objectif d’identifier les facteurs qui sont liés à l’environnement, en commençant par les mauvais.

Demandez aux participant/tes de dire ce qu’ils/elles considèrent comme étant les causes des problèmes de santé dans le village. Afin de stimuler la discussion, le facilitateur/la facilitatrice peut demander aux participants/es s’il existe des endroits dans le village où il y a beaucoup de déchets, et de les représenter sous la forme de fiches avec une simple image ou un mot écrit ; comme par exemple des zones d’eau stagnante (demandez si cela constitue un risque et si oui, pourquoi tout en notant les réponses) ; les sources d’eau contaminée ou les latrines qui sont, selon eux/elles, mal placées (contribuant à la transmission d’une infection ou à la contamination de l’eau).

Discutez maintenant des endroits où il y a de bons éléments pour la santé et l’hygiène comme les herbes médicinales et les plantes, les guérisseurs/euses traditionnels/les ou les herboristes, les gens qui ont une certaine connaissance en matière de santé, les sages-femmes traditionnelles, les sources d’eau potable et les latrines qui sont, selon eux/elles, relativement hygiéniques. Cela peut engendrer beaucoup de discussions sur ce qui est considéré comme étant une latrine hygiénique – et le facilitateur/la facilitatrice devrait prendre des notes.

Une fois que cette carte est complétée, dessinez-la sur une grande feuille de papier. Assurez vous que les bons et les mauvais éléments sont représentés différemment, comme par exemple en cochant ou en dessinant une croix (ou n’importe quel autre symbole que les participants/es auront suggéré

d’utiliser). Demandez-leur de dessiner une toute nouvelle fiche visuelle dont ils/elles ont besoin pour cet exercice.

Idées de discussion

Les questions présentées ci-dessous peuvent constituer des points de départ appropriés :

- Au sein de la famille, qui est généralement responsable en ce qui concerne la santé et l’hygiène ? Pourquoi ?
- Qu’est-ce qu’une latrine hygiénique et une latrine non-hygiénique ? Pourquoi ?
- Quelles sources d’eau devrions-nous utiliser pour quelles fonctions particulières (boire, nettoyer, laver, donner à boire aux animaux, jouer, etc.).
- Les eaux stagnantes constituent-elles un risque en matière de santé ? Si oui, pourquoi ? Devraient-elles être éliminées et si oui, comment ?
- Comment pouvons-nous travailler ensemble à l’amélioration des conditions d’hygiène dans le village ?
- La situation en matière d’hygiène s’améliore t-elle ou se détériore t-elle ? Comment ? Pourquoi ?

Note : Dans cette Unité, il est très important que le facilitateur/la facilitatrice prenne des notes sur le consensus auquel les participants/es auront abouti sur les différentes questions évoquées. Ces notes peuvent être partagées au cours des Ateliers Continus d’Echange entre les facilitateurs/trices, au cours desquels les préjugés et les fausses croyances peuvent être évoqués et l’on peut proposer des actions pour y faire face. Par exemple, dans certaines régions, il existe une croyance selon laquelle “l’air malsain” qui se propage après les pluies est responsable du paludisme et non pas les moustiques qui se reproduisent dans les eaux stagnantes ; dans d’autres régions, les endroits où il y a beaucoup de mouches sont considérés d’un bon oeil parce que les mouches sont associées à la présence d’un troupeau d’animaux qui représente lui-même un signe de richesse. La première étape dans le cas de telles croyances est de les avoir clairement documentées et exposées ouvertement. On peut ensuite rechercher l’appui de bons/nés praticiens/nés en matière de santé pour en questionner le principe.

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

Réviser les mots les plus difficiles relatifs à la santé étudiés jusqu’à maintenant, en les écrivant dans le désordre sur le tableau. Par exemple :

arcoij —→ jicora (guérisseur/euse traditionnel/le)
zkilaa —→ zalaki (hôpital)
aaorlc —→ corala (prière)
ttelii —→ letiti (dysenterie)

(voir Jeux de mots, page 206).

Donnez le temps aux participant/es de recopier dans leurs cahiers d’exercices la Carte de la Santé et de l’Hygiène, en les aidant pour la lecture et l’écriture de nouveaux mots clés comme “ordures” et “Sage-Femme Traditionnelle”.

En utilisant des techniques d’association d’idées sur le tableau, formez autant de mots que possible (en particulier de verbes comme “soigner”, “guérir”, “se blesser”, etc.) autour du thème de la Santé. Demandez à des participant/es de se porter volontaires pour les écrire, et ensuite demandez-leur de lire ces mots à voix-haute, d’abord individuellement puis le cercle tout entier. Pour finir, recopiez-les. Très peu de nouvelles syllabes devraient être nécessaires à ce stade ! Si de nouvelles syllabes apparaissent, indiquez-les sur le tableau d’affichage et passez quelques minutes avec les participants/es à essayer de trouver d’autres mots qui sont composés des mêmes lettres.

Demandez aux participants/es qui travaillent à deux d’écrire des mots dont ils/elles se souviennent de mémoire. Un/e des participants/es choisit un mot sur le thème de la Santé tiré de son cahier d’exercices, et l’autre essaye de l’écrire. Ils/elles vérifient le mot ensemble et ensuite changent de rôle pour laisser à l’autre le soin d’écrire.

En revenant à la carte, développez une analyse de l’environnement général lié à la santé, à partir du cercle. Laissez à des volontaires le loisir de l’écrire sur le tableau, soit la phrase toute entière ou mot par mot. Le facilitateur/la facilitatrice est là pour aider dans le cas de mots nouveaux. Tout le cercle participe à la vérification de l’exactitude de ce qui est écrit. Une fois que tout est inscrit sur le tableau, mettez-vous d’accord en tant que cercle sur ce qui est le plus important à écrire sur la carte. Demandez alors à un/e des participants/es de le recopier clairement sur la carte. Si cela est approprié ces énoncés peuvent aussi être écrits comme points d’action que le cercle conservera dans sa propre documentation ou présentera ultérieurement à la communauté. Laissez aux participants/es le soin d’écrire leurs propres analyses sur leurs propres cartes, avec ceux/celles qui ont le plus d’avance aidant ceux/celles qui sont plus lents/es ou irréguliers/ères.

Idées d’exercices de calcul numérique

Premièrement, faites une révision sur l’addition et la soustraction en permettant aux participants/es de s’exercer à quelques calculs mécaniques basés sur les nombres de 1 à 100. Expliquez-leur qu’ils/elles devraient copier toute la somme et non simplement la réponse – car cela les aidera dans le cas de calculs plus complexes. Laissez-leur le temps de vérifier les résultats des un/es et des autres avant de les écrire sur le tableau.

Discutez avec les participants/es des domaines où ils/elles devront utiliser des grands nombres, comme dans le cas du calcul de la profondeur des puits à pompe, ou dans le cas où ils/elles ont affaire à des grosses sommes

d’argent. Ensuite, en utilisant la base de 10, montrer au cercle comment former des nombres jusqu’à 100,000, en expliquant que la colonne de droite comprend toujours les unités simples et qu’en bougeant de droite à gauche, on obtient : les dizaines, les centaines, les milliers et les dizaines de milliers, etc.

0
10
100
1,000
10,000
100,000

Exercez-vous en demandant aux participants/es de donner trois nombres au hasard qu’un/e autre participant/e écrit sur le tableau. Demandez aux participant/es d’essayer d’écrire ces grands nombres. Exercez-vous à l’addition avec des nombres à trois chiffres, en montrant comment les unités et les dizaines sont reportées. Cet exercice peut être démontré en utilisant des tas de cailloux ou de haricots. Passez à la pratique de nombres composés de quatre ou cinq chiffres.

Enfin, essayez de faire un exercice de calcul relatif au thème de l’Unité, comme il est démontré dans l’exemple ci-dessous :

Calculez le coût de construction de différentes sortes de latrines (préparez les coûts des différents types de latrine) :

TYPE 1	400 Spangs (4 ronds/bloc de béton) 180 Spangs (bois pour former l’abri) 10 Spangs (clous) 50 Spangs (main d’oeuvre pour une journée de travail)
640 total	

TYPE 2	200 Spangs (ronds de terre) 100 Spangs (bambou) 50 Spangs (main d’oeuvre pour une journée de travail)
350 total	

Faites les calculs à partir de ces données. Par exemple, combien cela coûterait-il s’il fallait remplacer toutes les latrines en mauvais état (en comptant toutes les latrines du village). C’est un bon exercice pour introduire la manière dont les calculs de multiplication sont présentés ; par exemple 640 + 640 + 640 + 640 + 640 + 640 est la même chose que 7 x 640. Discutez sur les mots qui sont utilisés localement et qui se réfèrent à la fonction de multiplication et travaillez sur une série d’exemples, en demandant aux participants/es d’essayer de faire les calculs mentalement autant que possible. Demandez à ceux/celles qui sont bons/nés dans cette technique d’expliquer comment ils/elles procèdent. Discutez comment on peut faire des estimations sur les réponses en songeant d’abord à 7 x 6 par exemple, et

ensuite au nombre de zéros dans le calcul de 7 x 600. Exercez-vous beaucoup au calcul mental avec différents/es participants/es en posant des questions que vous aurez inventées. Encouragez les gens à écrire dans leurs cahiers les sous-totaux et les solutions trouvées.

Un autre travail sur les nombres peut être développé à partir du calcul des distances entre les latrines et les foyers d'habitation, les latrines et les sources d'eau, etc.

Informations / matériaux supplémentaires

- Coûts de la construction de latrines / puits.
- Guides de construction à faire soi-même (de latrines, etc.).
- Instructions sur les procédures d'élimination des eaux stagnantes, etc.
- Informations sur les causes du paludisme, de la diarrhée.

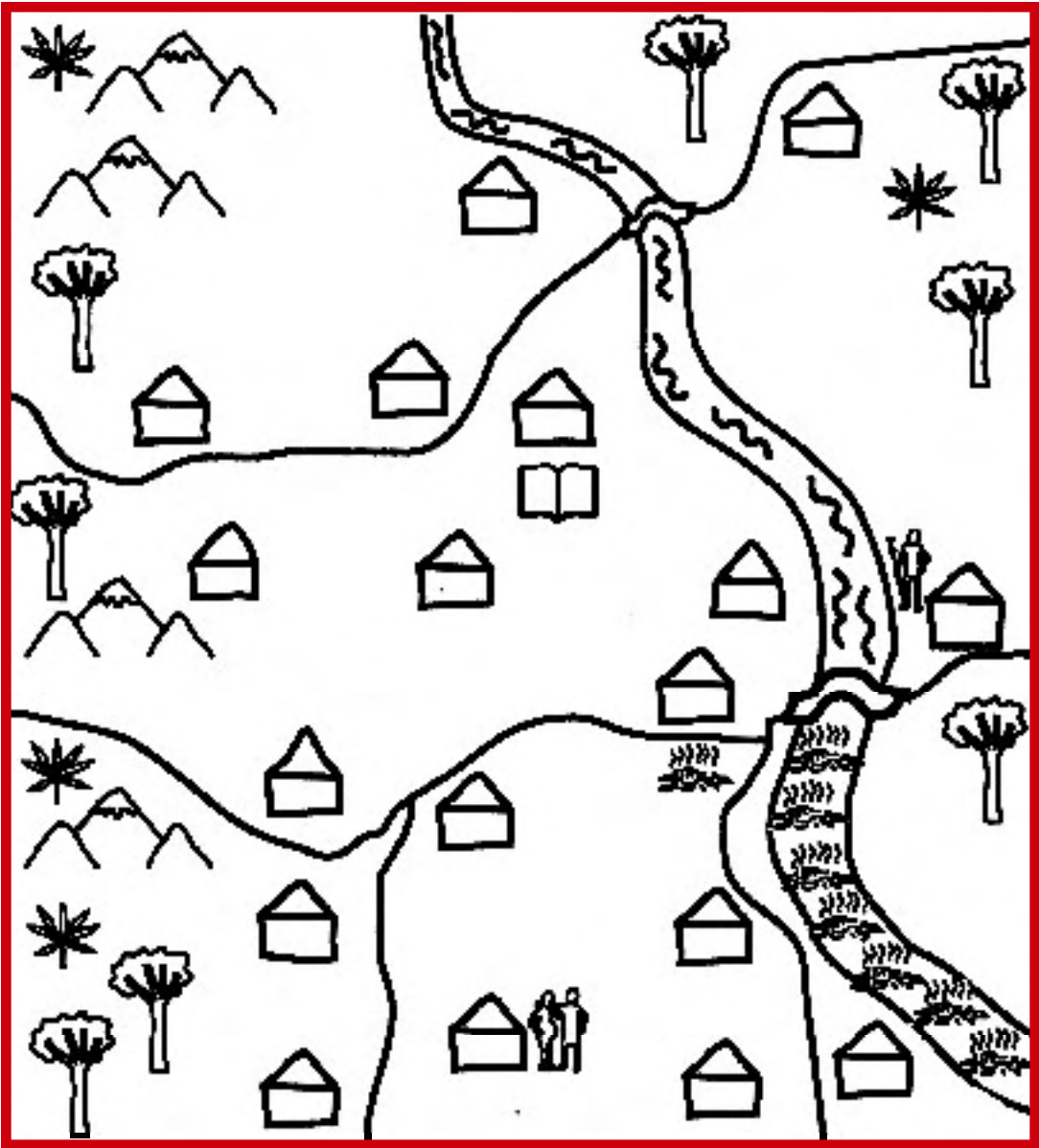
Idées d'actions découlant d'un travail sur les Unités relatives à la santé

- Affirmer le droit d'égalité des femmes à l'accès aux soins de santé (y compris les soins prénatals et postnatals) et reconnaître le rôle-clé des femmes dans le domaine de la santé, ce qui nécessite qu'elles participent au processus de prise de décisions.
- Entrer en contact avec une personne compétente qui travaille dans le domaine de la santé, qui n'a pas de jugements préconçus, pour qu'il/elle puisse donner des conseils au cercle sur les symptômes spécifiques des différentes maladies, sur le traitement de ces maladies, et les cures alternatives qui sont sans danger et peu coûteuses.
- Contacter une personne travaillant dans le domaine de la santé pour obtenir des conseils sur la surveillance de la croissance des enfants.
- Construire des magasins de vivres pour prévenir la malnutrition en période de pénurie alimentaire.
- Lancer ou renforcer les groupes d'épargne existants pour payer les soins médicaux et de funérailles dans les périodes de l'année où la fréquence des maladies est élevée.
- Recueillir des informations sur les plantes médicinales.
- Mobilisation de la communauté pour demander la provision de meilleurs services de santé.
- Créer des meilleurs conditions sanitaires à la maison. Organiser une réunion au niveau du village pour organiser d'une manière plus efficace le ramassage des ordures, et pour discuter des conditions sanitaires en général.
- Visiter les foyers d'habitation qui contiennent des latrines mal placées, qui contaminent les eaux communales et persuader les habitants/es de déplacer ou de reconstruire leurs latrines.
- Placer des panneaux de signalisation à des endroits où

- jeter les ordures constitue un risque pour la santé, ou où l'eau devrait être utilisée pour remplir certaines fonctions comme faire la lessive ou donner à boire aux animaux.
- Imprimer des panneaux d'indication, affiches à partir de simples équipements d'impression (la sérigraphie par exemple).
 - Mobiliser la communauté pour éliminer les eaux stagnantes ou contaminées ; par exemple en créant un comité de l'eau au niveau du village.
 - Construire des latrines scellées, contacter une agence locale pour voir si des modèles sont disponibles à bas prix.
 - S'assurer que les guérisseur/euses traditionnels/les ne sont pas confrontés/es à des problèmes qui peuvent être évités dans le cadre de leur travail.
 - Avoir accès à davantage de cours de formation.
 - S'exercer et jouer une pièce de théâtre sur un thème relatif à la santé, en illustrant certains des problèmes qui ont été discutés, comme le problème des femmes à obtenir des soins de santé. La pièce peut être jouée au sein du cercle, au sein de la communauté ou devant une organisation extérieure à la communauté.

Note : Il existe deux exemples de cartes de la Santé et de l'Hygiène, montrant combien les cartes produites par différents cercles *Reflect* peuvent être détaillées à différents niveaux.eeeeeee

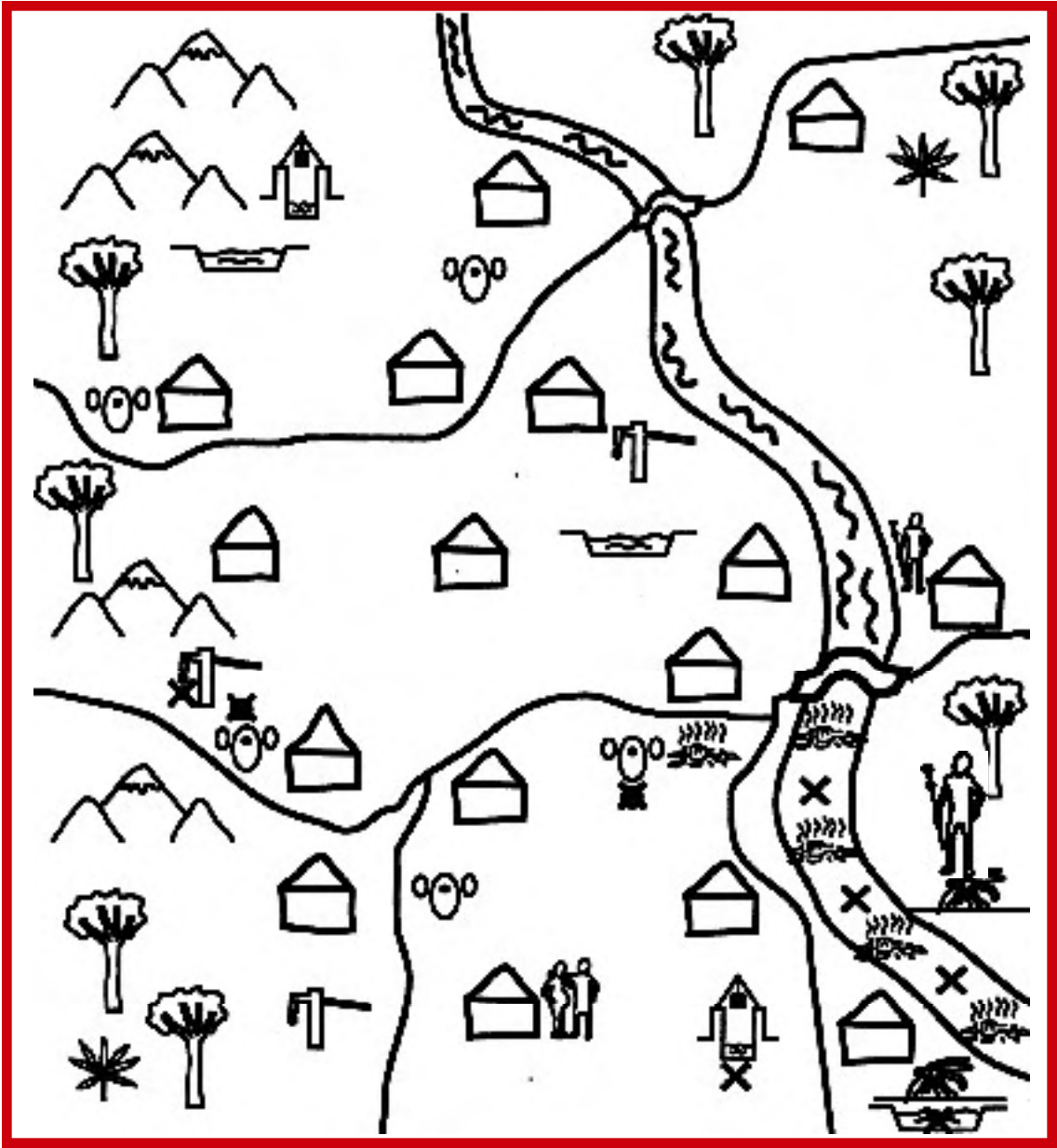
Carte de la santé et de l'hygiène



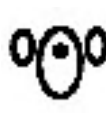
LÉGENDE

- | | | |
|-----------------|-----------------------------|---------|
| | | |
| école | herbes médicinales | ordures |
| | | |
| guérisseur/euse | sage — femme traditionnelle | |

Carte de la santé et de l'hygiène – 2ème version



LÉGENDE

				
herboriste	puit	latrine	puit s'pompe	étang
				
sage — femme traditionnelle	ordures	herbes médicinales	lieu de reproduction des moustiques	X eau contaminée
				latrine mal située

6. Calendrier agricole

Objectifs : Discuter du travail à accomplir sur toute l'année et la manière dont il affecte la vie des participants/es ; introduire de nouveaux mots relatifs au travail agricole (essentiellement des mots qui indiquent une action ; des verbes) ; pratiquer la lecture silencieuse et l'écriture indépendante de phrases ; s'exercer à la multiplication.

Préparations : Préparez différentes images possibles relatives aux différents types de travaux agricoles (et une bonne quantité de fiches laissées en blanc) ; préparez un exercice de problème numérique relatif à un sujet évoqué au cours de la discussion.

Comment dessiner un graphique

Expliquez qu'au cours de la séance d'aujourd'hui le cercle va concevoir un autre calendrier. Regardez ensemble le Calendrier de la Santé affiché au mur pour rafraîchir la mémoire des participants/es ! Demandez à certains d'entre eux/elles (peut-être aux plus faibles) de prendre les fiches sur lesquelles sont écrits les nombres de un à douze, et de les placer sur le sol sous la forme d'une rangée.

Demandez ensuite : "Quels sont les principaux différents types de travaux que nous effectuons ?" Laissez aux apprentis/es le temps d'élaborer une liste. Au fur et à mesure qu'ils/elles mentionnent une tâche particulière, demandez-leur d'en dessiner le symbole sur une fiche. Permettez à tous/tes les participants/es de dessiner ces symboles en même temps, afin qu'ils/elles puissent ensuite les comparer, et demandez-leur de se mettre d'accord sur les meilleurs symboles en termes de représentation, pour qu'ils/elles puissent ensuite les utiliser. Si personne n'est capable de produire une image ou un symbole simple, faites référence à ceux utilisés dans le manuel ou aux idées que vous avez vous-même préparées. La liste pourrait inclure par exemple les activités suivantes : nettoyer la terre, planter, semer, fertiliser, récolter, emmagasiner, vendre. Demandez – leur en particulier d'ajouter certains types de travaux qu'ils/elles pourraient sinon omettre, tels que les travaux au sein et autour du foyer d'habitation. Ecrivez les mots en-dessous de chaque symbole ou image dessinés sur les fiches par les participants/es.

Demandez aux participants/es de placer les fiches de symboles, représentant chacune des tâches de travail, dans une colonne à gauche de la rangée représentant les douze mois (sur le sol). Demandez-leur ensuite, pour chaque type de travail, s'il y en a plus à accomplir au cours de certains mois de l'année que d'autres. Si c'est le cas, demandez-leur quand est-ce qu'il y a plus de travail à accomplir et

demandez-leur de représenter la quantité en utilisant des matériaux appropriés disponibles localement (par exemple, avec des bâtons de différentes longueurs ; ou en utilisant des nombres variés de graines ou de haricots). Procéder à la même discussion – à savoir s'il y a plus de travail à accomplir pour un type particulier de travail – avec tous les autres mois de l'année et ce, pour chacun des différents types de travaux.

Lorsque tous les mois ont été étudiés, demandez-leur si la représentation finale est exacte ou s'ils/elles veulent apporter des modifications au calendrier général. Lorsque tout le monde s'est mis d'accord, demandez aux participants/es de recopier le calendrier sur une large feuille de papier. Assurez-vous que les participant/es les plus faibles ou moins en confiance aient également une chance de dessiner.

Idées de discussion

- Quelles sont les périodes de l'année où il y a le plus de travail ?
- Qu'est-ce que vous faites lorsqu'il y a trop de travail ?
- Quel est le travail (agricole) le plus dur à accomplir ?
- Quelle culture demande le plus de travail ?
- Que se passe-t-il lorsque vous, ou votre mari/femme ou vos enfants tombent malades ?
- Quels sont les éléments de succès du travail agricole ?
- Quel est le meilleur moment de l'année ? Pourquoi ?
- Quel genre de travail ou d'activités de loisir sont organisés au cours de la saison sèche ?
- Est-ce qu'un des éléments quelconques décrits ci-dessous a changé au cours des dix ou vingt dernières années ?
- Quelle est la période de l'année la plus stressante ?
- Quel est le moment le plus agréable de l'année ?

Idées d'actions possibles à entreprendre

- Est-ce que certains gros travaux peuvent être partagés ? accomplis en coopérative pour en réduire le fardeau ?
- Est-ce que l'on peut identifier des technologies qui permettraient de réduire le fardeau de certains travaux et qui peuvent être achetées de manière réaliste (par un individu ou par un groupe) ?
- Existerait-il des travaux qui rapportent des profits et qui seraient réalisables au cours de la saison sèche ?

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Une fois que les participants/es auront recopié le calendrier dans leurs cahiers d'exercice, le facilitateur/la facilitatrice peut leur donner l'opportunité de s'exercer avec les nouveaux mots relatifs à différentes sortes de travaux agricoles, en utilisant les fiches visuelles préparées par les participants/es. Le facilitateur/la facilitatrice présentent les fiches au cercle entier, et les participants/es essaient de

reconnaître les mots par leur forme mais sans les lire à voix haute. Cette méthode donne aux participants/elles de différents niveaux une chance d'essayer de pratiquer tous/elles seuls/elles et constitue une introduction à la lecture silencieuse pour ceux/celles qui n'ont pas commencé à le faire naturellement. Le facilitateur/la facilitatrice retourne les fiches pour qu'ils/elles puissent voir les images qui y sont représentées ; ou demande à l'un/e des participants/elles d'identifier le mot et son symbole correspondant sur le graphique exposé. S'il y a un certain nombre de lettres dans les mots qui n'ont pas encore été étudiés, n'insistez pas encore dessus, mais essayez plutôt d'attirer l'attention des participants/elles sur chaque nouvelle lettre et montrez où elle se trouve dans l'alphabet affiché sur le mur. La plupart des lettres auront maintenant été étudiées et le principe des lettres représentant des sons sera clair dans l'esprit des apprenants/elles. L'accent devrait désormais être mis sur la pratique dans le cadre de contextes appropriés.

Revenez aux idées d'action et aux conclusions tirées de la discussion, et demandez aux participants/elles de les écrire dans leurs propres cahiers sous la forme d'énoncés ou de phrases courtes, et de la meilleure façon qu'ils/elles le peuvent. Le facilitateur/la facilitatrice devrait se déplacer autour du cercle pour aider les individus (les forts comme les faibles). Si certains/elles participants/elles ne sont pas encore capables d'accomplir cet exercice, dites-leur de ne pas s'en faire ! Demandez à un/e participant/e qui en a la volonté d'écrire sur le tableau ce qu'il/elle a écrit dans son cahier et donnez au cercle la chance de le lire à haute voix. Insistez sur le fait que les petites erreurs d'orthographe ne sont pas importantes à ce stade. Continuez l'exercice, différents/elles participants/elles menant tour-à-tour l'exercice au tableau, jusqu'à ce que toutes les conclusions importantes aient été étudiées. Donnez du temps aux participants/elles pour qu'ils/elles puissent recopier tous les énoncés dans leurs cahiers. Ils/elles peuvent ensuite travailler à deux en essayant de lire à leurs partenaires ce qu'il y a écrit dans leurs propres cahiers. Cela constituera le premier passage d'écriture important conçu par le cercle et ce sera une bonne occasion pour que tout le monde se félicite les uns/elles les autres !

Idées d'exercices de calcul numérique

Le facilitateur/la facilitatrice peut revenir à l'idée des sous-totaux introduite au cours de l'Unité Quatre, et peut faire des calculs sur le tableau pour que tout le cercle puisse suivre. Choisissez un sujet pratique évoqué au cours de la discussion, comme :

- temps calculé en jours passé à planter et récolter certaines cultures ;
- espacement entre les cultures au moment de la plantation (introduisez la notion de mesure – les parallèles entre le système de mesure ad hoc/traditionnels et le système métrique) – et l'impact sur la croissance des cultures ;

- nombre de jours dans un mois ? une saison ? une année ?
- temps consacré à certaines activités quotidiennes, calculé pour toute l'année (comme par exemple la collecte de l'eau) ;
- quantité de temps probablement consacré par chacun des individus, si une équipe de travail était formée (ou dans les équipes de travail existantes).

Ecrivez ensuite un problème à résoudre que vous aurez préparé d'avance (toujours sur un sujet approprié). Par exemple : cinq femmes forment une équipe de travail tournante pour la culture des tomates au cours de la Saison Sèche. Elles estiment que chaque potager nécessitera au total six matinées de travail et que chaque potager produira cinq kilos de tomates à vendre. Si le prix du kilo est de 100 Spangs, combien d'argent chaque femme gagnera-t-elle pour ses matinées de travail ? Utilisez la multiplication pour faciliter ces calculs.

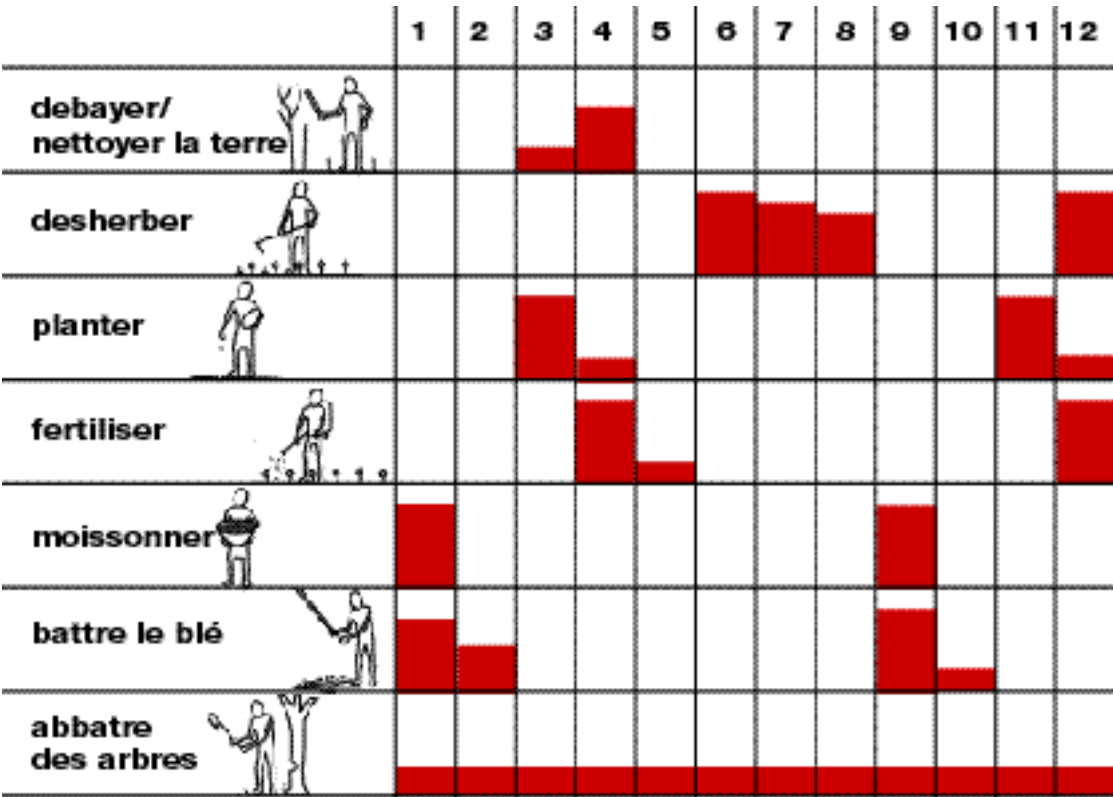
Après avoir fait ces calculs dans leurs cahiers d'exercice en travaillant à deux et après avoir parlé des réponses, les participants/elles peuvent discuter les points qui leur semblent les plus difficiles dans cet exercice.

Pour ceux/celles qui prennent du plaisir à faire de tels exercices, demandez-leur d'essayer de calculer s'il serait plus ou moins profitable de faire pousser des poivrons à 150 Spangs le kilo – avec chaque jardin produisant 3 kilos pour la même quantité de travail produit. Développez des exemples similaires.

Sources d'informations supplémentaires

- Introduisez des matériaux "réels" comme des calendriers ou des horloges et faites des exercices à partir de ces matériaux.
- Exercez-vous à l'écriture des dates – y compris les dates de naissance (lorsqu'elles sont connues).

Calendrier agricole



7. Calendrier des travaux accomplis par les hommes et les femmes

Objectifs : Analyser le travail accompli par les hommes et celui accompli par les femmes, et réfléchir sur la question de savoir si la répartition du travail par sexe est équitable ; construire un graphique sans faciliter directement le processus et continuer à encourager ce travail indépendant en travaillant ensemble sur différentes choses, en groupes de différents niveaux.

Préparation : Fiches blanches ; fiches de syllabes.

Comment dessiner un graphique

Demandez aux participants/es comment ils/elles définiraient la notion de travail (comme par exemple les activités qui permettent d’acheter à manger ou qui rapportent de l’argent, ou encore comme toute activité qui demande la production d’un effort). Expliquez ensuite que le cercle va étudier comment le travail des hommes et le travail des femmes varie au cours de l’année.

Les participants/es se séparent en groupes de femmes et d’hommes, et chacun des groupes dessinent sur le sol la structure de deux calendriers (à deux endroits différents). Demandez aux participants/es de regarder à nouveau le Calendrier Agricole et les types de travail qu’ils/elles y ont mentionnés. Expliquez qu’ils/elles vont faire une liste de toutes les activités accomplies par les hommes et ensuite une liste de toutes celles accomplies par les femmes. Ils/elles peuvent utiliser pour cela les fiches qu’ils/elles ont conçues au cours de l’Unité précédente ou dessiner directement de nouvelles fiches pour y représenter chaque type de travail (comme planter les cultures, s’occuper des enfants). Demandez à chacun des groupes de commencer à dessiner les deux calendriers de la même manière qu’ils ont dessiné le Calendrier de la Santé et le Calendrier Agricole, en les recopiant ensuite sur des grandes feuilles de papier.

Rassemblez-vous à nouveau en un cercle unique et regardez les calendriers conçus par les uns/es et les autres. Cela pourrait amener à une comparaison intéressante sur les diverses perceptions, avant de procéder à la conception de calendriers communs à tout le cercle (cette fois-ci avec le facilitateur/la facilitatrice). Laissez du temps aux participants/es qui ne se sont pas engagés/es trop émotionnellement dans le débat pour qu’ils/elles puissent recopier la version finale sur une grande feuille de papier !

Idées de discussion

La conception des calendriers aura probablement entraîné beaucoup de discussion. Cependant, la discussion peut être poussée plus loin sous diverses formes :

- Existe-t-il de nombreuses périodes dans l’année où il y a trop de travail ?
- Qu’est-ce que vous faites lorsqu’il y a trop de travail ?
- Les femmes travaillent-elles plus dur que les hommes ou plus que les hommes ?
- Que se passe-t-il lorsque vous, votre mari/femme ou vos enfants tombent malades ?
- Est-ce que les femmes travaillent plus que les hommes ?
- Est-ce que le travail accompli par les femmes est reconnu comme un travail ? Devrait-il l’être ?
- Est-ce qu’aller chercher du bois combustible c’est travailler ? Est-ce que laver c’est travailler ? etc.
- Pourquoi le travail est-il divisé de la manière dont il est divisé entre les hommes et les femmes ?
- Est-ce que cela a toujours été comme ça ?
- Est-ce que la situation a changé au cours des dix ou vingt dernières années ? Y a-t-il un besoin de changer la situation maintenant ?

Idées d’actions possibles à entreprendre

Des actions suggérées dans le cadre de cette Unité peuvent inclure :

- Un jour d’échange de tâches à accomplir, ce qui peut être à la fois divertissant et stimulant pour une réflexion.
- Plus de femmes se présentant aux élections communautaires, des quotas minimums de femmes aux élections (ou des listes de candidats sélectionnés, composées uniquement de femmes, pour des positions spécifiques).
- Discuter le calendrier de la répartition du travail entre l’homme et la femme à la maison avec leur mari/femme ou parents.
- Les hommes joignent les équipes de travail de femmes par exemple en allouant un jour pour les hommes seulement.
- Des arrangements pourraient être organisés pour la cuisine communautaire, ce qui permettrait aux femmes de gagner à la fois en temps mais aussi en ressources en matière de denrées alimentaires.
- Les femmes suivent une formation sur un métier rentable, non traditionnelle, comme par exemple la fabrication de meubles.

Note : Dans le cadre des projets-pilotes *Reflect*, ce genre d’Unité de travail a souvent conduit à des changements de comportement significatifs. A Bundibugyo, en Ouganda par exemple, les hommes ont commencé à accomplir certains travaux traditionnellement réservés aux femmes (comme aller chercher de l’eau et du bois), car ils ont reconnu que

dans le passé, les femmes étaient supposées accomplir la plupart du travail agricole et la plupart du travail accompli au sein du foyer d’habitation. En exposant cette injustice au grand jour dans le cadre de groupes mixtes, et sous la forme d’une discussion structurée, un changement est devenu réalisable. Il n’est pas facile de produire de tels changements et beaucoup dépend du degré d’humour et de tolérance à la fois des hommes et des femmes.

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

Chaque fiche visuelle ou fiche portant un symbole devrait comporter un mot (ou même plusieurs mots) la décrivant ou la nommant et ces mots devraient être recopiés sur la version finale des calendriers. Tout le monde devrait recopier dans son cahier d’exercices les calendriers conçus collectivement avec des images à côté des nouveaux mots et les mots écrits tout seuls lorsqu’ils sont repris du calendrier conçu précédemment. En plus, les noms des mois de l’année pourraient être ajoutés à côté des nombres 1 à 12. Le cercle devrait s’exercer à la lecture des nouveaux mots, à leur reconnaissance et à la construction de phrases avec ces nouveaux mots.

S’il y a besoin d’organiser des activités pour différents niveaux au sein du cercle, vous pouvez expérimenter le travail en groupe présenté ci-dessous :

- Un groupe de participants/es plus faibles peut se tester les uns/es les autres sur les mots étudiés au cours des Unités de travail précédentes. Une personne peut lire un mot tiré de son cahier d’exercice (ou du cahier d’un/e participant/e très régulier/e et très fort/e) et les autres peuvent essayer de l’écrire, ensuite tout le monde compare les différentes versions proposées. Après cet exercice, ils/elles peuvent consacrer du temps à recopier les nouveaux mots tirés du calendrier de la répartition du travail entre les deux sexes, et se lire les un/es les autres ces nouveaux mots à voix haute.
- Un deuxième groupe de participants/es de niveau moyen peut essayer d’écrire les mots, les énoncés et les phrases tirées de la discussion sur la répartition du travail, qu’ils/elles pensent être particulièrement importants et concluants. Ils/elles peuvent ensuite échanger leurs cahiers d’exercice pour s’exercer à la lecture et en discuter davantage.
- Un groupe de participants/es plus avancés/es pourraient produire une charte collective de changement à réaliser dans le cadre de la répartition du travail entre les deux sexes (si nécessaire en s’appuyant sur une aide du facilitateur/de la facilitatrice pour l’utilisation de certains mots) – cela constituera un élément de travail utile pour s’exercer à l’écriture.

Une fois que ces différents groupes auront accompli leur travail, ils devraient lire à voix haute ce qu’ils ont écrit afin de partager leur travail avec l’ensemble du cercle. Le contenu

de la charte devrait être discuté par tout le groupe et rectifié en fonction des commentaires. Les participants/es, avec l’aide du facilitateur/de la facilitatrice, pourraient recopier la charte sur une grande feuille de papier pour l’afficher.

Idées d’exercices de calcul numérique

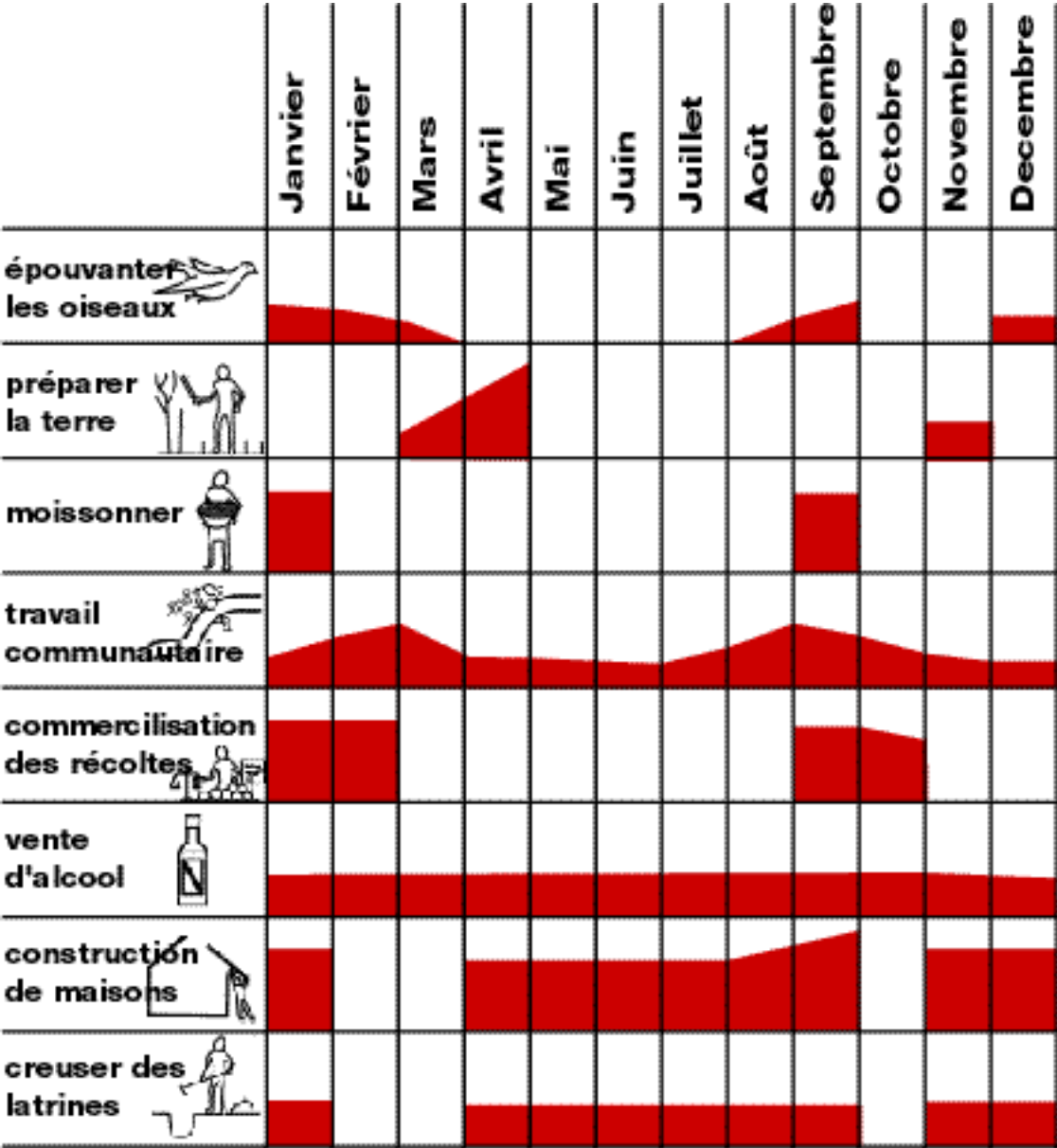
Des calculs peuvent être basés sur le nombre d’heures de travail accomplies par les hommes et les femmes quotidiennement, le nombre d’heures consacrées à dormir, aux activités de loisir, etc.

Pour se relaxer et changer de sujet, essayez de jouer au BINGO ce qui permettra de s’exercer à la reconnaissance des nombres, et ce jeu peut être joué à la fois avec des petits et des grands nombres.

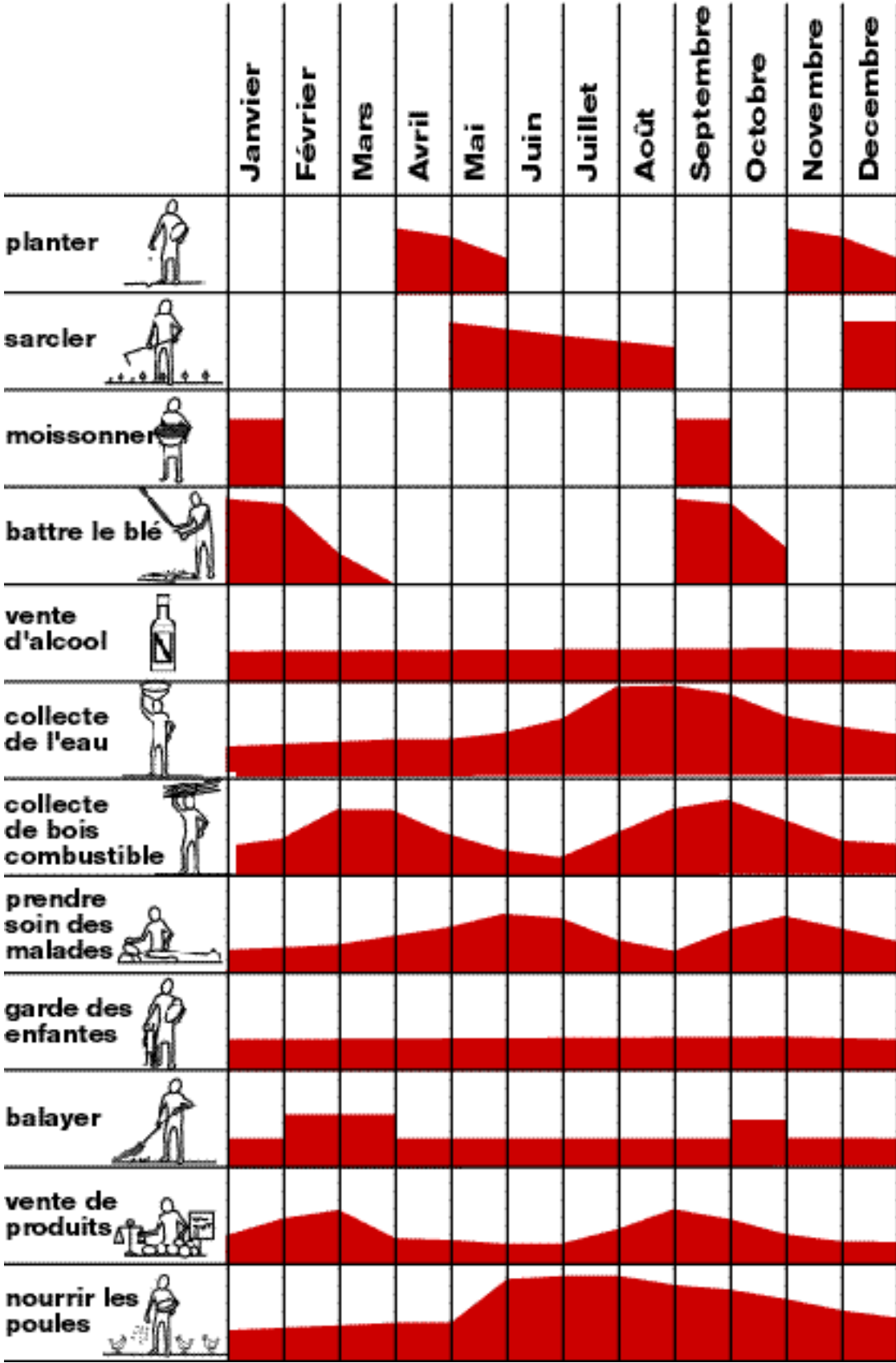
Idées d’informations/de matériaux supplémentaires

- Si le débat s’étend à la question des droits des femmes (comme cela peut bien être le cas), il est utile d’avoir sous la main des matériaux supplémentaires sur, par exemple, les droits légaux des femmes (et comment revendiquer ces droits !).
- Des matériaux sur les femmes puissantes dans l’histoire du pays (histoires courtes, facilement compréhensibles et divertissantes) peuvent être utiles pour remettre en question des opinions stéréo typées en particulier si les femmes en question ont débuté leur vie dans des conditions similaires à celles des femmes participantes du cercle. Des histoires de fiction, ayant une approche similaire, peuvent être également utiles.

Calendrier de la répartition de travail selon les sexes ;
les hommes



Calendrier de la répartition de travail selon les sexes ;
les femmes



8. Arbre et calendrier des revenus et des dépenses

Objectifs : Analyser les revenus et les dépenses des foyers d’habitation tout au long de l’année ; consolider les compétences en matière de lecture et d’écriture ; introduire la division ; encourager les participants/es les plus forts/es à aider les plus faibles de façon à ce que cela devienne une pratique courante du cercle.

Préparation : Des paires de fiches comportant des phrases tirées des séances sur les Unités précédentes ; des idées pour la représentation en image des revenus et des dépenses.

Comment dessiner un graphique

PREMIERE PARTIE : L'ARBRE

Expliquez aux participants/es qu’au cours de la séance d’aujourd’hui nous allons commencer par faire pousser un arbre. Les racines de l’arbre représenteront les différentes sources de revenus et les branches de l’arbre représenteront les différents types de dépenses effectuées.

Placez sur le sol un grand morceau de bois. Il représente le tronc de l’arbre. Placez des morceaux de bois plus petits espacés au sommet de l’arbre pour représenter les branches et d’autres morceaux espacés au pied pour représenter les racines. Demandez ensuite aux participants/es quelles sont leurs différentes sources de revenus. Demandez quelles sont les sources majeures de revenus, comme par exemple les cultures commerciales (café, riz, etc.) ainsi que les catégories plus générales. Par exemple, si les participants/es mentionnent l’élevage des chèvres, poules, (etc.) regroupez ces catégories sous le nom bétail/animaux. S’ils/elles mentionnent la fabrication de tapis/nattes et de pots, (etc.) regroupez-les sous le nom de “*fabrication domestique*”. D’autres catégories peuvent inclure le petit-commerce, la migration (pour aller travailler dans une autre région). Demandez aux participants/es de se mettre d’accord sur une image simple symbolisant chacune de ces catégories et placez-les ensuite à l’extrémité d’une des racines de l’arbre.

Demandez ensuite quelles sont les différents types de dépenses qu’ils/elles effectuent – encore une fois comprenant les secteurs de dépense les plus importants (comme l’alcool) et des groupes ou catégories générales de dépense. Cela peut inclure les intrants agricoles ; les denrées alimentaires ; le bois combustible ; les vêtements ; la santé ; le logement ; les festivals, etc. Créez de simples fiches pour ces catégories et placez-les une à une à l’extrémité d’une des branches de l’arbre.

Posez ensuite les questions suivantes : “Est-ce qu’un

arbre ainsi bâti peut se tenir debout ? Est-ce que le poids des différentes dépenses est trop lourd à porter pour les racines de l’arbre ? L’arbre va-t-il se renverser ? !”

Demandez aux participants/es de recopier cet arbre sur une grande feuille de papier, en écrivant des mots à côté de chacune des images utilisées (avec votre soutien si nécessaire).

DEUXIEME PARTIE : LE CALENDRIER

Placez maintenant toutes les fiches d’images représentant les sources de revenus dans une colonne, les unes en dessous des autres. En dessous de ces fiches, placez les différentes sources de dépenses. Dessinez horizontalement douze colonnes (pour représenter les douze mois de l’année) afin de compléter le calendrier. Demandez aux participant/es de penser à une famille typique de leur village. Mettez-vous d’accord sur les éléments caractéristiques qui composent une telle famille, le nombre d’enfants, leur âge, si les enfants vont à l’école ou à l’école communautaire des parents, etc.

Demandez ensuite aux participants/es, pour chaque type de revenus, quel est le mois de l’année où cette famille typique aura le plus accès à cette source de revenus et les mois où elle en aura le moins accès. Demandez-leur de donner une réponse pour tous les mois de l’année, pour chacune des sources de revenus. Toutes les sommes doivent être perçues comme étant relatives et non absolues comme des sommes réelles d’argent (en utilisant par exemple une échelle de 10, où par exemple 10 pierres représentent beaucoup de revenus et 1 pierre très peu). Si la discussion n’avance pas, demandez alors aux participants/es de se mettre d’accord sur d’autres hypothèses concernant la “*famille typique*” (comme par exemple quelles cultures elle fait pousser et sur quelle superficie de terre). Le facilitateur/la facilitatrice devrait noter toutes ces hypothèses.

Demandez leur de faire la même chose pour chacun des différents types de dépenses, afin de compléter le calendrier. Recopiez ce calendrier sur une grande feuille de papier.

Idées de discussion

- Comment une famille fait-elle face à des dépenses inattendues ou l’achat de gros articles ?
- Comment peut-on épargner pour des événements tels que les mariages ou les funérailles ?
- Que se passe t-il lorsqu’un enfant tombe gravement malade et qu’il a besoin de voir un docteur ?
- Que se passe t-il si les chèvres meurent ?
- Quelles stratégies d’augmentation des revenus sont les plus réalisables pour une telle famille ?

Dans certains cas, il est très probable que ce genre de discussion conduira à l’analyse des situations d’endettement et des facilités de crédit disponibles. Ces sujets peuvent être analysés plus en détail avec la conception d’une matrice de crédit (voir l’Unité suivante).

Idées d’actions possibles à entreprendre

La discussion peut conduire à la production d’une liste des différentes alternatives pour augmenter les revenus et diminuer les dépenses. Certaines idées présentées peuvent être appropriées et mises en pratique par des individus ou par le cercle tout entier. D’autres auront peut-être besoin d’être présentées à une réunion communautaire pour assurer une action plus efficace :

- Une consommation d’alcool réduite ou contrôlée (par exemple interdite dans la journée).
- L’organisation collective des transports, afin de transporter les récoltes sur un autre marché où les prix sont plus avantageux.
- Planter plus de cultures vivrières qui seront disponibles dans les périodes de bas revenus.
- Les hommes dépensent plus d’argent dans des projets familiaux.
- Défier la corruption locale, afin que les services offerts à l’ensemble de la communauté puissent effectivement apporter des bénéfices.
- Travail de couture produit localement pour réduire le prix des vêtements, en particulier les uniformes scolaires (ou alors abolir le port des uniformes).

Idées d’exercices combinés de lecture, d’écriture et de calcul numérique

Le facilitateur/la facilitatrice peut commencer la séance par une révision en utilisant des paires de phrases tirées des Unités précédentes, en particulier celles que la majorité des participants/es ont trouvé difficiles ou sur lesquelles ils/elles ont échoué. Voir “*Mémoires*” dans la partie sur les Jeux.

Après ce petit divertissement, le cercle peut retourner à un travail sur des questions d’ordre économique ! Les participants/es recopient dans leurs cahiers d’exercices l’arbre et les calendriers, et travaillent un peu sur la reconnaissance de nouveaux mots et de toute nouvelle syllabe. Demandez aux participants/es de former des paires composées d’une personne qui suit régulièrement les séances et d’une personne qui les suit irrégulièrement. Cela doit être fait avec beaucoup de tact, et si possible les paires devraient être composées de personnes qui sont déjà “*copines*”, qui ont l’habitude de s’entraider. A deux, essayer des exercices de rédaction de phrases, d’énoncés ou de rédaction de textes (un ou deux paragraphes) sur l’arbre et les calendriers. A ce stade, cela peut être simplement des conclusions générales qui peuvent être partagées avec l’ensemble du groupe. Des déclarations importantes peuvent être recopiées sur une grande feuille de papier par des participants/es ou le facilitateur/la facilitatrice, pour pouvoir ensuite les afficher.

En s’attardant sur le calendrier de la famille “*typique*”, les participants/es peuvent calculer en Spangs les revenus ou dépenses actuels effectuées dans un mois, et calculer le

solde. Si cet exercice s’avère intéressant, ils/elles peuvent faire ces calculs pour chaque mois de l’année ainsi que pour l’année toute entière.

Il est désormais possible de demander aux paires de participants/es de travailler ensemble pour produire leurs propres versions ; en examinant leurs propres sources de revenus et domaines de dépenses. Il s’agira à la fois d’un travail de calcul numérique, de lecture et d’écriture, dans la mesure où de nombreux calculs seront faits et que de nombreuses conclusions seront tirées concernant leur propre foyer, conclusions qui pourront être écrites dans leurs cahiers d’exercices. Le/la partenaire le/la plus fort/e peut aider le/la plus faible, mais les deux doivent dessiner un arbre ou un calendrier. Le facilitateur/la facilitatrice devra s’activer auprès des paires de travail pour les aider dans leurs exercices. Comme il s’agit d’un domaine délicat, les participants/es devraient pouvoir choisir entre différentes activités et ils/elles peuvent travailler à la maison sur les domaines qu’ils/elles veulent garder privés. Ces calendriers peuvent être partagés de manière informelle en examinant les cahiers des uns/es et des autres selon les souhaits de chacun/e.

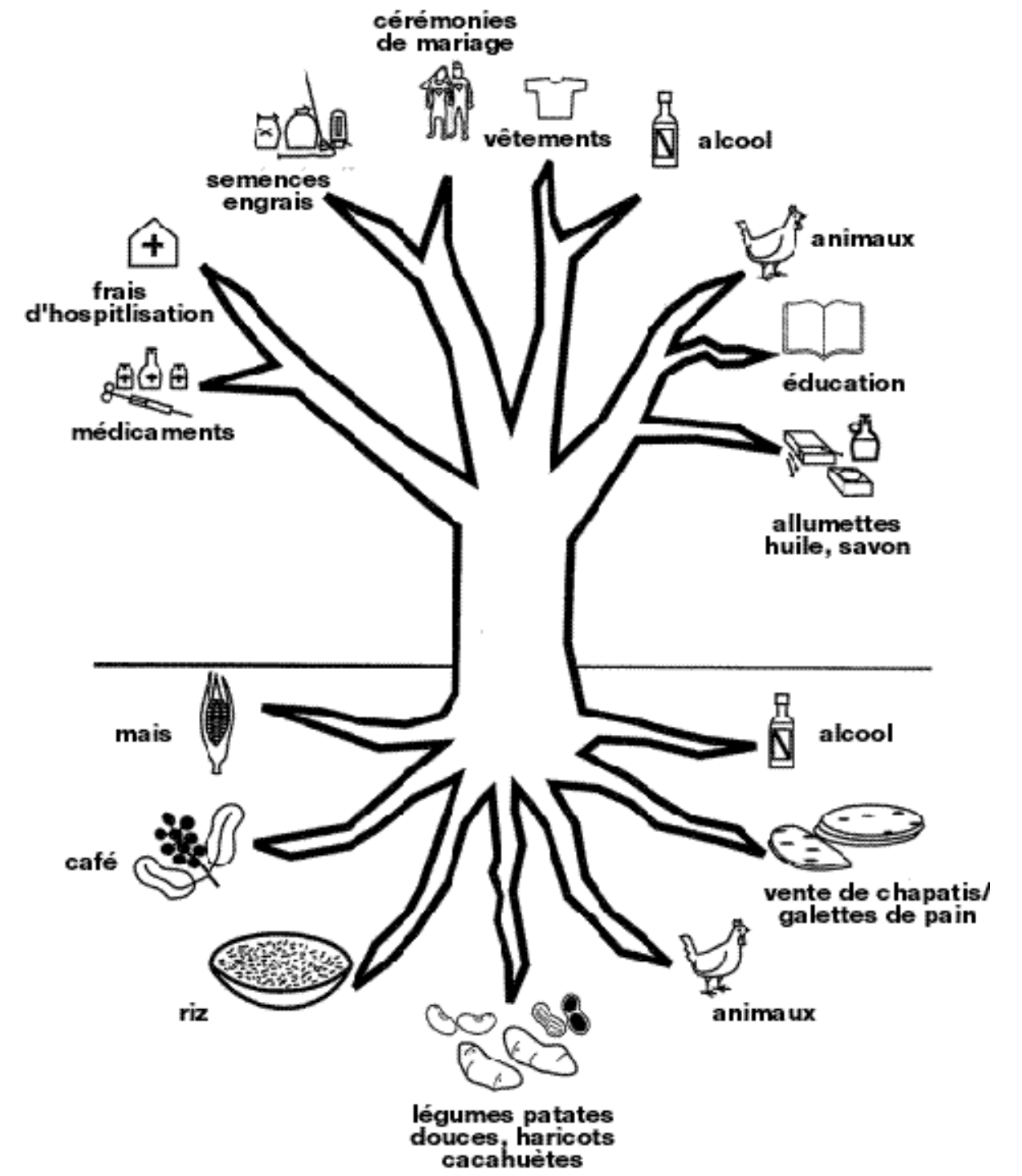
D’autres idées de travail pratique comprennent :

- Arbre de revenus et de dépenses élémentaires pour leurs foyers.
- Denrées alimentaires nécessaires pour chaque mois de l’année, et variations des prix.
- Dépenses totales de la maison pour chaque mois et ensuite toute l’année.
- Revenus totaux de la maison pour chaque mois et ensuite toute l’année.
- Argent nécessaire pour payer les coûts de l’éducation tout au long de l’année.
- Argent dépensé dans l’alcool durant toute l’année.
- Variations de prix d’un mois à l’autre pour les articles vendus et les articles achetés.

Si la conception de calendriers annuels prend trop de temps, concentrez alors le travail sur un mois de l’année seulement. Encouragez les participants/es à noter tous les calculs qu’ils/elles font, ainsi que les différents sous-totaux plutôt qu’à faire ces calculs dans leurs têtes seulement !

Certains calculs devraient être conçus de manière à introduire la fonction numérique de division. Par exemple, vous pouvez demander aux participants/es quel est le montant annuel total des revenus d’une famille après qu’elle ait vendu sa récolte de café. Ce montant peut ensuite être divisé par douze pour donner une idée de ce que pourrait être le montant mensuel. Introduisez le signe de la division et discutez les différents mots qui sont utilisés pour se référer à cette fonction (comme par exemple, partager ou fragmenter). Discutez sur les moments de leurs existences où ils/elles auront sans doute besoin de faire des calculs de

Arbre des revenus et des dépenses



division et demandez aux participants/es d'écrire eux/elles mêmes pour les uns/es et les autres des problèmes/calculs de sommes, qui comprennent des divisions. Laissez-leur le temps de s'exercer autant que possible au calcul arithmétique mental, afin qu'ils/elles puissent échanger leurs stratégies mentales pour faire des divisions, en particulier pour essayer de trouver des réponses approximatives.

- Informations/matériaux supplémentaires
- Brochures simples sur la manière de tenir les comptes de la maison ou d'un petit-commerce.
 - Matériaux sur la santé concernant les dangers de la consommation excessive d'alcool.
 - Documents écrits sur le Travail Agricole d'Extension, concernant les différentes sortes de cultures non-traditionnelles, et la manière de les faire pousser.

Calendrier des revenus et des dépenses

	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Decembre
revenus												
café												
riz												
légumes												
animaux												
vente de chapatis												
brassage de l'alcool												
dépenses												
médicaments												
semences												
vêtements												
cérémonies de mariage												
alcool												
frais de scolarisation												

9. Tableau des sources et des usages de crédit

Objectifs : Comparer les différents avantages et désavantages des sources de crédit et pratiquer la division numérique.

Préparation : Fiches visuelles sur lesquelles dessiner et écrire des sources et des usages de crédit.

Comment dessiner un graphique

Expliquez aux participants/es qu’au cours de la séance d’aujourd’hui l’accent sera mis sur la question du crédit. Dans de nombreux cas, cette question aura déjà été évoquée (à travers la conception antérieure de calendriers de revenus et de dépenses). Assurez-vous que le cercle a une définition commune de la notion de crédit. Par exemple, cela comprend-il les prêts en nature ?

Demandez tout d’abord quels sont les différents usages que nous faisons d’un crédit ? Quand empruntons-nous de l’argent et pour quelles fins ? Essayez de regrouper ensemble tout ce qui est dit dans des catégories générales, telles que : les intrants agricoles, la pêche, les petites entreprises / le petit négoce, les denrées alimentaires, l’éducation, la santé, les festivals (ou les événements exceptionnels comme les mariages), les vêtements, rembourser d’autres prêts, etc. Dessinez une fiche visuelle pour chacune de ces catégories (et aidez les participants/es à écrire au dos de la fiche les mots qui les définissent de façon claire). Des fiches auront déjà été conçues par certaines catégories au cours du travail sur les Unités précédentes. Placez les fiches de catégories (avec le côté où les mots sont écrits visible et celui où les images sont dessinées caché) sous forme de liste à gauche d’un espace dégagé sur le sol. Les participant/es peuvent retourner les fiches à tout moment s’ils/elles ont des difficultés à lire.

Posez maintenant la question suivante aux participants : “Quelles sont les différentes sources de crédit dont nous disposons ?” Lorsqu’ils/elles ont besoin d’emprunter de l’argent, comment font-ils/elles pour l’obtenir ? Ils/elles mentionneront peut-être les groupes d’épargne et de crédit, les créanciers, la famille/les connaissances, les banques, etc. Préparez des fiches comme il est décrit ci-dessus et placez-les sur le sol, avec les mots visibles, en rangée au-dessus de la liste des différents usages énoncés.

Demandez maintenant aux participants/es, pour chacun de ces usages, de dire à qui ils/elles s’adresseraient ? Demandez-leur de donner une note de un à dix à chacune des sources de crédit possibles. Par exemple, si le/la créancier/ère individuel/le est la personne vers laquelle se tourner habituellement pour obtenir un prêt pour acquérir

un intrant agricole, on pourrait lui donner la note 8 ; si au contraire il est difficile d’obtenir auprès de ces personnes un prêt pour recevoir des soins de santé, on pourrait lui donner 0.

Demandez à différents/es participants/es tour-à-tour (de préférence les plus faibles ou ceux/celles qui viennent le moins régulièrement, pour leur donner confiance) d’écrire sur un morceau de fiche cartonnée ou de papier les notes sur lesquelles les participants/es se seront mis/es d’accord, et de placer ces fiches à l’endroit correspondant.

Idées de discussion

- Quels sont les avantages et désavantages des différentes sources de crédit ?
- Quelles sont les conditions attachées aux prêts imposées par les différentes sources de crédit ?
- Peut-on obtenir des prêts d’une banque ? Si non, pourquoi pas ?
- Quels sont les taux d’intérêt demandés par chacune des sources et quelles sont les différentes façons de calculer les intérêts (par mois, par an, etc.).
- Quels sont les avantages et/ou désavantages des prêts en nature par rapport aux prêts d’argent (en graines de semence par exemple) ?
- Comment l’argent est-il remboursé aux membres de la famille ?
- Que se passe-t-il si on devient sérieusement endetté/e et qu’on ne peut pas procéder aux remboursements (à chacune des sources de crédit) ?

Ideas for action

- Ecrire une lettre pour rentrer en contact avec une union de crédit ou une banque locale.
- Ecrire une lettre à une union de crédit pour promouvoir / conseiller des modifications dans leurs conditions de prêts.
- Obtenir un accord sur les modifications de conditions de prêts d’un plan de crédit local, lorsque des participants/es ont une certaine influence.
- Organiser la formation d’un tribunal local pour décider des cas d’accords de crédit injustes ; et décider de manière juste du cas des emprunteurs/euses qui ne peuvent pas repayer, etc.
- Organiser la création d’un plan d’échange de compétences basé sur l’utilisation d’un “*bon*” à côté / comme alternative au plan de crédit traditionnel (ou encore d’autres groupes d’épargne et de crédit qui se soutiennent mutuellement).

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

Après avoir recopié le tableau dans leurs cahiers d’exercice, le facilitateur/la facilitatrice peut demander aux

participants/es soit de s’exercer à l’écriture de nouveaux mots ou d’écrire des phrases entières à partir de la discussion qui s’est tenue (selon leur propre désir !). Les résultats peuvent ensuite être partagés avec l’ensemble du cercle, et des participants/es (qui seront aidés/es si nécessaire), peuvent écrire dix phrases sur le tableau. Chaque personne peut s’exercer à la lecture de ces mots. Les participants/es peuvent ensuite se diviser en groupes mixtes de différents niveaux pour faire différents exercices. Un groupe (le plus faible) peut utiliser le tableau pour compléter les phrases que le facilitateur/la facilitatrice a conçues en effaçant certains mots. L’autre groupe peut jouer au jeu “*Changez une lettre*”, en commençant avec une phrase relative à la discussion sur le crédit.

Passez ensuite à des exercices de lecture et d’écriture appropriés, par exemple remplir des formulaires pour l’ouverture d’un compte en banque ou l’obtention d’un prêt ; écrire un chèque ; écrire des articles sur la question de l’endettement dans un bulletin produit pour la communauté ; ou écrire des lettres sur des questions qui ont été évoquées en tant que nécessités dans les idées pour des actions à entreprendre (voir ci-dessus). Demandez aux participants/es sur quoi ils/elles pensent qu’il serait le plus utile de faire des exercices pratique. Un travail à deux peut s’avérer bénéfique.

Idées d’exercices de calcul numérique

Dans le cadre de cette Unité, le travail numérique devrait être concentré sur des calculs pratiques, en utilisant des exemples de prêts et de périodes de remboursement typiques. C’est le moment idéal pour aider les participants/es à bien comprendre la notion de division, en particulier les grandes divisions, car ils/elles en auront besoin pour calculer les remboursements mensuels, etc. Référez-vous au travail accompli précédemment sur les divisions. Donnez ensuite quelques exemples de calculs mécaniques sur le tableau, suivis par quelques “*problèmes*” à résoudre basés sur des exemples de crédit sur lesquels les participants/es travailleront individuellement, comme par exemple :

- Si je fais un emprunt de 300 Spangs et dispose de dix moix pour le rembourser, combien dois-je verser chaque mois ?
- Si je fais un emprunt de 800 Spangs, et le dépense pour l’achat de semences de riz, combien devrais-je rembourser si le taux d’intérêt est de 15% ? Combien de riz devrais-je planter pour pouvoir rem bourser mon emprunt ?

Demandez aux participant/es de donner des exemples réels tirés de leur propre situation et exercez-vous sur ces exemples. Utilisez seulement des figures arrondies, comme 10% ou 15%, pour rendre les calculs plus faciles à réaliser. Souvenez-vous que cette discussion aboutira

sans doute à un débat sur la question de taux d’intérêts justes !

Informations/matériaux supplémentaires

- Formulaires/prospectus/brochures de banque ou d’union de crédit.
- Simples tables pour le calcul d’intérêt avec des chiffres arrondies.
- Calculatrices.

Sources et usages de crédit

	groupe d'épargne 	famille/ connaissances 	créancier/ ère 	banque 
santé	2	8	0	0
éducation	8	5	0	0
cérémonies de mariage/ funérailles	0	8	8	0
acheter des animaux/ du bétail	8	0	0	2
intrants agricole	2	0	8	2

Santé – les membres de la famille aident pour payer les médicaments et les frais d’hospitalisation.

Mariages/funérailles – le créancier charge des taux d’intérêts élevés sur les prêts pour un mariage ou des funérailles.

Acheter du bétail – les gens achètent des jeunes cochons avec de l’argent prêté par le groupe d’épargne.

Investissements agricoles – la dette doit être repayée au créancier après les récoltes donc on doit vendre les récoltes lorsque les prix sont bas.

10. Classification des cultures par ordre de préférence

Objectifs : Comparer les avantages des diverses cultures pour s’exercer à la pratique de la composition libre ; s’exercer au calcul numérique et à la mesure des volumes.

Préparation : Fiches visuelles appropriées conçues jusqu’à maintenant et fiches blanches pour tout nouveau mot ou toute nouvelle image ; Fiches avec des énoncés Vrais/Faux ; matériaux de lecture sur l’agriculture.

Comment dessiner un graphique

Demandez aux participant/es de faire une liste des cultures principales qui sont cultivées dans le village (peut-être en se référant au calendrier agricole produit auparavant où une série de cultures a été mentionnée). Demandez aux participant/es (avec votre aide là où elle est demandée) de préparer les fiches pour chacune des cultures et de placer ces fiches sur le sol à la verticale à gauche d’un tableau – et ensuite de placer les fiches visuelles représentant ces cultures (pour inciter ceux/celles qui ont des difficultés à reconnaître les mots !) dans le même ordre mais à l’horizontal au sommet du tableau.

Tracez des lignes à l’horizontal et à la verticale, en utilisant n’importe quel matériel disponible localement (du fil ou un bout de ficelle), afin de rendre le tableau visible. Demandez maintenant aux participant/es de donner un nombre de 1 à 8 (ou plus selon le nombre total) à chacune des cultures dessinées à l’horizontal et nommées à la verticale – de sorte que le même nombre fasse référence à la même culture.

Maintenant, et en commençant avec la première culture mentionnée à la première ligne, demandez-leur s’ils/elles préfèrent planter cette culture ou s’ils/elles préfèrent planter celle qui est mentionnée dans la deuxième colonne. Lorsqu’ils/elles ont fait leur choix, demandez-leur d’écrire le nombre correspondant à la culture qu’ils/elles préfèrent dans la case correspondante. S’ils/elles en donnent la raison, essayez de faire en sorte qu’ils/elles l’expliquent en simples termes qui pourraient aussi s’appliquer à d’autres cultures. Ainsi par exemple, au lieu d’avoir “*le riz cest bon pour la famille*”, écrivez seulement “*bon pour la famille*”. Au lieu d’avoir “*c’est en majorité les femmes qui cultivent et vendent les patates douces, et elles conservent l’argent de la vente pour subvenir aux besoins des enfants*”, écrivez “*l’argent de la vente revient aux femmes*”.

Demandez si quiconque peut essayer de représenter cette raison sous forme de dessin – ou tout au moins de la représenter sous une forme ou sous une autre. Demandez à un/e participant/e de faire un dessin sur une fiche et demandez à un/e autre participant/e (avec votre aide) d’énoncer la raison en simples termes au dessous de l’image. Cela permettra aux apprenti/es de différents niveaux de reconnaître ces fiches compliquées.

Demandez maintenant la même chose pour la culture de la première rangée par rapport à celle de la troisième colonne du tableau. Laquelle des deux préfèrent-ils/elles cultiver et pourquoi ? Encore une fois, demandez-leur d’écrire le nombre correspondant à la culture qu’ils/elles préfèrent dans la case correspondante et de donner une raison pour cette préférence, de généraliser cette raison, et d’essayer enfin de la représenter en image comme il est décrit ci-dessus.

Continuez à faire une comparaison entre la culture de la première rangée et chacune des cultures dans les colonnes du tableau jusqu’à ce que toute la rangée soit complétée et que vous disposez de toute une série de fiches représentant les raisons de ces préférences. Si certaines des raisons sont données à plusieurs reprises, ne refaites-pas une nouvelle fiche et utilisez celle déjà dessinée.

Complétez maintenant la seconde rangée du tableau. Comme vous aurez déjà comparé la culture numéro deux à la culture numéro un, laissez la case d’intersection entre ces deux vide – et comme vous ne pouvez pas comparer la culture numéro deux à elle-même, allez directement à la culture numéro trois du tableau. Complétez à nouveau le reste de la rangée en énonçant les raisons et en utilisant les fiches (voir exemple donné ci-dessous).

Passez maintenant à la troisième rangée. Les deux premières colonnes sont à ignorer dans la mesure où les comparaisons ont déjà été faites. La troisième colonne est à ignorer puisqu’on ne peut pas comparer la culture à elle-même, passez donc directement à la quatrième colonne. Continuez cet exercice jusqu’à ce que toutes les rangées soient complétées (bien que ce ne soit que la moitié du tableau – puisque toutes les cases en dessous de la diagonale, partant du coin à gauche au sommet du tableau jusqu’au coin à droite en bas du tableau, seront laissées en blanc).

A la fin de l’exercice vous devriez disposer de toute une série de raisons énoncées (ou de critères de préférence) qui ont aidé les participant/es à faire leur choix. Cela peut comprendre des choses telles que : facile à cuisiner, ne dépend pas de la force de travail investie, est utilisé/e pour différentes choses, rapporte beaucoup en termes de profit, etc. Certains de ces critères seront évidemment difficiles à représenter sous forme d’images et il est possible que les participant/es ne s’en souviennent pas en regardant simplement l’image ! En examinant les raisons évoquées présentées sur le sol sous la forme d’une liste, les participant/es peuvent être conduits à comparer

l'importance de ces critères par rapport à différentes cultures.

La discussion à ce sujet peut avoir lieu avec la conception d'un autre tableau, en donnant des points de 1 à 10 à chacune des cultures pour chaque critère positif qu'elles remplissent. Placez les fiches représentant les cultures à l'horizontal au sommet du tableau et les raisons/critères de préférence à la verticale à gauche du tableau. Enoncer la première culture donnée dans la première colonne et demandez si le premier critère de préférence s'applique à cette culture. Si ce n'est pas le cas, écrivez 0 dans la case d'intersection entre la culture et le critère de préférence. Si cest le cas, demandez aux participant/es de donner une note de 1 à 10. Si la culture énoncée répond bien au critère donné, donnez-lui un score élevé. Si elle n'y répond pas bien, donnez-lui un faible score. Quel que soit le score attribué par les participant/es, demandez à l'un/e d'entre eux/elles (de préférence un/e faible !) d'écrire le nombre sur un morceau de papier et de le placer dans la case correspondante. Posez ensuite la question pour la même culture mais par rapport au critère de préférence suivant et donnez-lui un score. Continuez cet exercice pour tous les critères de préférence énoncés dans le tableau.

Passez ensuite à la culture suivante et procédez au même exercice pour tous les critères. L'objectif n'est pas d'essayer d'obtenir un score général mais de démontrer la complexité de toutes les décisions prises par rapport au choix des cultures à planter.

Idées de discussion

- Il y aura déjà eu beaucoup de discussions ! Cependant, là où il y aura eu des discussions particulièrement animées, elles pourraient être choisies et explorées plus en détail.
- Si certaines cultures traditionnelles présentent peu d'avantages, demandez alors ce que l'on peut faire pour changer cette situation ? Posez la même question pour les cultures non-traditionnelles.
- Est-ce que la division entre cultures produites par les hommes et cultures produites par les femmes est d'une aide quelconque pour la famille ?
- Existe t-il des situations où les femmes ont le contrôle des profits réalisés par la vente de leurs propres cultures ?
- Existe t-il des alternatives à la plantation de cultures qui peuvent aboutir à la production d'alcool ?
- Existe t-il des moyens d'organiser le travail de la communauté, qui permettra d'alléger le fardeau du travail autrement intensif pour certaines cultures (comme par exemple pour la culture du riz, partager le travail qui consiste à épouvanter les oiseaux) ?

Idées d'actions à réaliser

- Formation sur les méthodes de plantation de certaines cultures qui présentent des avantages considérables, mais où le manque de savoir constitue un obstacle majeur.
- Action collective possible contre certains nsectes/déprédateurs.
- Plantation planifiée en coopérative afin que différentes personnes puissent planter différentes cultures et établir un commerce interne entre elles (ou entre des villages avec des cercles *Reflect*).
- Ecrire une lettre à un Travailleur Agricole d'Extension (avec une copie envoyée à son employeur !) demandant de l'aide pour planter des nouvelles cultures.
- Demander à un/e fermier/ère plus riche sil/elle peut expérimenter une nouvelle culture, de sorte que les participant/es qui disposent de moins de ressources puissent observer comment ça marche.
- Remettre en question la pratique des hommes qui consiste à récupérer tout l'argent de la vente de certaines cultures commerciales comme le café.
- Traduire les matériaux sur le travail agricole d'extension dans la langue utilisée par le cercle.

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Ce tableau peut lui-même engendrer beaucoup de travail de lecture et d'écriture. Beaucoup d'exercices pratiques peuvent être élaborés à partir de la liste des critères de préférence qui ont été mentionnés. Des groupes de différents niveaux peuvent travailler sur différents exercices.

- Le groupe numéro Un peut travailler sur les nouveaux mots et jouer au jeu "*Vrai ou Faux*" avec un des membres du groupe présentant une des fiches aux autres (voir la partie sur les Jeux, page 209). Les phrases inscrites sur les fiches devraient comprendre beaucoup de mots et d'idées tirés du tableau sur les cultures et celui sur les sources de crédit. Lorsque les participant/es ont fini de jouer avec les fiches préconçues avec des énoncés vrais/faux, ils/elles peuvent commencer à écrire leurs propres phrases "*Vrai ou Faux*" et essayer de jouer avec le reste du cercle (à une vitesse maximale !).
- Les participant/es du groupe numéro Deux peuvent essayer d'écrire dans leurs cahiers d'exercices des énoncés et des courtes phrases tirés de la discussion et peuvent ensuite faire circuler leurs cahiers pour s'exercer à la lecture.
- Le groupe numéro trois peut utiliser des matériaux de lecture réels, comme des instructions pour l'utilisation d'insecticides ou d'engrais ou n'importe quel autre intrant agricole : des prospectus et des brochures de formation sur les techniques de production de différentes cultures. On peut souvent trouver ces derniers en abondance dans certains endroits (par

exemple les cabinets de rangement ou les étagères des organisations de développement / des ministères gouvernementaux), ou les facilitateurs/trices pourraient écrire de tels matériaux qu'ils/elles recopieront centralement avec une machine à photocopier au cours des ateliers d'échange organisés régulièrement.

Tous les groupes devraient présenter leur travail à tout le cercle, et tout le monde peut bénéficier d'exercices supplémentaires de lecture. Le cercle peut travailler ensemble sur tout travail écrit qui doit être fait pour mettre en pratique des idées d'action à entreprendre.

Idées d'exercices de calcul numérique

Les exercices de calcul qui peuvent découler de ce travail comprennent la pratique du calcul des volumes relatifs à l'utilisation d'insecticides ou d'engrais (dilution, etc.) – y compris la pratique d'estimation du volume de différents récipients (qui peuvent être ramassés avant la séance de travail). Cet exercice d'estimation peut s'avérer

extrêmement pratique ! Dans le même ordre d'esprit, quelques calculs de surface peuvent également être très utiles à faire (comme les informations sur la plupart des insecticides préciseront qu'une quantité X couvrira une surface Y en mètres carrés). Comme point de départ, on pourrait demander aux participant/es de donner une estimation de la surface d'un morceau de terre donné et de discuter ensuite les stratégies utilisées pour faire ce calcul (les participant/es peuvent avoir divers moyens ingénieux pour faire ce calcul et ils/elles peuvent connaître des termes variés pour nommer les unités de mesure et de surface). Ils/elles pourraient alors s'exercer sur les parallèles entre les systèmes de mesure locaux traditionnels et le système métrique – en montrant comment aboutir à des calculs approximatifs.

Idées de matériaux supplémentaires à utiliser

Voir ci-dessus dans la sous-partie des idées d'exercices de lecture et d'écriture.

Classification des cultures par ordre de préférence (a)

	1	2	3	4	5	6
1 maïs		1	1	4	5	6
2 café			2	2	2	2
3 riz				4	5	6
4 patates douces					4	4
5 haricots						6
6 les cacahuètes						

C'est mieux de planter du café que du maïs
C'est mieux de planter des cacahuètes que du maïs

Je préfère les cacahuètes aux haricots
Le riz est une bonne culture pour la vente, mais pas pour la consommation personnelle

Classification des cultures per ordre de préférence (b)

espace pour les images dessinée par les participants ▼		Maïs	café	riz	patates	haricots	caca- huêtes
	bon pour la famille	5	0	0	2	8	8
	période de croissance courte	5	0	0	8	8	8
	bons prix de marché	8	8	4	3	3	3
	l'argent de la vente revient aux femmes	0	0	0	6	6	6
	résiste à la sécheresse	8	7	0	0	0	0
	ne demande pas trop de travail	5	9	2	5	5	3
	ne nécessite pas trop d'argent pour l'achat des semences	5	9	2	7	7	8

Nous allons demander au travailleur agricole d'extension de nous donner des conseils sur la production de patates douces.

Nous allons discuter avec nos maris de la réduction de l'utilisation de terres pour la production de riz.

5.3 Unités de travail by theme

Ces Unités ne sont pas présentées ici dans un ordre particulier. Elles sont rassemblées par thème simplement pour pouvoir s'y référer plus facilement. La plupart de ces Unités peuvent être utilisées soit au début ou à un stade avancé du programme (pour enseigner des éléments de base sur l'alphabétisation ou des éléments plus complexes relatifs à la lecture, l'écriture et au calcul numérique). Lorsque vous aurez décidé comment ordonner votre manuel local, vous pouvez faire progresser le travail d'alphabétisation et ajuster le niveau de difficulté du travail de lecture, d'écriture ou de mathématique pour chacune des Unités. Par exemple, au début du programme, les graphiques seront dessinés en utilisant des images, avec l'introduction d'un ou deux mots seulement. A un stade plus avancé, le graphique pourra être dessiné en utilisant des mots en guise d'étiquettes pour décrire les images, ou simplement en utilisant directement des mots. Certaines Unités impliquent nécessairement plus de travail de lecture et d'écriture (comme celles sur les échelles de temps) et ne seront appropriées que pour une utilisation à un stade plus avancé du programme.

Certaines Unités sont présentées ici en détails ; d'autres sont simplement présentées brièvement sous une forme résumée. Dans tous les cas, nous avons tenté de proposer des idées ou des directions possibles à suivre pour un travail de lecture, d'écriture et de calcul mais ce n'est pas un travail décrit en détail avec des directives étape par étape – comme nous l'avons fait avec les Unités décrites dans la partie 5.2.

5.3.1 UNITES SUPPLEMENTAIRES SUR LES THEMES DE L'AGRICULTURE / LA MICRO-ECONOMIE

Voir page suivante.

Carte des activités agricoles

Sur une carte de l'agriculture on trouvera toutes les différentes cultures qui sont cultivées dans le village (ou sur des terres que les gens du village exploitent). Egalement sur la même carte pourraient être montrés les animaux qui sont élevés dans le village (encore qu'ils pourraient également faire l'objet d'une carte à part). Il est très probable que la carte couvrira une superficie plus grande que celle des foyers d'habitation mais il est important d'y dessiner des points de référence majeurs. Si chacun des champs est détaillé sur la carte, elle peut devenir très compliquée à lire. Des fiches visuelles pour chacune des cultures principales et pour les animaux élevés devraient être assez faciles à préparer pour les participant/es.

La discussion sur le contenu de cette carte pourra porter sur les avantages et désavantages des différentes cultures produites et animaux élevés et les usages qui en sont faits. Des références sur les changements historiques concernant l'utilisation de la terre peuvent aussi conduire à une discussion productive (qu'est-ce qui se plantait il y a trente ans, qu'est-ce qui est nouveau, qu'est-ce qui pourra être planté dans l'avenir). La question du travail des hommes et celui des femmes, dans le cadre de la production de chacune des cultures, peut également s'avérer être un thème de discussion productif. Il peut être utile aussi de procéder à une classification des cultures, selon quelles soient de subsistance ou commerciales. La discussion peut également couvrir les différents types de sol dans la région, et les cultures qui conviennent pour chacun de ces sols – ou encore quelles cultures peut-on faire pousser sur les flancs de collines/montagnes ou à différentes altitudes (si c'est approprié à la situation locale).

Les exercices de lecture et d'écriture peuvent consister à choisir des noms de cultures comme mots clés (au départ comme étiquettes accolées sur la carte). Ils peuvent ensuite être utilisés pour former des énoncés simples ou pour des exercices d'écriture plus complexes sur lesquels les participant/es travailleront, en fonction du niveau atteint dans votre programme.

Si vous en êtes au niveau de base, le travail sur les nombres peut porter sur le calcul du nombre des champs de cultures différentes et ensuite sur le calcul du nombre total de champs cultivés. Alternativement, à un niveau plus élevé, le travail sur les nombres pourrait conduire à une discussion sur les méthodes de mesure des superficies de terre et les calculs qui en découlent.

Carte des activités agricoles



LÉGENDE



rieières



champs de blé



bétail



piments



chèvres



poules

Carte de l’occupation viagère des terres

Dans certains contextes, la conception d’une Carte de l’Occupation Viagère des Terres peut constituer un point de départ de discussion d’une valeur nestimable. Dans d’autres, cela peut être un sujet tellement chaud politiquement qu’il peut être dangereux de l’aborder. La carte implique la classification des divers types d’occupation de la terre, comme la petite-propriété, les grandes plantations, les terres en location / le partage des cultures, les terres en coopérative, les terres en contentieux, les terres nationalisées. De simples symboles ou images peuvent être conçus pour chacun de ces types d’occupation terrienne et la carte peut être dessinée d’autant plus facilement après avoir dessiné au complet la Carte des Activités Agricoles (en fait, il pourrait même être possible d’intégrer les deux ensembles).

La discussion portera sans doute plus particulièrement sur la distribution des Terres (et très probablement sur le caractère injuste de cette distribution). Il serait intéressant de placer cette discussion dans une perspective historique. A qui (probablement) la terre appartenait-elle il y a 500 ans (si elle appartenait à quelqu’un) ? A qui appartenait-elle il y a 100 ans, 30 ans, 10 ans, etc. ? Les périodes de temps que vous choisirez dépendront de l’histoire de votre pays. Il sera important de souligner les périodes d’invasion ou de réformes agraires importantes, s’il y en a eu. En fait, il est peut-être plus facile de se référer à des événements historiques ou des personnages importants de l’histoire (ou à des générations comme “à l’époque de nos grands-parents”) qu’à des années.

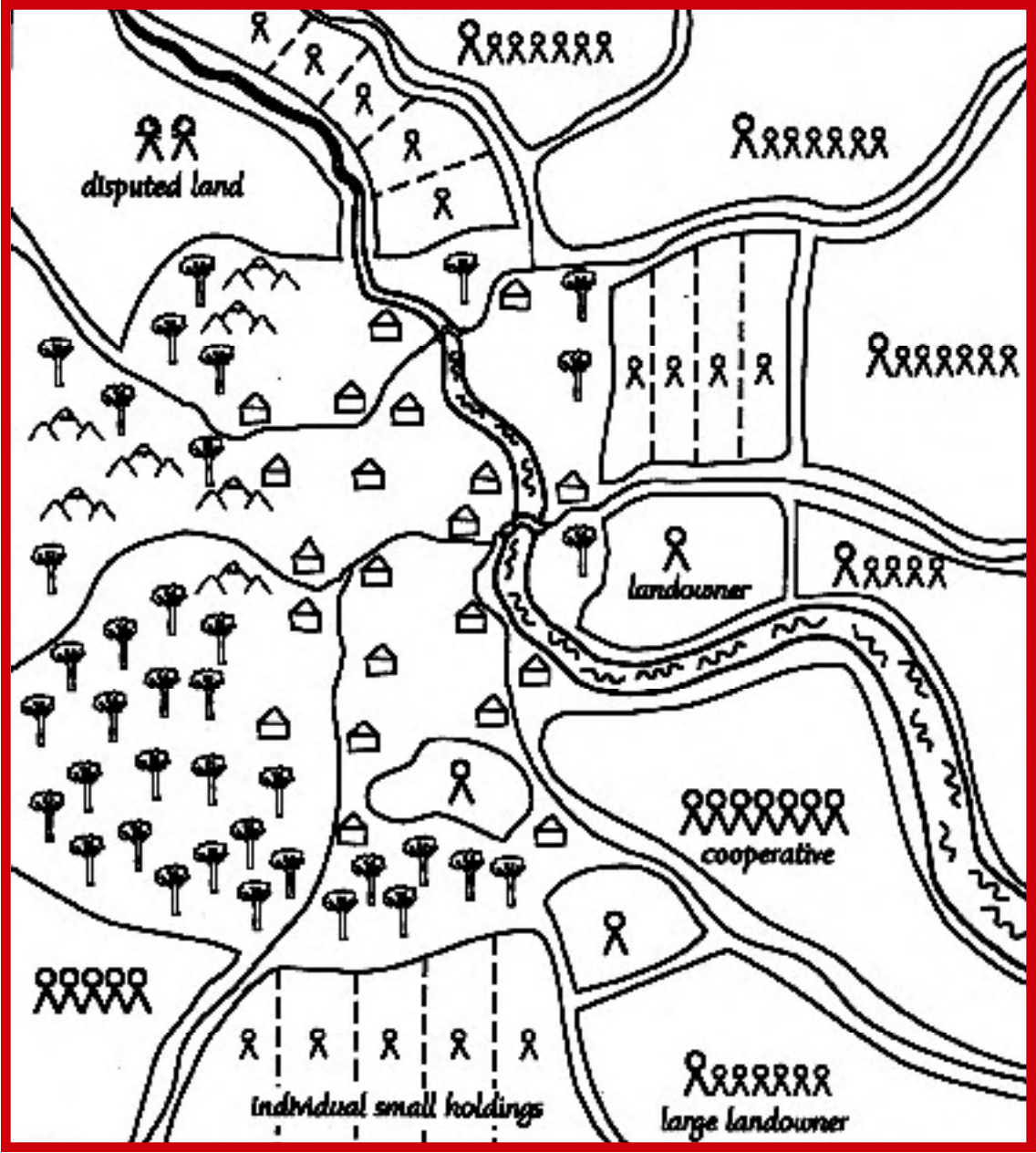
La discussion pourrait alors passer à la question de savoir comment changer les conditions de l’occupation des terres, les raisons des contentieux autour de l’occupation des terres, les moyens légaux (et illégaux) de remettre en question l’occupation des terres, etc. Il sera très important d’essayer de placer cette discussion dans le contexte de l’histoire locale et d’utiliser des exemples de la vie locale autant que possible.

D’autres discussions pourraient être concentrées sur le processus d’héritage des terres – sur la question de la taille des terres qui ne sont plus rentables à la production en raison de leur division répétée à la suite des héritages successifs ; sur l’écriture d’un testament pour assurer des droits d’héritage équitables ; ou sur l’impact des lois et traditions d’héritage sur la position des femmes dans la société.

Si vous en êtes toujours dans les premiers stades du programme *Reflect*, les exercices de lecture et d’écriture pourraient être basés sur les mots clés inscrits sur la carte (coopérative / propriétaire terrien, etc.) et la construction de phrases à partir de ces mots. A un niveau plus avancé, la lecture et l’interprétation des titres de propriété / documents légaux correspondants, pourraient constituer un exercice pratique (si les participant/es disposent de tels documents et souhaitent qu’on les aide à les lire). Des matériaux supplémentaires à utiliser pourraient comprendre des prospectus ou des brochures sur les droits de propriété, les lois agraires, etc. Des jeux de rôles peuvent être introduits où les participant/es simulent des exemples de personnes qui ont perdu leurs titres de propriété en aposant simplement une signature avec leur pouce sur un document qu’ils/elles ne comprennent pas.

Le travail sur les nombres peut se baser sur le calcul de la taille d’une coopérative et de la terre à cultiver disponible pour chaque personne, ou de la productivité de différents champs d’exploitation. Ce travail peut être tiré d’exemples de cultivateur/trices qui doivent donner chaque année la moitié du fruit de leurs récoltes. D’autres possibilités seraient de prendre des exemples basés sur le coût d’achat ou d’hypothèque d’une terre, les périodes de remboursement, en particulier si les gens ont accès à de telles facilités de prêts.

Carte de l’occupation viagère des terres



Chemins de Traverse

Se déplacer sur un chemin de traverse consiste à marquer, sur la carte des foyers d’habitation ou la carte des activités agricoles, un chemin qui traverse d’un bout à un autre la zone d’habitation de la communauté ; et ensuite à marcher en groupe tout au long de ce chemin en prenant note des différentes caractéristiques trouvées sur la route. Cela peut aller du type de culture plantée, au type d’arbuste/de buissons, en passant par le type de sol, le degré de dénivellation des pentes/l’altitude, le type d’animaux/de bétail élevé, l’état de l’érosion du sol, les habitations humaines, les chemins, les sources d’eau, les insectes prédateurs/prédateurs, les maladies répandues localement, les possibilités de changement.

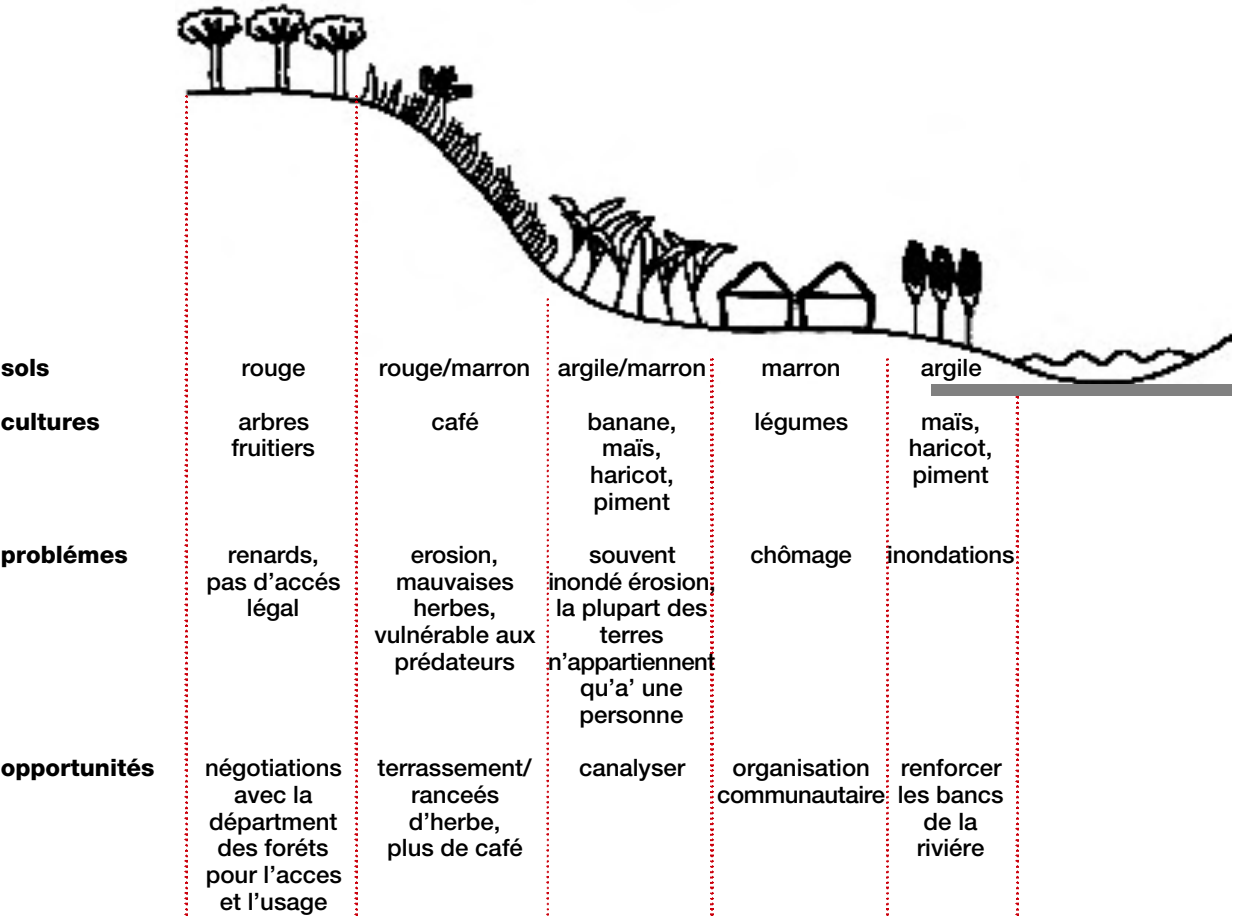
Dans le cadre de la pratique habituelle de la MARP, cette marche serait conduite par des facilitateurs/trices externes avec un groupe de villageois/es et les facilitateurs/trices auraient des connaissances spécialisées qui leur permettraient d’identifier certains éléments (comme la nature du sol) tout en complétant ces connaissances avec le savoir local. Dans le cadre du cercle *Reflect*, cela pourrait se faire simplement avec le savoir local ou le cercle pourrait inviter un ou deux “*spécialistes*” externes (ou même des “*spécialistes internes*” – des personnes de leur propre communauté qui ont un savoir spécialisé) à parcourir ce chemin de traverse avec eux/elles. Lorsque les données ont été recueillies, elles peuvent être présentées sous la forme d’un dessin recoupant plusieurs domaines d’étude (voir schéma ci-dessous). Le chemin transversal permet de percevoir la communauté sous un autre angle et peut déclencher des observations et des discussions intéressantes. En particulier, l’échelle de la coupe transversale (elle peut représenter plusieurs kilomètres ou seulement quelques centaines de mètres) permettra peut-être aux discussions de prendre une autre dimension.

Il peut s’avérer utile de demander quelle différence il y aurait avec une coupe transversale dessinée historiquement, dans la mesure où cela peut être un autre moyen d’observer les changements qui se sont produits. Des thèmes de discussion comme la question de l’érosion des sols sont facilement adaptés dans le cadre d’une marche sur un chemin de traverse (dans la mesure où la superficie couverte par les arbres, les sources d’eau et les différents manières d’exploiter la terre, etc. sont tous des éléments représentés par rapport aux degrés de dénivellation / pentes) et il est possible que des actions sur la manière de réduire l’érosion des sols émergent de la discussion. Une autre action possible serait de prélever des échantillons de terre sur le chemin et de les envoyer pour une analyse (si ce service est disponible) afin de déterminer la qualité du sol (et les cultures qui conviennent le mieux, ainsi que les engrais, etc.)

Une marche sur un chemin de traverse engendrera généralement beaucoup de travail de lecture et d’écriture, souvent avec la production non seulement de mots mais aussi de courtes phrases. Les participant/es peuvent être encouragé/es à écrire directement sur une grande feuille de papier, chaque participant/e remplissant une case différente.

Un travail supplémentaire de lecture et d’écriture pourrait consister à choisir par exemple le thème de la qualité des sols et se concentrer sur la pratique de la compréhension des descriptions du sol (composition pH, etc.) reçues par un laboratoire d’analyse de la qualité des sols (s’il en existe un). Le travail pourrait aussi porter sur la pratique de lecture des instructions relatives aux engrais (ou aux insecticides). Cela peut également conduire à un travail avec les nombres. D’autres exercices de calcul numérique pourraient être basés sur le calcul de mesures de l’érosion des sols (comme des exemples basés sur un certain pourcentage de la superficie cultivable d’un terrain particulier perdu aux petits ravins – quel revenu cela représente-t-il si le rendement d’un champ est de XX ?)

Chemins de traverse



Calendrier des prix du marché

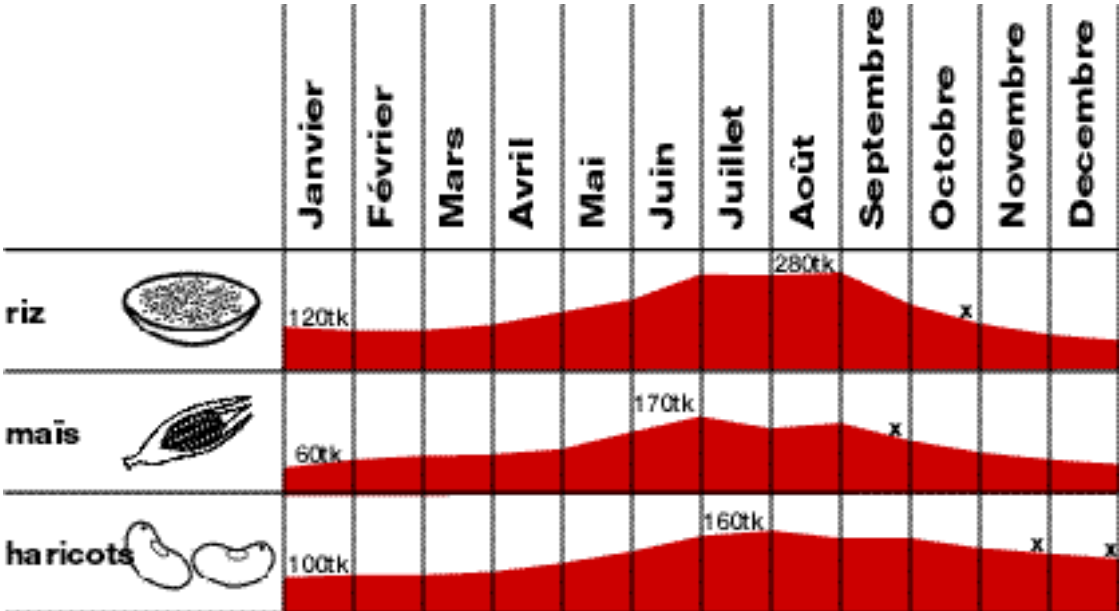
Un calendrier des Prix du Marché contiendra les principaux produits agricoles que les participant/es produisent et vendent – en y marquant les prix auxquels ils/elles peuvent vendre leurs produits sur le marché au cours des différentes périodes de l’année. Par exemple, cinq cultures peuvent être sélectionnées (comme le café, le sucre, le maïs, les haricots et le manioc). On demandera aux participant/es de songer à une année typique – à quelle période les prix sont au plus bas et à quelle période sont-ils au plus haut pour chacune des cultures, etc.

Une discussion pourrait porter sur comment les gens peuvent-ils/elles éviter d’avoir à vendre leurs récoltes au moment où les prix sont au plus bas (juste après la récolte principale), en les emmagasinant ou en prenant un crédit, en travaillant en coopérative ou en plantant des cultures à différents moments de l’année, etc. Il peut s’avérer particulièrement révélateur de leur demander d’identifier des périodes de l’année où ils/elles auront peut-être besoin d’acheter le même produit (comme du maïs), là où les prix seront sans doute les plus élevés. Une discussion peut aussi porter sur la question de savoir pourquoi les prix varient et les facteurs de variation qui modifient les prix annuels standards. Etablir un rapport entre les variations de prix et la distance des marchés (voir carte des déplacements en page 168) peut enrichir la discussion. Dans certains cas un calendrier sur une période de cinq ou dix ans peut également être d’une grande utilité. Les individus voudront peut-être dessiner leur propre calendrier (dans leurs cahiers) relatif à la culture/la production qu’ils/elles produisent personnellement.

Le travail sur les nombres basé sur un tel calendrier peut s’avérer très pratique. Une étape immédiate à suivre serait d’inscrire les prix en cours sur le calendrier (plutôt que de montrer des tendances relatives) et ensuite de calculer les revenus gagnés pour la vente d’une même récolte à différentes périodes de l’année. Les coûts engendrés par l’obtention d’un crédit ou l’emmagasinage des récoltes peuvent y être inclus, afin d’obtenir un résultat plus réaliste. Des projections pourraient être calculées pour chacune des cultures principales, en étudiant le rendement/la productivité, les risques encourus, la stabilité des prix, etc., et les niveaux de profit potentiel. Le travail de lecture devrait commencer avec des énoncés formulés par les participant/es, basés sur le contenu du calendrier et la discussion qui s’est ensuivie. Un travail supplémentaire pourrait être basé sur d’autres matériaux de lecture sur les marchés des denrées / le commerce international ; ou sur des articles de journaux nationaux portant sur les récents

développements des cultures principales, etc. Des extraits tirés de ces documents pourraient être écrits en grand sur le tableau pour faciliter une séance de lecture. Au cours des ateliers d’échange continu / séances de formation des facilitateur/trices, de tels matériaux sur ces thèmes tenus à jour pourraient être échangés. Des matériaux d’informations simples pourraient aussi être intégrés dans le manuel des facilitateur/trices.

Calendrier des prix du marché



x = période commune de vente

nous devons acheter des denrées alimentaires lorsque les prix sont élevés et vendre nos récoltes lorsque les prix sont bas.

Idées d’actions à entreprendre

- emmagasiner les récoltes
- faire une demande de crédit
- éviter de rembourser les prêts contractés après la récolte
- planter des nouvelles cultures – graines de sésame, piment
- se regrouper pour emmener les récoltes au marché de la ville
- éviter de vendre à des intermédiaires directement du champ.

Calendrier d’achat de produits de base

Un Calendrier d’Achat des Produits de Base portera particulièrement sur une sélection de produits que les gens doivent acheter et montrera les tendances de fluctuation des prix pour ces produits sur une période d’un an ou, peut-être pour plus d’efficacité, pour une période de cinq ans. La liste des produits devrait être suggérée par les participant/es et pourrait inclure des produits comme l’essence, le savon, l’huile de cuisine, les vêtements, le poisson, le sel, des casseroles et des poêles, etc. Les variations relatives des prix sur la période d’un an (ou de cinq ans) seront alors marquées sur le calendrier.

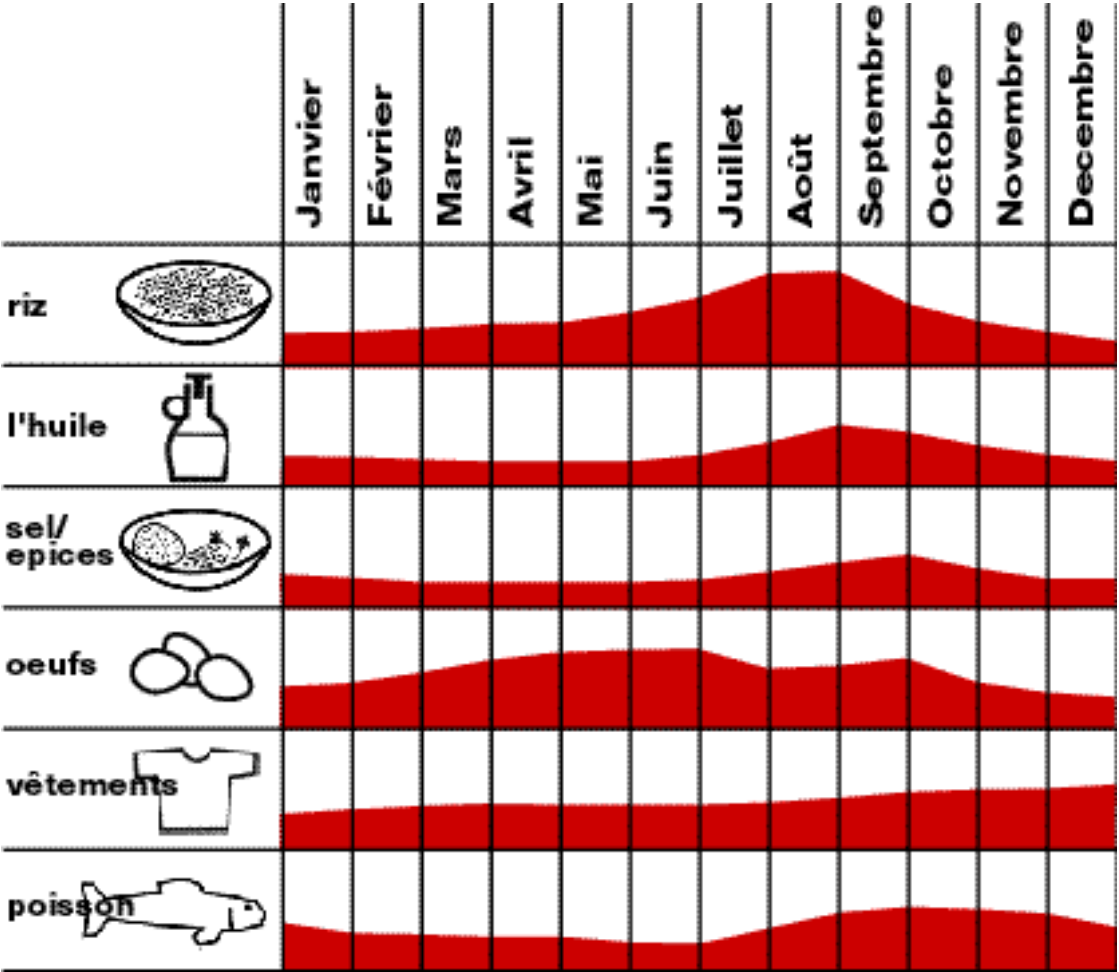
La discussion pourra porter sur les différentes facteurs des variations de prix ; sur le fait de savoir si les revenus se sont accrus pour être au même niveau que la croissance des prix ; si certains produits qui étaient habituellement achetés ne le sont plus ; si certains de ces produits peuvent être produits localement plutôt que de les acheter, etc. Si certains produits connaissent des variations de prix

spectaculaires au cours d’une année, la possibilité d’acheter ces produits en gros (et de les emmagasiner) lorsque les prix sont bas, pourraient être discutée.

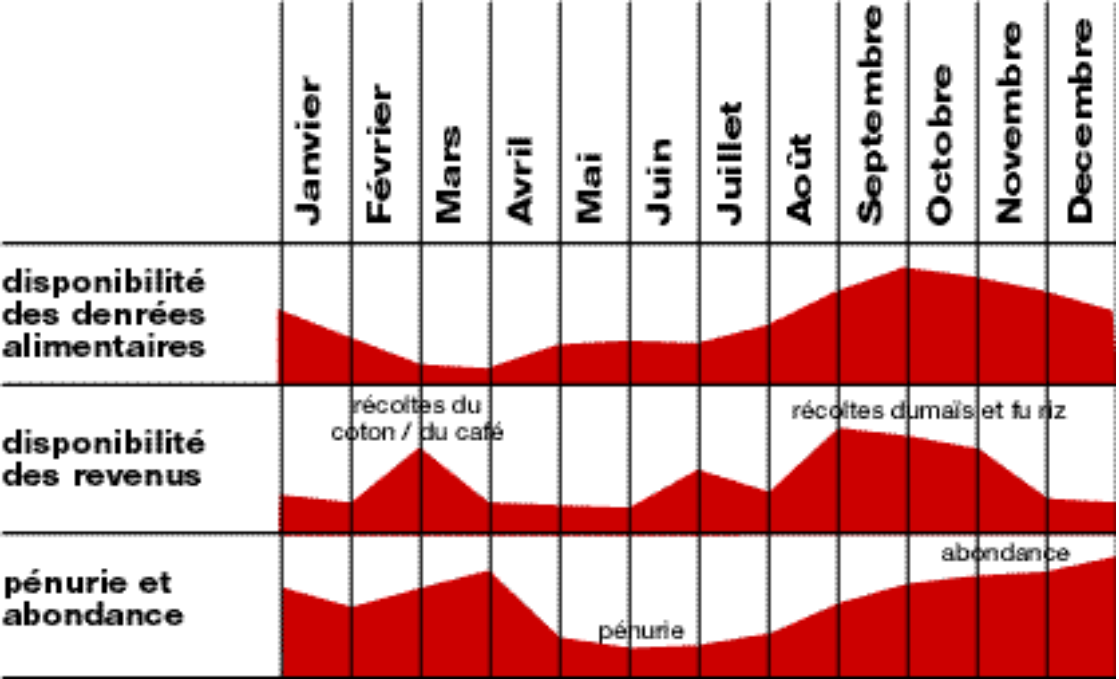
Un travail sur les nombres pourrait être concentré sur des exercices de pratique dans des situations sur le marché, basés si possible sur des jeux de rôles et la nécessité de faire des calculs sur le tas. Il peut également s’avérer utile d’apprendre à reconnaître les étiquettes de prix, de s’exercer aux calculs de taux d’échange entre les monnaies, et aux systèmes de mesure utilisés pour différentes sortes de produits.

Les exercices de lecture et d’écriture peuvent porter sur l’écriture de listes de courses à faire. Par exemple, les participant/es pourraient écrire des listes pour les un/es et les autres et essayer de lire les instructions données par les un/es et les autres. L’introduction d’un système de comptabilité de base pour les dépenses du foyer pourrait être utile et intégrerait à la fois la pratique du calcul numérique et la lecture et l’écriture.

Calendrier d’achat de produits de base



Calendrier des périodes de pénurie et d’abondance alimentaire



Calendrier des périodes de pénurie et d’abondance alimentaire

Sur un Calendrier des périodes de Pénurie et d’Abondance Alimentaire, seront marquées les périodes de disponibilité de denrées alimentaires et de revenus au cours de l’année, afin de déterminer les périodes de l’année où il y a des pénuries graves et les périodes d’abondance. Il peut s’avérer utile de se référer à d’autres calendriers pour centrer la discussion. Dans de nombreux cas, il y aura plusieurs mois dans l’année qui seront marqués par une période de pénurie grave. La durée de cette période variera sans doute d’une année à une autre et les raisons de cette variation pourraient être discutées.

La discussion portera probablement sur les stratégies de survie pendant les périodes de pénurie – à la fois sur les stratégies existantes et sur les moyens d’en améliorer l’efficacité. Cela peut conduire à une discussion très créative où diverses idées originales seront avancées qui pourront aboutir à des actions concrètes. De telles actions peuvent comprendre l’introduction d’une basse saison de cultures, l’amélioration des conditions d’emmagasinage, l’achat en gros, la vente en coopérative, la création d’un système

d’irrigation à petite-échelle, des projets générateurs de revenus établis à la maison, et ainsi de suite.

Le travail d’écriture pourrait commencer avec chaque participant/e écrivant (dans la mesure de ses capacités) une liste d’idées sur les moyens de réduire la saison de pénurie – et les partageant ensuite avec tout le monde, à la suite de quoi une liste de priorités serait établie. De cette manière le travail d’écriture et de lecture est complètement intégré à la discussion. Si cette Unité est utilisée au début du programme, le facilitateur/la facilitatrice devra procéder d’avantage à l’écriture des idées (ou aider d’avantage les participantst/es à le faire eux/elles-mêmes).

Le travail sur les nombres pourrait comprendre le calcul de la quantité de certaines cultures qu’il est possible d’emmagasiner (en tenant compte peut-être de la perte d’un certain pourcentage due aux déprédateurs) après une bonne récolte. Diverses calculs pourraient aussi être introduits pour étudier comment l’obtention d’un crédit peut aider à survivre au cours de la saison de pénurie.

Calendrier des précipitations

Le calendrier des Précipitations est sans doute l'un des plus élémentaires à réaliser, il est facile à concevoir mais peut aussi apporter beaucoup d'informations. En marquant en groupe les différents niveaux des précipitations pour chaque mois de l'année, on peut obtenir, si on y pense bien, une représentation très détaillée des conditions climatiques. Le même calendrier peut être utilisé pour identifier d'autres conditions climatiques, comme les cyclones, les saisons de tempête, les heures d'ensoleillement, les possibilités de gelée, etc.

Au début, le calendrier représente une année normale, mais par la suite, il pourrait constituer le point de départ d'une discussion sur ce qui se passerait si les conditions changeaient brusquement – lorsqu'il y a des inondations ou des périodes de sécheresse, etc. Les participant/es pourraient partager avec les autres les souvenirs qu'ils/elles ont des plus terribles inondations ou périodes de sécheresse – et raconter comment ils/elles ont survécu, quel a été l'impact sur les cultures, l'élevage des animaux, etc.

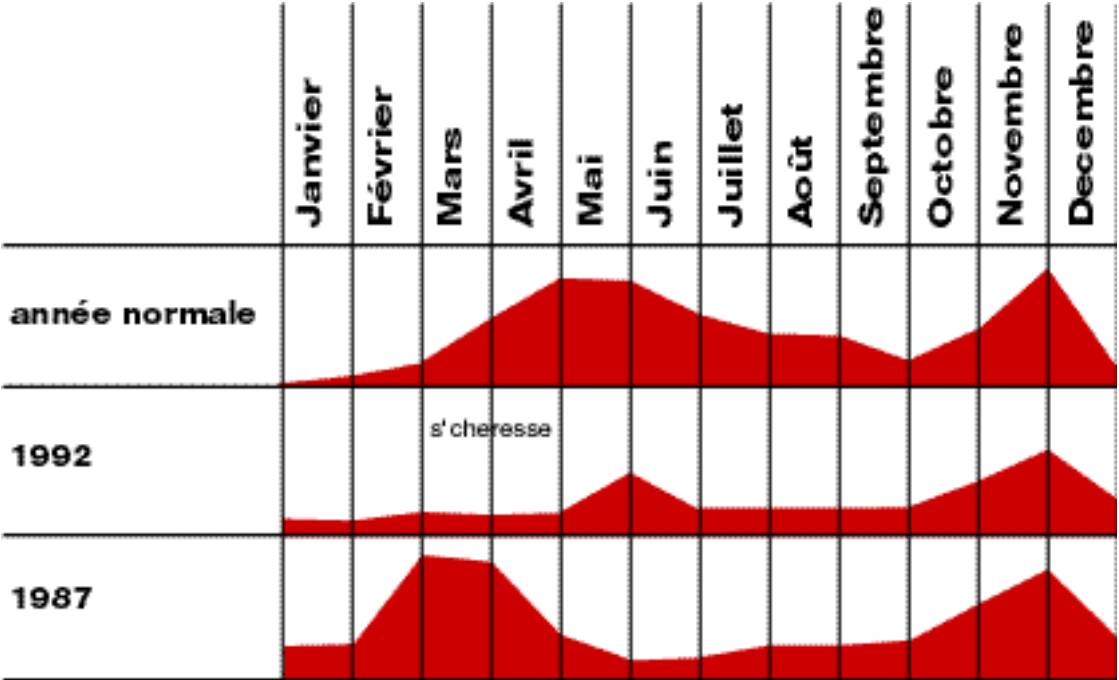
Les exercices de lecture et d'écriture pourraient commencer avec un simple récit écrit par les participant/es relatant les souvenirs qu'ils/elles ont des périodes de sécheresse ou d'inondations passées. En fonction du moment où ce travail est fait dans le programme, ces souvenirs pourraient être racontés par les participant/es et écrits sur le tableau par le facilitateur/la facilitatrice (pour procéder par la suite à une lecture collective) ou encore chacun/e des

participant/es pourrait être impliqué/e (ou deux participant/es à la fois) en écrivant quelques phrases seulement. S'il y a des journaux dans cette région, la lecture des prévisions météorologiques peut s'avérer utile. La lecture d'autres matériaux comme les conseils à suivre dans les situations de cyclones (différentes étapes d'alerte) pourrait également s'avérer utile. Les participant/es voudront peut-être écrire leurs propres conseils à suivre pour survivre dans les situations de crise

Les exercices de calcul numérique peuvent être très variés. Mesurer les précipitations en millimètres / centimètres offre pas mal de possibilités en matière de pratique (ou avec les moyens de mesure équivalents utilisés localement). Mesurer les températures en Fahrenheit ou degrés celsius constitue également un bon exercice de pratique. D'autres types d'exercices numériques qui pourraient être introduits consisteraient à écrire des dates (1972, 1984 – peut-être en faisant des conversions entre les différents types de calendriers), etc., dans la mesure où la discussion aura porté sur la mémorisation d'événements importants du passé. Ce travail pourrait être étendu avec l'écriture sous forme abrégée des jours/mois/années (comme par exemple 5/12/95).

NOTE : Il est assez utile d'introduire au début du programme le calendrier de la saison des pluies, en particulier dans les zones rurales – dans la mesure où cela peut constituer le meilleur moyen de définir simplement la configuration d'une année donnée pour tout autre calendrier saisonnier.

Calendrier des précipitations



En 1992, les pluies sont arrivées en retard et il n'y a pas eu assez pour les cultures. De nombreuses personnes sont mortes de la faim. Certaines ont émigré vers la ville.

En 1987 les pluies sont arrivées plus tôt que prévu et ont été torrentielles. Il y a eu de graves inondations. De nombreuses personnes vivant dans la vallée ont perdu leurs maisons. Certaines cultures ont été littéralement balayées.

Diagramme en flèches de la déforestation

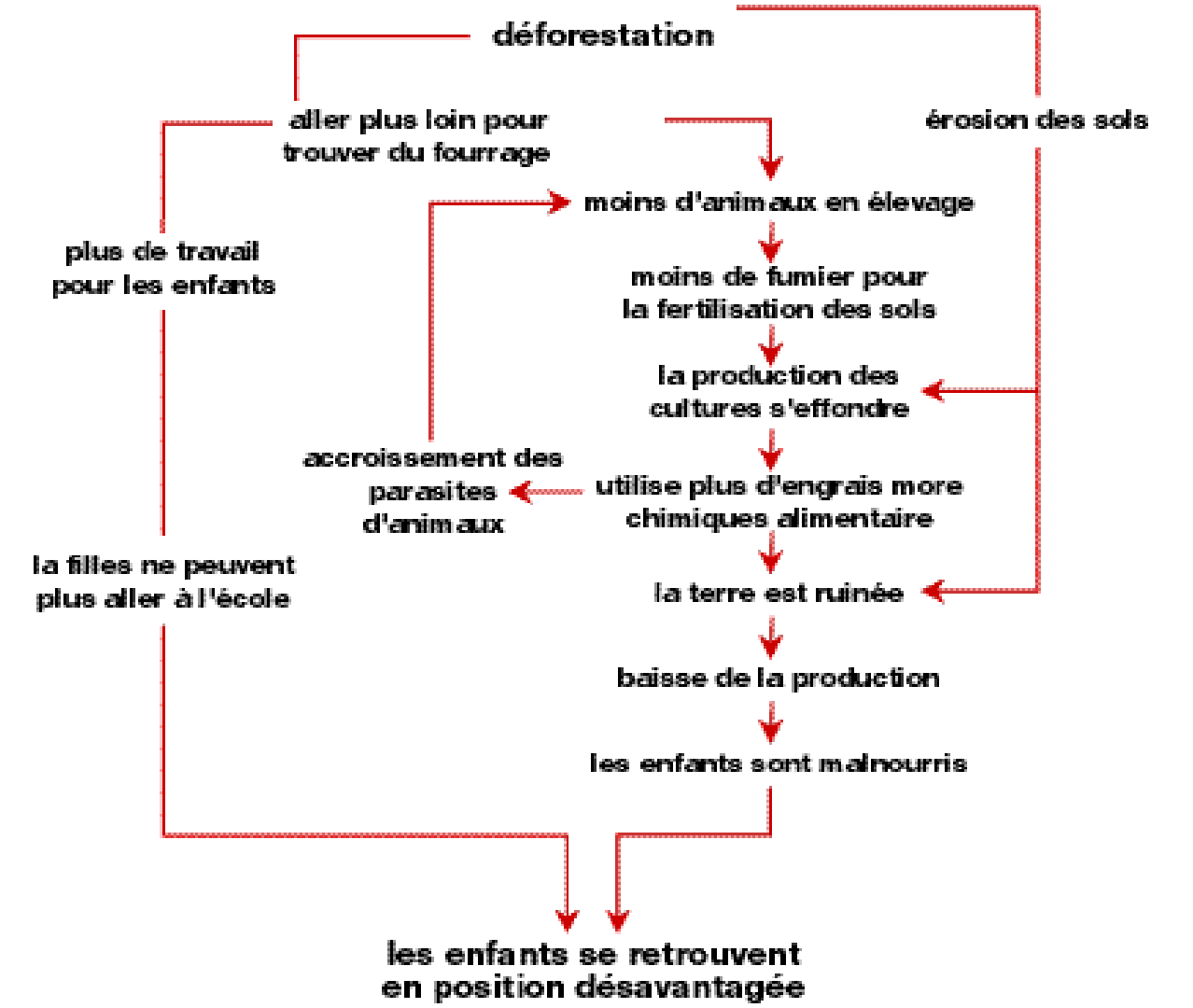


Diagramme en flèches de la déforestation

Le diagramme en flèches est une autre technique utilisée par la MARP qui peut s'appliquer à de nombreuses différentes circonstances afin d'étudier les relations causales entre les événements et leurs conséquences diverses.

Cet exemple de diagramme en flèches est basé sur les effets de la déforestation, qui se répercutent jusque dans la vie des enfants. Les participants/es doivent identifier les effets immédiats de la déforestation. Ils/elles peuvent identifier l'érosion des sols, ou encore le fait de devoir consacrer plus de temps à la recherche de bois combustible. Les participant/es doivent alors suivre ces effets un à un, afin de pouvoir identifier les possibles effets de ces changements (comme par exemple moins d'animaux en élevage car moins de temps disponible) et de

regarder ensuite quels sont les "effets de ces effets". Le processus peut parfois être poursuivi presque indéfiniment. La construction de ce diagramme sur le sol (par exemple en utilisant des simples fiches) permettra beaucoup de flexibilité et le résultat obtenu pourrait très bien s'avérer très compliqué.

L'étude des relations de cause à effet faite de cette façon peut également aider les participant/es à se concentrer sur les actions à réaliser pour briser les cycles des effets à différents stades.

Des diagrammes similaires peuvent être utilisés dans de nombreux autres contextes, par exemple pour étudier l'impact des inondations ou de la sécheresse, la construction d'un canal d'irrigation, les conséquences des

variations spectaculaires de prix, les conséquences d'un fléau ou de la guerre. Ces diagrammes en flèches peuvent être utilisés pour prévoir les conséquences possibles d'événements qui se produiront dans l'avenir, de même que les conséquences d'événements qui se sont déjà produits.

Les diagrammes en flèches constituent une bonne opportunité pour pratiquer et utiliser la lecture et l'écriture et l'introduction d'une telle technique serait donc peut-être plus appropriée une fois que les participant/es auront acquis les techniques de base de la lecture et de l'écriture. En ce qui concerne les exercices de calcul numérique, l'accent pourrait être mis sur les coûts économiques engendrés par les différents effets – calculés peut-être par rapport aux coûts engendrés par une action de prévention.

Diagramme des systèmes économiques d'un foyer familial

L'objectif d'un Diagramme des Systèmes Economiques d'un Foyer Familial est de montrer comment les différents individus qui composent le ménage peuvent contribuer à la survie de la famille et à la production de revenus. Chaque membre de la famille y est représenté par une image simple ; différentes caractéristiques propres à l'économie de la famille (comme les cultures qu'elle fait pousser, les sources de revenus, ou autres activités majeures) sont alors représentées autour des différents membres, avec des flèches indiquant qui fait quoi par rapport à ces différentes activités.

Très souvent, ce diagramme révèle très clairement la situation d'interdépendance d'une famille. Il peut constituer un point de départ pour discuter les travaux respectifs que chacun/e doit accomplir, les changements qui surviennent dans le travail, le travail acceptable (et non acceptable) des enfants de différents âges, les diverses moyens d'améliorer les systèmes, etc.

Le diagramme de systèmes d'économie peut devenir très complexe à lire avec des flèches partant dans tous les sens. Il sera plus facile de commencer par le dessiner sur le sol. Le cercle *Reflect* peut commencer par dessiner un diagramme qui s'appliquerait à une famille locale typique. Des débats s'ouvriront sur la nature des activités qui sont habituellement réalisées par différentes personnes. Alternativement, un/e participant/e peut se porter volontaire pour que le diagramme soit basé sur sa propre expérience. Le même exercice pourrait alors être répété par chacun/e des participant/es (ou deux participants/es à la fois) dans leurs propres cahiers en se basant sur les systèmes de leurs propres foyers. L'étendue des différentes activités à inclure peut varier. De plus, avec le cercle au complet, des systèmes

économiques de différentes sortes de foyers pourraient être représentés, comme par exemple les systèmes économiques typiques d'un foyer tenu par une femme.

Les diagrammes des systèmes économiques peuvent être conçus soit principalement avec des images ou directement avec des mots. Ils peuvent être utilisés pour engendrer l'utilisation d'une série de vocabulaire, en particulier en utilisant des verbes avec les flèches. Cela constitue une base importante pour réécriture de phrases sur le contenu du diagramme et en particulier de phrases qui soulignent les problèmes, les solutions et énoncent des recommandations.

D'autres types d'analyse de systèmes peuvent également être développés sur ce modèle, par exemple un diagramme sur les systèmes économiques d'une ferme agricole. Cela pourrait par exemple porter sur les relations entre l'élevage des animaux, les cultures plantées et les produits pour la famille (par exemple le bétail produit du lait, de la viande et des revenus grâce à la vente de ces produits, il produit des engrais pour les cultures sous la forme de fumier, et il est nourri avec les restes de cultures ; la famille s'occupe des cultures qui constituent une source de denrées alimentaires et de revenus, etc.)

Note : La notion de membres d'un "foyer" ou d'une "famille" variera d'un contexte culturel à un autre. Cela peut comprendre un homme et ses enfants ; ou des frères et les personnes qui sont à leur charge ; ou encore quelque chose de complètement différent. Il est donc important d'utiliser un terme compris au niveau local, en ce qui concerne la famille, avant l'introduction de tout exercice de ce genre.

Diagramme des systèmes économiques d'un foyer familial

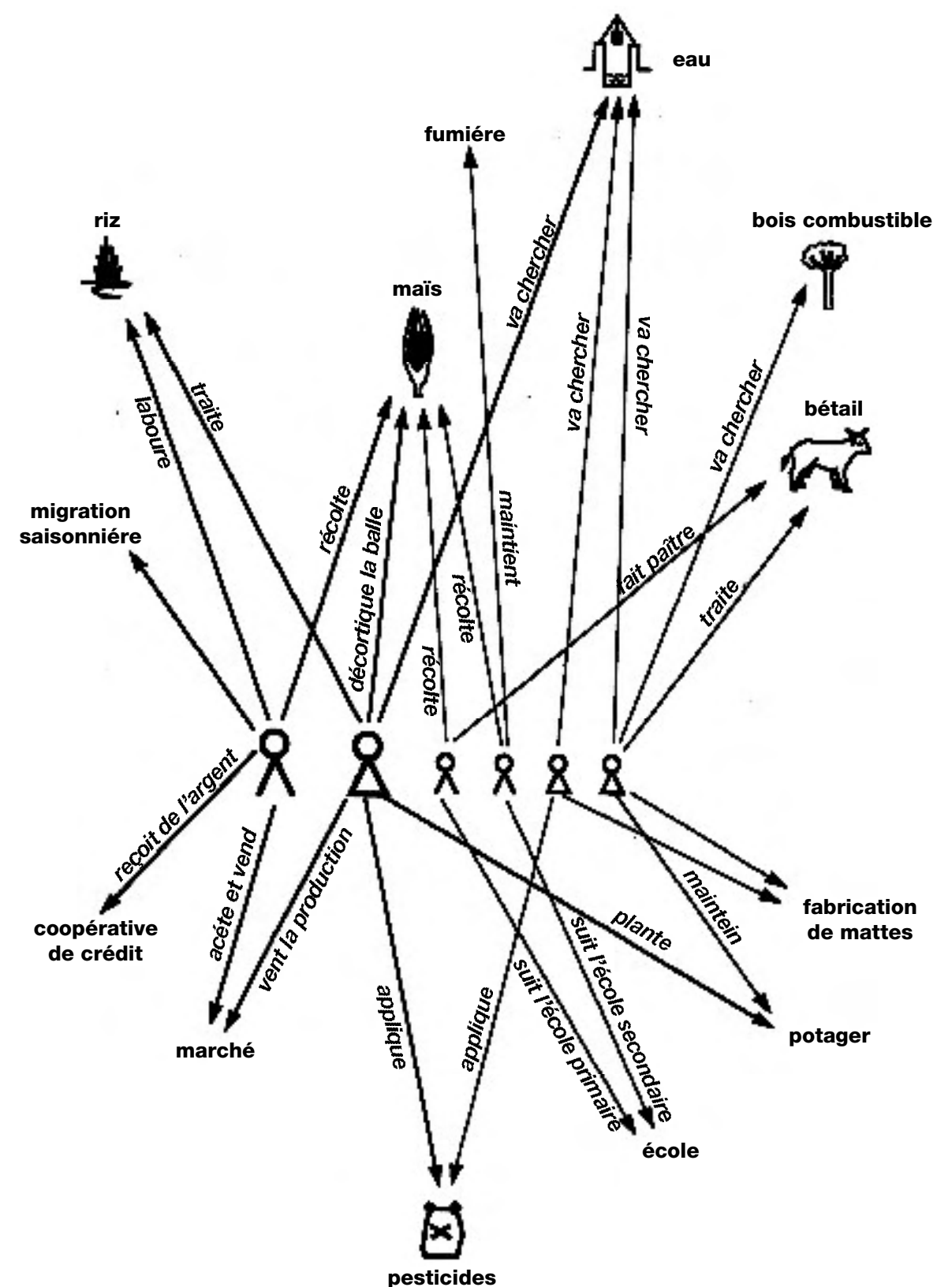
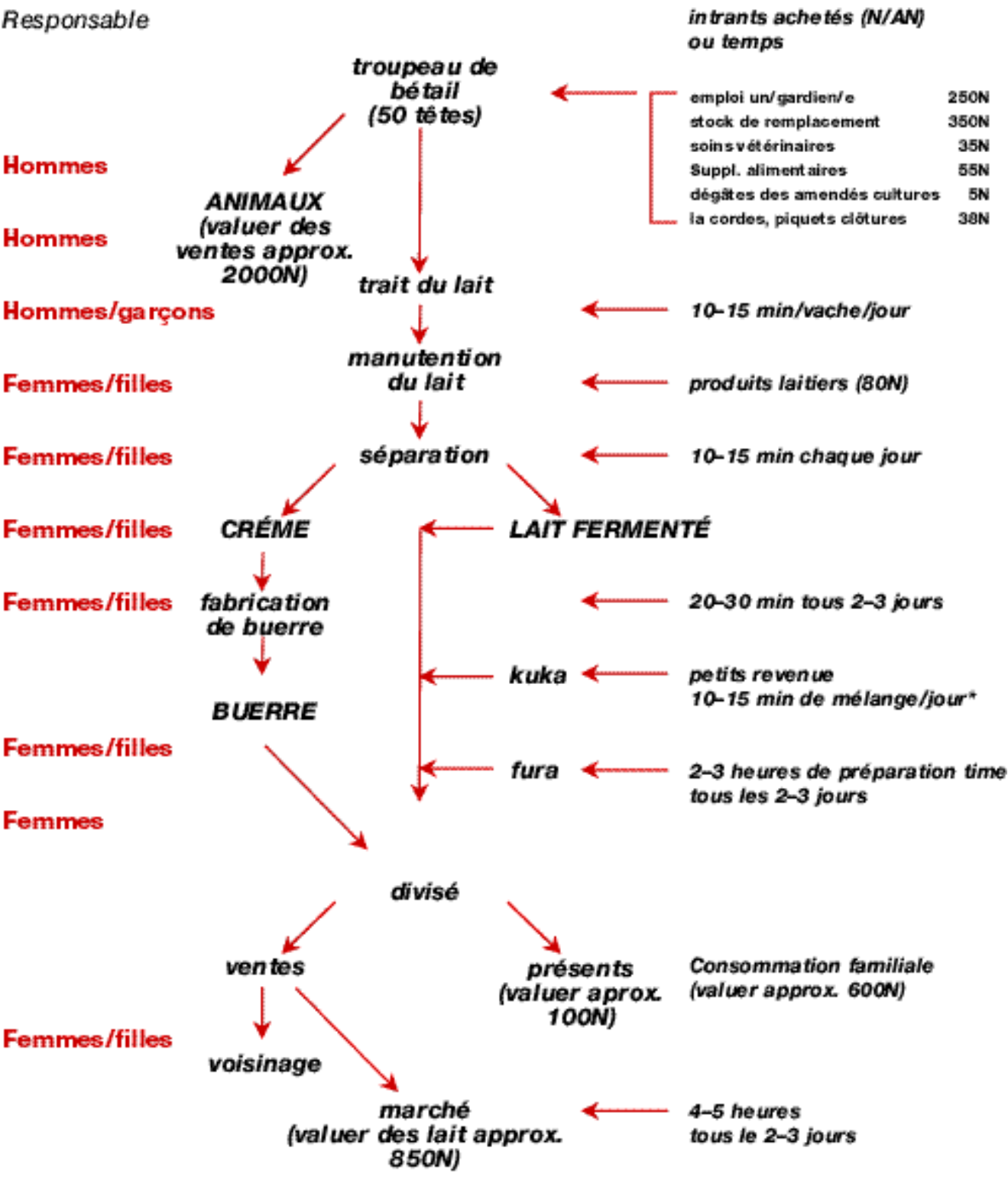


Diagramme en flèches de la production de produits laitiers



LÉGENDE

produits en LETTRES CAPITALES,
N= Naira (monnaie locale) par an ;
kuka = moelle des cosses de Baobab ;
fura = boulettes de mil.

Diagramme du procédé de production de produits laitiers

Un Diagramme de Procédé de Production représente les différentes étapes du processus de production, y compris les détails concernant qui fait quoi ainsi que le temps et les coûts impliqués au cours de ces différentes étapes de production.

Un Diagramme du Procédé de Production de Produits Laitiers commencera par examiner la taille typique d'un troupeau de bétail et la responsabilité de la garde de ce troupeau, en donnant des détails élémentaires sur les coûts de la garde, les coûts de remplacement du bétail, les soins vétérinaires, l'alimentation du bétail, l'installation de clôtures, etc. Le Diagramme représentera ensuite les différentes options qui s'offrent à une personne propriétaire d'un troupeau de bétail (vendre des bêtes ou garder les bêtes pour la production de lait par exemple) en introduisant des détails pour décrire qui en serait responsable de quoi. Le bétail pour la production de lait pourrait alors être étudié plus en détails, en examinant les différentes options qui se présentent (vendre le lait, traiter le lait pour obtenir de la crème ou du lait fermenté, etc.). Chacune de ces options peut être étudiée en détail pour savoir qui serait chargé/e de quoi et quels seraient le temps et les coûts impliqués – et pour savoir aussi comment le produit serait commercialisé.

Le modèle du diagramme du procédé de production peut être utilisé pour tout autre sorte de procédé, en étudiant par exemple une culture particulière ainsi que les différents usages qui en sont faits, ou en étudiant les procédures à suivre pour déposer une plainte légale, etc.

Un diagramme de procédé sera généralement utilisé à un stade avancé d'un programme *Reflect*, dans la mesure où sa conception peut impliquer un travail considérable d'écriture. Il est donc idéal pour pratiquer l'écriture mais pas très approprié pour un enseignement initial des principes élémentaires de l'écriture. La plupart des diagrammes de procédé offrent de nombreuses options à suivre pour faire des exercices de calcul numérique, en particulier avec le calcul des coûts impliqués et l'élaboration de stratégies pour maximiser les profits obtenus (comme par exemple en prévoyant la vente des produits à certaines périodes de l'année où les prix sont élevés).

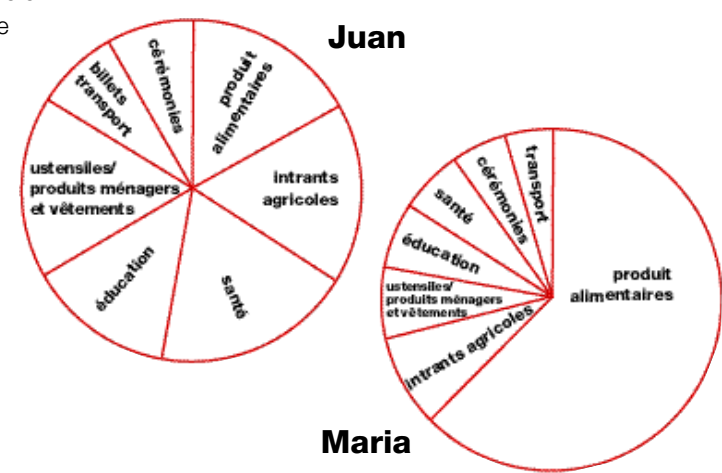
Diagrammes en camembert des revenus et des dépenses

Pour compléter ou pour un exercice alternatif au Calendrier des revenus et des dépenses (voir en page 120), les participants/es peuvent dessiner des diagrammes en forme de camembert pour représenter la répartition respective de leurs revenus et les différentes catégories de dépenses (comme les produits alimentaires, les intrants agricoles, les articles ménagers, les vêtements, la santé, l'éducation, le transport, les événements culturels, les remboursements de crédit, etc). Le "camembert" représente l'ensemble des ressources disponibles et peut être porter le nom de n'importe quel objet/produit approprié à la culture locale (comme une "galette de pain").

Après que le cercle au complet ait conçu un diagramme camembert basé sur l'expérience d'une famille typique, le facilitateur/la facilitatrice peut demander aux participant/es qu'ils/elles produisent leur propre camembert. C'est un exercice moins intimidant que celui qui consiste à leur demander quelles sont leurs dépenses réelles (ce sur quoi les gens peuvent être plus susceptibles) dans la mesure où il s'agit simplement de représenter les dépenses dans un domaine par rapport à un autre et ce de manière approximative. C'est un exercice qui est habituellement complété assez rapidement, ce qui laisse beaucoup de temps pour procéder à une comparaison des différents diagrammes en camembert des différentes personnes.

Après avoir introduit la notion de diagramme en camembert, il peut s'avérer intéressant de l'utiliser pour différentes fonctions, par exemple, pour étudier les dépenses du gouvernement au niveau local et national et examiner les différents domaines de répartition de ces dépenses (exercice qui peut être préparé à l'avance). Le facilitateur/la facilitatrice pourrait demander aux participant/es de préparer des diagrammes représentant la

Diagrammes en camembert des dépenses



répartition des dépenses au niveau local et national selon leurs propres souhaits.

Les exercices de lecture et d’écriture peuvent se baser sur le vocabulaire utilisé dans le diagramme en camembert ou dans toute discussion portant sur le contenu de ces diagrammes.

Les exercices de calcul numérique faits à partir des diagrammes en camembert peuvent très facilement être basés sur la notion de “pourcentages”, avec l’introduction du signe “%” et en travaillant sur les différentes façons dont les pourcentages sont utilisés. Le format en lui-même fournit la possibilité d’étudier les notions de “partage” et de “division” (la division des ressources disponibles par exemple). En ajoutant les chiffres réels (ou approximatifs) relatifs aux différentes tranches du diagramme en camembert, on peut en fait développer tout une série d’autres exercices sur le calcul numérique.

Projections de l’utilisation de prêts

Si le programme d’alphabétisation fait partie d’un programme offrant des facilités de crédit (soit directement par l’intermédiaire de votre propre organisation, ou indirectement, si les participant/es ont accès à des sources de crédit extérieures), un travail intéressant peut être développé à partir du calcul des projections des usages de prêts reçus. Ce travail sera essentiellement centré sur des exercices de calcul numérique. On devrait commencer à partir d’un emprunt pour une somme typique que les participants/es peuvent recevoir par l’intermédiaire d’un plan de crédit et d’une activité qui est souvent réalisée à la suite de cet emprunt (comme acheter des poules ou des chèvres, faire des nattes, ou tout autre travail artisanal local). Commencez par dessiner le calendrier sur le sol, en débutant par la période de l’année où les gens voudraient faire une demande d’emprunt et en continuant avec la période habituelle de remboursement (dix mois par exemple).

Demandez aux participants/es d’imaginer qu’ils/elles ont fait un nouvel emprunt à partir d’une date sur laquelle ils/elles se seront mis/es d’accord – emprunt qu’ils/elles auront à rembourser durant cette période. Dessinez maintenant plusieurs flèches, une série de flèches pour représenter les dépenses (avec les sous-catégories, “*coûts initiaux*”, “*coûts périodiques*”, “*coûts occasionnels*”, “*remboursement des prêts*” et “*total*”). Dessinez maintenant une deuxième série de flèches pour les “*revenus*” (avec les sous-catégories “*revenus réguliers*”, “*revenus occasionnels*”, et “*total des revenus*”). Il pourrait être également utile d’avoir une flèche représentant les variations de prix d’un produit au cours de l’année (pour

aider les participants/es à identifier les meilleures périodes de vente). Enfin, dessinez une flèche pour le “Solde”.

Demandez alors aux participants/es de compléter le calendrier, en faisant des hypothèses sur la manière dont ils/elles utilisent l’investissement initial et sur les périodes où ils/elles achèteront des produits supplémentaires ou vendront leur production. Chaque étape conduira sans doute à une discussion étendue. A la fin de l’exercice, ils/elles devraient prendre note de tous les biens dont ils/elles disposeront à la fin de la période considérée.

Ce travail peut être extrêmement compliqué à réaliser, mais avec de la pratique, il peut avoir du succès et conduire à une réflexion très approfondie sur les différents facteurs à prendre en considération pour l’utilisation d’un emprunt. Le même genre de calendrier peut être conçu pour différentes sortes d’activités. Au cours de ce processus, beaucoup d’informations et de connaissances seront échangées entre les participants/es. Les exercices de calcul numérique font clairement partie intrinsèque du travail de l’Unité mais on peut également y inclure des exercices d’écriture en encourageant les participants/es à prendre note des hypothèses énoncées au cours des différentes étapes de l’exercice. Si les participants/es sont très intéressés/es par cet exercice, une fois qu’ils/elles auront compris comment procéder en travaillant tous/tes ensemble, ils/elles pourraient faire le même exercice sur d’autres calculs de projections en sous-groupes (ou à deux ou individuellement).

Projections de l’utilisation de prêts

	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Decembre
actions	nouvel em- prunt	con- struire un abri	achat de 10 poules	vente des œufs	vente des œufs	vente des œufs	vente de 5 poules	vente des œufs	vente des œufs	achat de 5 poules	vente des œufs	vente des œufs
prix de 6 œufs												
prix d'un poule												
dépense – remboursements	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
coûts de départ		300	400									
coût périodique			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
coût occasionnel										200		
total des dépenses	100	400	520	120	120	120	120	120	120	320	20	20
revenues réguliers	0	0	100	100	100	100	150	170	170	170	170	170
revenus occasionnels							200					
total du revenu	0	0	100	100	100	100	350	170	170	170	170	170
solde	900	500	80	60	40	20	250	80	330	180	330	480

5.3.2 UNITES SUPPLEMENTAIRES SUR LES QUESTIONS DE SANTÉ

Tableau des herbes médicinales

Comment dessiner un graphique

Dans le cadre d'un travail centré sur les questions de santé, la conception d'un tableau des herbes / plantes médicinales locales peut être tout-à-fait fascinante. C'est un travail qui est parfaitement approprié à la suite de la conception d'un tableau sur les différents moyens de guérison (voir en page 104).

Demandez aux participant/es d'amener dans le cercle des échantillons d'herbes ou de plantes médicinales qu'ils/elles utilisent fréquemment. Demandez à chaque personne d'en apporter autant que possible.

Dans le cercle, demandez aux participant/es de montrer les herbes qu'ils/elles ont apportées une à une et d'en donner le nom. Pour chacune de ces herbes demander-leur de dessiner sur une fiche une image aussi claire que possible – afin de pouvoir les distinguer les unes des autres. Demandez-leur d'écrire également sur la fiche le nom de l'herbe ou de la plante – en utilisant leurs termes familiers (le facilitateur/la facilitatrice devra apporter son aide pour aider à écrire ces noms si ce travail est fait au début du programme – encore que les participant/es devraient d'abord essayer de les écrire).

Chacune des herbes ne doit être dessinée qu'une seule fois et essayez en groupe de trouver les différences qui existent entre elles. Pour certaines, l'image ne représentera que les feuilles, pour d'autres la plante ou la fleur entière sera dessinée – n'importe quelle caractéristique typique ou qui les distingue les unes des autres. Lorsque toutes les herbes ont été dessinées sur une fiche, placez les fiches sur le sol sous la forme d'une rangée. Sortez maintenant les fiches d'image/de mot qui représentent les maladies communes dans la région (qui auront probablement déjà été utilisées auparavant) et placez ces fiches en colonne à gauche de la rangée des herbes. Dessinez des lignes sur le sol ou alors utilisez de la ficelle (ou de la craie) pour démarquer les lignes du tableau.

Pour chacune des maladies représentée, posez la question suivante : *“cette herbe est-elle utile pour guérir de cette maladie ?”* Demandez aux participants/es de donner un score de 0 à 10 (10 indiquant que l'herbe est très utile, et 0 indiquant qu'elle est complètement inutile) et marquez le nombre donné sur une petite fiche que vous placerez dans la “case” correspondante du tableau. Demandez à tout le monde de donner un score pour chacune des herbes par rapport à chacune des maladies et demandez-leur à la fin de recopier le tableau sur une grande feuille de papier.

Idées de discussion

- Quels sont les différents usages attachés à chacune des plantes (médicinal, nutritionnel, symbolique) ?

- Est-ce que la même herbe est utilisée de différentes façons pour soigner différentes maladies ?
- Quelle partie de la plante est utilisée ?
- Comment préparer chacune des herbes pour chaque maladie ? Quelles sont les quantités et les doses utilisées ?
- Est-ce qu'on les prépare soi-même ou fait-on appel à des personnes spéciales qui ont des connaissances spécialisées ? Si c'est le cas, de qui s'agit-il ? Comment ont-ils/elles acquis leurs connaissances dans ce domaine ?
- Ces herbes poussent-elles naturellement ou doit-on en planter de manière délibérée ? Lesquelles poussent naturellement et lesquelles plante-t-on ?
- Existe-t-il des herbes / plantes que l'on ne peut pas toujours trouver ?
- Existe-t-il des herbes que l'on utilisait dans le passé mais qui ne poussent plus localement ?
- Qu'avons-nous chacun d'entre nous appris de cette Unité de travail (par exemple une utilisation nouvelle pour une plante assez répandue) ?

Idées d'actions à réaliser

Au cours de la discussion, il est possible que les participant/es feront des suggestions pour s'organiser pour la plantation d'herbes médicinales à un endroit particulier, afin de pouvoir en disposer en permanence (par exemple créer une pépinière de plantes médicinales). D'autres actions qu'il est possible de réaliser peuvent comprendre :

- préparer une liste détaillée des différentes herbes / plantes médicinales ;
- concevoir un livre de recettes pour d'écrire la préparation des plantes ;
- envoyer une plante particulièrement importante ou rare pour des analyses scientifiques (ce n'est pas facile à organiser et l'organisation devra jouir de contacts particuliers pour pouvoir le faire) ;
- consulter un spécialiste des plantes traditionnelles sur les usages de certaines plantes, s'il y a une dispute au niveau local ;
- récupérer le savoir traditionnel en discutant avec les personnes âgées / les guérisseur/euses locaux/aies / les spécialistes de leurs connaissances – et en prenant des notes (encore que cela peut être délicat si ces connaissances constituent leur gagne-pain).

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Certaines des actions décrites ci-dessus pourraient servir de base à des exercices de lecture et d'écriture pratiques et productifs (en particulier s'il existe au niveau local des facilités pour imprimer des matériaux à bas prix). C'est le cas par exemple de la préparation d'une liste ou d'un guide des herbes médicinales ou d'un *“livres de recettes”*.

D'autres exercices de lecture ou d'écriture à faire par les participants/es pourraient consister à écrire des phrases et à les lire à voix haute ou les recopier dans leurs cahiers d'exercices. Si l'Unité est utilisée au début du programme, un ou deux noms seulement parmi les herbes les plus répandues pourraient être utilisés pour être découpés en syllabes et former de nouveaux mots. L'exercice peut être rendu vivant en lançant une compétition pour savoir qui peut écrire le plus de nouveaux mots à partir d'une série de syllabes données.

Idées d'exercices de calcul numérique

Les exercices de calcul numérique pourraient être concentrés sur le calcul des quantités à utiliser pour chacune des herbes dans la préparation d'une recette de guérison, le calcul du temps consacré à la préparation et les doses données, etc.

Une des herbes très répandues à laquelle on ne pense pas toujours en tant qu'herbe médicinale mais qui pourtant a des qualités médicinales importantes, est l'ail. Pour s'exercer, de simples calculs peuvent être faits avec l'ail (ou avec diverses autres herbes) : Imaginons que nous avons 6 ails, chacun ayant 12 gousses. Combien de gousses d'ail avons-nous en tout ? Et si nous avons 8 ails, chacun ayant

12 gousses ? Et 12 ails, etc. ?

L'accent devrait être mis sur le développement de techniques de calcul arithmétique mental. Cependant, il est clair que des exemples similaires pourraient être développés pour s'exercer aux fonctions mathématiques (tout dépend à quel stade du programme l'Unité est utilisée).

Informations / Matériaux Supplémentaires

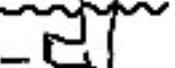
- Prospectus sur la médecine naturelle (par exemple produits par des ONGs nationales).
- Livres de recettes de régimes de santé (qui utilisent les produits alimentaires locaux).

Idées d'adaptations possibles

Un tableau pourrait être dessiné représentant chacune des herbes avec divers détails :

- les endroits où on peut la trouver / où elle pousse bien quelle partie de l'herbe / la plante utiliser pour chaque maladie ;
- avec quoi la mélanger / comment la préparer la donner à prendre avec quelle dose / et avec quelle fréquence ;
- les effets secondaires possibles, etc.

Tableau des herbes médicinales

						
	9	3	0	0	5	0
	0	0	8	0	3	0
	0	4	0	4	0	0
	0	5	0	0	0	10
	0	0	0	9	0	0
	0	4	0	0	0	0

Carte du corps humain

Une telle carte peut être difficile à concevoir dans la mesure où cela peut causer une certaine gêne. Cependant, ce peut être un travail très productif dans certaines circonstances. Il sera souvent plus facile de diviser le groupe en sous-groupes d’hommes/de femmes, de jeunes/de personnes âgées pour que les gens se sentent plus en confiance.

Comment dessiner un graphique

Demandez à l’un/e des participant/es de s’allonger sur le sol et demandez à un/e autre participant/e de dessiner autour de son corps une ligne avec un morceau de bois (ou de la craie). Demandez au participant/à la participante de se relever et demandez à tout le monde de regarder la forme dessinée sur le sol. Dites-leur qu’au cours de la séance d’aujourd’hui, nous allons dessiner une carte de ce qui se trouve à l’intérieur du corps humain.

Initialement, demandez-leur simplement d’indiquer tout ce qu’ils/elles pensent qui se trouve à l’intérieur du corps humain, sans leur souffler quoi que ce soit. Ensuite, s’ils/elles ne les ont pas énoncés, demandez-leur de placer les éléments suivants : le cerveau, le coeur, les poumons, l’estomac (avec peut-être aussi le foie, les reins et les intestins) – et de discuter entre eux les fonctions remplies par les différents organes du corps. A ce stade, ils/elles écriront peut-être quelques mots ou phrases dans leurs cahiers pour décrire les fonctions de chacun des organes d’après ce qu’ils/elles savent.

Une fois que ce travail est complété, distribuez une image simple qui représente ce qui se trouve réellement à l’intérieur du corps humain, et demandez-leur de comparer cette image avec leur propre image.

Idées de discussion

Il y a de nombreuses possibilités de discussion sur les différentes fonctions remplies par les organes et sur le corps humain en général. Cela peut comprendre également une discussion, par exemple, sur les cinq sens (la vue, l’ouïe, l’odorat, le goût et le toucher). Il peut s’avérer utile d’établir alors un lien entre ces discussions et une discussion sur des questions plus étendues (en fonction du groupe) :

- abus de la consommation d’alcool (Que se passe-t-il lorsqu’on boit trop d’alcool – effets physiques et sociaux, à court et à long-terme ? Qu’appelle-t-on un abus excessif ? Pourquoi boit-on de l’alcool ?) ;
- consommation de drogues / fumer la cigarette (même chose que ci-dessus) ;
- grossesse – quels soins doivent être particulièrement apportés au corps lorsqu’une femme est enceinte ? Que doit-elle faire (et ne pas faire) ? Que doit-elle manger (et ne pas manger) ?

- Quelles conditions ont des effets positives et négatifs sur le corps (par exemple la chaleur / le froid) ?
- Quels produits alimentaires sont particulièrement bons pour la santé ? Qu’est-ce qu’un régime alimentaire équilibré ? A-t-on les moyens de suivre un régime élémentaire équilibré ?
- Par quel autre moyen peut-on maintenir son corps en bonne santé ?

Afin de pouvoir mener de telles discussions, le facilitateur/la facilitatrice devra disposer d’un certain nombre de matériaux de lecture sur la question et disponible par l’intermédiaire des ateliers d’échange. Lorsqu’un/e facilitateur/trice n’a pas le savoir requis, ou ne dispose pas d’informations sur un sujet particulier, il/elle devrait suggérer aux participants/es d’inviter dans le cercle une personne qui détient de telles connaissances et qu’ils/elles pourront questionner en détail. Cette demande peut être exprimée au cours des ateliers d’échange.

Idées d’actions possibles à réaliser

Les actions envisageables dépendront des thèmes de la discussion. Si l’alcoolisme a fait l’objet d’une discussion détaillée, des suggestions pourraient être faites concernant la réduction de la consommation d’alcool (ou la distribution / la vente). L’établissement de contacts avec le centre de santé le plus proche ou la sage-femme de la communauté pour les soins prénatals pourrait également être promu.

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

Des exercices de lecture et d’écriture peuvent être intégrés aux activités – avec des sous-groupes décrivant sur papier leurs perceptions des fonctions remplies par les différents organes du corps. La présentation de livres ou de brochures sur la santé comprenant des informations basés sur des données réelles peut conduire à des exercices pratiques de lecture. Les parties de certains livres de référence (comme “*Là où il n’y a pas de Docteur*”) pourraient être traduites dans la langue locale et utilisées pour des exercices. D’autres matériaux sur des sujets qui ont été au centre de la discussion peuvent également être introduits lorsqu’ils sont appropriés (comme les effets de la surconsommation d’alcool).

Idées d’exercices de calcul numérique

Des exercices de calcul numérique peuvent découler de différentes manières de la conception d’une carte du corps humain et des discussions qui s’ensuivent. Des exemples d’exercices pratiques pourraient être développés en calculant les calories apportées par différents produits alimentaires (en calculant la consommation moyenne) ou en calculant les coûts liés à la consommation d’alcool, comme par exemple :

- une bouteille de bière coûte 1,500 shillings. Si un homme

- boit trois bouteilles d’alcool par soirée et par semaine (7 jours), combien cela lui coûtera-t-il ?
- Si le même homme continue à boire à ce rythme pendant un mois (4 semaines), combien cela lui coûtera-t-il ?
- Sur une année entière (12 mois), combien cet homme aura-t-il dépensé en alcool ? Qu’est-ce qu’il aurait pu faire d’autre avec cet argent ?

Informations / Matériaux Supplémentaires

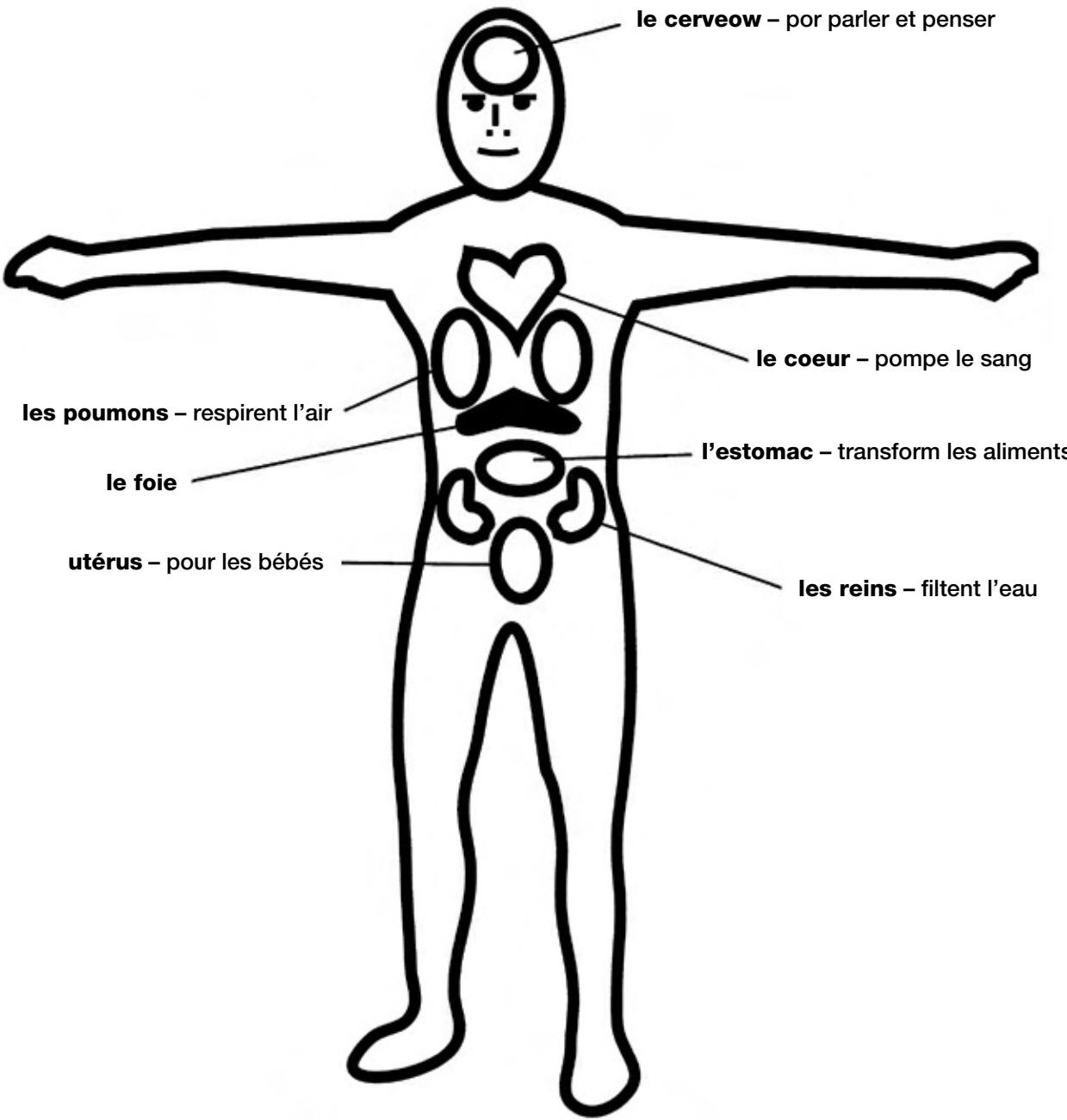
- Cartes réelles du corps humain – diagrammes représentant les principaux organes internes.
- Brèves descriptions des fonctions remplies par chacun des organes.

- Brochures sur les effets de l’alcool/la cigarette/les drogues.
- Brochures sur les régimes diététiques.
- Traductions de livres comme “*Là où il n’y a pas de Docteur*”.

Idées d’adaptations possibles

Le travail sur cette Unité pourrait conduire à un travail plus détaillé sur la grossesse et la naissance (en apportant par exemple des images représentant le développement du fœtus), de préférence en collaboration étroite avec les promoteurs/trices de santé locaux/aies / les formateurs / trices / les sages-femmes traditionnelles.

Carte du corps humain



Classification des aliments selon certains critères de sélection

Demandez aux participants/es de dresser une liste d'aliments qu'ils/elles consomment le plus fréquemment (comme le maïs, le riz, le dal, les haricots, le blé, le poisson, les oeufs, etc.). Demandez-leur de dessiner une fiche d'image pour chacun de ces aliments (et d'écrire aussi le nom sur l'image s'ils/elles savent comment écrire le nom). Placez ces images sur le sol sous la forme d'une liste verticale. Demandez-leur ensuite de sélectionner les critères qu'ils/elles utilisent pour la consommation des aliments. Ces critères peuvent comprendre : le fait que ce soit pas cher ; on le produit nous-mêmes ; c'est un aliment qui a du goût ; c'est facile à cuisiner ; ça ne consomme pas beaucoup de bois à la cuisson ; c'est bon pour la santé ; etc. Ils/elles pourraient essayer de représenter chacun de ces critères sous la forme d'une image (mais toujours avec les mots). Placez les fiches décrivant les différents critères de sélection sur le sol en rangée au-dessus à droite de la colonne des aliments. Demandez maintenant aux participants/es de donner un score à chacun des aliments par rapport aux critères de sélection, et sur ce un total décidé d'avance (de 10 ou de 20 par exemple). Un/e participant/e devrait être désigné/e ou se désigner pour écrire les scores.

La discussion pourrait porter sur le régime alimentaire : Qu'est-ce qu'un régime équilibré ? Pourquoi est-il important d'avoir un régime équilibré ? Quels aliments sont particulièrement bons pour une femme enceinte ? Pourquoi peut-elle avoir des problèmes à obtenir ces aliments ? Pourquoi est-il difficile d'obtenir des aliments riches en nutrition tout au long de l'année ? La discussion peut s'étendre sur les méthodes de cuisson / les réchauds utilisés / les problèmes à trouver du bois combustible, etc. Dans l'idéal, il devrait y avoir des informations écrites disponibles sur les qualités nutritionnelles des aliments que l'on peut obtenir localement. Les actions à réaliser pourraient consister à assurer l'obtention d'aliments riches en nutrition à certaines périodes de l'année, en diversifiant les cultures plantées par exemple.

Si ce travail se fait en début du programme, les exercices de lecture et d'écriture pourraient consister à demander aux participants/es d'écrire les noms d'autant de types d'aliments différents que possible (ensuite de partager les résultats entre eux/elles et de dresser une liste commune). Cet exercice peut être avancé en demandant aux participants/es d'écrire des recettes de cuisine élémentaires. Les exercices de calcul pourraient consister à calculer les calories apportées par différents types d'aliments. D'autres exercices à faire pourraient consister à demander aux gens de sélectionner des aliments en vente sur le marché, en respectant un budget fixé, et en essayant de suivre un régime équilibré.

Classification des aliments selon certains critères de sélection

		per cher	auto-produit	facile à cuisiner	nécessite peu de bois	bon pour santé	a du goût
riz							
poisson							
oeufs							
légumes							
haricot							
maïs							
fruit							

Classification des maladies selon le degré de gravité

		1	2	3	4
1					
2					
3					
4					

Un grave cas de paludisme est pire que d'avoir une légère diarrhée – mais avoir une forte diarrhée est tout aussi dangereux qu'un grave cas de paludisme

Classification des maladies selon le degré de gravité

Rassembler toutes les fiches de mots/d'images sur les maladies que les participants/es avaient déjà dessinées auparavant (avec la conception d'un calendrier ou d'un tableau sur la santé) et placez-les sur le sol sous la forme d'une rangée. Faites une copie de toutes les images et placez-les dans le même ordre mais en colonne à gauche de la rangée. Donnez un chiffre de 1 à 10 (ou plus selon le nombre) à chaque élément de la rangée et de la colonne. Mettez-vous maintenant d'accord sur la manière de représenter pour une même maladie un état de gravité léger et un état de gravité sévère. On peut par exemple utiliser une pierre lorsque ce n'est pas trop grave et trois pierres lorsque ça devient très grave (ou alors des bâtons de différentes tailles, etc.). Placez ces deux signes à côté des dessins de chaque maladie classée dans la rangée et chaque maladie classée dans la colonne (de sorte qu'on a une double rangée et une double colonne pour chaque maladie représentée, l'une avec le signe "pas trop grave", l'autre avec le signe "très grave").

En commençant par la première maladie de la rangée, demandez si un état de gravité léger avec cette maladie est préférable ou pire qu'un état de gravité léger avec la deuxième maladie du tableau. Placez le nombre de celle qui est plus sévère dans la case correspondante (à l'intersection

entre les deux maladies comparées). Demandez pourquoi c'est une maladie plus grave et notez les raisons énoncées. Ces notes (ou critères) seront utilisées plus tard et peuvent inclure des commentaires du style "peut être mortelle", "les soins coûtent chers", "peut conduire à un handicap permanent", "les personnes touchées ne peuvent pas travailler", etc. Posez maintenant la même question de comparaison entre être dans un état grave avec la première maladie de la rangée du tableau et être dans un état de gravité léger avec la deuxième maladie de la colonne du tableau ; et ainsi de suite avec toutes les autres maladies de la rangée par rapport à toutes les maladies de la colonne (en inscrivant toujours dans la case correspondante le numéro de la maladie qui est plus grave). Comme certaines comparaisons auront déjà été faites, le tableau ne sera qu'à moitié rempli (toutes les cases en dessous de la diagonale allant du coin à gauche en haut du tableau à celui à droite en bas du tableau seront vides).

Une discussion supplémentaire peut être basée sur les notes relatives aux raisons énoncées par les participant/es lorsqu'ils/elles ont fait leur choix (c'est-à-dire les critères de sélection), que le facilitateur/trice aura prises. Ces notes peuvent être aussi utilisées pour s'exercer à la lecture et développer d'autres exercices d'écriture.

Les exercices de calcul numérique peuvent consister à calculer les effets des maladies sur les revenus des gens. (Par exemple, imaginez que votre mari est un conducteur de rickshaw qui gagne habituellement 60 taka par jour. Il tombe malade et en conséquence ne peut pas travailler aussi dur pendant cinq jours et ne gagne que 15 taka par jour. Combien d'argent a-t-il perdu ? Et vous pouvez concevoir d'autres variantes de cet exercice). Mettez l'accent sur le développement de techniques de calcul arithmétique mental et sur le calcul de sous-totaux si nécessaire. Vous pourriez introduire des méthodes spécifiques pour faire une multiplication – par exemple pour calculer 5 x 45, vous pouvez le faire en divisant les éléments de la façon suivante :

5 fois 5	25
5 fois 40	200
Total = 225	

Note : Voir en page 127 pour plus de détails sur la manière de procéder à une classification par ordre de préférence.

Diagramme chapati de la naissance

Il est clair qu'il s'agit d'une Unité qui concerne plutôt les jeunes femmes, mais le travail sur cette Unité peut également susciter une discussion au sein de la communauté élargie.

L'objectif de ce diagramme est d'explorer les sources de connaissances sur la naissance et de discuter les mérites de ces différentes formes de connaissance. Un cercle central devrait être dessiné pour représenter une femme enceinte pour la première fois. L'objectif est de montrer toutes les influences sur cette femme et sur ses sources de savoir concernant la naissance, et l'importance relative de ces sources. Ainsi, par exemple, la femme pourrait être influencée principalement par sa famille (ou au sein de sa famille par sa mère, sa grand-mère, son partenaire, ses soeurs, etc.) mais également par des guérisseurs/euses traditionnel/es, par une sage-femme traditionnelle, par le centre de santé local ou par le fait d'avoir suivi un cours de formation dans ce domaine.

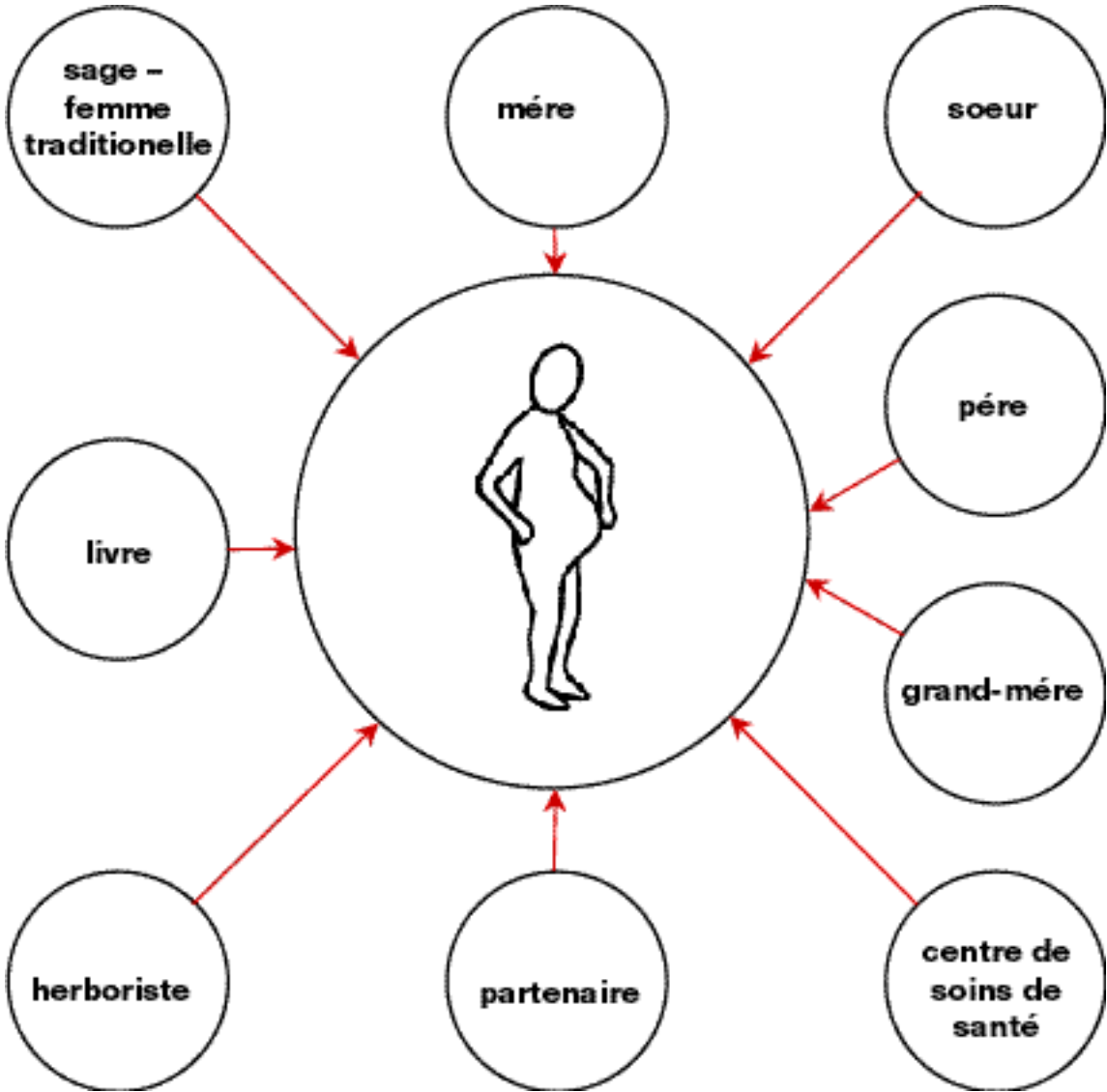
La discussion devrait spécifiquement porter sur les connaissances que cette femme acquerra des différentes sources d'informations et leur importance ou valeur relative. Un effort devrait être fait pour découvrir des "opinions" ou "mythes" particuliers qui sont typiques, et les discuter ouvertement. Cela peut inclure une critique des options "modernes" (comme les hôpitaux). On peut aboutir à un

certain nombre de conclusions au cours de ce processus.

Il est important que le facilitateur/la facilitatrice prenne note des différents commentaires et conclusions énoncés, et de les partager dans le cadre d'un forum plus élargi, afin de vérifier s'ils sont authentiques ou si certains de ces commentaires sont potentiellement dangereux ou peuvent même constituer un danger de mort. Le facilitateur/la facilitatrice n'est pas sensé/e distinguer les faits du mythe sur le coup au cours de la séance en cercle, mais devrait être capable de le faire, avec l'aide de bon/nes professionnel/les de la santé ou de de sage-femmes de la communauté qui ont été formées, dans le cadre des ateliers d'échange. Le facilitateur/la facilitatrice peut revenir au cercle avec des informations concrètes et un programme de formation ciblée sur un thème, ou une campagne de prise de conscience, pourrait être organisé. Néanmoins, le savoir de départ des gens devrait toujours être respecté et la valeur des connaissance locales ne devrait pas être ignorée.

Le travail de lecture et d'écriture est impliqué dans le processus d'élaboration de ce diagramme et pourrait être basé plus particulièrement sur les mythes, les proverbes, les dictons locaux, les commentaires typiques, etc. portant sur ce sujet. Ils pourraient être écrits sur des fiches et ensuite sélectionnés en fonction de leur valeur (certains seront écartés). Ils pourraient même faire l'objet d'un vote. Il serait tout-à-fait approprié

Diagramme chapati de la naissance



d'introduire des matériaux supplémentaires sur le développement du fœtus, la grossesse (en particulier les signes de problèmes / complications et ce qu'il faut faire dans ces cas-là) et la naissance.

Pour un suivi particulier sur le travail relatif à la naissance, les participants/es pourraient se référer à la carte des foyers d'habitation conçue précédemment et identifier les personnes qui ont des connaissances dans ce domaine et pourraient apporter de l'aide. La carte pourrait s'étendre au-delà de la zone communautaire pour pouvoir identifier des sources de conseils de spécialiste en dehors de la communauté, la location de centres offrant des soins pré-et

postnatals, etc.

D'autres activités relatives à ce sujet pourrait consister à développer un calendrier jour après jour des activités des femmes avant et après la naissance (durant différentes périodes à partir de la naissance) – ce qu'elles peuvent ou devraient faire et ce qu'elles ne peuvent pas ou ne devraient pas faire.

Ce genre d'approche peut également être utilisé pour explorer d'autres types d'apprentissage ou de connaissances. D'où recueillons-nous nos connaissances sur l'agriculture ? Quelle source de connaissance est plus valable ? etc.

Carnets de santé / Vaccinations

C'est une bonne idée de baser le travail de certaines Unités entièrement sur l'utilisation de matériaux réels existants au niveau de la communauté. Par exemple, il se peut que de nombreux participants/es aient des carnets de santé ou de vaccinations pour leurs enfants. L'étude de ces documents peut conduire à la fois à une discussion et à un travail de lecture pratique basé sur les mots clés qui y sont utilisés. Les carnets sont souvent de très petite taille avec les informations écrites en très petits caractères (et malheureusement souvent des termes techniques et des formules complexes y sont utilisés). Il peut s'avérer utile de recopier en grand sur un panneau d'affichage les éléments essentiels du document et de les utiliser comme base de lecture.

La discussion portera sans doute sur les causes et les symptômes des maladies principales que l'on peut prévenir avec des vaccins (telles que la tuberculose, la diphtérie, la coqueluche, le tétanos, la polio, la rougeole). Un autre domaine de discussion pourrait consister à déterminer à qui appartient la responsabilité d'organiser des campagnes de vaccinations. Une discussion sur les mythes et les peurs concernant les vaccins peut s'avérer importante – tout comme une réflexion sur la manière dont les vaccins fonctionnent. Le facilitateur/la facilitatrice devrait toujours recevoir des indications claires à suivre au cours de leur formation sur la manière de traiter des mythes, s'ils sont énoncés. Par exemple, il/elle pourrait demander aux participants/es d'écrire quelque chose sur leurs croyances ou sur ce dont ils/elles ont peur, et ensuite de placer ce qu'ils/elles ont écrit dans une lettre adressée à une personne en qui ils/elles ont confiance, et qui pourra leur donner une réponse honnête.

Le travail de calcul numérique pourrait être lié à la compréhension des dates d'utilisation et des doses à prendre pour chacun des vaccins. La pratique pourrait consister à deviner l'âge des personnes en se basant sur leurs dates de naissance. Une enquête communautaire pour déterminer les taux d'immunisation pourrait tout-à-fait convenir comme type d'activité de suivi.

5.3.3 UNITES SUPPLEMENTAIRES SUR DES THEMES SOCIO-POLITIQUES OU SUR UNE ORGANISATION

Scolarisation des enfants / tableau de l'éducation

Comment dessiner un graphique

Cela peut se faire sous une forme simple ou compliquée – bien que peut-être dans l'idéal un simple tableau (restreint aux participant/es dans le cercle) constituerait un prélude à la conception d'un tableau plus complexe ultérieurement (basé sur une enquête réalisée au sein de la communauté).

Construisez un tableau avec les groupes d'âges écrits les uns en dessous des autres à la verticale à gauche (par exemple 3-5 ; 6-10 ; 11-14 ; 15-19 ; 20-29 ; 30-39 ; 40-49 ; 50-59 ; 60-69 ; 70-100 : un tableau plus détaillé comprendra des colonnes représentant toutes les années jusqu'à l'âge de 15 ans). Pour rendre ce tableau encore plus utile, chacun des groupes d'âge peut être subdivisé entre sexe masculin et sexe féminin.

Dessiner maintenant une série de fiches que vous placerez les uns derrière les autres à l'horizontale en haut du tableau, par exemple :

- X (qui signifie que cette personne n'a jamais été à l'école) ;
- école primaire élémentaire ;
- école primaire avancée ;
- collège ;
- lycée ;
- enseignement supérieur ;
- université.

Il est certain que les différents niveaux que vous utiliserez dépendront du système éducatif existant localement. Pour une étude plus détaillée, vous pouvez concevoir ce tableau classe par classe. Aussi, si ce travail est fait au début du programme, il sera plus facile d'écrire les numéros correspondant aux classes que d'écrire des mots !

Demandez maintenant aux participant/es de songer à leur propre famille pour chacun des groupes d'âge. S'ils/elles ont un garçon ou une fille de cet âge, demandez-leur d'inscrire une marque à l'endroit correspondant pour montrer dans quelle classe il/elle se trouve actuellement (ou une marque de couleur différente pour montrer la classe la plus élevée atteinte par l'enfant avant de quitter l'école).

Il y aura peut-être besoin de créer une sous-catégorie supplémentaire s'il existe un centre d'éducation informel à côté de l'école primaire formelle. Cela peut se faire en demandant encore une fois aux participant/es d'utiliser des marqueurs de différentes couleurs. Lorsque le tableau est complété, les marques inscrites dans chacune des cases peuvent être additionnées et les nombres obtenus peuvent aussi être notés.

Idées de discussion

- Est-ce que l'éducation est utile ou pas ?
- Pourquoi certains enfants ne vont-ils/elles pas à l'école ou abandonnent-ils/elles l'école ?
- Quelle est la qualité de l'enseignement à l'école locale ? Si

- le niveau est bon, quelle en est la raison ? S'il est mauvais, quelle en est la raison ? Comment pourrait-il être amélioré ?
- Les garçons vont-ils plus longtemps (ou plus régulièrement) à l'école que les filles ? Si oui, pourquoi ? Quelles répercussions cela a-t-il sur la vie des filles ?
- Existe-t-il un centre d'éducation informel dans la communauté ? Si oui, en quoi diffère-t-il de l'école formelle ?
- Existe-t-il une école religieuse (comme un Moktab) dans le village ?
- En quoi un Moktab diffère-t-il d'une école ? Quels sont les avantages et désavantages des Moktabs et des écoles ?
- Quel genre d'éducation avons-nous reçu en tant qu'enfants ? En quoi l'éducation a-t-elle changé ?
- Quel genre d'éducation nos grands-parents ont-ils reçu ? Peut-être qu'il n'y avait pas de système scolaire formel mais existait-il un système traditionnel de transmission des connaissances ? Ce système était-il différent pour les garçons et pour les filles ? En quoi cela différerait-il ?
- L'éducation des filles est-elle aussi importante que celle des garçons ?
- Jusqu'à quel niveau les garçons et les filles devraient être éduqués/es (jusqu'à quelle classe) ?
- Comment peut-on aider nos enfants à faire leurs devoirs d'école ? Pouvons-nous être davantage impliqués/es dans les activités de l'école locale ?

Idées d'actions possibles à entreprendre

- Organiser la création ou adhérer à une association des parents d'élèves ou à un comité de gestion scolaire ou un comité d'éducation du village.
- Etablir un centre d'éducation informel.
- Lancer une campagne pour améliorer les taux de fréquentation de l'école.
- Réaliser une enquête complète sur les taux d'alphabétisation au sein de la communauté.

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Le meilleur point de départ pour s'exercer à la lecture et à l'écriture serait sans doute de demander aux participant/es d'emmener un des livres de textes d'école de leurs enfants ou des devoirs d'école et de lancer une discussion à partir de ces cahiers – leur contenu et leur valeur – et sur la manière dont les parents peuvent aider leurs enfants à travailler et apprendre plus efficacement. S'ils/elles ont maintenant atteint un niveau d'alphabétisation élémentaire, ils/elles peuvent se lire les un/es aux autres (composé/es en paires) des extraits.

Un autre travail de lecture et d'écriture pourrait consister à écrire des lettres aux écoles locales, s'il y a des inquiétudes ou des questions particulières à soulever, ou encore au département régional de l'éducation en cas de plaintes (par exemple, si l'enseignant/e est souvent absent/e).

Une autre activité intéressante serait de demander aux

participants de concevoir leurs propres diplômes (dans le cadre d'une mini-compétition), qu'ils/elles recevront à la fin du programme. Qu'est-ce qui devrait être écrit sur ces diplômes et quelle apparence devraient-ils avoir ? Cela pourrait conduire à une discussion sur la valeur des diplômes et les raisons réelles qui poussent les gens à apprendre.

Idées d'exercices de calcul numérique

Un travail sur le calcul numérique peut être basé sur la simple pratique d'écriture des nombres, l'addition des sous-totaux et totaux d'un tableau (des colonnes et des rangées et les grands totaux). Les totaux obtenus (pour les filles et les garçons) peuvent conduire à davantage de discussion. Différente/s participant/es peuvent additionner les différent/es parties du tableau.

Un autre domaine de travail serait de prendre en considération les coûts de scolarisation d'un garçon et d'une fille sur une période d'un an. Demandez aux participant/es d'énoncer les différents coûts impliqués – comme les livres, les uniformes/vêtements, les stylos, les frais de scolarité, les contributions pour l'APE, etc. et de dessiner ces coûts sur des fiches. Demandez-leur de calculer les coûts pour un mois (si c'est approprié), puis une année (de sorte qu'ils/elles fassent une multiplication par 12). Notez le montant total pour un mois et pour une année. Si certains coûts ne sont qu'occasionnels, demandez-leur de les estimer pour une année et de diviser ensuite le total par 12 pour aboutir au taux moyen par mois. Ecrivez-les deux résultats. Vous demanderez peut-être aussi aux participant/es de tenir compte des coûts indirects comme la perte de travail à la maison ou dans les champs, qui est due à la scolarisation des enfants. Combien un/e enfant est-il/elle capable de leur rapporter en un mois ? En une année ? Il n'y aura pas de coûts exacts donnés pour la perte de travail à la maison, mais demandez-leur quand même de donner une estimation. Une discussion portant sur les différences entre les garçons et les filles peut s'avérer révélatrice d'un certain nombre d'éléments. Comparer les totaux obtenus aux autres coûts peut également être un exercice de stimulant une certaine réflexion.

Un autre domaine de travail sur le calcul numérique possible serait pour les communautés, dans les cas où il n'existe pas d'école formelle, de discuter la possibilité d'établir un centre d'éducation informel. Cela impliquerait de procéder au calcul de la demande (nombre d'enfants / de parents) et des coûts impliqués (payer l'enseignant/e, construire un abri de base, acheter un tableau, des livres, etc.).

Informations / Matériaux Supplémentaires

On pourrait demander aux participant/es d'emmener dans le cercle les livres de textes scolaires de leurs enfants – pour discuter sur ce qu'ils/elles en pensent et quels sont les livres de textes qu'ils/elles trouvent intéressants / utiles.

Tableau de l'éducation

		pas d'éducation	premières classes du primaire	primaire supérieur	collège	lycée	établissement d'enseignement superior	université
3-5	h	.....						
	f	....						
6-10	h	....	....	....				
	f	....	....	.....				
11-14	h	....	..	....	....			
	f	....	.....	.....	....			
15-18	h	.....	....	..	.....	..	...	
	f	....	..	..		.	.	
20-29	h	....						
	f	....						
30-39	h	....						
	f	.....						
40-49	h	....						
	f	....						
50-59	h	....						
	f	....						
60-69	h	...						
	f	....						
70+	h	...						
	f	...						

Unité sur le travail des enfants

Comment dessiner un graphique

Introduisez l'idée de discuter le travail que les enfants (à la fois les filles et les garçons) accomplissent régulièrement. Le travail qu'ils/elles accomplissent peut comprendre n'importe quelle tâche, de la garde d'enfants au ramassage du bois combustible, en passant par le travail payé accompli dans la ferme des voisins, ou le travail réalisé loin de la maison. Demandez également au cercle comment ils/elles définissent ce qu'est un/e enfant. Construisez ensuite deux calendriers avec les mois (ou les saisons) écrits en haut à l'horizontale – un calendrier pour les filles et un pour les garçons. Demandez aux participant/es de placer des bâtons de différentes longueurs pour montrer combien de travail (dans l'ensemble) est accompli par les filles, et ensuite par les garçons, et ce pour chaque mois (ou saison). Lorsque ceci est complété, stimulez les participant/es à énoncer différents types de travaux accomplis par les enfants (comme vendre des produits alimentaires, aller chercher de l'eau, garder le bétail, etc.) et la conception d'images/de symboles par chacun d'entre eux. VDécidez – le cercle au complet – des travaux qui sont les plus courants pour chacun des mois de l'année, et écrivez-les sur les calendriers en dessous des mois.

Idées de discussion

- Quelle est la période la plus chargée de l'année pour les filles ? – Est-ce la même que pour les femmes ?
- Quelle est la période la plus chargée de l'année pour les garçons ? – Est-ce la même que pour les hommes de la famille ?
- Qu'est-ce que les filles apprennent à partir du travail qu'elles accomplissent ?
- Qu'est-ce que les garçons apprennent ?
- Que se passe-t-il lorsqu'une mère/un père tombe malade ou se déplace loin de la famille ?
- Y a-t-il eu des changements dans le travail accompli par les filles/garçons au cours des 10-20 dernières années ?
- Que se passe-t-il lorsqu'un père / une mère décède ?
- Quel effet le travail a-t-il sur l'éducation des filles et des garçons ?
- Quand les filles / garçons ont-elles/ils du temps libre ? Que font-elles/ils de leur temps libre ?
- Existe-t-il un bon équilibre de travail à accomplir entre les filles et les garçons ?
- Combien d'enfants est-il désirable d'avoir dans une famille, de quel âge et quel sexe ?

Idées d'actions possibles à entreprendre

- Organiser une crèche à l'école primaire locale pour les petits frères et soeurs des élèves de sexe féminin.

- Contacter les enseignant/es ou l'APE pour une plus grande flexibilité dans l'emploi du temps de l'école – afin de ne pas empiéter sur le travail que les enfants doivent accomplir.
- Organiser des séances de formation pour les enfants des participant/es sur certains métiers qui permettent de gagner de l'argent, et dans lesquels une ou deux personnes de la communauté sont spécialistes, comme la menuiserie, la production de pain, le tissage.

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Demandez aux participant/es ce qu'ils/elles ont trouvé de plus intéressant dans la discussion et demandez-leur d'écrire ce dont ils/elles se souviennent. Partagez ce qu'ils/elles ont écrit avec le reste du cercle pour vous exercer à la lecture. Si possible, demandez aux participant/es si leurs propres enfants (même s'ils/elles sont loin, à l'école secondaire) pourraient écrire quelque chose sur leur routine quotidienne à une période particulière de l'année, ou sur ce qu'ils/elles aiment ou n'aiment pas au sujet de différents types de travail. Le facilitateur/la facilitatrice peut ramasser ces informations et les utiliser pour s'exercer à la lecture avec le cercle. Une discussion intéressante sur les perspectives des adultes et celles des enfants pourrait émerger de cet exercice ! Une autre possibilité serait d'écrire des contes traditionnels où des enfants sont impliqué/es – en particulier des contes moraux où les tâches à accomplir par les enfants sont décrites.

Idées d'exercices de calcul numérique

Un travail de calcul numérique pourrait être basé sur le calcul du nombre d'heures de travail accomplies en une journée par les filles et les garçons et ce au cours de différentes périodes de l'année ; ou encore le calcul du montant en argent contribué par les enfants aux revenus de la famille. Ces calculs peuvent être faits pour les filles et les garçons d'âges différents, et pour les enfants qui vont à l'école et ceux/celles qui n'y vont pas.

Informations / Matériaux supplémentaires

- Matériaux produits par des organisations locales sur les droits et la protection de l'enfance.
- Histoires racontées par les enfants à propos de leurs vies.
- Contes traditionnels où des enfants sont impliqué/es.

Idées d'adaptation possible

Si des changements significatifs ont eu lieu dans la vie des enfants de la région au cours des deux dernières générations, il serait intéressant de faire une échelle de temps en marquant les événements importants qui se sont produits et les changements qui ont été réalisés à la suite de ces événements.

Unité sur le travail des enfants

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
garçons												
filles												

Diagrammes chapati d'organisations

Comment dessiner un graphique

Demandez aux participant/es de dessiner sur le sol un cercle de taille moyenne et expliquez-leur que ce cercle représente le village. Demandez aux participant/es de nommer les organisations qui existent dans le village (comme les comités villageois, les groupes politiques, l'association des parents d'élèves, le Comité de Gestion Scolaire, les églises, les organisations de femmes, les coopératives, les organisations de la jeunesse, etc.). Demandez aux participant/es de dessiner chacune de ces organisations sous la forme d'un petit cercle dans le cercle représentant le village et d'indiquer leur nom sous la forme d'une étiquette. Si cette Unité est introduite au début du programme, dessinez des images ou représentez les organisations par des symboles ; si l'Unité est introduite à un stade plus avancé, utilisez des abréviations, des acronymes (comme "APE") ou les noms entiers.

Demandez-leur ensuite quelles sont les organisations / institutions dont le personnel vient parfois visiter le village (différentes ONGs, représentants du Ministère de la Santé, inspecteurs des taxes, Ministère de l'Agriculture, etc.) ou qui ont une influence sur la vie du village. Demandez-leur de dessiner ces organisations sous la forme d'un cercle chevauchant sur le cercle du village (un grand cercle / chevauchement pour une organisation qui vient souvent au village et un petit cercle / chevauchement pour une organisation qui y vient peu souvent ou a peu d'influence).

Demandez-leur enfin s'il existe des organisations / institutions que des membres de la communauté vont voir en dehors du village) et représentez ces organisations visitées par des cercles dessinés en dehors du cercle du village (un grand cercle si elles sont visitées régulièrement, un petit cercle si elles font rarement l'objet d'une visite).

Idées de discussion

- Est-ce que les propres organisations du village sont solides et bien organisées ?
- Qu'est-ce qui peut être fait pour améliorer les organisations du village ?
- Quelles sont les caractéristiques d'une bonne organisation de village ?
- Y a-t-il besoin de créer des nouvelles organisations de village ?
- Si oui, comment peuvent-elles être établies ?
- Quelles sont les organisations existant à l'extérieur du village qui sont les plus utiles ?
- Quelles sont les activités les plus utiles achevées par ces organisations ?
- Avons-nous besoin de recourir au soutien d'autres organisations en dehors du village ? Si oui, quel type d'organisation et dans quel but ?
- Connaissons-nous certaines organisations qui pourraient nous aider ? (Comment pourrions-nous les persuader de le faire ?).
- Dans quels domaines avons-nous le plus besoin de suivre une formation ?

Idées d'actions possibles à entreprendre

- Se renseigner davantage sur les organisations qui sont peu connues.
- Inviter un certain nombre d'organisations sélectionnées à une rencontre pour discuter de leur travail (et partager certaines des analyses faites au niveau local dans le cadre du cercle d'alphabétisation).
- Participer davantage aux activités d'organisations dont on pense que le travail est positif (en assumant des postes de responsabilité, etc).

Diagrammes chapati d'organisations



Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Les noms d'un certain nombre d'organisations auront été donné et ils pourront être utilisés comme base pour la pratique de l'écriture d'énoncés au sujet de la manière dont les participant/es jugent le travail des différentes organisations , etc. Plus formellement, il s'agit là d'une bonne opportunité pour introduire les lettres capitales dans la mesure où la plupart des noms des organisations seront écrits en lettres capitales.

La pratique réelle de lecture pourrait être basée sur des documents produits par certaines des organisations mentionnées (vous pouvez demander aux participant/es d'emmenner n'importe quel document produit par n'importe laquelle de ces organisations avec qui ils/elles ont des contacts -même s'ils/elles ne sont pas capables de lire ces documents). Les documents à utiliser peuvent inclure le texte de la constitution d'une organisation, des slogans, des banderoles, des affiches, des prospectus, des notes de réunions, des plans, des documents techniques, etc. Ils devraient être utilisés pour une pratique réelle de lecture. En fonction du niveau du

cercle, des parties de documents pourraient être écrites sur le tableau et lues de façon collective (en demandant à différent/es participant/es d'identifier des mots / des phrases) ou lues individuellement (avec chacun/e des participant/es lisant une partie d'un document qui les intéresse plus particulièrement), en se faisant aidé/e par le facilitateur/la facilitatrice (ou par des participant/es d'un niveau plus avancé).

Idées d'exercices de calcul numérique

Un travail sur le calcul numérique pourrait être tiré des matériaux réels emmenés dans le cercle pour la pratique de la lecture et de l'écriture – comme par exemple la comptabilité de base de certaines des organisations du village. Il serait intéressant d'inviter le trésorier/la trésorière de telles organisations (s'ils/elles veulent bien) pour expliquer comment les comptes sont tenus, et pourquoi ils sont tenus de la manière dont ils sont tenus – et pour s'exercer un peu au travail de comptabilité. Certain/es trésorier/ères ne voudront pas venir, mais les comptes qu'ils/elles produisent sont en général rendus publics.

Tableau d’évaluation des organisations communautaires

Comment dessiner un graphique

Demandez aux participant/es de nommer des organisations existant au sein de la communauté (organisations communautaires internes) et des organisations extérieures à la communauté mais qui ont une influence sur la vie de la communauté. Si un diagramme chapati des organisations communautaires a été dessiné, cette liste aura déjà été produite. Demandez aux participant/es d’écrire sur une fiche le nom de chaque organisation (avec l’aide du facilitateur/de la facilitatrice si nécessaire) et de placer les fiches sur le sol sous la forme d’une liste.

Si ce type d’Unité est introduite au début du programme, vous produirez sans doute un tableau qui représente plus particulièrement les niveaux de participation :

- sommes-nous membres d’organisations ?
- allons-nous à des réunions ?
- participons-nous à des actions en dehors des réunions ;
- sommes-nous impliqué/es dans le processus de prise de décision ou de gestion ?
- tenons-nous des positions officielles de responsabilité ?

Si cette Unité est introduite à un stade plus avancé, lorsque les participant/es maîtrisent la lecture et l’écriture à un niveau élémentaire, demandez-leur de produire une liste de moyens par lesquels ces organisations peuvent être décrites ou jugées, par exemple :

- secteur/s de travail / type de travail ;
- niveau de démocratie / responsabilité ;
- exemples de succès ;
- exemples d’échecs ;
- suggestions sur la manière d’améliorer le fonctionnement d’une organisation ;

Le tableau serait alors complété avec des courtes annotations pour chacune des organisations et ce, par rapport à chacun des critères sélectionnés.

Idées de discussion

Tableau d’évaluation des organisations communautaires

	membres	actif/ves	prise de décision	position de responsabilité
coopérative	7	5	2	2
groupe de crédit	9	3	2	1
APE	2	2	2	1
église	5	3	2	2
poste de santé	1	–	–	–
organisation de femmes	4	3	1	1

- Quels sont les éléments qui font qu’une organisation peut être considérée comme démocratique ?
- Quelles sont les organisations qui sont importantes mais actuellement inefficaces ? Que peut-on faire pour les améliorer ?
- Existe t-il des problèmes / questions dans la communauté qui ne sont pas abordé/es pour le moment par une organisation ? Si oui, quelle organisation pourrait le faire ? Avons-nous besoin de créer une nouvelle organisation ?
- Que pouvons-nous faire pour améliorer le travail d’organisations extérieures à la communauté ?

Idées d’actions possibles à entreprendre

- Former une nouvelle organisation / se mobiliser.

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

La conception du deuxième tableau entraînera sans doute beaucoup de travail de lecture et d’écriture. Cela peut se faire en écrivant des lettres (en groupe au complet, à deux ou individuellement) aux organisations sur lesquelles la discussion a porté, s’il existe des questions particulières à soulever.

La pratique de la lecture peut se faire à partir des notes de compte-rendus de certaines organisations, et la pratique de l’écriture pourrait consister à s’exercer à prendre des notes sur les points essentiels soulevés au cours d’une discussion. Une réunion simulée pourrait être tenue et deux ou trois personnes pourraient être désignées (ou se désigner) pour prendre des notes qu’elles liront ensuite aux autres – conduisant à une discussion pour déterminer quelles sont les notes les plus utiles.

Idées d’exercices de calcul numérique

Il serait utile d’emprunter une partie de la comptabilité produite par une organisation communautaire interne pour étudier comment elle est présentée. Discutez les comptes pour vous assurer que tou/tes les participant/es comprennent ce qu’ils représentent. Un travail de simulation pourrait alors être fait avec des exemples basés sur la comptabilité de cette organisation (ou d’une autre).

Informations / matériaux supplémentaires

Guides simples de comptabilité pour les petites organisations communautaires.

Diagramme chapati de structures sociales informelles

Comment dessiner un graphique

Un diagramme chapati (ou Venn), similaire à celui des organisations, peut être développé pour examiner les structures de pouvoir informelles existant dans le village. Cela peut être fait en posant aux participants/es la question “quelle est la personne qui a le plus de pouvoirs dans le village ?” Donnez-leur du temps pour discuter autour de cette question et lorsqu’ils/elles se sont mis/es d’accord, demandez à l’un/e d’entre eux/elles d’écrire le nom de cette personne sur le tableau. Lorsque le mot est écrit correctement, demandez lui de l’écrire sur une fiche découpée en forme de cercle et de la placez sur le sol. Demandez aux participant/es quelle est l’étendue du pouvoir de cet individu ? Demandez ensuite s’il y a une autre personne dont le pouvoir est presque aussi grand ou identique à celui de cet individu (et qui n’a pas de liens ou ne travaille pas avec cet individu). Si la réponse est positive, demandez aux participant/es d’écrire son nom sur une fiche séparée et de la placer sur le sol de façon séparée par rapport à la première fiche. Après avoir demandé à quelqu’un d’écrire le nom de la deuxième personne sur le tableau, vérifiez l’orthographe et demandez aux participant/es de le recopier.

Revenez à la première personne mentionnée. Demandez aux participant/es si cette personne a des conseiller/ères, des partisan/es, des ami/es ou des allié/es proches ? Si c’est le cas, demandez-leur de nommer la personne, parmi toutes les autres mentionnées, qui a le plus de pouvoir. Ecrivez son nom mais cette fois-ci sur une fiche plus petite et placez-la sur le sol de manière à ce qu’elle chevauche la première fiche créée afin de montrer la relation existant entre les deux personnes. Demandez ensuite si le conseiller/la conseillère ou le partisan/la partisane a lui/elle-même ses propres conseiller/ères qui sont là pour l’aider. Continuez cet exercice jusqu’à ce que toutes les personnes qui ont un lien avec celle qui détient le plus de pouvoir dans le village aient été mentionnées, et que les fiches portant leurs noms (de plus en plus petites pour celles qui ont le moins de pouvoir) soient rassemblées autour de la fiche de la personne aux pouvoirs les plus étendus. Demandez enfin s’il y a un “homme à muscles” – quelqu’un qui remplit les tâches ingrates ou qui peut devenir violent sur les ordres de la première personne.

Répétez le même exercice pour la deuxième personne la plus puissante du village et tout autre personne qui détient des pouvoirs importants dans le village. Demandez ensuite si un/e des conseiller/ères de la première personne a des liens quelconques avec les conseiller/ères de la seconde personne, etc.

Discutez maintenant quelles sont les autres institutions ou personnes qui ont une influence sur la prise de décisions ou pour aider à résoudre des contentieux dans le village, comme les tribunaux, la police, le gouvernement local, etc.

Une fois que le diagramme est complété, demandez aux participant/es de le recopier sur une large feuille de papier (en laissant un espace pour écrire un nombre à côté de chacun des noms mentionnés), en donnant à différents/es participants/es l’opportunité de pratiquer l’écriture.

Idées de discussion

Le diagramme ci-dessus va provoquer beaucoup de débat en lui-même et le lancement d’une discussion plus poussée sur un thème approprié dépendra beaucoup du contexte dans lequel l’exercice est fait. Certains des aspects qui pourraient être explorés incluent : Comment les gens acquièrent-ils plus de pouvoirs ? Comment les gens perdent-ils leurs pouvoirs ? Voudrions-nous voir un changement dans la répartition des pouvoirs ? Comment ce changement peut-il être fait ? etc.

Idées d’actions possibles à entreprendre

Une résistance organisée contre les figures aux pouvoirs démesurés !

Idées d’exercices de lecture et d’écriture

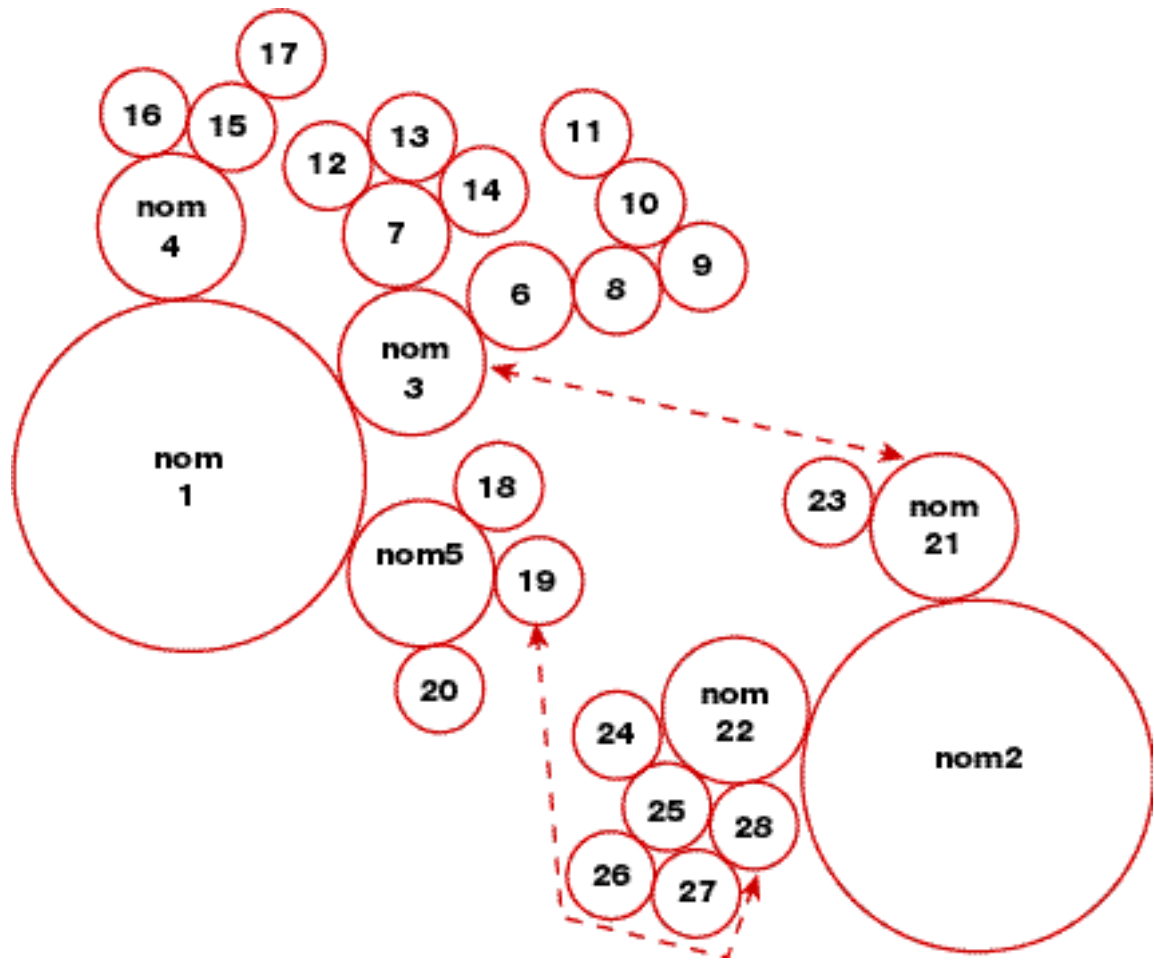
Demandez aux participant/es de recopier tous les noms qu’ils/elles ont notés dans leurs cahiers pour s’exercer à l’écriture. Demandez-leur ensuite d’écrire quelques phrases sur la répartition du pouvoir dans le village. Recopier des passages sélectionnés sur le tableau et exercez-vous à la lecture.

Idées d’exercices de calcul numérique

Demandez aux participant/es de se référer aux fiches du diagramme et d’indiquer combien de terres chaque personne détient. Ecrivez les réponses sur les fiches correspondantes, à côté de chacun des noms. Utilisez pour cela l’unité de mesure qu’ils/elles emploient habituellement (ils/elles utilisent peut-être des systèmes de mesure traditionnels, comme les kuras, bighas, kathas au Bangladesh). Donnez-leur du temps au cours de ce processus pour discuter de la manière dont les unités de mesure ont un lien les unes par rapport aux autres. Faites la distinction entre les unités de mesure de surface (comme les bighas/curas) et les unités de mesure de distance (comme les nols).

Lorsqu’ils/elles ont complété cet exercice, demandez-leur s’ils/elles savent comment mesurer des surfaces en utilisant le système métrique (ou tout autre système de mesure officiel / reconnu dans le pays) ? S’ils/elles ont

Diagramme chapati de structures sociales informelles



Note : Des vrais noms seront écrits, et non pas des nombres.
Les lignes indiquent les relations existant entre les personnes servant des groupes puissants différents.

l'intention un jour d'acheter ou de vendre des terres, c'est l'unité de mesure qui est aujourd'hui la plus souvent utilisée et elle vaut donc la peine d'être apprise.

Demandez-leur comment la surface d'un objet est-elle mesurée. S'il s'agit d'un carré, vous mesurez un côté vertical, puis un côté horizontal, et vous multipliez les deux résultats entre eux. Vous obtenez la surface. Ainsi, si un champ mesure 20 mètres de long et trente mètres de large, sa surface est de 600 mètres carrés. Ce qui signifie que six cents petites cases sont contenues dans cette surface, chacune mesurant un mètre de long par un mètre de large. Développez des exemples sur ce modèle. Par exemple, quelle est la surface de quelque chose mesurant 5 mètres sur 12 mètres ? Quelle est la superficie d'un champ de 24 mètres de long sur 20 mètres de large ?

Donnez des détails sur les équivalences entre les mètres carrés et les unités de mesure traditionnelles et développez des exemples à partir de ces équivalences.

Informations / matériaux supplémentaires

- Des tables de conversion entre les systèmes de mesure traditionnels et les systèmes officiels pourraient être introduites.
- Des histoires sur des individus puissants qui ont perdu leurs pouvoirs en raison de leur propre vanité ou grâce à l'organisation des gens ; des contes moraux sur les actions corrompues du pouvoir, etc.

Echelle de temps d'un village / d'une communauté

Comment dessiner un graphique

Expliquez aux participant/es que l'objectif de ce travail est de présenter l'histoire du village/de la communauté sous la forme d'une échelle de temps. Demandez-leur quel était le premier événement majeur qui s'est produit dans la région et dont ils/elles ont entendu à partir d'histoires racontées dans le village. C'était peut-être une inondation, une période de sécheresse, un incendie, la construction d'une mosquée / église, l'arrivée des premiers colons ou d'une famille dans la région. Demandez-leur s'ils/elles connaissent la date de cet événement, et si la réponse est négative, s'ils/elles peuvent donner une date approximative. Demandez à l'un/e des participant/es d'inscrire cette date sur une fiche et à un/e autre d'essayer d'écrire de la manière la plus simple possible ce qui s'est passé, peut-être en utilisant un simple mot (tel que "incendie" ou "sécheresse"), en fonction du niveau de leurs capacités.

Continuez à leur demander d'évoquer des événements majeurs qui se sont produits dans le passé en en venant graduellement à la période présente, et en s'arrêtant sur ce qu'ils/elles considèrent comme étant des événements importants. Demandez à différent/es participant/es de les écrire sur des fiches avec la date à laquelle ils se sont produits et placez ces fiches dans un ordre allant du passé jusqu'au présent. Ils/elles se souviendront peut-être de plus de choses à mesure qu'ils/elles construisent cette échelle du temps et ils/elles peuvent en changer l'ordre n'importe quand.

Idées de discussion

- Quels sont les événements / changements qui ont été les plus importants et pourquoi ?
- Quels événements majeurs sont susceptibles de se produire dans les dix prochaines années ?
- Quels événements majeurs aimeriez-vous voir se produire d'ici dans les dix prochaines années ?
- Dans quelle mesure peut-on planifier pour produire un changement ? Quels événements / changements mentionnés dans l'échelle du temps étaient contrôlables ou incontrôlables ?

Idées d'actions possibles à entreprendre

- Avoir des entretiens avec les personnes âgées du village et écrire les histoires orales (peut-être en empruntant un magnétophone pour aider).
- Ecrire nous-mêmes des histoires orales.
- Planifier l'organisation d'une journée annuelle pour commémorer un événement local majeur (ou une personne) qui pourrait autrement être oublié.
- Créer des plaques de commémoration pour indiquer des endroits où des événements importants se sont produits.

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Demandez aux participant/es de recopier l'échelle du temps dans leurs cahiers, en y ajoutant les dates des événements majeurs survenus dans leurs propres vies – comme leur date de naissance, la date de leur mariage, la date de naissance de leurs enfants, ou la date de décès de membres de la famille ou d'ami/es proches, etc. Aidez les participant/es qui ont besoin d'aide et demandez à ceux/celles qui ont fini en premier d'aider les autres. Demandez ensuite aux participant/es d'écrire quelques lignes sur un événement important de leurs vies. Lisez à haute-voix tout ce qui a été écrit et écrivez certains passages sur le tableau que les participant/es devront recopier. Pour certains de ces passages, vous pourriez demander aux participant/es de les lire à voix haute lentement, mot par mot, pour voir si les autres arrivent à les écrire. Une autre idée possible est de demander à chaque participant/e de construire un arbre généalogique, en y marquant les membres de leur famille datant d'aussi loin que possible dans le temps.

Idées d'exercices de calcul numérique

Des calculs basés sur des dates peuvent être introduits. Pour commencer, essayez de les aider à développer leurs capacités de calcul mental en demandant aux participant/es de calculer le nombre d'années qu'il y a entre différents événements. Dans certaines cultures, la traduction du calendrier local au calendrier international peut aussi servir de base pour procéder à divers calculs.

Idées d'adaptations possibles

Une Unité similaire pourrait être développée pour représenter l'histoire d'une organisation. Si les participant/es appartiennent tou/tes à une même organisation, l'écriture de l'histoire de l'organisation – avec une étude des événements et changements de direction ou d'action majeurs qui se sont produits – peut s'avérer utile. L'échelle de temps, dans de tels cas, s'étendra sur une période plus courte (sur des mois au lieu de décennies), mais l'exercice peut quand même s'avérer tout-à-fait révélateur. La discussion pourra être centrée sur les points forts et les points faibles de l'organisation et sur les directions envisagées pour l'avenir.

Échelle de temps d'un village

- 1900** le village s'est installé. Ahmed est arrivé
- 1905** Shameem a construit sa maison
- 1912** incendie
- 1925** Hasina et Tushar ont construit des maisons ; sécheresse
- 1942** cuclone
- 1950** Lipi a construit sa maison
- 1953** Salima est arrivée
- 1960** inondations – des maisons sont détruites
- 1969** une mosquée est construite
- 1972** sécheresse
- 1977** terrible cuclone
- 1982** une école est construite

Carte de mobilité

Comment dessiner un graphique

Demandez aux participants/es de dessiner une carte indiquant où les gens se déplacent et pour quelles raisons. Commencez en utilisant un symbole/une image représentant leur communauté et sur lequel/laquelle ils/elles se seront mis/es d'accord. Posez les questions ouvertes suivantes : Quels sont les autres endroits où vous vous rendez ? Dans quels autres endroits êtes vous allé/es ? Demandez aux participant/es de dessiner des symboles différents pour représenter les différentes villes ou différents endroits qui sont mentionnés. Le mieux pour cela serait peut-être de demander aux participant/es d'identifier une caractéristique distincte pour chacun des endroits évoqués et de la dessiner sur une fiche à placer sur le sol. Vous devriez également leur demander d'écrire le nom des endroits sur les fiches (avec votre aide si besoin est).

Lorsqu'un bon nombre d'endroits auront été mentionnés et que les fiches auront été posées sur le sol autour de la fiche centrale représentant le village, posez la question suivante : *“Pour quelle raison vous êtes vous rendu/es ou vous rendez-vous à cet endroit ?”*.

Les raisons peuvent varier énormément. Elles peuvent inclure le marché, le travail, la santé, l'éducation, le braconnage, la visite de connaissances. Vous devriez demander aux participant/es de dessiner sur des fiches des images simples pour représenter chacune de ces raisons. Une fois que toutes les combinaisons d'endroits/raisons auront été complétées, demandez à un/e participant/e à la fois de placer une pierre (ou un haricot, etc.) à côté de chacun des symboles, s'ils/elles ont été à cet endroit pour cette raison. Additionnez les nombres obtenus et marquez le nombre total près de la fiche correspondante.

Vous voudrez peut-être élargir la question à d'autres membres de la famille immédiate des participant/es. Vous désirerez peut-être également séparer les hommes et les femmes pour obtenir une carte de mobilité selon les sexes (ce qui peut être tout-à-fait révélateur d'un certain nombre d'éléments).

Une fois que la carte sur le sol (construite pour la plupart avec des fiches) est complétée, demandez aux participant/es de la recopier sur une large feuille de papier. Cela peut être fait avec des images et des mots, ou justement avec les mots (voir exemple dessous) selon le niveau du groupe.

Idées de discussion

- Les gens se déplaçaient-ils plus ou moins dans le passé ? Pourquoi ?
- Voulons-nous ou désirons-nous nous déplacer plus loin plus souvent ? Qu'est-ce qui nous en empêche ?
- Votre village est-il isolé ? Si c'est le cas, pourquoi et quel est l'impact de cette isolation ?
- Y a-t-il une différence entre le déplacement des hommes

- / des femmes / des jeunes / des personnes âgées ? Si oui, pourquoi ? Cela peut-il ou devrait-il être changé ?
- Quelles sont les langues parlées dans les différents endroits ? Cela constitue-t-il un obstacle pour nous ?
- Comment voyageons-nous d'un endroit à un autre (et ce pour chacun des endroits) ?
- Quels seraient les avantages si on pouvait voyager davantage ?
- Quels seraient les désavantages si on pouvait voyager davantage ?
- Que pouvons-nous faire pour devenir plus mobiles ?

La discussion pourrait porter plus spécifiquement sur un ou deux aspects, tels que le commerce, l'éducation ou la santé. Ces thèmes ouvrent sur d'autres domaines d'étude :

- Quels sont les avantages d'emmener nos produits sur un marché plus éloigné ? Cela est-il faisable ? Quels sont les obstacles ?
- Quel niveau d'éducation peut-on atteindre au niveau local ? Comment cela a-t-il changé au cours des années ? Est-il possible d'obtenir plus de changement ? Quels sont les obstacles auxquels les filles/garçons sont confronté/es lorsqu'elles/ils veulent aller à l'école / un établissement d'enseignement supérieur ?
- Pour quels types de problèmes relatifs à la santé devons-nous voyager ? Existe-t-il des alternatives ?

Idées d'actions possibles à entreprendre

En fonction des points sur lesquels la discussion a porté, une série d'actions possibles peut émerger d'un travail sur cette Unité. Peut-être qu'une des actions les plus probables est de se mobiliser autour de la question de l'amélioration des routes, en particulier pour la réparation / l'entretien des routes d'accès qui relient les communautés les plus isolées (par exemple, pour leur permettre d'emmener leurs productions sur le marché). Cela peut être fait à bas prix, alors que l'amélioration de routes nationales majeures dépendra beaucoup plus de la pression exercée sur le gouvernement local / les organismes responsables pour qu'ils remplissent leurs responsabilité ou s'occupent en priorité de la route ou des routes en question. La discussion pourrait alternativement porter sur le rôle joué par les intermédiaires et les possibilités de travailler coopérativement pour commercialiser des récoltes en dehors de la région (sur des marchés où les prix sont plus élevés).

Si la discussion a porté sur le thème de l'éducation, une mobilisation pourrait être organisée pour que, par exemple, le département régional de l'éducation augmente le nombre d'écoles locales en fonctionnement. Cela peut aller de la demande de reconnaissance officielle de centres d'éducation informels / d'écoles de parents, à l'extension de la provision d'écoles primaires à des villages plus isolés là où une demande existe. D'un autre côté, la mobilisation pourrait consister à

demander la création de classes de secondaire supérieur dans l'école du secondaire moyen la plus proche, ou pourrait encore porter sur la question de l'accès des filles à l'éducation secondaire (par exemple par l'intermédiaire de bourses d'école ou l'établissement de résidences d'étudiant/es).

Une action qui pourrait s'avérer intéressante serait d'encourager chacun des villages à créer des “panneaux routiers d'indication” pour les divers chemins qui sont habituellement utilisés – avec l'idée d'aider les gens moins familiers avec la région où vit la communauté à s'y orienter. Des flèches placées sur des troncs d'arbres par exemple, pourraient indiquer le chemin (et la distance à parcourir) pour atteindre la maison d'un chef de village, le centre de santé, l'école ou les villages avoisinants. Il serait utile de se référer à la carte des foyers d'habitation afin de déterminer à quel endroit ces panneaux pourraient être placés.

Idées d'exercices de lecture et d'écriture

Comme toujours, le travail de lecture et d'écriture dépendra du niveau atteint au cours du programme. Si cette Unité est introduite au début du programme, l'accent sera mis sur la pratique de lecture et d'écriture des noms des différents endroits mentionnés par les participants/es sur la carte qu'ils/elles auront conçue (ou en utilisant les catégories des raisons données comme mots clés). Si l'Unité est introduite à un stade un peu plus avancé, le facilitateur/la facilitatrice peut alors demander aux participant/es d'écrire des phrases sur les endroits où ils/elles se rendent et les raisons pour lesquelles ils/elles s'y rendent. Si leur niveau d'alphabetisation est déjà assez avancé, l'exercice peut consister à écrire des paragraphes entiers sur un des thèmes suivants :

- Quels sont les endroits où ils/elles aimeraient aller mais où ils/elles ne se sont jamais rendu/es auparavant ?
- Raconter des événements produits au cours de visites mémorables dans des endroits lointains.
- Ecrire des lettres aux départements responsables, pour demander une amélioration de l'entretien des routes ou la rénovation d'une école particulière.

Un travail intéressant pourrait être fait à partir de “*matériaux réels*” relatifs au contenu de cette carte et ce, même au début du programme. Par exemple, localiser les destinations indiquées dans les bus (ou lire les messages religieux ou de bonne chance inscrits dans les bus). Dans une zone urbaine périphérique, il serait même intéressant de se rendre à une station de bus pour des exercices pratiques (autrement, des images d'autobus pourraient être utilisées – ou de n'importe quel équivalent adéquat, comme les chaloupes / bateaux utilisés dans de nombreuses régions du Bangladesh). Il n'existe pas de substitut à cet exercice pratique de lecture “sur place”. D'autres matériaux réels qui pourraient être utilisés sont les panneaux routiers (indiquant soit des directions / distances / des symboles de circulation routière).

Idées d'exercices de calcul numérique

Il est clair qu'il existe beaucoup d'opportunités de travailler sur le calcul des distances avec cette Unité. La distance de chaque emplacement pourrait être estimée sur la carte (ce qui déclenchera souvent quelques disputes) – et une tentative pourrait alors être faite pour vérifier plus tard les distances réelles (bien que cela ne soit pas toujours possible !). L'apprentissage des équivalences entre les systèmes de mesure traditionnels et ceux officiels ou modernes pourrait aussi être pertinent. Le travail peut aussi inclure des exercices de calcul de temps – calculer combien de temps cela prend de marcher, de se déplacer en bicyclette ou en bus, etc., d'une location à une autre (et calculer la vitesse moyenne pour chaque moyen de transport utilisé).

D'autres genres d'exercice de calcul pourrait porter sur les prix de marché pour les productions principales locales et comment ces prix varient sur les différents marchés. Par exemple, si le café constitue la culture principale et est achetée au producteur/à la productrice directement sur son champ, quel est le prix demandé comparé au prix de vente sur le marché local et au prix de vente sur le marché de la ville régionale ou la capitale. Le facilitateur/la facilitatrice désirera peut-être disposer d'un certain nombre d'informations sur ce sujet préparées à l'avance, afin d'avoir quelques calculs de prêts. La pratique des calculs n'implique souvent que les capacités arithmétiques mentales. Cependant les participant/es apprécieront sans doute la valeur de noter les sous-totaux s'ils/elles ont l'intention de faire des comparaisons.

[Par exemple, le café vaut 340 par quintal s'il est vendu à un intermédiaire au champ ; il vaut 400 sur le marché local, 430 sur le marché régional, et 500 dans la capitale. Quel est le revenu total qui pourrait être obtenu à partir de la vente de 25 quintaux dans chacun de ces endroits ?]

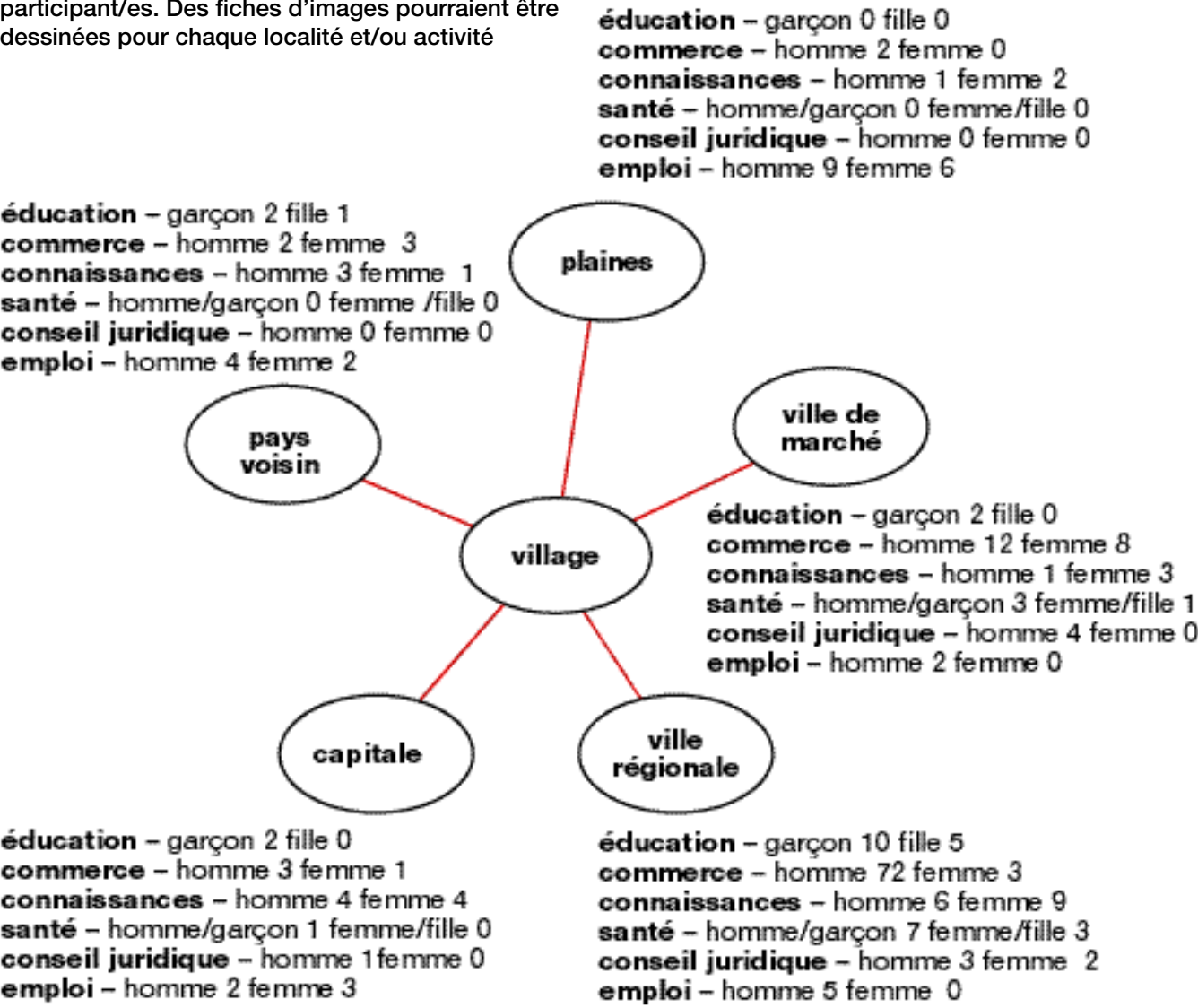
Pour des exercices pratiques sur cette Unité, l'accent est mis sur l'écriture et la lecture de grands nombres. Des calculs plus compliqués porteraient sur les coûts de transport sur chacun des marchés / les prix pour différentes périodes de l'année (encore qu'il vaut mieux étudier la question des variations saisonnières de prix dans le cadre d'une Unité séparée, avec la conception d'un calendrier portant spécifiquement sur ce thème).

Si le thème de l'éducation a beaucoup été évoqué, un travail intéressant pourrait alors être fait avec le recensement approximatif du nombre des enfants (de différents âges) qui sont en âge de scolarisation et le calcul de projection sur le nombre d'enfants qui seront en âge de scolarisation dans les cinq années à venir. Ce travail peut être fait dans le cadre d'une Unité distincte (ou relative à cette Unité) – voir le Tableau de l'Education.

En zones urbaines, une alternative serait de travailler à partir des horaires de bus ou de trains – mais seulement si les participant/es utilisent ces moyens de transport (ou penseraient qu'il serait pratique de le faire).

Carte de mobilité

Note : Inclut les membres de la famille des participant/es. Des fiches d’images pourraient être dessinées pour chaque localité et/ou activité



Matériaux supplémentaires

- Divers matériaux peuvent être envisagés pour des lectures supplémentaires :
- Brochures sur les moyens locaux à bas prix qui peuvent être utilisés pour une réparation efficace des routes.
 - Publications / tables montrant les prix des productions communes locales sur les différents marchés.
 - Une carte détaillée (comme un relevé cartographique / topographique) du département/de la région, localisant la communauté. Cela vaudrait la peine d’être étudié dans le cercle et conduira sans doute à beaucoup plus de débat.
 - Contes traditionnels provenant des différents lieux mentionnés ou contes (localement célèbres) sur des endroits imaginaires.

Idées d’adaptations possibles

De nombreuses observations mentionnées ci-dessus soulignent comment cette Unité peut être utilisée de différentes manières.

Un point supplémentaire à prendre en considération est la valeur potentielle que représente une Unité de cette sorte pour une évaluation future du programme. Si une copie de cette carte est retenue comme ligne de base, et que la carte est ensuite re-conçue dans le cadre du processus d’évaluation, disons trois ans plus tard, des variations de mobilité peuvent être observées. Cela peut constituer à la fois un indicateur tangible et en fait quantifiable de changement. Néanmoins, les changements observés devront être discutés avec les participant/es pour déterminer dans quelle mesure le programme d’alphabétisation a constitué un facteur d’incitation dans ce domaine.

Classification du bien-être

Procéder à une classification du Bien-être peut être un processus délicat et ne devrait pas être envisagé s’il y a des chances que cela offense un certain nombre de personnes au niveau local. Cependant, il peut également constituer un moyen efficace de réflexion sur ce que signifie les notions de pauvreté et d’impuissance, ainsi qu’un moyen d’étude de leurs causes.

Le point de départ devrait être une carte des foyers d’habitation (probablement déjà conçue). Donner à chaque maison un numéro et demandez aux participant/es d’écrire ce numéro au dos des fiches, avec au recto le nom de la personne qui dirige la maison (demandez aux participant/es d’essayer de créer ces fiches eux/elles-mêmes mais aidez-les si besoin est). Faites quatre copies d’une même fiche et placez-les en quatre piles différentes. Subdivisez maintenant le cercle *Reflect* en quatre et donnez à chacun des groupes une pile de fiches. Ces fiches devraient être mélangées. Demandez-leur maintenant de prendre au hasard deux noms de personnes et demandez-leur de décider qui des deux “se portent bien” (en termes de richesse, de pouvoir, statut social, etc.) et qui “se portent moins bien”. Prenez maintenant une troisième fiche et demandez-leur si la personne mentionnée se porte mieux ou moins bien que les deux précédentes (ou se trouve entre les deux). Continuez l’exercice pour chacun des noms relatifs à un foyer, en demandant toujours si les membres d’un tel foyer se portent mieux ou moins bien que les deux précédents. Si les foyers sont dans la même situation qu’un foyer précédemment mentionné, placez-les dans la même pile. Continuez l’exercice jusqu’à ce que tous les noms aient été évoqués et que plusieurs piles aient été formées (certains groupes n’auront peut-être que trois piles, d’autres dix piles ou plus).

Demandez aux participant/es de discuter ensuite pourquoi/comment ils/elles ont décidé que certaines personnes “se portaient bien” ou “moins bien” que d’autres ? Quels critères ont-ils/elles utilisés ? Quels sont les points communs des foyers classés dans la même pile ? Des notes devraient être prises sur les raisons énoncées (comme avoir de l’argent, une grande maison, des terres, des machines, de nombreux enfants, un statut social, des positions de responsabilité au niveau local, une sagesse, un savoir religieux, etc.). Cela peut servir de base à des exercices de lecture et d’écriture. Un travail de lecture complémentaire pourrait consister à demander aux participant/es d’écrire leurs noms et adresses (et ceux des membres de leurs familles qui vivent ailleurs).

Un travail sur le calcul numérique peut être développé à partir de ces exercices. Un moyen de procéder à une analyse statistique approfondie serait de faire comme il est décrit ci-après, bien que des formes de statistique plus simples peuvent également être développées. Demandez-leur de numéroter leurs piles (par exemple de un à cinq,

avec le numéro un représentant ceux/celles qui se portent le mieux et le numéro cinq représentant ceux/celles qui sont les plus mal loti/es). Pour chacune des piles, faites maintenant le calcul suivant :

- Nombre total de piles divisé par le nombre de cette pile, multiplié par 100 par exemple (1 divisé par 5 = 0.2 x 100 = 20) ou (2 divisé par 5 = 0.4 x 100 = 40). La plupart des groupes auront besoin d’être aidés sur cet exercice (et ils auront sans doute besoin d’une calculatrice). L’étape suivante consiste à faire une liste de tous les foyers familiaux et de rassembler ensuite les résultats obtenus par les quatre sous-groupes de travail pour déterminer un score d’ensemble pour chaque foyer.

Une version plus simple consiste à n’utiliser que le nombre donné à chaque pile (ceci n’est pas valable cependant si un des sous-groupes a 20 piles et un autre n’en a que 3 ; mais vous pourriez établir un standard et insister sur le fait que chacun des sous-groupes ait à produire cinq piles). Une fois qu’un total a été obtenu pour chacun des foyers, les foyers peuvent être classés par ordre croissant de bien-être.

Il est important d’étudier avec soin les définitions du bien-être (en faisant une distinction entre la richesse matérielle, le statut social, la richesse spirituelle, etc.) La discussion pourrait également s’étendre sur la pauvreté au sein-même d’une maison (est-ce que tout le monde dans la maison riche est effectivement riche ?). On devrait aussi essayer d’éviter d’étudier les choses de manière statique en demandant, par exemple, comment les gens matériellement riches sont devenus riches et comment les pauvres sont-ils devenus pauvres ? ou encore “*Est-ce qu’une famille pauvre peut devenir riche ? (Comment) ?*” et “*Est-ce qu’une famille riche peut devenir pauvre (Comment) ?*”

Une discussion plus approfondie pourrait se rapporter au cercle *Reflect* lui-même. Qui fréquente le cercle ? Qui n’y vient pas et pourquoi ? Ont-ils/elles besoin de venir ? Qu’est-ce qui peut être fait pour les aider à y venir ?

[Les Notes sur la MAR No. 15, sur la Classification des Richesses, fournit d’autres idées, voir en page 199].

Classification du bien-être

nombre de foyers d'habitation	nombre de foyer	groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	total	classement
1		25	20	13	17	75	14
2		50	60	38	32	180	8
3		75	40	50	50	215	5
4		25	20	13	17	75	14
5		25	20	13	17	75	14
6		25	20	25	17	87	12
7		75	100	88	100	363	1
8		50	40	75	66	231	4
9		50	60	88	83	281	2
10		25	20	25	17	87	12
11		75	40	63	32	210	6
12		50	20	13	17	100	10
13		25	60	38	50	173	9
14		50	40	50	50	190	7
15		100	80	100	83	363	1
16		25	20	13	17	75	14
17		50	40	50	32	180	8
18		50	60	63	66	239	3
19		25	20	38	13	100	10
20		25	20	25	13	83	13
21		25	20	13	13	71	15
22		25	40	13	13	91	11

Tableau de la routine quotidienne

Dessinez un emploi du temps de minuit à minuit (ou de 6.00 du matin à 6.00 du matin – ou tout autre heure plus appropriée à la réalité locale) et demandez à des petits groupes (par exemple de femmes, d'hommes, de jeunes, de personnes âgées) de remplir leur emploi du temps avec les activités qu'ils/elles remplissent, en utilisant un seul mot / des images simples. Interrogez-les sur une journée typique de ce mois : quand dormez-vous, quand faites-vous le ménage, quand faites-vous un travail agricole (quel type de travail), quand discutez-vous, quand buvez-vous un coup, relaxez-vous, allez-vous chercher de l'eau, du bois combustible, cuisinez-vous, allez à l'école ou au cours d'alphabétisation, etc. Rassemblez les différentes routines quotidiennes et comparez-les entre elles. Un autre tableau pourrait être fait pour un autre mois de l'année. Il pourrait s'avérer aussi intéressant de demander à chacun des sous-groupes de faire un tableau pour les autres sous-groupes (par exemple les femmes pour les hommes, en plus de celui que les femmes auront conçu pour représenter leur propre routine) – de façon à ce que la perception propre à un groupe puisse être comparée à la manière dont les autres perçoivent le travail qu'ils/elles ont à accomplir.

- Souvent, le débat sera lancé très librement à partir des tableaux conçus et des comparaisons faites. Certains thèmes qui pourront être plus particulièrement évoqués sont :
- Qu'est-ce que vous entendez par travail ? (travail agricole ? garder les enfants ? cuisiner ? parler ? aller chercher de l'eau ? penser/planifier ?).
 - Quel genre de travail les hommes accomplissent-ils que les femmes ne font pas ? Pourquoi ?
 - Quel genre de travail les femmes accomplissent-elles que

- les hommes ne font pas ? Pourquoi ?
- Qui travaillent le plu : les hommes, les femmes, les jeunes, les personnes âgées ? Pourquoi ?
 - Y a-t-il une division équitable du travail ? Si non, pourquoi ?
 - Y a-t-il des travaux qui pourraient être plus équitablement partagés ?
 - Y a-t-il des gens qui peuvent travailler plus qu'ils ne le font à présent.
 - Quel genre de travail les enfants accomplissent-ils/elles et à quel âge commencent-ils/elles à faire différents types de travaux ?

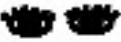
L'étendue de cette discussion sera sans doute similaire à celle engendrée par la conception d'un calendrier de la répartition du travail selon les sexes – il vaudrait donc peut-être mieux travailler sur les deux Unités à des périodes rapprochées dans le temps, avec les questions/thèmes divisés entre les deux,

Les mots décrivant les différentes activités peuvent servir de base pour former des phrases ou des courts paragraphes (en fonction du niveau atteint au cours du programme) sur le travail accompli par les hommes et les femmes. On pourrait demander aux membres des sous-groupes d'écrire des phrases ensemble sur la manière dont ils/elles perçoivent le travail à remplir des un/es et des autres, ce qui constituerait un point de départ pour une discussion (ou une dispute !) plus approfondie. Le travail de calcul numérique sera sans doute basé sur des exemples relatifs au temps consacré à différentes activités. Il serait peut-être aussi convenient d'introduire les pourcentages – calculant le pourcentage de temps consacré à différentes activités. Une transition utile pour cela serait de faire un graphique en camembert à partir des informations recueillies dans le tableau (voir en page 147).

Tableau de la routine quotidienne

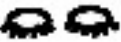
	minuit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
femme – de juin à décembre																									
homme – de juin à décembre																									
garçon – de juin à décembre																									
filles – de juin à décembre																									

LÉGENDE


se réveille


boit de l'alcool


travail agricole


dort


cuisine


mange


va chercher du bois


va chercher de l'eau

Carte des ressources humaines

Une carte des Ressources Humaines peut être conçue en utilisant la carte des foyers familiaux comme base de départ. L'objectif de cette carte est d'identifier toutes les personnes dans la communauté qui ont des compétences ou connaissances particulières. C'est une bonne Unité à introduire en début de programme dans la mesure où elle permet de mettre l'accent sur le savoir existant des gens plutôt que d'insinuer que "*l'alphabétisation*" constitue le seul vrai savoir.

Les compétences et connaissances à identifier peuvent inclure toutes sortes de choses depuis le métier de menuisier à celui d'agriculteur/trice spécialisé/e dans un domaine (peut-être en détaillant, en séparant celui qui est spécialisé dans la culture des tubercules de celui/celle qui est spécialisé/e dans l'élevage de bétail, en passant par un maçon, un/e apiculteur/trice, un/e guérisseur/euse traditionnel/le, une sage-femme, un/e masseur/euse, un/e musicien/ne, un chef religieux, un/e vétérinaire, un/e confectionneur/euse de vêtements, un/e enseignante, une mère, une personne qui cuisine, une personne qui fait le ménage, une personne qui va chercher du bois, un/e chef de village, un/e brasseur/euse. Au fur et à mesure que chaque personne est mentionnée, une simple image (avec le nom – en fonction du niveau atteint dans le programme) devrait être dessinée par les participant/es (avec l'aide du facilitateur/de la facilitatrice si besoin est) et placée à côté de chaque foyer familial. Il est important d'avoir autant de compétences de décrites que possible.

La discussion devrait porter sur la manière dont ces personnes ont développé leurs compétences. Comment ont-elles acquis leur savoir et comment peuvent-elles transmettre ce savoir à d'autres ? Comment les gens peuvent-ils approfondir leurs connaissances dans chacun des domaines et comment peuvent-ils partager ce savoir avec les autres de la manière la plus utile possible ? De quelles compétences nous ne pourrions pas nous passer quotidiennement ? Dans certaines situations, cette sorte d'analyse pourrait conduire à l'établissement d'un système local d'échange de compétences – où les gens échangent leur travail en développant un système de monnaie d'échange ou de bons d'échange, qui n'aurait une valeur qu'au niveau local. Le secret est d'élaborer un système d'équivalences, comme par exemple faire une robe en échange d'un nombre X d'heures offertes par le maçon. Des exercices de calcul numérique pourraient consister à essayer de calculer une série d'équivalences, si les participant/es expriment un intérêt de le faire.

Cette carte permettra de produire une vaste gamme de vocabulaire local qui peut être utilisé de diverses façons. Si cette Unité est introduite au début du programme, cela consistera à choisir un ou deux mots et à concentrer le travail sur ces mots (en les découpant en syllabes, en formant de nouveaux mots à partir de ces syllabes, en essayant de retrouver les mêmes syllabes dans d'autres mots inscrits sur la carte, etc.). Un travail à un niveau un peu plus avancé pourrait consister à écrire une phrase ou deux sur chacune (ou sur certaines) des compétences mentionnées. Écrire le nom des personnes peut également s'avérer utile.

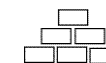
Carte des ressources humaines



LÉGENDE



herboriste



maçon



village leader



apiculture/
trice

**catéchiste**

**expert dans
l'élevage
de poules**



masseur/
euse



**sage-
femme
traditionnelle**

**spécialiste
du café**

menuisier/
ière

**Instituteur/
trice,
enseignant/e**

Carte des services et des opportunités

Cette carte couvrira une région beaucoup plus grande que celle où la communauté elle-même vit et présente un certain nombre de similarités avec la carte de mobilité (voir en page 168). Commencez par demander aux participants/es de poser sur le sol quelque chose (comme une fiche d'image) qui représente le village / l'environnement avoisinant. Demandez aux participant/es d'identifier les endroits dans la région, en dehors de la communauté, où il existe des opportunités de travail – pas seulement pour eux/elles-mêmes, mais pour l'ensemble de la famille (maris, femmes, enfants, mères, pères, etc.). Le travail peut inclure le travail agricole journalier dans les champs, ou d'autres formes d'emploi (sur des sites de construction, comme femmes/hommes de ménage, laveuses de linge, etc.), le négoce, le commerce, etc. Demandez aux participant/es de localiser chacun de ces emplois sur la carte (en dessinant par exemple des fiches d'image et en les plaçant sur le sol à l'endroit correspondant). Il peut s'avérer utile de dessiner des routes et d'autres éléments indiquant des directions.

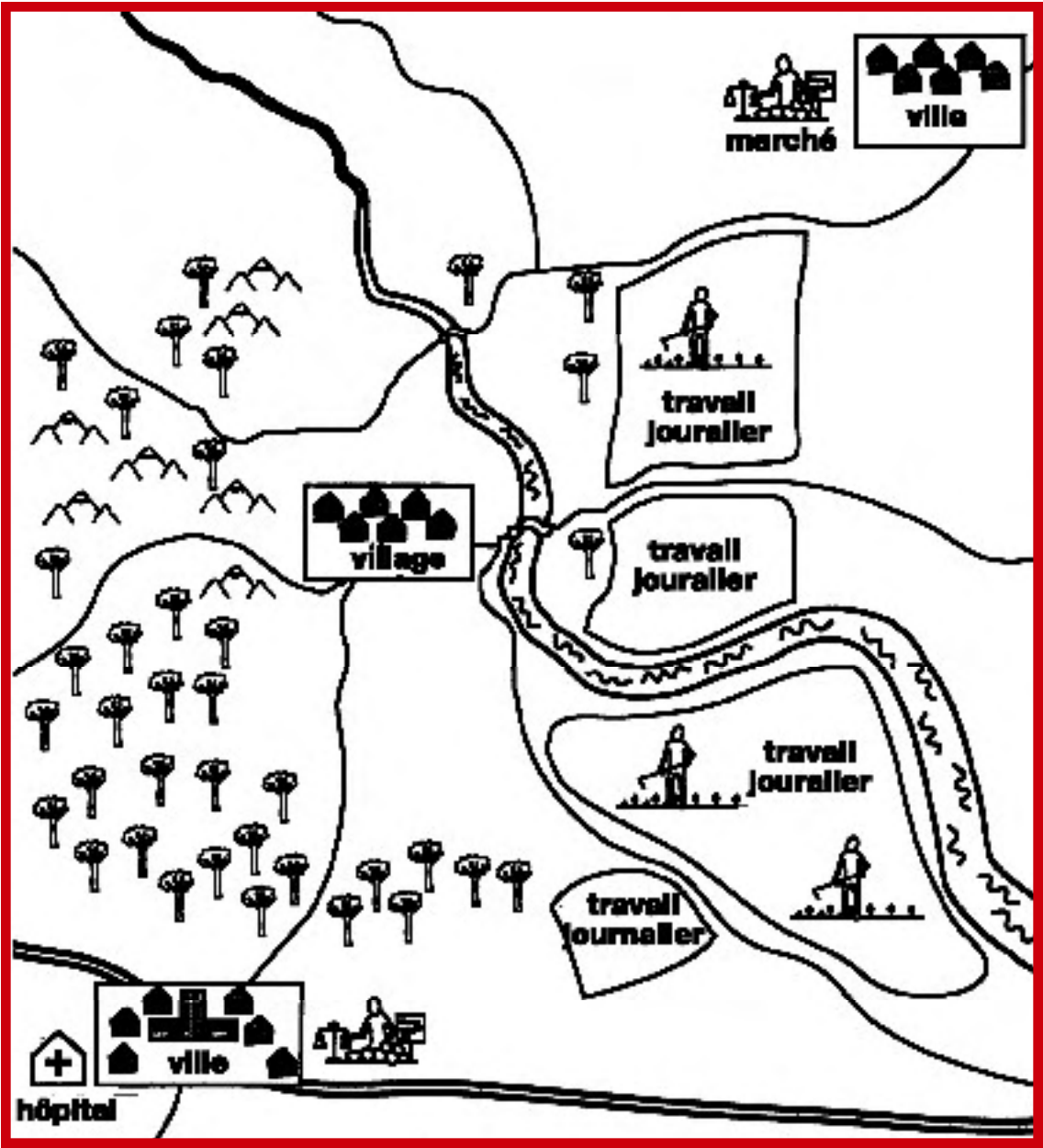
Demandez maintenant aux participant/es d'ajouter sur la carte tous les services dont ils/elles ont connaissance et qui sont rendus pour la communauté – que ce soit des services de santé (centres de soins/hôpitaux), des services juridiques, des organisations sociales, des organisations

religieuses, des écoles ou des établissements d'enseignement supérieur, des services gouvernementaux, des marchés, des abris de cyclone, des organisations non-gouvernementales, etc. Incluez autant de détails que possible en les représentant avec des fiches ou des objets. Lorsque la carte est complétée, recopiez-la sur une grande feuille de papier.

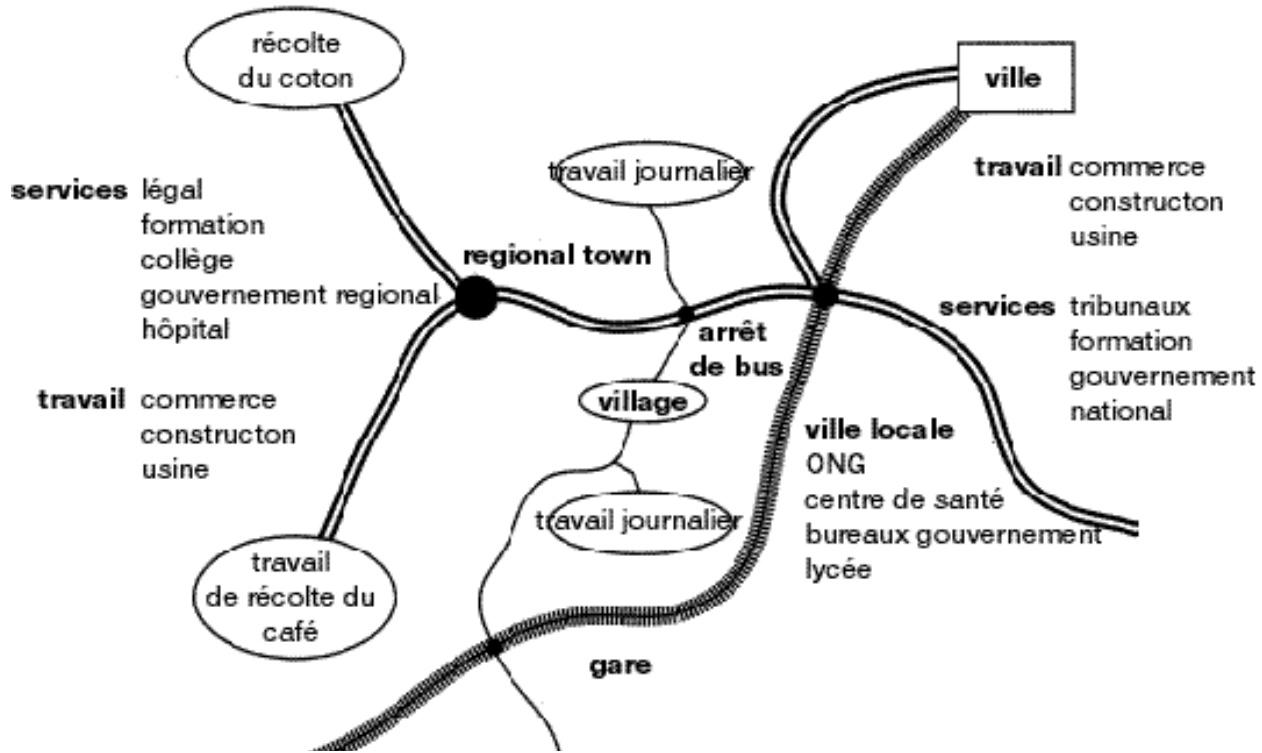
Une discussion lancée à partir de cette carte peut explorer de nombreux différents thèmes. Un de ces thèmes serait d'étudier les points forts et faibles, les avantages et désavantages des services gouvernementaux et des services non-gouvernementaux. Un autre serait d'étudier la qualité des services juridiques (est-il possible de bénéficier d'une vraie justice ? Comment ?) Il serait peut-être valable d'étudier les changements dans les types d'emplois offerts (au cours des vingt/trente dernières années).

La discussion pourrait aussi porter sur les différentes pratiques de pots-de-vin ou corruption qui existent dans différents endroits.

Carte des services et des opportunités



Carte des services et des opportunités



Calendrier social / Culturel

Un calendrier social / culturel implique l'identification des événements sociaux et culturels majeurs qui se déroulent chaque année. Ce travail peut être particulièrement bon dans les zones urbaines, où des gens de différentes origines culturelles vivent ensemble. Marquer sur le calendrier les différents festivals et jours fériés religieux peut constituer une base pour structurer une discussion au sujet de différentes cultures. Cela pourrait conduire à un travail sur les chansons et danses traditionnelles des différentes cultures représentées dans le cercle. Le calendrier peut aussi comprendre des événements personnels, comme les anniversaires des gens ou des célébrations, commémorations ou des dates-anniversaire spéciales, que certaines personnes observent.

La discussion pourrait porter sur la manière dont les différentes cultures se sont développées et comment elles peuvent être conservées dans l'avenir. Quelles sont les initiatives qui aident à renforcer ces cultures, et quelles sont celles qui pourraient les miner ? Quelles sont les personnes de la communauté qui sont centrales pour le maintien de l'identité culturelle ? Quel lien existe t-il entre la culture et la langue ? Comment les différents festivals ont-ils évolué ?

Quelle est la signification des différents symbole ? etc.

Si des chansons et danses traditionnelles sont introduites (voir en page 202), elles peuvent alors servir de fondation d'une grande valeur pour des exercices de lecture, d'écriture et de calcul numérique. Ecrire les paroles des chansons peut aboutir à une analyse de leur contenu / signification. Ecrire les étapes clés qui forment différentes cérémonies peut également s'avérer être un exercice utile. Une réflexion sur ces questions peut conduire à faire des plans pour relancer des cérémonies / événements culturels qui ont été oubliés depuis longtemps – qui pourraient faire l'objet d'une publicité et être expliqués grâce à des prospectus produits par le groupe. Avec les chansons, il peut être intéressant d'introduire le concept de musique écrite – une autre forme d'alphabétisation que certain/es voudraient peut-être étudier davantage.

Les exercices de calcul numérique pourraient être basés sur toute sorte de choses, des dates aux pas de dances, en passant par les rythmes musicaux. Ils pourraient consister à calculer les coûts de lancement de différents événements culturels, ou encore les mesures à prendre pour la confection des costumes (si cela fait partie d'événements importants et que les gens au niveau local sont intéressés

Calendrier social / Culturel

Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Decembre
	EID			EID							
nouve an			Pâc- ques			festival agricole					24-26 Noël
						journée des martyres		30 journée l'indépendance		21 journée anniversaire	

Carte d'un futur idéal /
Tableau de projets de
développement

L'objectif de cette Unité est de discuter ce que les participant/es aimeraient voir se produire dans leur village dans le futur et d'établir des priorités entre ces différents développements. Les questions de départ pourraient être du style : *"A quoi voudriez-vous que votre village ressemble dans dix ans ? Qu'est-ce qu'il y aurait dans le village qui n'existe pas actuellement ?"*. Laissez aux participant/es le temps de réfléchir sur des idées. Cela peut inclure par exemple une école, un centre de soins hospitaliers, de l'eau potable, de l'électricité, la production de nouvelles cultures, une meilleure route, une usine de transformation alimentaire pour une culture importante, etc. Ces idées devraient être représentées par des fiches d'image ou de mots simples (dessinées par les participant/es) placées sur une carte de foyers familiaux / du village dessinée de manière approximative.

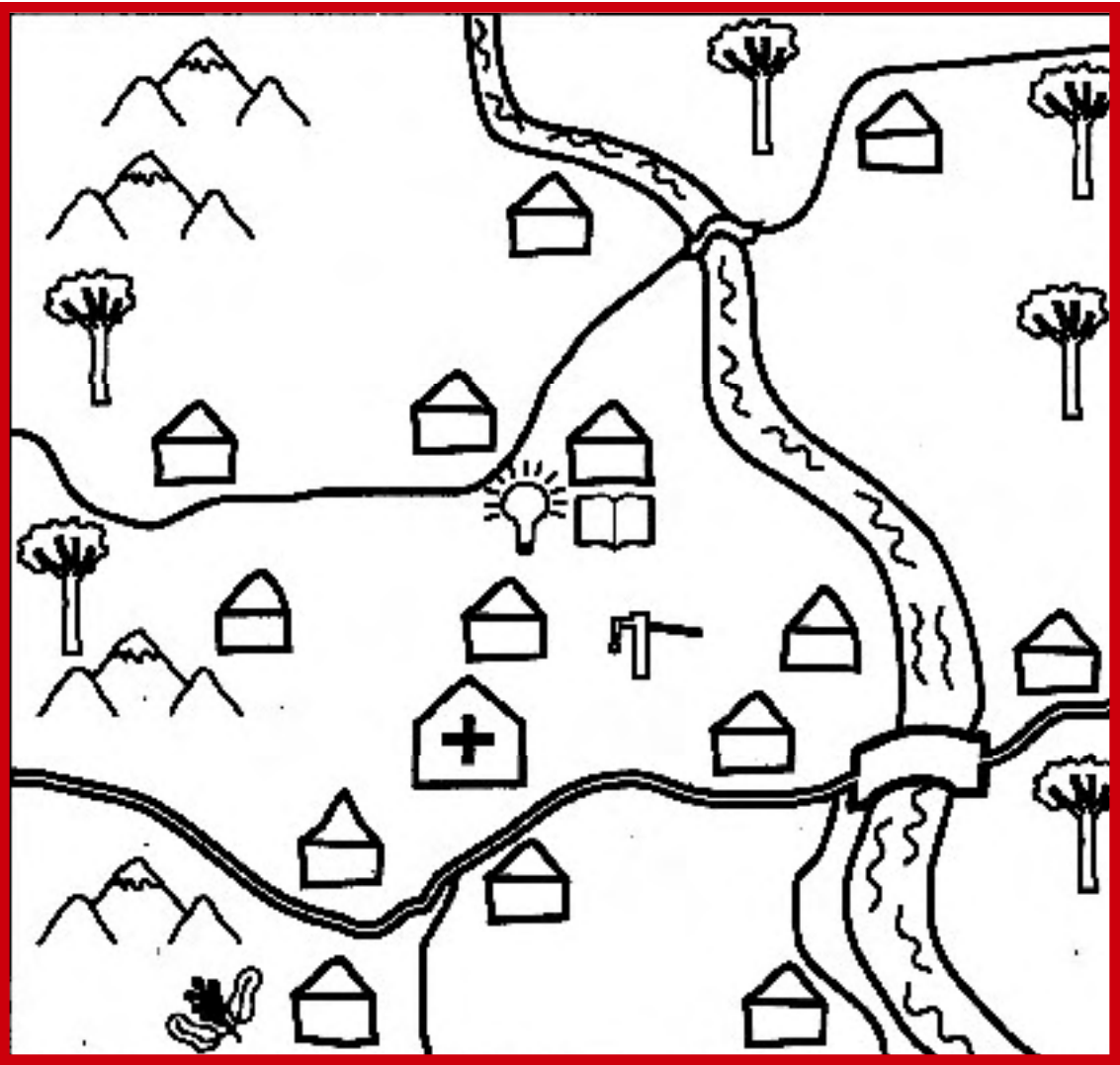
La discussion pourrait porter sur les raisons pour lesquelles les gens voudraient avoir chacune des choses mentionnées, s'il est réaliste de les obtenir toutes, quelles sont les choses les plus nécessaires ou plus réalistes, et comment chacune de ces choses pourrait être obtenue ? Cette discussion pourrait conduire à la conception d'un tableau rassemblant les informations données sur ce thème.

Souvent, on apprend beaucoup en demandant à des groupes d'hommes, de femmes, de personnes âgées et de jeunes, de faire cet exercice séparément, Leurs priorités sont souvent très différentes les unes des autres.

Des exercices de lecture et d'écriture pourraient consister à demander aux gens d'écrire quelques lignes pour défendre le choix de leurs propres préférences – ou d'écrire des lettres à différentes organisations pour étudier la viabilité de divers projets.

Des exercices de calcul numérique pourraient être basés sur diverses façons de voter pour établir des priorités pour les différents éléments. En fonction du niveau atteint au cours du programme, cela pourrait se faire de manière simple ou pourrait être utilisé comme un moyen d'étudier les différents impacts des différentes manières de voter. Par exemple, on pourrait demander aux gens de ne nommer que celle qu'ils préfèrent, ou d'en sélectionner trois (ou d'en donner trois par ordre de préférence). La pratique des votes de transfert, etc., pourrait alors démontrer les différents résultats qu'il est possible d'obtenir en fonction de différents modèles électoraux. Cela pourrait ensuite être comparé, dans une discussion plus avancée, avec les systèmes électoraux utilisés au niveau local et national dans différentes sphères de la vie. Alternativement, le travail de calcul numérique pourrait consister à calculer les coûts des différents éléments sélectionnés (la construction d'une école, d'un centre de soins, etc.).

Carte d'un futur idéal



LÉGENDE		plus importante	plus réaliste faisable	moins cher	Qui peut vous aider ?
école		2	4	4	Ministère de l'Éducation / ONG
centre de santé		4	6	6	Ministère de la Santé
eau potable		1	5	3	ONG
café améliorée		5	1	1	Dépt. de l'Agriculture/ONG
nouvelle route pavée		3	3	5	Dépt. des travaux publics
bon pont		6	2	2	Dépt. des travaux publics/NGO
électricité		7	7	7	?

Tableau des violations des droits de l'homme

Dans certains contextes, ce genre de tableau peut être très important à concevoir, encore que souvent il s'agira là d'un domaine délicat ou controversé. Cela dépend de l'établissement d'un haut degré de confiance au sein du groupe. La méthode la plus simple est de dresser avec les participant/es une liste des différents types de violation des droits de l'Homme (meurtre, viol, disparition, torture, service militaire obligatoire, restrictions de mouvement, censure, violence conjugale, etc.). On peut ensuite demander aux participant/es d'identifier le nombre de cas de chacune des violations énoncées qui se sont produites au cours des X dernières années dans la région locale. Des exemples pour chaque incident devraient pouvoir être discutés, en laissant beaucoup de temps aux gens pour qu'ils puissent partager les expériences et les souffrances qu'ils ont vécues.

La discussion portera plus vraisemblablement sur les expériences actuellement vécues par les gens et de là peut conduire à une discussion sur l'état actuel des choses, si la situation va en s'améliorant ou au contraire en se dégradant et sur ce qui pourrait être fait (en particulier en ce qui concerne les cas non-résolus).

Les exercices d'écriture pourraient consister à encourager les participant/es à écrire leurs propres témoignages et (lorsque cela est approprié) envoyer ces témoignages à des organisations de confiance qui travaillent pour la protection des droits de l'Homme. La documentation portant sur les abus est souvent inadéquate et plus ces organisations reçoivent d'informations, plus elles sont capables de mobiliser des forces internes et internationales pour améliorer la situation. Cependant, ce genre de travail ne devrait être fait que s'il existe un haut degré de confiance et seulement si chaque individu a le droit de refuser d'y participer (ou de conserver son anonymat).

Le travail de calcul numérique pourrait tourner autour des statistiques nationales sur les abus des droits de l'Homme et de discussions portant sur leur exactitude, en faisant des comparaisons avec les abus observés au niveau local. Un travail sur des statistiques devrait toujours être fait avec précaution, en encourageant les participant/es à examiner les nombres donnés de manière critique, plutôt que de les accepter automatiquement tels quels, comme représentant la réalité.

Tableau des Violations des droits de l'homme

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	total
meutre	0	2	3	0	1	0	6
disparition	1	3	1	0	2	1	8
torture	2	3	2	1	1	2	11
service militaire	5	9	4	2	0	0	20
détention	3	12	15	6	1	2	39

Carte des déplacements / Migration

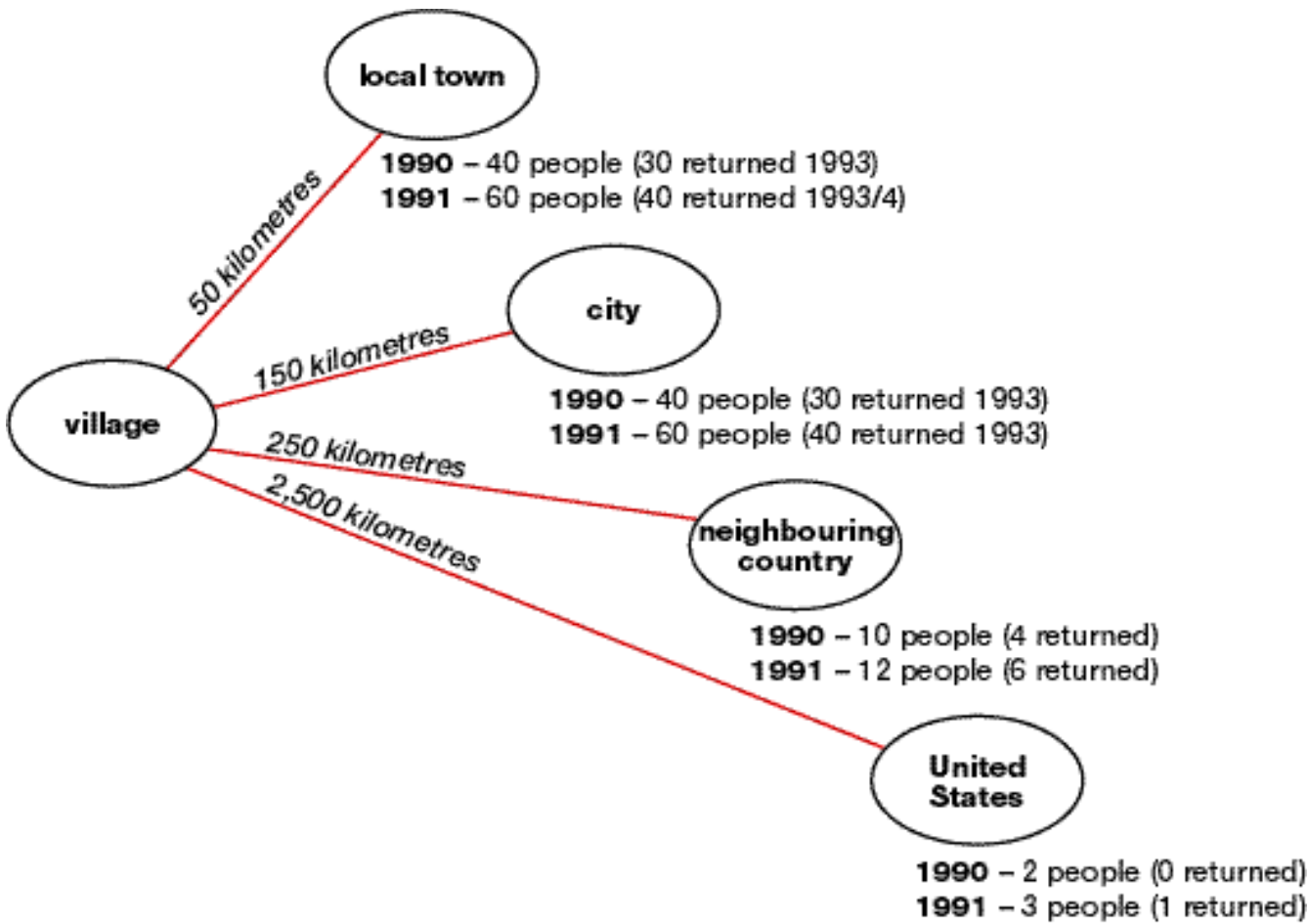
Dans les zones de conflit, de nombreux déplacements de population se sont sans doute produits. Même dans les zones de paix, de nombreuses personnes émigreront saisonnièrement à la recherche d'un travail. Ces thèmes peuvent être évoqués avec la conception d'une carte similaire à la carte de mobilité (voir en page 168). Dans un contexte de conflit, on peut demander aux participant/es d'estimer le nombre de personnes qui ont été déplacées et où elles ont été déplacées (et les raisons de ce déplacement). Il pourrait aussi s'avérer utile d'ajouter le nombre de personnes qui sont arrivées dans la région locale, qui ont été déplacées et en provenance d'une autre région du pays (et les différents endroits d'où elles sont arrivées).

Dans un contexte de migration, l'accent pourrait être mis sur les différents endroits où les gens se rendent à la recherche d'un travail saisonnier) – le nombre qui se déplacent, la durée de leur séjour, et les changements / tendances observées au cours des dernières années. Vous pourriez aussi ajouter le nombre de personnes qui ont définitivement quitté la communauté (et les endroits où elles sont parties).

La discussion portera probablement sur les causes et les effets (psychologiques, sociaux, etc.) des déplacements / migrations, et sur les problèmes de la réintégration, etc.

Le travail de lecture et d'écriture peut porter sur l'écriture de lettres (pour rester en contact avec les gens qui se sont déplacés), en particulier sur comment écrire l'adresse et poster une lettre. Le travail de calcul numérique peut être conçu autour de la conception d'un recensement local plus détaillé portant sur ce thème, ou sur le calcul des distances de migration / déplacement.

Carte des déplacements / migration



Note : Le type de détails ajoutés sur cette carte est optionel. Cela peut comprendre le nombre des personnes qui se déplacent, les mois où elles se sont déplacées, les distances parcourues, le revenu moyen, et même l'âge'le sexe des personnes qui se déplacent

Planification de l'Education – Diverses Unités

Un Tableau sur l'Education a d'ores et déjà été présenté en détail mais plusieurs autres unités pourraient être conçues pour étudier en détail des thèmes relatifs à l'éducation.

Une cartographie des écoles pourrait constituer un point de départ utile. Cela peut comprendre diverses étapes, en commençant par l'identification sur une carte des ressources/opportunités existantes en matière d'éducation (primaire, secondaire, université, technique) – et le nombre de personnes qui ont atteint les différents niveaux ou ont été à ces différents endroits. L'accès à chacun des niveaux peut constituer en lui-même un point de discussion et conduire à l'identification des lacunes et des besoins existants. Si le besoin d'avoir une nouvelle école, ou un centre d'éducation informel est exprimé, l'emplacement de la nouvelle école / du nouveau centre peut être discuté et indiqué sur la carte. S'il y a besoin d'ouvrir une école secondaire, cela pourrait impliquer l'établissement de contacts avec d'autres groupes d'alphabétisation dans des villages avoisinants, afin de déterminer un emplacement approprié, procéder à une recherche concernant la demande et se mobiliser pour faire pression sur le Ministère de l'Education.

Le processus de cartographie des écoles pourrait être lié à une analyse plus détaillée, fondée sur un exercice de classification du bien-être, où les niveaux d'éducation pour les filles et les garçons des différents foyers (et leur scolarisation dans différentes écoles) sont analysés par rapport au statut socio-économique de leur foyer d'appartenance.

Par rapport à ce thème, un autre travail pourrait consister à concevoir des **calendriers des travaux à accomplir par les enfants** (avec des divisions pour les différents groupes d'âge et par sexe), afin de concevoir un calendrier scolaire et de vacances qui soit le plus approprié possible. **Les tableaux de la routine quotidienne** peuvent également aider à déterminer les heures de la journée au cours desquelles il est plus probable que les enfants (de différents âges/sexes) seront disponibles (dans l'idéal, par rapport au calendrier de sorte que les changements de routines quotidiennes qui s'opèrent au cours de différentes périodes de l'année soient pris en compte). De tels exercices ont beaucoup de valeur pour discuter l'établissement d'un centre d'éducation informel (où les parents détiennent le contrôle du calendrier/l'emploi du temps scolaire). Le système d'éducation officiel sera sans doute moins flexible, mais les données recueillies avec la conception de tels calendriers peuvent être utilisées pour influencer les départements régionaux de l'éducation (peut-être par l'intermédiaire d'associations de parents d'élèves ou de comités de gestion scolaire). Un autre travail sur le thème de l'éducation peut consister à concevoir des

tableaux pour étudier les causes de l'absence des filles et des garçons à l'école et les raisons qui les poussent à abandonner l'école. Ce travail peut se faire en observant les différentes périodes de temps d'absence (d'une courte absence d'un jour, à des absences prolongées sur des semaines entières, un mois entier, trois mois, une année entière ou une absence permanente). On peut demander aux participant/es d'énoncer les causes typiques d'absence par rapport à ces différentes périodes de temps (par exemple, des courtes absences peuvent être dues au fait de tomber malade, les absences de périodes moyennes peuvent être dues au travail saisonnier à accomplir, les absences permanentes peuvent être dues à la situation de pauvreté dans laquelle la famille vit, etc.). La discussion peut alors porter sur les absences qu'il est possible d'éviter.

D'autres activités possibles portant sur le thème de l'éducation peut impliquer la conception d'une **carte des ressources humaines** afin d'identifier toutes les personnes locales qui pourraient constituer une ressource pour l'école locale en termes d'enseignement supplémentaire, d'organisation d'ateliers / de sessions pratiques, ou en termes de provision d'investissement en matière de matériel (par exemple la réparation / le mobilier).

Le travail décrit ci-dessus peut être lié à une **planification et une révision des programmes**. Cela pourrait commencer par une discussion sur les utilités actuelles de l'éducation (A quoi ça sert ? Quelle valeur l'éducation a-t-elle / quel rôle joue-t-elle au niveau local ?) et ensuite sur les besoins d'éducation réels au niveau local (pour comprendre l'agriculture par exemple, des nouvelles méthodes, la santé préventive, etc.). Le programme actuel peut alors être révisé pour identifier les lacunes qui font que les besoins au niveau local ne sont pas satisfaits. Cela peut se faire en utilisant un tableau et peut conduire à des recommandations énoncées par les participant/es concernant la révision des programmes (et même des changements concernant les approches / méthodes d'enseignement).

Afin que la discussion soit vraiment efficace, le facilitateur/la facilitatrice devra fournir aux participant/es un résumé des activités / programmes existants de l'école. Toujours par rapport à cela, on peut demander aux participant/es d'étudier de manière critique **les cahiers d'exercices de leurs enfants** – pour voir si les images utilisées et la valeur des informations qu'ils contiennent sont vraiment appropriées. Normalement, toutes les recommandations devraient être étroitement discutées avec l'APE/le CGS. Si des changements importants sont suggérés, la carte des ressources humaines locales pourrait aider au processus de mise en place de ces changements.

La **cartographie de l'alphabétisation** dans les maisons et au sein de la communauté peut constituer un autre moyen de travailler sur le thème de l'éducation. Une telle carte débutera par la conception d'une carte des foyers familiaux du village et l'identification de tous les emplacements dans la communauté où la langue écrite est

perceptible en public (journaux affichés sur les murs, affiches, avis, panneaux, à l'intérieur des magasins, etc.). Souvent les participant/es *"ne verront pas"* tous les matériaux écrits qui sont visibles autour d'eux/elles (les choses qui sont toujours présentes deviennent absentes), il peut donc s'avérer utile de marcher avec tout le cercle d'alphabétisation autour de la communauté, en relevant tous les matériaux écrits rencontrés sur la route (ou du moins en en prenant note). Cet exercice est suggéré dans le cadre de la recherche initiale à poursuivre mais peut être répété par chaque cercle d'alphabétisation. On peut alors demander aux participant/es de procéder à un recensement / concevoir une carte des foyers d'habitation afin de déterminer où se trouvent les matériaux écrits (même les personnes analphabètes auront chez elles des matériaux écrits, comme des calendriers, des papiers d'emballage, des boîte de médicaments, des paquets d'engrais, etc.).

Lorsqu'un tel recensement / une telle carte est complété/e, la discussion peut porter sur l'importance de développer un **environnement plus alphabétisé** de sorte que les enfants (et les adultes du cercle) puissent consolider les connaissances qu'ils acquièrent. Comment cela peut-il être fait de la meilleure façon possible ? L'écoute de suggestions locales peut aider à la production d'idées innovatives – et peut aussi permettre aux membres de la communauté d'avoir le sentiment que les idées plus

communes *"leur appartiennent"* (comme l'établissement de bibliothèques rurales, de panneaux d'affichage communautaire), alors que bien trop souvent ces idées échouent lorsque la communauté n'en a pas pris l'initiative. La carte qui a été conçue peut être utilisée pour identifier où des choses comme les panneaux d'affichage, panneaux d'indication ou bibliothèques, devraient être placées (voir la partie sur *"Renforcer l'Environnement d'Alphabétisation"*).

Une autre Unité pourrait être développée sous la forme d'une **classification par ordre de préférence**, où le paiement pour l'éducation des garçons/filles est analysé par rapport à d'autres secteurs de dépense prioritaires pour une famille (comme l'alimentation, le logement, l'achat de semences, d'outils, d'engrais, les soins médicaux, les frais de mariage, etc.).

La gamme d'activités / d'Unités présentée ci-dessus ne sera pas appropriée pour toutes les communautés et il serait indésirable de rentrer dans une telle analyse détaillée sur une question donnée, à moins que le cercle d'alphabétisation en ait exprimé le vif intérêt. Des exercices de lecture et d'écriture peuvent être développés à partir de n'importe quelle discussion évoquée ci-dessus, et il en est de même pour les exercices de calcul numérique (relatifs à l'analyse des données, etc.).

Concevoir vos propres Unités

La gamme d'Unités présentée dans ce manuel n'est qu'un exemple de ce que vous pourriez faire.

Soyez créatif/ive !

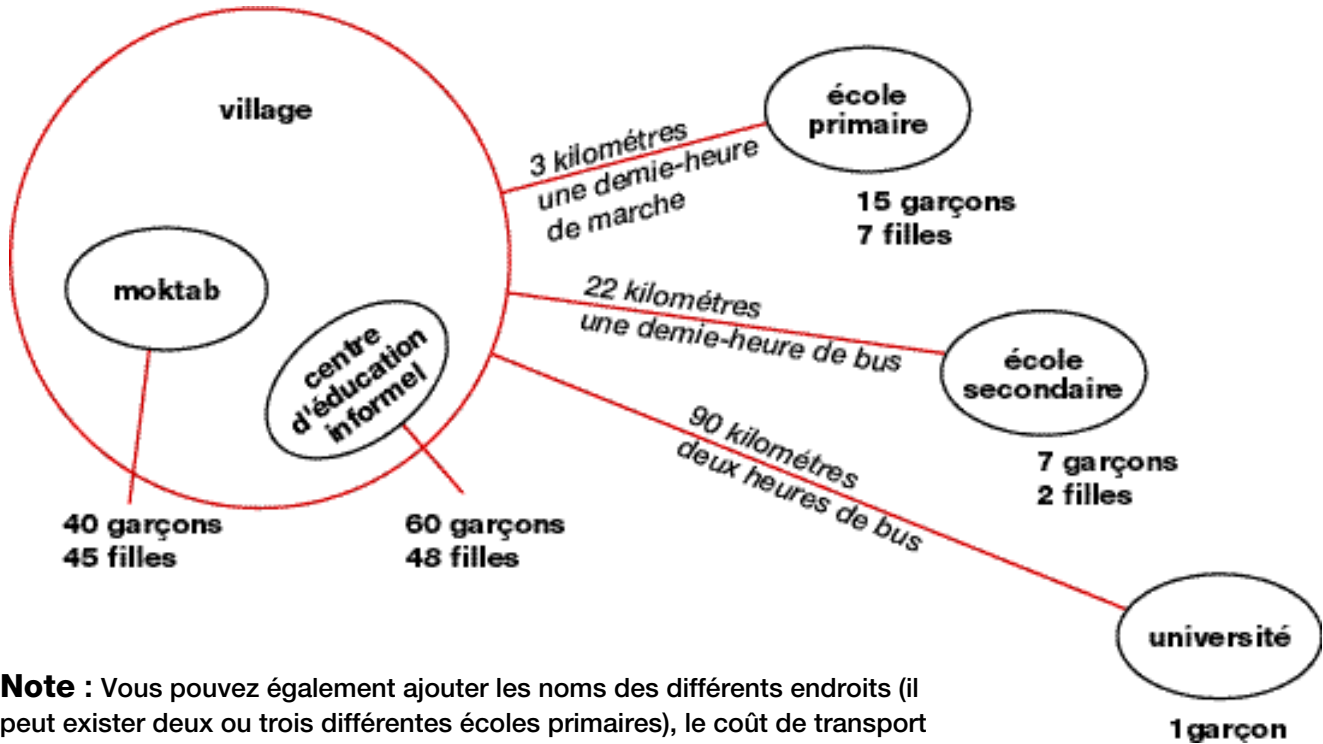
Une discussion sur presque n'importe quel sujet peut être structurée à travers la conception d'une carte, d'un calendrier, d'un tableau ou d'un diagramme. De plus, il existe de nombreuses autres sortes de graphiques que vous pourriez inventer. Les praticien/nés de la MARP sont constamment en train d'inventer des nouveaux outils ou des nouveaux usages pour les techniques conçues dans le passé. S'abonner aux Notes sur la MAR (voir en annexe 3) est un bon moyen de se maintenir à jour avec les nouveaux développements.

Cependant une analyse systématique de votre environnement, qui est unique en soi, constituera la source la plus riche de créativité – ainsi qu'une garantie que ce que vous concevrez sera totalement approprié aux besoins locaux.

Toute forme de graphique produit localement offrira des opportunités potentielles d'introduire un travail de lecture et d'écriture dans un contexte significatif.

Si vous désirez voir quelques exemples de manuels de facilitateurs locaux utilisés dans le cadre des projets-pilotes en Ouganda, au Bangladesh et au Salvador, veuillez s'il vous plaît contacter ActionAid – UK. Nous aimerions également recevoir une copie de tout manuel que vous aurez produit afin que nous puissions apprendre de vous et partager vos expériences avec d'autres programmes d'alphabétisation organisés au niveau international.

Planification de l'éducation



Note : Vous pouvez également ajouter les noms des différents endroits (il peut exister deux ou trois différentes écoles primaires), le coût de transport pour se déplacer à chaque endroit, le coût de scolarisation pour chaque niveau d'éducation, etc.



6.1 Adapter *Reflect* a un travail avec différentes communautés

6.1.1 EN ZONE URBAINE

Définir ce qu'est une zone urbaine n'est pas toujours facile dans la mesure où il existe toujours des zones floues difficiles à classer. Par exemple, un marché rural situé dans une ville, bien qu'urbain à certains égards, est basé sur une économie rurale. Peut-être qu'une zone urbaine est en fait une zone avec sa propre force de travail qui se serait auto-générée et ses propres zones marginales dont l'existence dépend de la survie d'une économie informelle. Il n'est cependant pas nécessaire ici de recourir à une définition stricte de ce qu'est une zone urbaine. Ce sera à vous de juger si les Unités et méthodes de travail présentées ci-dessous sont appropriées aux conditions de la zone dans laquelle vous travaillez.

Concevoir des Unités de travail pour les zones urbaines n'a pas été une tâche facile car les trois projets-pilotes originaux *Reflect* ont été implantés en zone rurale et l'origine de nombreuses des techniques employées tient sa source de la Méthode Accélérée de Recherche Participative initialement conçue pour un travail en zone rurale. Le manque de possibilités pour définir clairement les communautés vivant en zone urbaine représente également un défi particulier.

Une stratégie, parmi les deux stratégies de base existantes, devrait être suivie pour organiser l'implantation d'un programme *Reflect* en zone urbaine :

- Travailler dans le cadre d'un programme urbain implanté dans une zone de voisinage.
- Travailler dans le cadre d'un programme implanté pour un même secteur d'emploi ou un groupe de personnes ayant le même genre d'emploi (par exemple, les prostitués/es ou les marchands/es de rue, etc.).

Des idées pour des Unités envisageables pour ces deux catégories de travail sont présentées ci-dessous.

Mais auparavant, il convient de présenter les quelques observations suivantes :

- Les gens vivant en zone urbaine parleront sans doute différentes langues mais voudront très probablement

apprendre la langue du pouvoir / la langue dominante. Si leurs capacités orales existantes ne sont pas très bonnes, il est important d'envisager de séparer l'élément du programme relatif à l'apprentissage de la langue de celui relatif à l'alphabétisation (bien que les deux éléments peuvent être interreliés à certains stades du programme).

- Il se peut que les gens ne connaissent pas beaucoup leur zone d'habitation (en particulier s'ils/elles viennent juste de s'y installer) et donc les cartes qu'ils/elles auront conçues peuvent être beaucoup moins détaillées. La conception de cartes peut donc s'avérer être un exercice beaucoup utile en pratique que dans le cadre d'un programme en zone rurale.
- Les gens exprimeront peut-être quelques réserves pour ce qui est de la conception des cartes sur le sol, il serait donc plus conseillé (bien que ce soit plus restrictif) de faire ce travail sur une grande table en utilisant des objets que l'on peut déplacer.
- Les participants/es démontreront peut-être moins de solidarité avec leurs voisins que les gens vivant en zones rurales – et donc ils/elles pourraient hésiter à s'engager dans des actions communautaires (bien qu'il est difficile de généraliser et qu'il est prouvé qu'aux moments opportuns les gens sont prêts à agir s'il le faut). Il est donc vital de mener une recherche avant le lancement d'un programme, afin de déterminer le degré de stabilité de la population. Il est à noter également que le processus impliqué par la méthode *Reflect* pourrait apporter une contribution importante à la création d'un fort sentiment d'appartenance au quartier (en transformant les contraintes en forces).
- Organiser la réunion des groupes de travail peut s'avérer plus difficile, dans la mesure où le travail quotidien est moins routinier et en particulier les gens qui travaillent dans l'économie informelle travaillent de longues heures.
- Une des stratégies pour obtenir des groupes de travail plus stables serait de former ceux-ci sur la base de groupes déjà existants – comme par exemple des groupes de parents d'élèves d'une école particulière, des groupes d'épargne et de crédit, des associations d'habitant/es urbain/es (en Ethiopie), des groupes d'enterrement, des groupes culturels, ou des "mouvements populaires" existants. Ce serait une bonne idée de commencer avec des mouvements formés autour d'un problème particulier ou impliqués dans une campagne particulière.
- Beaucoup a été dit sur la mentalité plus individualiste

prévalant dans les zones urbaines. Bien que cela soit difficile à définir, il se peut tout simplement que la vie des gens soit très différente d'une personne à une autre et qu'en conséquence, il ne sera pas possible de concevoir collectivement certaines cartes ou tableaux. Dans ce cas, une fois que le concept de base aura été discuté, chacun/e développera sa propre carte ou tableaux et l'ensemble des cartes et tableaux ainsi conçus pourront constituer une base de discussion entre tou/tes les participants/es.

- Il sera difficile en zones urbaines de voir le cercle d'alphabétisation devenir une base d'actions communautaires qui apporterait des bénéfices à l'ensemble de la communauté (étant donné la densité de la population). L'établissement d'un lien avec une organisation communautaire existante serait donc extrêmement souhaitable. Une alternative serait d'organiser toute une série de cercles d'alphabétisation dans une zone restreinte (peut-être par exemple à différentes heures de la journée pour que cela puisse convenir à différents groupes de personnes), qui se rencontreraient ensuite à certains moments pour lancer une dynamique de travail à plus grande échelle.
- Il sera moins difficile de créer un environnement d'alphabétisation, qui permettra de maintenir le niveau des compétences relatives à la lecture et l'écriture, dans une zone urbaine (bien qu'un certain travail puisse être néanmoins nécessaire), mais il est également probable que le niveau de compétences dont les participants auront besoin dans leurs vies quotidiennes sera plus élevé que dans le cadre des zones rurales. L'utilisation d'un grand nombre de matériaux réels, directement tirés de l'environnement dans lequel ils sont utilisés (et spécialement ceux apportés par les participants/es) sera probablement essentiel. Ces matériaux comprennent des éléments très pratiques, tels que des formulaires de candidature, etc.

Programmes urbaines basés sur les voisinages

Bien que dans les zones marginales urbaines le sentiment d'appartenance à une communauté est beaucoup moins répandu que dans les villages ruraux, il est toujours possible dans bien des situations de développer un programme urbain basé sur une communauté de voisinage.

Les Unités qui pourraient être développées dans ce contexte incluent :

Des cartes du voisinage

Une carte du voisinage peut être conçue par foyers d'habitation, bien que souvent les gens ne connaissent pas leurs voisin/es aussi bien que les personnes habitant dans les villages, et donc il y aura sans doute plus d'espaces laissés en blanc sur la carte. Le point de départ serait d'identifier les caractéristiques essentielles (telles que les rues, les allées, les locations importantes dans le voisinage, les magasins ou étalages de rue, etc.), et en particulier les caractéristiques qui constituent la frontière de la zone de voisinage telle que reconnue localement par ses habitant/es. Les participants/es peuvent ensuite marquer l'emplacement de leur propre maison, ainsi que celle de leurs ami/es, du chef de la communauté ou autre personnage public important, etc.

La discussion pourrait porter sur les origines ou l'histoire de ce voisinage, sur ce que "voisinage" signifie aux yeux des participants/es ou alors sur la différence entre les "communautés" urbaines et les communautés rurales.

Le travail lié à l'alphabétisation évoluera probablement de la même manière que le travail sur n'importe quel genre de carte de foyers d'habitation. Comme cette Unité sera une des premières unités sur lesquelles les participants/es travailleront, choisir un ou deux mots suffira sans doute, comme par exemple le mot "voisinage" ou "quartiers pauvres" ou encore



Une réunion au Népal

Adaptation

le nom d'une zone spécifique dans le voisinage, etc.

Le travail de calcul numérique à un niveau très élémentaire commencera sans doute par le dénombrement du nombre de personnes vivant dans chacune des maisons du voisinage (ou tout au moins pour celles qui sont connues – bien que s’il y a des bâtiments à deux ou trois étages, cela peut s’avérer un peu plus compliqué).

Ce nombre pourrait être utilisé pour calculer le nombre moyen de personnes par maison d’habitation ou par rue, et finalement le nombre de personnes vivant dans l’ensemble du voisinage. Les participants/es pourraient ensuite discuter les changements constatés au cours des quelques années qui ont précédé et ceux qui auront potentiellement lieu dans le futur.

Carte des ressources humaines

Les cartes des Ressources Humaines seront en principe basées sur celle des foyers d’habitation, et seront conçues afin de déterminer les différentes compétences et commerces entrepris par différentes personnes vivant dans le voisinage (voir page 174 pour des idées sur le genre de compétences qui pourraient être considérées). Ces ressources peuvent être représentées par de simples images ou mots.

La discussion pourrait être centrée sur la manière dont les personnes ont acquis leurs compétences dans un domaine particulier, et la manière dont ils/elles pourraient transmettre leur savoir à d’autres personnes ; le rôle des qualifications et des diplômes, ainsi que la valeur des compétences pour un emploi (ou pour travailler à son compte) pourraient constituer des thèmes de discussion intéressants. Le nombre de personnes qui ont des capacités spécifiques qu’ils/elles n’utilisent pas (ou ne peuvent pas utiliser) dans le cadre de l’environnement urbain pourrait également être discuté), de même que le degré d’accessibilité à des formations dans un domaine particulier. Une discussion sur ce que signifie une force de travail non qualifiée, semi-qualifiée ou qualifiée, peut être révélatrice d’un certain nombre d’éléments – en particulier s’il s’agit d’explorer la situation de ces différentes catégories de force de travail en termes de salaires et de sécurité de l’emploi. Ce pourrait consituer une base intéressante pour engendrer un certain nombre d’actions comme l’établissement d’un projet d’échanges (relatifs à différentes compétences dans des domaines spécifiques) organisé à petite échelle. Les personnes concevraient un bon représentant une monnaie alternative pour échanger leurs compétences ou leurs services (par exemple je m’occupe de vos enfants et gagne X bons que je peux ensuite utiliser pour que quelqu’un d’autre vienne faire un travail de plomberie chez moi, pour lequel il/elle gagnerait X bons, qui peuvent à leur tour être utilisés pour qu’il/elle se fasse faire des vêtements, etc.). Le développement de telles économies alternatives a vraiment prospéré dans de nombreux endroits (voir par exemple la Fondation pour une Nouvelle Economie au Royaume Uni).

Le travail d’alphabétisation pourrait se baser sur des mots-clés décrivant des compétences populaires (et sur un vocabulaire autour de ces domaines) ou à un stade plus avancé, pourrait impliquer la préparation de CVs ou de formulaires de candidature, lorsque cela est approprié.

Cartes de déplacement en ville

Une carte de déplacement urbain pourrait être une mixture entre une carte des déplacements et une carte représentant les moyens possibles et les services offerts pour le déplacement. Pour commencer, identifiez la situation géographique du voisinage par rapport aux routes principales en direction d’autres parties de la ville ou en direction d’autres villes. Ceci peut se faire grossièrement en déterminant les routes suivies par les bus, les lignes de chemin de fer, les routes majeures ou des constructions de la ville à caractéristiques particulières. Ensuite, identifiez les locations où se trouvent les sources d’emploi (diverses sortes d’emploi) et celles où se trouvent les services sociaux (santé, éducation, tribunaux, écoles de formation).

Ce travail peut amener à une grande discussion, par exemple sur la provision des services de transport jusque dans les quartiers marginaux de la ville (une zone d’habitation en marge de la ville de Mexico a créé une organisation de voisinage puissante après s’être mobilisée pour la première fois dans des manifestations contre la compagnie municipale locale de bus, pour demander que cette compagnie étende ses services à leur zone d’habitation).

Cartes de migrations saisonnières

De nombreuses zones urbaines marginales se sont développées ces dernières vingt ou trente années, la plupart de leurs habitant/es provenant de zones rurales. Nombreux/ses sont ceux/celles qui ont conservé des liens étroits avec la communauté rurale dont ils/elles sont originaires, et il peut être intéressant de représenter ces liens. Par exemple, des personnes retournent en zone rurale dans les périodes de l’année où le travail est abondant (comme au moment des récoltes) ou à l’occasion de festivals annuels (ou encore d’événements occasionnels tels que les mariages ou les funérailles).

Dans certaines zones de voisinage, les gens viennent souvent des mêmes régions rurales et le travail autour de la conception de la carte peut être concentré sur la fréquence de leur retour en zone rurale et les raisons de cette migration. D’autres zones de voisinage sont composées au contraire de gens venant de différentes parties du pays et la distribution géographique constituera un autre élément de représentation sur la carte, ce qui peut impliquer un travail de conception approximative de la carte du pays (ou même de pays avoisinants).

Il peut aussi y avoir des migrations saisonnières dans l’autre direction – avec des gens vivant principalement en zone

rurale, qui viennent vivre en zone urbaine chez des ami/es ou des membres de leur famille au cours de périodes de pénurie sévère ou de disette dans les villages. Ce phénomène peut également être représenté sur une telle carte.

Un calendrier pourrait aussi être représenté en parallèle, pour montrer les périodes de migration saisonnière vers les villes ou à partir des villes. Entre autres, ce calendrier peut être très utile pour faire la planification du travail des cercles d’alphabétisation (au cas où cela na pas encore été fait).

Les exercices de lecture et d’écriture peuvent porter sur les noms des emplacements, sur les raisons liées à la migration, ou sur l’écriture de lettres à des membres de la famille qui sont restés au village. Les exercices de calcul numérique peuvent porter sur le calcul des distances, y compris les temps, les jours de voyage et le prix des voyages aller et retour.

Cartes historiques

En rapport avec les autres cartes, une carte historique représentera (si possible sur une carte du pays) la région de provenance des différentes personnes et le moment où ils/elles sont arrivé/es en ville – avec une représentation de la route individuelle prise par chacun des participants/es (qui sera souvent marquée par différents stades de déplacement, d’un village au marché de la ville avoisinante à la ville régionale à la capitale – et même au sein de la capitale). Les dates de chacun des déplacements effectués, ainsi que les raisons de ce déplacement, devraient y être annotées. Ceci pourrait commencer par une simple carte conçue pour l’ensemble du groupe, à la suite de quoi chaque individu peut représenter les détails concernant leurs propres déplacements sur leur propre carte, ce qui leur permettra de pratiquer la lecture, l’écriture et le calcul numérique (en donnant des dates et peut-être aussi des estimations de distance). De plus en plus de détails peuvent y être ajoutés, tels que les moyens de transport utilisés pour chacun des déplacements, et le coût du déplacement. Chaque participant/e voudra peut-être concevoir une carte familiale, qui représenterait les endroits où chacun des membres de la famille se sont déplacés et où ils/elles ont fini par s’installer.

En groupe, cela peut mener à un travail de lecture et d’écriture intéressant, les participants/es notant des listes de facteurs qui les ont poussé/es ou retenu/es et ont influencé leur décision à chaque stade de déplacement.

Cartes de la santé et de l'hygiène

Les cartes de la santé et de l’hygiène peuvent être du même format que les cartes rurales portant sur les mêmes thèmes avec une représentation des risques liés à la santé dans le voisinage, tels que les égouts à l’air libre, les conditions de mauvaise sanitation, ou les poubelles qui s’accumulent. Une analyse des sources d’eau peut être tout-à-fait pertinente. Les caractéristiques positives et négatives de la situation peuvent être identifiées et un travail initial en groupe peut

conduire à un travail individuel de conception d’une telle carte sur la situation dans les foyers d’habitation.

De telles cartes devraient constituer la base d’actions coordonnées pour résoudre les problèmes liés à la santé et à l’hygiène, en conjonction avec d’autres actions entreprises dans le voisinage (comme par exemple la construction de fossés pour les égouts qui seront ensuite recouverts). Ces cartes pourraient aussi représenter des éléments comme les espaces à l’air libre ou les espaces de jeux (et attirer l’attention des gens sur le besoin d’organiser un moyen d’empêcher le développement sur les zones “*vertes*” ou non-aménagées).

Le travail d’alphabétisation peut impliquer la préparation de panneaux de signalisation (pour empêcher que les gens déposent leurs ordures n’importe où par exemple, ou pour leur indiquer où les déposer) ou l’écriture de lettres aux ministères gouvernementaux concernés. Le travail de calcul numérique peut porter sur un travail d’estimation des coûts en relation avec certaines actions pour améliorer les conditions de santé et d’hygiène du voisinage.

Cartes des propriétés foncières et des propriétés en location

Les caries des propriétés foncières et des propriétés en location peuvent être très intéressantes mais aussi très compliquées dans les zones urbaines, où les propriétaires fonciers libres ou même les locataires à bail originaux peuvent très bien ne plus vivre dans la zone d’habitation en question. Les gens peuvent être en situation de location avec des sous-contrats de sous-contrats, etc., et ne disposer en conséquence que de très peu de protection légale en tant que locataires.

Discuter autour des questions de propriété et les représenter peut être tout-à-fait révélateur, cela peut mener à une action prise collectivement (alors que les individus sont sans pouvoir) et constituer une bonne base d’introduction d’un travail sur les droits relatifs à la loi sur la location et l’éviction des locataires.

Le point de départ pourrait être la carte des foyers d’habitation ou du voisinage, les participants/es identifiant les différentes sortes de propriétés qu’ils/elles connaissent (ou dans lesquelles ils/elles vivent). Ce qui conduirait à un travail d’écriture des noms pour chaque propriété impliquée. Le travail de calcul numérique pourrait porter sur les niveaux des prêts-logement (hypothèques foncières) ou de loyers payés par chacun/e dans une chaîne de personnes ayant accès à la propriété (si une telle chaîne existe). Il peut y avoir certaines craintes par rapport à la transparence impliquée dans ce travail ; la confidentialité de chacun/e devrait être respectée là où elle est exigée.

Calendriers / arbres des revenus et des dépenses

Là aussi le travail serait très similaire à celui produit en zones rurales. Cependant, dans une zone urbaine, il est possible

que les participants/es disposent de sources de revenus très différentes de celles en zones rurales, et cela peut rendre le travail de représentation d’une personne typique, difficile à achever. Certaines tentatives devraient néanmoins être faites pour obtenir une telle représentation, en faisant des suppositions sur la taille du foyer d’habitation et les sources de revenus. Un travail individuel de conception d’arbres et de calendriers des revenus et des dépenses pourrait néanmoins susciter beaucoup plus d’intérêt – et le but d’un travail en groupe serait alors juste de concevoir un exemple en illustration, à partir duquel les participants/es peuvent concevoir leurs propres versions.

Tableaux des sources et usages de crédit

Le Tableau du Crédit en zone urbaine sera sans doute très similaire à celui conçu en zone rurale. Il sera cependant peut-être plus compliqué, avec des multiples sources de crédit de représentées (banque, créditeurs sans scrupules, etc.) et les questions abordées seront également multiples (telles que par exemple la violence des créditeurs sans scrupules qui “*achètent*” des dettes et ont recours à la manière forte pour récupérer ces dettes). La vente et l’achat de denrées dans l’économie informelle peuvent aussi tomber dans la catégorie des systèmes de crédit, au sens large.

Classification par ordre de préférence d’Activités Génératrices de Revenus réalisées à la Maison

Suivant un format de classification par ordre de préférence (voir page 127), il s’agit ici d’étudier les différentes stratégies employées par tous les membres d’une famille pour obtenir des revenus supplémentaires à partir d’activités réalisées à la maison et ce, afin de voir quelles sont les plus productives. Si les activités réalisées par les hommes et les femmes (ou de même par les jeunes ou les personnes âgées, etc.) sont très différentes, un tableau distinct devrait être complété pour et par chaque catégorie de personnes. Dans le processus de classification, il est demandé aux participants/es d’identifier une série de critères selon lesquels l’ordre de préférence sera établi. Ce travail engendrera la production de matériaux pour s’exercer à la lecture et l’écriture de façon pratique. Le travail de calcul numérique pourrait porter sur le calcul de revenu moyen gagné par heure de travail pour chacune des activités considérées.

Classification par ordre de préférence des Emplois

Dans le même format que l’Unité décrite ci-dessus, le travail de cette Unité consistera à étudier les formes d’emploi en dehors de la maison. Ce qui impliquera sans doute l’identification d’une large gamme de critères relatifs aux niveaux de revenus, à la sécurité et la stabilité de l’emploi (ou le manque de sécurité / stabilité), les conditions de sécurité et d’hygiène, le temps de déplacement vers le lieu

de travail, le caractère saisonnier du travail (si approprié), les compétences requises, etc. Encore une fois, des tableaux séparés peuvent être conçus pour et par les hommes, les femmes, les jeunes ou les personnes âgées.

Calendrier du Travail Disponible

L’objectif de la conception d’un tel calendrier serait d’étudier les changements saisonniers de l’emploi dans les différents secteurs d’activité. Les participants/es peuvent choisir de concentrer leur travail sur cinq (ou plus) différents types d’emploi et étudieront tout changement saisonnier significatif, relatif à la disponibilité du travail dans ces différents secteurs d’emploi. Dans certains cas, une période de cinq ou dix ans pourrait être utilisée pour représenter les tendances plus générales des sources d’emploi, et ce par rapport aux changements structurels survenus au sein de l’économie.

Calendriers de Variation des Prix

Les gens vivant en zone urbaine sont plus affecté/es par les variations de prix des produits qu’ils/elles consomment – dans la mesure où ils/elles sont beaucoup moins susceptibles de produire quoi que ce soit eux/elles-mêmes pour leur propre consommation. La conception d’un calendrier annuel pour étudier les fluctuations saisonnières des prix des denrées de base peut donc avoir un intérêt tout particulier. Cependant, les variations de prix à long terme (ou dans les cinq ou plus années à venir) peuvent être encore plus révélatrices d’un certain nombre d’éléments et une discussion à ce sujet peut aborder des questions relatives à l’inflation, etc.

Echelle de temps du Voisinage

Elle sera conçue de la même manière qu’une échelle du temps du village, mais couvrira sans doute une période de temps plus courte (bien qu’il peut y avoir des exceptions). Le point de départ est d’identifier les périodes où la zone a été occupée pour la première fois et il s’agira ensuite de réfléchir sur les événements majeurs qui ont jalonné le développement de cette zone. Cela peut se faire de manière très simple, en utilisant des mots clés comme “*première occupation*”, “*feu*”, “*école*”, “*expulsion*”, etc., à côté de dates – ou au contraire peut aller très loin dans les détails et être la base d’un travail de rassemblement et de documentation de l’histoire locale du voisinage.

Unités relatives à la santé

De nombreuses Unités sur la santé utilisées en zone rurale seront appropriées à un travail en zone urbaine. Le Calendrier sur la Santé, par exemple, apportera aussi de nouveaux éléments dans la mesure où il y existe des modèles de développement propres à certaines maladies

(comme la malaria) en fonction des périodes de l’année ou du climat, etc. Des tableaux représentant les causes et les remèdes de guérison des maladies, ou même les plantes et herbes médicinales (voir page 152) sont aussi pertinents pour un travail dans la plupart des zones urbaines.

Travaux sexo-spécifiques : Calendriers et Routines Quotidiennes

Les Unités abordant la question des relations entre les deux sexes et de leurs rôles respectifs, sont tout aussi pertinentes en zone urbaine qu’en zone rurale. Un graphique représentant la routine quotidienne et un calendrier représentant le travail spécifique des hommes et des femmes peuvent aisément être adaptés à la situation en zone urbaine.

Modèles de voisinage

L’un des problèmes relatifs à la conception de cartes en zone urbaine est que les maisons sont souvent construites sur deux, trois ou plus d’étages et chacun des étages peut remplir différentes fonctions (avec par exemple un magasin au rez-de-chaussée, des magasins en sous-sol, quartiers familiaux au premier étage, et le deuxième étage en location). Si la population locale veut vraiment s’engager dans un travail de planification de leur voisinage, il faudra trouver un moyen de représenter ces situations. Une solution est de construire des modèles du voisinage à trois dimensions en papier. Dans certains cas, ces modèles se sont révélés très efficaces pour attirer l’attention de la population locale sur l’implication des changements proposés (tels que la construction d’une nouvelle route, ou d’un nouveau bâtiment de taille importante en cours de planification). Permettre aux personnes de visualiser des changements indésirables (ou désirables) par le biais de représentations à trois dimensions peut enrichir la réflexion et mener à la prise d’un certain nombre d’actions locales [voir le travail de Tony Gibson, La Fondation des Initiatives de Voisinage].

Le travail d’alphabétisation peut porter sur les demandes de planification, entraînant une campagne faite sous forme de lettres écrites, une pétition locale, ou la préparation de prospectus ou d’affiches, afin d’attirer l’attention des gens sur les changements proposés. Le travail de calcul numérique pourra consister à mesurer des zones d’habitation, des hauteurs de bâtiments, des distances, etc.

Diagrammes chapati sur les organisations / les relations de pouvoir

Encore une fois, ils seront conçus de la même manière que ceux conçus en zone rurale (voir page 166), bien que la gamme d’organisations existant au sein et en dehors de la communauté sera sans doute beaucoup plus diverse (comprenant les organisations et agences gouvernementales

et non-gouvernementales). Ce travail peut être suivi par un travail de conception d’organigrammes afin d’étudier plus en détail les différents rôles et les différentes relations existant au sein des différentes organisations. Connaître la personne à contacter par rapport à un problème particulier est souvent plus crucial dans le contexte des larges bureaucraties urbaines que dans les zones rurales où il y a souvent moins d’organisations engagées.

Le Diagramme Chapati des structures informelles de pouvoir dans le voisinage peut constituer un élément provocateur (et même dangereux) dans une zone urbaine car il peut, dans certains cas, impliquer l’étude des activités clandestines criminelles ou liées à la mafia. Dans ce cas, il devra être manié avec beaucoup de précaution, mais il convient de souligner qu’un tel diagramme peut être d’une importance cruciale.

Tableaux de crimes / vices

Un tableau qui peut s’avérer utile dans certaines zones urbaines serait un tableau représentant l’analyse des différentes sortes de crimes (cambriolage, vandalisme, violence, etc.) et les causes de l’existence de tels crimes (pauvreté, frustration, alcool, etc.). Au cours de la discussion, les personnes qui ont tendance à être impliquées dans chacun de ces crimes peuvent être catégorisées (jeunes, personnes âgées, hommes, femmes, etc.), bien qu’il peut y avoir le risque de stéréotyper les gens si la discussion n’est pas menée avec précaution. Il vaudrait donc peut-être mieux que la discussion soit centrée sur les meilleurs moyens de prévenir ou réduire l’incidence de chacun des crimes évoqués. Par exemple, si les jeunes du sexe masculin recevaient une formation afin d’avoir de meilleures perspectives d’emploi, ou s’ils participaient à un projet d’activités génératrices de revenus, il y aurait peut-être moins de chance qu’ils soient impliqués dans des crimes.

Un tableau qui étudierait les différents types de vices ou de dépendances serait également tout-à-fait approprié en zone urbaine où les activités liées à l’alcool, les jeux d’argent et la prostitution, etc., sont peut-être plus répandus.

Classification par ordre d’importance des causes de la pauvreté

Le travail de ce tableau consisterait à demander aux personnes d’identifier les caractéristiques typiques des familles pauvres et les causes de la pauvreté. Bien qu’une classification relative au bien-être peut parfois constituer une base de travail pour produire une classification des causes de la pauvreté, dans bien des zones urbaines il ne serait pas réaliste dans la mesure où le statut socio-économique des gens n’est pas perçu de manière aussi évidente qu’en zone rurale (propriété foncière terrienne, nombre de vaches, etc.) et les gens peuvent être moins enclins à vouloir révéler leur situation financière.

Il serait peut-être plus réaliste de demander aux gens d’une manière plus générale de développer une liste des

caractéristiques et des causes de la pauvreté. Par exemple, vous pourriez demander, “est-ce que quelqu’un peut songer à différentes manières de distinguer si une personne vit aisément ou au contraire est en situation financière difficile ?”. Dans une situation où des idées sont lancées, chaque personne devrait être attentive ment écoutée et toutes les suggestions devraient être notées.

La discussion devrait être alors centrée sur la priorité accordée à chacune des causes de la pauvreté évoquée. Ceci peut se faire de différentes manières. Cela peut impliquer un simple processus de vote. Néanmoins, avant de procéder à un tel vote, ce serait peut-être une bonne idée de rassembler les différentes causes en sous-catégories, ce qui peut être fait en utilisant des techniques de VDPP : chacun/e des participants/es marquant (en très simples et très gros caractères) chacune des causes de la pauvreté sur une fiche cartonnée, et chacune des cartes est ensuite placée à côté de tout autre carte représentant une idée similaire.

Tableaux des techniques utilisées pour mener une campagne

Pour les groupes d’alphabétisation qui sont fermement engagés dans des actions relatives à l’amélioration de leurs conditions de vie, la conception d’un tableau représentant une étude de l’efficacité de différentes stratégies pour mener des campagnes dans divers domaines, peut s’avérer particulièrement utile. Le point de départ serait de dresser une liste des différentes stratégies de campagne (telles que les manifestations, les dénoncements par le biais de la presse, les lettres, les marches, les activités discrètes de groupes de pression ou les rencontres). Ensuite ces méthodes pourraient être étudiées pour voir si elles sont applicables par rapport soit aux différents groupes de population ou organisations qui ont besoin d’être convaincus (gouvernement local, national, compagnies privées, propre communauté, etc.) ou par rapport à des problèmes spécifiques abordés par la communauté. Dans chacun des cas, la collaboration avec d’autres groupes, ou la formation de réseaux d’influence ou d’actions, devrait être considérée.

Le travail d’alphabétisation porterait sur la préparation d’un plan pour les campagnes à mener, ou la production de matériaux pour une campagne particulière. Un travail sur le calcul numérique pourrait consister à préparer des statistiques relatifs à ces matériaux et prévoir les coûts globaux d’une telle campagne.

Calendrier des Célébrations Culturelles

De nombreuses zones de voisinage marginalisées sont composées de personnes provenant de différentes parties du pays avec des traditions culturelles différentes (et même des religions différentes).

Télévision et Vidéo

Dans la plupart des zones urbaines, même dans les zones les

plus marginalisées et les plus pauvres, la télévision est fermement présente. Les gens ont une télévision même s’ils/elles n’ont pas accès à de l’eau potable. La télévision constitue un investissement exceptionnel (souvent à bas prix si elle est achetée d’occasion) et peut-être branchée de manière illégale sur des sources d’électricité ou sur les câbles électriques suspendus en l’air dans la rue. La provision en eau potable est souvent beaucoup plus chère. Dans les zones où le taux d’alphabétisation est bas (et même en fait dans celles où il est élevé !), la télévision constitue désormais un moyen de communication plus puissant et un élément significatif de l’expérience quotidienne des gens. Il est donc important de prendre en compte la télévision dans un programme d’alphabétisation, en particulier dans les zones urbaines. Cela ne veut pas dire que la télévision doit devenir le moyen d’enseigner (en général, son utilisation n’a pas prouvé avoir eu beaucoup de succès dans ce domaine), mais cela signifie qu’elle devrait faire l’objet d’une étude et d’une analyse particulière.

Il y a eu des expériences vraiment intéressantes d’analyse de programmes de télévision populaires, tels que les romans de télévision, et de la présentation des informations, par exemple au Chili (voir Archer et Costello, 1990). L’objectif de l’analyse de tels programmes est de promouvoir “une lecture proactive” de la télévision par les téléspectateurs/trices (plutôt qu’une acception passive de tout ce qu’ils/elles regardent). En relation avec ce genre de travail, certaines organisations ont promu “l’écriture active” de programmes de télévision, en mettant à la disposition des individus des caméras pour qu’ils puissent enregistrer leurs propres programmes. Ce dernier processus peut être coûteux, mais si des équipements vidéo sont achetés par une organisation et prêtés tour à tour aux différents cercles du programme d’alphabétisation dans une zone spécifique, les coûts peuvent être réduits de manière significative.

Jusqu’à ce jour, nous n’avons pas entendu parler de programmes qui aient explicitement cherché à lier ce travail de lecture et écriture proactive à des programmes d’alphabétisation centrés principalement sur l’utilisation d’un stylo et de papier comme moyens d’apprentissage. Ceci est dommage dans la mesure où la croissance des moyens de communication audio-visuels (télévision, vidéo et radio) n’a pas contribué à la réduction du pouvoir de l’alphabétisation conventionnelle. Sous bien des aspects, ces alphabétisations sont intrinsèquement liées et devraient être abordées ensemble.

Le concept d’une télévision de lecture proactive pourrait mener à un travail intéressant. Les participants/es pourraient concevoir des tableaux qui représenteraient une analyse et une catégorisation des différents types de programme télévisé (ou des différentes chaînes de télévision). Quelqu’un pourrait même classer par ordre de préférence les romans de télévision afin d’identifier les raisons pour lesquelles les participants/es préfèrent certains programmes à d’autres – ce qui aiderait à lancer une discussion structurée qui peut devenir étonnamment passionnée. De manière plus détaillée, les participants/es peuvent étudier les qualités et défauts des héros et héroïnes des

romans de télévision, qui leur plaisent ou ne leur plaisent pas, les qualités et les défauts avec lequel/les ils/elles s’identifient ou ne s’identifient pas, etc. Cela peut sembler un peu fade mais en réalité ces discussions peuvent être très intéressantes.

Dans certaines des techniques utilisées dans le cadre du programme au Chili, l’énigme et les héros/héroïnes de romans de télévision étaient étudié/es de fond en comble, afin d’y découvrir les éléments de compréhension et ceux de contradiction de l’histoire du roman. Par exemple, les héroïnes peuvent venir de familles déshéritées (une expérience qui peut être vécue par certain/es des participants/es du groupe d’alphabétisation) mais elles sont souvent riches à l’extrême. C’est la combinaison de réalisme et de fantasmes qui font que ces programmes sont très populaires.

Notes sur le travail d’alphabétisation urbain basé sur un emploi particulier ou un secteur particulier

Réunir des gens ensemble dans un programme d’alphabétisation sera parfois plus facile si ces personnes partagent le même intérêt, ou se trouvent dans un même secteur de travail, que s’ils/elles vivent dans le même voisinage. Dans de tels cas, le type d’actions qui prendra probablement place concernera sans doute davantage les questions de droits des travailleurs et de l’organisation de syndicats. Inutile de préciser, cela s’avère souvent être délicat au niveau politique.

Cependant le travail complété par ces groupes dans le cadre d’un cercle d’alphabétisation n’a pas besoin d’être restreint aux thèmes relatifs à l’emploi. Bien que certaines Unités seront conçues pour aborder spécifiquement le thème du travail, d’autres Unités porteront sur des thèmes plus globaux qui concerneront la vie des participants/es au sens large. Il est clair qu’il est impossible de généraliser dans la mesure où les besoins spécifiques de chacun des groupes

seront très différents les uns des autres. Les personnes travaillant dans l’industrie du sexe, les métallurgistes, les enfants de la rue, les travailleur/euses des chaînes de montage, tou/tes auront des besoins différents. Néanmoins, les types d’Unités qui pourraient être développées et adaptées à une situation spécifique comprennent les exemples suivants :

- Des tableaux pour analyser les différentes catégories d’employeurs dans un secteur donné (ou une classification par ordre de préférence).
- Des tableaux pour analyser les différents types de clientèle / client/es (avec des critères pour les bon/nnes et les mauvais/es).
- Des tableaux relatifs aux conditions d’hygiène et de sécurité pour étudier les risques potentiels associés à différentes activités qui sont impliquées dans un travail donné.
- Des tableaux sur les sources de revenus supplémentaires disponibles.
- Des caries représentant les lieux de provenance de tou/tes pour se rendre à leur travail (et d’où ils/elles étaient originaires avant de venir s’installer en ville).
- Echelles de temps et histoires individuelles (y compris la conception d’une carte consolidée représentant les chemins croisés par les gens).
- Cartographie des compétences personnelles et des emplois occupés.
- Calendriers / diagrammes en flèches hypothétiques pour l’avenir représentant des alternatives possibles.
- Conception d’une carte des lieux de travail, en particulier là où il y a des changements (par exemple pour les marchands ambulants, les gamins qui lavent les voitures, etc.), afin de pouvoir identifier les bons endroits à différents moments de la journée / de la semaine / de l’année.
- Calendriers des revenus annuels.
- Avantages et inconvénients/risques d’une organisation basée sur le travail.



Un réunion en Inde

Sikant Khat/ActionAid

6.1.2 ADAPTER LA METHODE REFLECT A UN TRAVAIL AVEC LES COMMUNAUTES DE PECHEURS/CHEUSES

Parmi les approches et techniques présentées dans les parties précédentes de ce manuel, de nombreuses sont tout-à-fait appropriées à un travail avec les communautés de pêcheurs/euses. Cependant, afin de démontrer l’adaptabilité de la méthodologie employée par *Reflect*, il vaut la peine de faire une brève présentation des approches qui peuvent être plus particulièrement appropriées à des thèmes spécifiquement abordés et relatifs à de telles communautés.

- **Calendrier des prises de pêche** : il constituerait une variation du calendrier agricole, avec une étude des différentes sortes de poissons et le niveau de productivité de la pêche à différents moments de l’année (y compris, par exemple, les moments de l’année où la pêche de certains poissons est illégale ou ne peut être maintenue pour une raison ou pour une autre).
- **Cartographie de la mer** : ce serait une carte qui ne ferait aucun sens pour personne d’autre que les pêcheurs/euses ! Elle montrerait les différentes eaux de pêche et pourrait aussi représenter, en plus des espèces de poisson dans chacune de ces eaux, également les profondeurs, les niveaux de danger, les signes caractéristiques de la mer, etc. Il peut être nécessaire / intéressant de concevoir des cartes pour chacune des saisons de l’année pour.
- **Classification par ordre de préférence des espèces de poisson** : une comparaison de chacun des types de poisson, un par un, peut engendrer la production d’une gamme intéressante de critères (tels que la facilité de la prise d’un tel poisson, la facilité de maniement, la facilité de conservation, les prix de vente élevés, les poissons qui ont un bon goût, etc.). Souvenez-vous qu’ici, comme dans toutes les classifications par ordre de préférence, les scores élevés doivent représenter les meilleurs scores du point de vue des participants/es – ceci afin d’éviter toute confusion.
- **Tableaux des technologies** : la valeur des différents types de technologie pour la pêche pourrait être comparée de manière systématique par le biais de la conception d’un tableau, où elle sera analysée en fonction de critères choisis par les participants/es.
- **Echelle de temps de la pêche** : l’objectif d’un tel graphique serait de représenter les changements majeurs survenus au cours des années en matière de taille des prises des différentes sortes de poisson, des coins de pêche et de l’emploi de différentes technologies, etc. Des événements majeurs survenus au sein de la communauté de pêcheurs/euses, y compris les événements tragiques,

- pourraient également y être représentés.
- **Calendriers du travail hors-saison** : ils permettraient l’étude de sources de revenus complémentaires en période hors-saison, ainsi que le travail saisonnier des hommes et des femmes.
 - **Tableaux des investissement de capital** : il pourrait représenter les principaux achats tels que celui de bateaux (de différentes sortes) et les manières dont le financement de tels achats peut être assuré – et celles dont ils peuvent être remboursés, etc.
 - **Analyse des accidents / risques** : elle aborderait l’étude des genres d’accident auxquels la communauté doit faire face, la probabilité de leur occurrence, les possibilités de prévention, etc.
 - **Analyse des vents / du temps** : Les différents aspects du temps pourraient faire l’objet d’une analyse détaillée et pourraient être classifiés, et ce travail pourrait se faire à partir de proverbes locaux pour stimuler et enrichir la discussion.

Toute une gamme d’Unités portant sur les thèmes de la santé ou sur des questions socio-politiques sont également appropriées ici.

Le travail sur le calcul numérique avec les communautés de pêcheurs/euses peut être fait en relation avec la navigation, l’achat d’outils de pêche tels que les filets, les paniers, ou les voiles, et la vente du poisson.

6.1.3 ADAPTER LA METHODE REFLECT A UN TRAVAIL AVEC LES COMMUNAUTES NOMADES PASTORALES

Les communautés nomades pastorales représentent un défi particulier pour l’organisation d’un programme d’alphabétisation. Si les facilitateurs/trices appartiennent à la communauté nomade (comme il est toujours recommandé) et peuvent donc voyager en même temps que celle-ci, un tel travail devient plus aisément faisable au niveau logistique. Cependant, comme il n’existe pas de base géographique propre à la communauté, les méthodes de conception de cartes ont besoin d’être adaptées à cette situation. Quelques idées sont présentées ci-dessous pour aider les gens à songer à des moyens d’adapter la méthode *Reflect* à un travail avec les communautés nomades pastorales :

- **Cartes de mobilité annuelle** : ces cartes représenteraient toute l’étendue des voyages accomplis par la communauté, peut-être en y indiquant les moyens traditionnels de mesure des distances (et le temps qu’il a fallu pour parcourir ces distances), les saisons passées à chaque endroit et les caractéristiques majeures des routes prises (telles que les montagnes, les oasis, etc.). Si les générations plus anciennes se souviennent d’autres routes de voyage, elles pourraient être indiquées sur la même carte ou sur une autre carte.
- **Cartes des situations d’urgence** : En travaillant à partir des cartes présentées ci-dessus, les cartes des situations d’urgence représenteraient ce qui se passe lorsque le cycle habituel des saisons est perturbé – en liant ces perturbations aux causes qui les ont produites (comme un changement de climat, une situation de conflit) et les dates de ces perturbations.
- **Cartes locales** : elles représenteraient les détails de chacune des locations centrales où la communauté passe une partie considérable de son temps dans l’année, avec par exemple des indications des sources de combustible ou de bois, les terres de pâturages, les sources d’eau (et les changements, au cours des années, relatifs à la location de ces éléments).
- **Classification des dromadaires** : bien sûr, une telle classification ne sera appropriée que dans les cas où le dromadaire est utilisé comme moyen de transport, et il s’agirait alors simplement de demander aux participants/es d’identifier les différentes sortes de dromadaires existantes, ainsi qu’une série de critères par lesquels ils/elles pourraient classer les dromadaires (comme par exemple, les dromadaires robustes, ceux sur lesquels on peut compter, ceux qui sont capricieux, violents, qui sont de bons transporteurs de charges, qui ont de la résistance, etc).

- **Tableaux des animaux** : ils permettraient l’étude des principaux animaux (vaches, dromadaires, chèvres, etc.) qui sont utilisés par les gens et l’étude de leurs différents usages (pour le fumier, la production de lait, de viande, la peau, les mollets, la vente, etc.).
- **Les types de pâturages et leur disponibilité** : Ils peuvent être représentés à la fois sur un calendrier et une carte (peut-être en ayant les deux inter-reliés) afin d’identifier et faire une classification de la qualité des herbes de pâturage, des buissons et des arbres, et une classification de leur usage.
- **Routines quotidiennes** : dans le cadre du contexte de la vie pastorale, la routine quotidienne peut varier considérablement et donc de telles routines pourraient être représentées pour les garçons, les filles, les hommes, les femmes, les personnes âgées et les jeunes, et ce pour trois ou quatre périodes distinctes de l’année.
- **Problèmes d’accessibilité à la terre** : une carte pourrait être conçue pour identifier les régions où les communautés nomades avaient auparavant accès (où elles mettaient leurs troupeaux en pâturage ou où elles trouvaient leurs sources d’eau) et desquelles elles ont été expulsées. Une classification des différentes causes de cette expulsion et des stratégies pour y faire face, pourrait être produite sur un autre tableau.

6.1.4 ADAPTER LA METHODE REFLECT AU TRAVAIL AVEC LES REFUGIE/ES

Travailler dans un camp de réfugié/es avec la méthodologie de *Reflect* représente un défi particulier. Le contexte peut être extrêmement politisé et il peut y avoir un danger de voir tout processus d’éducation des adultes coopté par certaines forces politiques. Cependant, *Reflect* étant une méthodologie de travail sans limites, il existe des moyens de surmonter de telles pressions. L’absence d’un besoin d’utilisation d’un abécédaire / d’un livre de textes permet à *Reflect* d’être une méthode à très bas prix, qui peut être implantée très rapidement. Une des choses dont les réfugié/es disposent, c’est de temps, et cela signifie qu’il serait possible de changer le modèle de formation de façon à ce que les facilitateurs/trices puissent recevoir une formation quotidienne le matin avant de travailler avec les cercles dans l’après-midi. Ceci peut permettre aux facilitateurs de disposer d’interventions actives dans la conception des Unités *Reflect*. Au cours d’un processus si intensif, des progrès peuvent être réalisés très rapidement. Cet aspect est nécessaire dans la mesure où de nombreux camps sont par nature instables, avec les gens (y compris les participants/es et les facilitateurs/trices) y arrivant et s’en allant de manière constante.

Le manque d’existence d’une “*communauté*” au sein d’un camp de réfugiés (en particulier dans un camp qui vient d’être monté) peut présenter un certain nombre de défis – bien que souvent les gens se rassemblent dans les camps en fonction des langues qu’ils/elles parlent, ou en fonction des régions géographiques d’où ils/elles sont originaires, et souvent on trouve des gens d’un même village vivant dans un même coin du camp. Dans un tel contexte, le rôle joué par le processus *Reflect* sera de contribuer à la formation (ou la reconstitution) d’un sentiment d’appartenance communautaire, en offrant aux gens une chance de réfléchir de manière claire sur leur expérience et

Dans de nombreuses situations, les gens vivant dans les camps seront dans différents états de traumatisme et de détresse (et il est souvent possible de parler d’un traumatisme collectif). Le processus *Reflect* peut être perçu par certain/es comme une forme de thérapie faite par soi-même sur soi-même, pour aider les individus et les groupes d’individus à confronter les expériences qu’ils ont vécues et à prendre des actions positives pour le futur. Très peu de travail efficace a été entrepris dans les camps pour traiter le traumatisme dont souffrent les réfugié/es. Etant donné qu’une consultation ou une thérapie individuelle est à la fois irréaliste en termes de logistique (vu le nombre impliqué) et peut être culturellement inappropriée, une méthode d’auto-

gestion des problèmes liés au traumatisme peut s’avérer plus efficace. Mais ceci requiert l’existence d’un environnement structuré dans lequel les gens peuvent réfléchir et discuter ouvertement des questions sensibles. Les cercles *Reflect* pourraient offrir une bonne structure pour la réalisation d’un tel processus, avec un travail sur des Unités spécialement adaptées pour aider les gens à confronter leur passé et à aborder le futur.

Pour réduire le danger de voir un cercle *Reflect* devenir le centre de disputes et de conflit (où les blessures sont réouvertes plutôt que guéries), et pour éviter le risque de voir des forces politiques au sein même du camp dominer les cercles, il est sans doute recommandé d’éviter les questions à haute sensibilité au début du programme, jusqu’à ce qu’un bon niveau de confiance mutuelle se soit instauré.

De nombreuses Unités présentées dans les parties précédentes de ce manuel seront appropriées à un travail avec des réfugié/es, ou seront faciles à adapter ; il y a cependant un certain nombre d’Unités spécifiques qu’il vaut la peine de souligner :

- **Cartes de déplacement** à la fois des participants/es et des autres membres de leur famille (conçue dans le format d’une carte de mobilité).
- **Cartes de la location actuelle** : en orientant les gens et en y indiquant les locations importantes.
- **Cartes des locations passées** : ce pourrait être soit une carte avec des régions dispersées (qui représenterait les différentes parties du pays d’où les réfugié/es sont originaires) ou une carte d’un village / d’une région administrative donnée (si les gens dans le cercle proviennent de la même région).
- **Tableaux d’auto-suffisance** : ils représenteraient une étude de toutes les choses consommées dans le camp (denrées alimentaires, vêtements, chaussures, outils, etc.) et la possibilité de les produire dans le camp, ainsi que les compétences / formation / matériaux requis pour réaliser une telle production.
- **Tableaux ou diagrammes en flèches sur les cérémonies d’enterrement** : ils permettent d’étudier les différents éléments ou stades des cérémonies traditionnelles d’enterrement et de discuter les difficultés rencontrées par les personnes dans l’accomplissement de leurs devoirs vis-à-vis de leurs proches récemment décédés. Ce peut être une séance très émotionnelle mais également très productive si les gens se sont mis/es d’accord sur une manière d’adapter les cérémonies traditionnelles aux conditions actuelles.
- **Tableaux relatifs à l’Infirmité.**
- **Cartes de mobilité** : elles représenteront les différents services et emplois offerts au sein même du camp de réfugié/es.
- **Cartes relatives à la sécurité / au danger** : en particulier pour les femmes et les enfants, et spécialement autour du camp (dans la mesure où cela

peut être un problème sérieux).

- **Calendrier des événements** : qui ont conduit à la recherche d’un statut de réfugié, etc.
- **Calendriers de futurs possibles** : ils permettront d’étudier différentes séquences d’événements possibles et les scénarios désirables / indésirables / probables / improbables.
- **Routines quotidiennes** : il s’agit d’étudier les usages qui sont faits du temps au cours de la vie au sein du camp et, en conséquence, comment ce temps pourrait être utilisé, par exemple pour suivre des cours d’éducation, une formation, etc.
- **Tableaux des organisations** : La vie dans les camps peut être caractérisée par la présence d’une grande variété d’organisations de secours (qui se marchent parfois sur les pieds). Une analyse des points forts et faibles, propres à chacune d’entre elles, faite par les réfugié/es eux/elles-mêmes, peut être très intéressante.

Si un programme *Reflect* est implanté dans un camp de réfugiés, le travail des cercles pourrait, à la longue, constituer une chance de discuter des questions sensibles et de planifier le futur. Les facilitateurs/trices peuvent jouer ici un rôle clé dans la communication établie entre les organisations et les autres réfugié/es, et il serait peut-être souhaitable d’organiser des réunions régulières entre les facilitateurs/trices et les principales organisations sur place – ce qui serait d’une grande valeur pour les deux (les facilitateurs/trices pourraient profiter de ces réunions pour poser leurs questions, présenter leurs demandes, leurs points de vue, les problèmes auxquels ils/elles font face, etc. et les organisations pourraient en profiter pour consulter les facilitateurs/trices, apprendre et transmettre un certain nombre d’informations).

Dans certaines circonstances, il vaut peut-être la peine de produire un effort particulier en recrutant des jeunes pour les postes de facilitateurs/trices – dans la mesure où les jeunes dans les camps peuvent être les premières personnes désaffectées / frustrées : leur donner un rôle positif serait un moyen de raviver de l’espoir et former des compétences pour l’avenir. Bien sûr, souvent les jeunes de sexe masculin sont absents des camps, se cachant dans la forêt ou prenant part aux combats dans leur région d’origine.

Dans le cadre d’un camp de réfugié/es, la création d’un environnement d’alphabétisation peut s’avérer particulièrement utile. Des facilités d’impression de matériaux écrits à bas prix pour chaque cercle (telle que la sérigraphie) permettrait à un environnement d’alphabétisation d’être conçu à partir du “*bas*”. Cela pourrait constituer un moyen d’empêcher la domination des moyens de communication par une poignée de personnes qui ont un certain pouvoir (ou par les organisations), ainsi qu’un moyen d’empêcher la dépendance des gens par rapport à la circulation de rumeurs de bouche-à-oreille. Il existe peut-être des dangers, mais s’il existe un grand nombre d’imprimantes sérigraphiques (voir la Partie 4.9), chacune capable de produire 50 ou 100 copies de n’importe quel matériel, les facilitateurs/trices étant formés/es pour les utiliser, alors les perspectives de créer une “presse libre” sont bonnes – et en particulier lorsqu’elle est liée au travail des cercles *Reflect* et que l’accent est mis sur la production de matériaux écrits par les participants/es eux/elles-mêmes.

6.2 ADAPTER REFLECT A UN TRAVAIL AVEC LES ENFANTS

“Les enfants représentent un rappel unique du passé, et des signes de l’avenir. Dans toutes les sociétés, les enfants représentent la possibilité de reconnaître tout ce qu’il y a de mieux, et la réalisation de tous les désirs exprimés... Cependant, bien trop souvent les enfants sont traités comme des adultes en régime de liberté surveillée. Toute participation innovative de leur part est découragée en faveur d’une socialisation pour devenir la copie exacte des adultes qui les entourent” (Judith Ennew, Université de Londres, citée dans “Ecouter les voix plus petites”, ActionAid, 1995)

C’est cette “participation innovative” que la méthode *Reflect*, si elle est adaptée aux enfants, pourrait encourager. Elle peut fournir une stratégie pratique pour que le mot à la mode des années 1990s, “participation des enfants” devienne réalité, en reconnaissant et en permettant aux enfants de devenir des participants/es actif/ves au développement. La confiance personnelle acquise par ces enfants par le biais de ce processus, peut les équiper pour l’avenir ; que ce soit pour un travail qu’ils/elles feront à leur compte, une entrée dans l’éducation formelle, ou une participation démocratique dans la société au sens large.

La méthode *Reflect* est probablement plus susceptible d’être utilisée dans des centres d’Education Informels (en général ceux gérés par des ONGs) où la flexibilité et la participation ne sont pas compromises par un programme surchargé. Cependant, à côté de ces centres, elle peut aussi être utilisée dans les écoles primaires, avec pour objectif d’y rendre l’éducation plus centrée sur les enfants et plus appropriée à la vie de la communauté. Dans de plus en plus de pays, les gouvernements commencent à reconnaître les limites du système d’éducation formel ; le manque de pertinence dans la pratique d’un programme hérité de l’Ouest ; l’inefficacité des méthodes d’enseignement et d’apprentissage machinal ; et l’écart qui existe entre les écoles et les communautés qu’elles sont sensées servir. Plusieurs pays sont en train d’expérimenter “l’informalisation” du système d’éducation formel (souvent avec un soutien d’organisations telles que l’UNICEF). Il s’agit là d’un immense défi et la méthode *Reflect* est peut-être suffisamment structurée pour permettre de réaliser cela à grande échelle.

L’objectif principal de l’utilisation de la méthode *Reflect* pour l’éducation des enfants est de leur offrir un outil pour qu’ils/elles puissent partager leurs connaissances et systématiser ces connaissances, et les utiliser pour faire une analyse de leur environnement. C’est une méthode qui reconnaît en particulier que les enfants représentent une

contribution économique pour leur famille et leur communauté, à travers le travail domestique et productif qu’ils/elles produisent, et qui reconnaît également qu’ils/elles ont des compétences et des connaissances utiles, qui sont basées sur leurs expériences de travail.

Le processus devra, pour les enfants, être équilibré par la provision d’informations et d’idées par l’enseignant/e afin de permettre aux enfants de développer leurs capacités dans des domaines clés (cest-à-dire qu’ils/elles pourront acquérir des vues élargies sur le monde en même temps que de nouvelles compétences), mais aussi afin de leur permettre de renforcer leurs capacités et pouvoirs à la fois en tant qu’individu et en tant que membre de la communauté. Le rôle de l’enseignant/e sera donc différent de celui rempli par le facilitateur/la facilitatrice vis-à-vis des adultes, mais les aspects autoritaires liés à l’enseignement devront être minimisés afin que la méthode *Reflect* soit appliquée de manière efficace.

Développement des Capacités / “Compétentialités”

L’utilisation de la méthode *Reflect* pour l’éducation des enfants constitue une chance de pratiquer un apprentissage centré sur les enfants dans le contexte d’environnements ruraux désavantagés. L’accent portera beaucoup plus sur le développement des capacités que sur la transmission d’informations. Ceci implique que l’examen de l’enseignant/e a moins d’importance que la prise de conscience par les enfants de leurs propres progrès. Les capacités présentées ci-dessous peuvent être obtenues par un processus de travail *Reflect* avec les enfants (bien que les détails précis de ce travail dépendront des Unités utilisées et ce travail nécessitera peut-être d’être adapté au programme national de l’enseignement primaire dans le pays concerné) :

- **Les capacités en dessin** : telles que la production de représentations visuelles de problèmes et de situations, et être capable de les interpréter pour une autre personne.
- **Les capacités en expression orale** : telles que l’aptitude à tenir un débat et à exprimer des idées de façon claire, à défier en confiance les autres (spécialement s’ils/elles appartiennent à des groupes puissants en matière d’âge, de sexe, etc.) et l’aptitude à présenter des informations clairement à un groupe ou à un autre élève.
- **Les capacités d’écoute** : l’aptitude à écouter, à absorber des informations et des idées, et à les comprendre.
- **Les capacités en expression écrite** : Comme la composition libre pour : décrire quelque chose ; transmettre des informations ou des instructions ; exprimer des idées et des opinions ; faire une narration ; écrire des textes de fiction / poésie créative ; faire des résumés ; être capable de distinguer les différents styles

d’écriture destinés à différents lecteurs.

- **Les capacités de lecture** : telles que la lecture de signes, d’étiquettes, de noms ; la lecture de textes plus longs comprenant des informations importantes ; la lecture intensive de plus longs textes – dans un but de narration, religieux, etc ; la lecture de textes sur des sujets inconnus et en deviner la signification ; la lecture d’instructions.
- **Les compétences en mathématiques** : les compétences de calcul arithmétique mental ; l’écriture des nombres ; la connaissance des nombres (y compris une bonne connaissance des grands nombres) ; l’aptitude à utiliser les systèmes de pointage communément utilisés au sein de la communauté, l’aptitude à lire des graphiques (horizontaux, par secteurs, en barres, etc.) et des tableaux ; l’aptitude à produire des graphiques et des tableaux ; l’aptitude à utiliser les quatre fonctions arithmétiques avec des grands nombres, et à écrire des résultats intermédiaires ; faire des calculs de fraction et de pourcentage ; l’aptitude à décider quel calcul faire pour la résolution d’un problème pratique ; comprendre et utiliser des compétences de base en géométrie – dessiner des formes particulières et reconnaître des angles spécifiques ; l’aptitude à utiliser des mesures standard de poids et de distances ; tenir des livres de compte personnels (avec des registres clairs) ; écrire des propositions de projet ; écrire des budgets simples ; extraire des informations numériques d’un long texte écrit.
- **Les capacités d’entrepreneur/euse** : telles que la résolution de problèmes ; l’identification de débouchés ; l’adaptation de technologies innovatrices (TI) ; voyager (passer les postes de douanes, trouver un logement en sécurité, etc.) ; l’identification de coûts et d’un budget ; la prise de décision.
- **Les compétences relatives à l’agriculture** : telle que l’étude de marché, l’analyse des cycles du temps, droits de propriété foncière, diversification des cultures, lecture des instructions relatives à l’utilisation des engrais, etc.
- **Les compétences relatives à l’histoire** : telles que placer des événements locaux dans un contexte national et international ; avoir des entretiens avec les personnes âgées et écrire une histoire orale ; avoir des entretiens avec les grands-parents et les parents sur les changements dans les rôles / le travail remplis par les femmes et les hommes au cours de leurs vies ; et produire un document écrit (en comparant la situation du passé avec celle du présent).
- **Les compétences relatives à la géographie** : Comme la lecture et la conception de cartes ; compréhension de la géographie au niveau national et international ; trouver des informations sur l’histoire de l’usage des ressources naturelles dans la région, et

prendre des notes écrites (tout en faisant une comparaison avec la situation présente) ; prendre des notes sur les informations relatives au temps (pluviomètres, etc.) pour aider à prendre des décisions dans le domaine de l’agriculture ; collecter les différentes manières de prévoir le temps existant localement ; trouver des informations sur l’histoire de l’occupation viagère des terres et de leur usage et produire un document écrit à ce sujet ; étudier les mouvements de migration au niveau local et national et en discuter les raisons.

- **Les compétences liées à la science** : telles que l’analyse de l’environnement naturel (chaînes alimentaires, classification des vertébrés et des invertébrés), identification de substances acides / alcalines résolution de problèmes relatifs aux principes de base du téléphone, de la télévision, de la voiture (lorsque c’est approprié à la situation) etc. ; résolution de problèmes relatifs à divers aspects de la biologie humaine, y compris la bactériologie, les infections, les systèmes de reproduction ; les capacités d’observation; les compétences relatives à la prise de notes.

Commencer un travail avec des enfants

Si vous désirez utiliser la méthode *Reflect* avec des enfants, certaines des étapes de préparation devront être différentes de celles utilisées dans le cadre d’un travail avec des adultes :

- **La recherche socio-économique** devra être menée en s’entretenant avec les enfants sans qu’il y ait d’adultes autour (mais après les en avoir informé), en accompagnant les enfants dans l’élaboration de leur travail, et en ayant consulté la communauté sur les concepts au niveau local de l’enfance, sur l’objectif de l’éducation des enfants, etc.
- **Une analyse du programme national d’éducation primaire** sera nécessaire, complétée par une observation participative dans les classes d’école locales.
- **L’enquête socio-mathématique** devra porter sur les compétences que les enfants / les jeunes ont besoin d’acquérir ainsi que sur leurs compétences actuelles en matière de calcul arithmétique mental.
- **La sélection des facilitateurs/trices** devraient se faire en ayant demandé l’avis des enfants et la formation des facilitateurs/trices devra mettre l’accent sur la nécessité de respecter les enfants, comprendre les travaux et rôles qu’ils/elles remplissent, et comment assurer une bonne communication avec eux/elles.
- **Le calendrier et l’emploi du temps des classes** devra être conçu en fonction des types de travaux à accomplir par les enfants (en particulier le travail respectif des garçons et des filles qui est différent).

Unités possibles

De nombreuses Unités utilisées dans le cadre d'un travail avec des adultes, et qui sont incluses dans ce Manuel, peuvent être facilement adaptées à un travail avec des enfants. Les Unités qui suivent ne constituent qu'une sélection des Unités qui peuvent être utilisées :

- **Diagrammes en flèches** de l'impact d'événements majeurs dans la vie des enfants.
- **Diagramme chapati des relations de pouvoir/autorité au sein de la famille.**
- **Carte d'élevage d'animaux** (lorsque les enfants sont chargé/es de la garde des animaux).
- **Tableaux des cultures.**
- **Calendriers de travail saisonnier** (général, puis distinct pour les filles / les garçons).
- **Routines quotidiennes des filles et des garçons.**
- **Classification par ordre de préférence des tâches remplies par les filles / les garçons** (celles qu'ils/elles aiment et celles qu'ils/elles n'aiment pas).
- **Travail dans le secteur informel** : classification des sources de profit pour les différents membres de la famille ; tableau sur les différents types de travail, comme le petit-commerce, la commercialisation.
- **Rêves et aspirations pour l'avenir.**
- **Tableau des différents usages des arbres et des plantes.**
- **Classification du bien-être.**
- **Carte des ressources naturelles** (chaîne alimentaire ; changements dans l'usage des ressources naturelles au cours des générations).
- **Cartes de mobilité personnelle.**
- **Echelles de temps de la famille, la communauté, et de l'histoire nationale** (peut-être en y intégrant les événements au niveau local et national).
- **Cartes allant de foyer d'habitation en foyer d'habitation.**
- **Calendriers de jeux** (joués par qui, quand et où ?).
- **Cartographie de l'Education** (cartographie pour le niveau primaire et le niveau secondaire avec les différentes sortes d'écoles, écoles de parents / du gouvernement) ; qui va à quelle école ; quelles sont les raisons d'aller à l'école ; quelles sont les raisons des abandons scolaires et d'une présences irrégulière ; objectif de l'éducation, etc.
- **Auto-évaluation du progrès réalisé en matière d'éducation.**
- **Tableau des moyens de guérison / Cartes de l'hygiène et de la santé.**

Il serait idéal que l'usage de ces différentes techniques soit lié à un travail basé sur un projet ou un sujet donné sur les différents thèmes évoqués. Ainsi, une carte ou un tableau sur la Santé constituerait le pilier d'une gamme plus large de travail sur des questions relatives à la santé et ce, pendant une semaine ou deux.

L'enseignement de stratégies et l'environnement plus large

La création d'un bon environnement, pour que la méthode *Reflect* fonctionne avec les enfants, impliquera une grande utilisation des méthodes participatives au sein de la classe d'école, qui sera reflétée par un changement dans l'environnement scolaire plus large.

- Travail en groupe (en divisant les tâches à accomplir pour un projet donné, en utilisant les enfants ayant diverses aptitudes et expériences, en enseignant la notion de coopération, en donnant aux filles leur propre espace / en offrant aux filles une opportunité de travailler avec les garçons dans un environnement contrôlé où elles ne sont pas dominées).
- Travail à deux (pour partager des idées, et noter le travail des un/es et des autres).
- Les élèves les plus fort/es travaillant avec les élèves plus faibles (système d'accompagnement).
- Utilisation de matériaux conçus par les élèves/enfants pour des exercices de lecture, de résolution de problèmes, etc. Encourager le partage des cahiers de notes des enfants avec toute la classe, et afficher le bon travail sur un tableau d'affichage.
- Environnement d'alphabétisation : Tableau d'affichage pour des messages, des lettres, des annonces, etc., dans la salle de classe ; jumelage de classes ou d'écoles pour faire une comparaison des matériaux MARP produits, échange de correspondance écrite, etc.
- Encouragement positif du travail bien fait ou d'une bonne conduite (au lieu que ce soit seulement la mauvaise conduite qui soit remarquée – sous la forme d'une punition).
- Pas de devoirs à la maison irréalistes – dans le cadre des obligations de travail que les enfants doivent accomplir. Concentrer la préparation sur le travail de l'Unité suivante, ce qui impliquera une discussion avec différents membres de la famille des enfants (et des personnes d'âges différents). Encourager les enfants à montrer leurs cahiers d'école à leur famille.
- Ecriture d'un journal quotidien.
- Document sur les études abordées – les discussions en classe, les travaux liés à des projets, etc.
- L'enseignant/e ne doit parler à la classe d'élèves que pendant 40% du temps total au plus. Mettre l'accent sur le développement de l'expression orale des enfants.
- L'enseignant/e doit contrôler lui/elle-même (et organiser des séances d'observation sur) la prise de conscience de la question des rôles et de l'égalité entre les deux sexes, notamment : Combien de temps les filles passent-elles à parler à l'ensemble du groupe comparé aux garçons ? Combien d'aide l'enseignant/e apporte-t-il/elle aux filles comparé aux garçons ? Les mêmes résultats sont-ils attendus des filles et des garçons (ou

moins de résultats pour les filles) ? L'enseignant/e donne-t-il/elle autant de valeur aux intérêts et à l'expérience des filles qu'à ceux des garçons ?

Comment la classe est-elle organisée par l'enseignant/e pour empêcher que toute forme d'harassement sexuel ne prenne place (comme par exemple la séparation de l'emplacement des toilettes, ou le fait de ne pas garder les enfants trop tard en fin de journée, lorsque le chemin jusqu'à la maison peut s'avérer dangereux).

- Afin de créer un environnement stimulant et créatif, dans lequel les enfants se sentent capables de communiquer, une plus large gamme de techniques de travail devrait également être utilisée et cela peut comprendre :
 - le théâtre ;
 - les jeux de rôles ;
 - l'improvisation musicale ;
 - la chanson ;
 - la poésie ;
 - les contes d'histoire (par les enfants) ;
 - les jeux.

Voir Partie 6.3 pour des idées sur la manière dont ces autres méthodes participatives peut être utilisée.

- Le travail de *Reflect* avec les enfants sera d'autant plus renforcé s'il existe une sorte de forum démocratique au sein de l'école, ouvert à la participation des enfants. Cela peut se présenter sous la forme de discussions hebdomadaires sur l'organisation de la vie à l'école, au cours desquelles les enfants peuvent discuter de n'importe quel sujet, comme par exemple les problèmes relatifs à la présence, la punition, le comportement des enseignant/es ou des enfants, les suggestions proposées pour réaliser un changement, l'évaluation d'activités récemment entreprises (et comment produire un rapport sur ces activités), etc.
- Tout autre travail, sur n'importe quelle question, devrait également être mené conformément à la méthode *Reflect*. Cela signifie en pratique mettre l'accent sur les discussions, le travail à deux pour noter et partager des idées, le travail en petit groupe, la recherche et les demandes de renseignement formulées par les enfants eux/elles-mêmes ; la résolution de problèmes et un renforcement positif des succès réalisés (plutôt que des échecs) etc – que le sujet porte sur les mathématiques, la science ou les langues.

L'enseignant/e devrait être encouragé/e à produire des matériaux de travail supplémentaires adaptés à l'environnement local et devrait essayer d'inciter les parents ainsi que d'autres membres de la communauté à servir de ressources additionnelles.

6.3 INTEGRATION D'AUTRES METHODES PARTICIPATIVES

Reflect n'est pas la seule méthode participative d'alphabétisation pour adultes. D'autres méthodes extrêmement innovatives ont été utilisées, par exemple celles où les chansons traditionnelles ou les contes d'histoire constituent la base d'une introduction à l'alphabétisation pour adultes, fondée sur les expériences vécues et les intérêts exprimés par les participants/es. Ces excellentes méthodes dépendent souvent de facilitateurs/trices hautement qualifié/es qui peuvent créativement s'adapter aux exigences de leur classe, concevoir des matériaux pour eux/elles mêmes, et s'inspirer de '*l'expérience linguistique*' des participants/es. Sous bien des aspects, ces méthodes de travail dépendent du fait qu'elles ne soient pas structurées – et cela les a empêchées d'être reproduites sur une grande échelle.

Sous bien des aspects, *Reflect* est une méthode participative très structurée. Cela signifie qu'elle peut fonctionner sur une plus grande échelle sans recourir à des facilitateurs/trices ayant des diplômes du second degré ou des qualités de dirigeant/es inhérentes. De la même manière, un processus *Reflect* peut offrir une structure de travail dans laquelle beaucoup de méthodes, parmi ces autres méthodes participatives, peuvent s'intégrer. Il ne s'agit donc pas d'une question de soit/ou, dans la mesure ou il existe de nombreuses compatibilités entre la méthode *Reflect* et d'autres méthodes innovatives. Une fois qu'un processus de participation a été établi au sein d'un cercle d'alphabétisation, en utilisant certains des graphiques comme base de travail, d'autres méthodes (qui pourraient être difficiles à introduire autrement) peuvent être introduites assez facilement.

Cette partie a pour objectif d'introduire (dans leurs grandes lignes surtout) certaines de ces autres méthodes participatives et d'illustrer la manière dont elles peuvent être entremêlées avec *Reflect*. La plupart des organisations qui sont intéressées par la méthode *Reflect* auront vécu quelques expériences de travail avec de telles méthodes et nous vous encourageons à retenir celles qui ont vraiment eu du succès et de les intégrer dans un programme *Reflect*.

Parfois, ces autres méthodes participatives peuvent être présentées sous la forme d'Unités *Reflect* séparées (isolées) et parfois elles seront liées thématiquement à des Unités existantes ou elles serviront à renforcer une discussion, à introduire une nouvelle perspective, à élever une analyse à un différent niveau, ou tout simplement à introduire plus de divertissement au sein du cercle. Plus il y a de diversité, mieux c'est. Ce serait un cauchemar si, dans le cadre du processus *Reflect*, on en arrivait à un point où les participants/es commenceraient à dire "*Oh non, pas une*

autre carte". Jusqu'à ce jour, cela n'est pas encore arrivé, mais nous devons toujours nous assurer que le travail n'est pas inintéressant, monotone ou prévisible – ce qui réduirait le niveau de motivation, et à plus long terme, minerait le processus dans son ensemble.

UTILISATION DE MATERIAUX REELS

Demandez aux participants/es des cercles *Reflect* d'amener des matériaux réels, qu'ils/elles peuvent trouver dans leur maison ou leur communauté, et dans la lecture desquels ils/elles sont intéressé/es. Cela peut produire un certain nombre de résultats intéressants et excitants.

Le genre de matériaux qui seront amenés peut aller des carnets de vaccination aux affiches de cinéma, en passant par les enseignes de commerce, les emplois du temps, les droits de propriété, les offres d'emploi, les formulaires bancaires, les instructions pour l'utilisation d'engrais, les livres d'école des enfants, les vieux manuscrits de famille, les emballages de denrées alimentaires, les prospectus électoraux.

Vous pouvez demander aux participants/es d'amener régulièrement de tels matériaux (qu'ils/elles auront choisis), peut-être une fois toutes les deux semaines ou une fois par mois. Vous pouvez demander à chacun/e des participants/es de faire une présentation de ce qu'ils/elles ont apporté et de dire ce dont il s'agit selon eux/elles. Chaque matériel pourrait être le sujet d'une brève discussion, par exemple répondant aux questions : Où a-t-il été trouvé ? Quelle est sa fonction ? Dans quelle langue est-il écrit ? Qui pourrait l'avoir écrit ? Qui pourrait l'avoir imprimé, où et quand ? La discussion pourrait alors s'étendre à des questions plus importantes relatives au document en question (par exemple sur le genre de film présenté au cinéma, qui va au cinéma, etc., ou le niveau d'accès à des facilités de crédit).

Le cercle d'alphabétisation pourrait décider de travailler en groupe sur un des matériaux emmenés. Le facilitateur/la facilitatrice peut dès lors écrire sur le tableau noir une partie-clé tirée du document ; et ce, en grands caractères. Ceci peut être utilisé pour des exercices de lecture en groupe ou individuels. A un stade plus avancé, il pourrait être demandé aux participants/es de lire directement à haute voix les documents. Des exercices d'écriture peuvent être faits à partir du même matériel – en demandant aux participants/es d'essayer d'écrire quelque chose dans le même style/du même genre/qui réponde à la même fonction.

Les autres matériaux emmenés pourraient être lus par les individus qui les ont amenés, le facilitateur/la facilitatrice se déplaçant d'un/e participant/e à un/e autre pour aider ceux/celles qui ont des difficultés, ou peut demander à ce qu'un/e bon/ne lecteur/trice se joigne à une personne qui a plus de difficultés à la lecture, pour qu'ils/elles puissent travailler ensemble.

Dans certaines situations, il se peut qu'il ne soit pas possible de demander aux participants/es d'emmener des matériaux dans les cercles (si ces matériaux sont fixés sur des panneaux de signalisation, d'affichage, etc.), dans quel cas, soit le cercle peut se déplacer pour aller voir les matériaux dans leur environnement naturel ou les participants/es intéressé/es peuvent en faire une copie et l'emmener ensuite dans le cercle. Faire un tour de marche de la communauté, afin d'identifier les endroits où le mot écrit est utilisé, peut aider à attirer l'attention des participants/es sur la diversité des usages de l'alphabétisation, et peut aider à la formation de dynamiques de groupe et à développer le profil du cercle d'alphabétisation dans la communauté élargie (bien que ceci doit être fait avec précaution, en respectant le fait que, au début du programme, les gens peuvent ressentir une certaine gêne à être publiquement identifiés comme participants/es du cercle).

Des matériaux réels peuvent être utilisés tel qu'il a été souligné ci-dessus au cours de séances spéciales du cercle d'alphabétisation, mais également de manière complémentaire au cours du travail des Unités parcourues. Par exemple, si des questions relatives à la santé sont abordées (à l'aide d'un calendrier ou d'un tableau sur la santé, etc.) il peut alors être demandé aux participants/es d'apporter des matériaux réels qui portent sur le thème de la santé (carnets de vaccination, carnet de santé, médicaments, affiches, dépliants, etc.). Cette approche a été suggérée dans certaines des Unités de démonstration.

THEATRE / JEUX DE ROLES / CONTES D'HISTOIRE / PROVERBES

Il existe de multiples façons d'utiliser le théâtre et les jeux de rôles au cours du processus d'alphabétisation ou en dehors, en tant qu'activités supplémentaires. L'utilisation de jeux de rôles, qui pourraient (lorsque cela est désiré) se transformer en pièces de théâtre social, peut ajouter une nouvelle dimension au travail du cercle d'alphabétisation, en aidant les participants/es à se concentrer sur des questions à partir d'une nouvelle perspective et à acquérir de nouvelles aptitudes.

Dans certains cas, il est possible qu'il y ait dans le cercle des participants/es qui ont déjà fait du théâtre ou ont rempli des rôles théâtraux d'une manière ou d'une autre. Dans d'autres cas, il se peut que personne n'en ait aucune expérience (autre que le simple rôle de participation à une audience).

Parfois, il faut du temps avant que les participants/es n'aient l'assurance d'adapter des thèmes ou des événements à la scène de théâtre. Il vaudrait probablement mieux demander à quelques un/es parmi les participants/es qui ont le plus d'assurance de jouer des petites parties de théâtre sur des incidents particuliers, ou de remplir des jeux de rôles pour illustrer certaines des questions qui ont été

évoquées au cours de leurs discussions. Par exemple, si l'Unité sur laquelle ils/elles travaillent porte sur le thème de l'agriculture, les participants/es pourraient jouer le rôle d'agriculteur/trices vendant leurs récoltes à une personne intermédiaire. Deux ou trois rôles simples de personnages pourraient être conçus, à partir desquels les participants/es peuvent développer leur propre interprétation de la scène, principalement avec des dialogues spontanés ou inventés, pour illustrer ce qui se passe dans une situation typique. On peut alors leur demander de remplir des jeux de rôles semblables montrant ce qui se passe si les producteurs agricoles commencent à travailler ensemble et à vendre collectivement le fruit de leurs récoltes (ou tout autre scénario auquel ils/elles auront pensé).

Des petits jeux de rôles peuvent se transformer d'une manière graduelle en des pièces de théâtre plus longues – en particulier si dans différentes Unités, les mêmes "*personnages*" inventés par les participants/es réapparaissent. De plus en plus de participants/es peuvent participer au fur et à mesure que les jeux de rôles deviennent plus compliqués. Une fois que la glace a été rompue, la plupart des gens voudront prendre part à ce jeu. Si un cercle d'alphabétisation devient très enthousiaste par rapport à ces séances de théâtre, le facilitateur/trice pourrait alors les aider à écrire un simple scénario, avec des événements-clés s'enchaînant d'une manière logique. Cela pourrait être présenté par l'ensemble du groupe sous la forme d'une échelle de temps. Des fiches pourraient être rapidement conçues pour les principaux personnages de la pièce – non pas pour leur donner les textes de réplique, mais pour leur rappeler les phrases-clés ou les choses essentielles qu'ils/elles sont censé/es faire.

De nombreux cercles ne souhaiteront pas atteindre un niveau où des participants/es doivent jouer devant d'autres personnes, mais certain/es le souhaiteront peut-être. Si c'est le cas, la première audience devant laquelle ils/elles joueront pourrait être un autre cercle d'alphabétisation (devant qui ils/elles auront moins le trac), avant qu'ils/elles ne songent à jouer devant leur propre communauté. La séance pourrait constituer une occasion de motiver d'autres personnes à participer aux cercles d'alphabétisation. Si une performance théâtrale a vraiment beaucoup de succès, alors il y aura peut-être le désir de faire "*une tournée*" (pour jouer devant d'autres cercles) ou d'écrire le scripte entier de la pièce et de partager ce travail avec d'autres cercles d'alphabétisation ou quiconque qui serait intéressé/e. Les performances théâtrales devraient toujours avoir un lien avec les discussions qui ont eu lieu sur les thèmes abordés.

Une pièce de théâtre qui est conçue à partir de jeux de rôles, comme il est décrit ci-dessus, est assez différente des autres types de pièces de théâtre. Un travail peut être basé sur l'adaptation d'une histoire traditionnelle ou d'un événement historique réel. Cela peut être tiré d'une histoire orale locale ou de contes d'histoire, et peut constituer un moyen d'étudier les différents messages et moralités de



Groupe de femmes et de membres de cercle *Reflect* au Libéria

telles histoires plus en détail, en essayant de les rendre contemporaines en plaçant les histoires traditionnelles dans un contexte moderne. Ce travail peut aboutir à l'écriture, pour la première fois, d'histoires orales.

En travaillant sur des histoires orales, il est important de discuter non seulement de leur contenu, mais aussi des fonctions qu'elles remplissent dans la vie locale. Avant une adaptation à la scène des histoires, elles peuvent simplement être racontées (dans l'idéal par un/e conteur/euse traditionnel(le) et cette narration peut servir de base à une discussion plus élargie, avec par exemple des questions comme : Comment ces histoires sont-elles transmises d'une personne/génération à une autre ? Quand sont-elles racontées ? Qui sont les conteur/euses ? Quelles sont les origines de l'histoire ? Est-elle basée sur des faits ou de la fiction ? Existe-t-il différentes versions de l'histoire ? Plus généralement, les différentes sortes d'histoire sont-elles racontées par différentes sortes de personnes ?

Dans la majorité des histoires traditionnelles, il y a des moralités ou des éléments d'apprentissage qui peuvent être analysés en profondeur, en demandant aux gens de faire un lien entre l'histoire traditionnelle et des événements survenus récemment, ou des événements qui se produisent ici et maintenant dans leur communauté.

L'utilisation de contes, d'histoires orales, de pièces de théâtre et de jeux de rôles, peut se faire minutieusement tout au long du processus *Reflect*. Le facilitateur/trice peut

ActonAri

en permanence demander aux participants/es de donner des exemples d’histoire qui peuvent illustrer les thèmes discutés – soit à partir d’histoires traditionnelles, soit à partir d’événements récents qui peuvent constituer la base de jeux de rôles. La narration d’événements qui sont arrivés aux participants/es eux/elles-mêmes est une source de matériel assez riche.

Dans la majorité des communautés, il est possible de relever de telles histoires par rapport à un grand nombre de thèmes différents, que ce soit en mentionnant les questions relatives à l’endettement/au crédit ; aux relations de l’être humain avec la nature/l’environnement ; à l’introduction d’idées/technologies/cultures innovatives ; à l’organisation/l’importance de la notion d’unité ; à la maladie et la mort, etc.

L’introduction de jeux de rôles de courte durée ou de mini-pièces de théâtre (qui peuvent être conçus en se basant les uns sur les autres) peut aider à maintenir la dynamique du groupe en mouvement.

Bien sûr, si un petit nombre de participants/es prennent trop de temps ou dominant complètement le processus, cela peut aller trop loin et aboutir à la frustration de certain/es participants/es. Les longues pièces de théâtre peuvent devenir un projet-en-soi, séparé du fonctionnement normal du cercle d’alphabétisation. Cependant, des liens devraient toujours être maintenus dans la mesure où, dans la plupart des cas, un tel travail aboutira lui-même à l’introduction d’un travail de lecture et d’écriture sous une forme ou sous une autre – que ce soit “*l’écriture*” collective de courtes histoires ou pièces de théâtre, la conception d’un scénario en groupe, en élaborant des descriptions de personnages ou en disposant de fiches sommairement conçues pour aider les acteur/trices à se souvenir où ils/elles en sont dans la pièce. Pour les pièces de théâtre, le groupe souhaitera peut-être créer la mise en scène, décidant des positions que les acteurs/trices tiendront sur “*les planches*”, en dessinant des sketches pour les moments-clés de la pièce, et en écrivant des textes-clés.

En mentionnant toutes les utilisations possibles des éléments présentés ci-dessus, nous ne devons pas oublier les “proverbes” ou les dictons locaux. Ils peuvent constituer des matériaux idéaux de travail dans le cadre des cercles d’alphabétisation. Il pourrait être demandé aux participants/es de songer à des dictons/proverbes qui illustreraient n’importe quelle question abordée et ces proverbes pourraient ensuite être écrits (pour la pratique de la lecture et l’écriture) et analysés pour découvrir leurs origines et leurs significations. Dans certains cas, il sera possible d’adapter un proverbe pour en faire une pièce de théâtre (en demandant peut-être aux participants/es formant des petits groupes d’en faire différentes versions). Il pourrait aussi être demandé aux petits groupes de travail d’adapter différents proverbes pour en faire des représentations, les autres participants/es devant deviner de quel proverbe il s’agit.

DANCE, CHANSON ET POESIE

La danse et la chanson sont, sous bien des aspects, tout simplement d’autres moyens de raconter une histoire ou de produire une représentation théâtrale d’un évènement, donc la plupart de ce qui a été dit pour l’utilisation de la pièce de théâtre est également approprié à un travail utilisant les chansons et la danse.

Etudier les origines, les moyens dont elles sont transmises d’une génération à une autre, le contenu et les morales des danses et chansons traditionnelles, peut être une très forte expérience. Les chansons ont l’avantage particulier d’être généralement composées de mots fixes – et cela signifie qu’elles pourraient être écrites au sein du cercle d’alphabétisation, et les phrases ou les couplets-clés peuvent être étudiés plus en détail. Le même travail peut être réalisé avec la poésie.

La gamme des types de chansons existante est souvent considérable. Il peut exister une large gamme de différents genres représentés dans une unique communauté, des chansons religieuses aux chansons traditionnelles, en passant par les chansons folkloriques, les nouvelles chansons populaires, les chansons de bar grossières, les chansons pour enfants, les chansons politiques ou les chansons de cérémonies. Le type de chansons utilisées dans un cercle d’alphabétisation dépendra clairement en priorité de la composition des participants/es – de leurs propres préférences et intérêts.

Certaines questions pour une discussion peuvent être posées pour n’importe quel genre de chanson – Qui l’a développée ou composée ? Comment a-t-elle été transmise ? Quels sont les instruments de musique utilisés pour accompagner la chanson et qui les fabrique ? Quand les chansons sont-elles chantées, par qui et devant qui ? Cela peut mener à une analyse des formes culturelles existantes, ce qui peut grandement intéresser certains groupes. Un tableau pourrait être dessiné pour consolider ces informations (ou pour structurer la discussion).

Un des autres domaines intéressants que les chansons permettent d’aborder est l’écriture de la musique. Certain/es participants/es connaîtront déjà les différents “scriptes” ou “notations” utilisés dans l’écriture de la musique – et certain/es sont peut-être même capables de lire la musique alors qu’ils/elles ne sont pas capables de lire les mots (bien que ce soit rare). Lorsque le groupe exprime beaucoup d’intérêt dans l’étude des chansons, présenter les principes de base de la musique écrite à un groupe peut devenir un bon moyen de maintenir le niveau de motivation et de participation des gens.

L’écriture de chansons et de poèmes, par les participants/es eux/elles-mêmes, peut être tout à fait appropriée dans le cadre des cercles *Reflect*, dont le travail est centré sur la production d’une telle créativité. La nature des rimes et de la cadence peut être également introduite de manière utile, permettant aux participants/es de relever les modèles et les formes de la langue (et de s’en souvenir)

de travail. Il peut aussi être très divertissant de “s’amuser” avec la langue à travers la poésie et la chanson.

Travailler avec la danse permet d’introduire d’autres domaines possibles de travail. Dans le cas des danses qui sont composées de chorégraphies compliquées, les pas, les directions et le rythme des mouvements peuvent être utilisés pour accomplir des exercices de calcul numérique de base.

L’idéal serait toujours (comme dans le cas des histoires à raconter et des pièces de théâtre) d’établir un rapport entre l’introduction d’une chanson ou d’une danse et le thème qui est abordé à ce moment-là dans le cadre du programme d’alphabétisation.

UTILISER DES AFFICHES / “CODIFICATIONS”

Bien que l’utilisation de “*codifications*” (voir page 9) dans les abécédaires n’ait généralement pas été un très bon moyen de stimuler un débat dans les cercles d’alphabétisation, l’utilisation occasionnelle d’une telle approche peut constituer un complément utile à la méthode *Reflect*. Avec la dynamique du groupe qui s’est développée au sein du cercle par le biais de l’utilisation d’autres approches participatives (conception de cartes, tableaux, calendriers, etc.), les participants/es sont peut-être plus à même de s’engager dans un dialogue basé sur l’utilisation d’une codification.

Les codifications sont des images ou des photographies qui captent les contradictions ou problèmes essentiels de la vie des participants/es. Ce peut être des images (ou des photographies) présentées une à une ou une série d’images représentant une histoire ou un incident particulier. Il est demandé aux participants/es de décrire à la fois ce qu’ils/elles perçoivent immédiatement dans l’image et de réfléchir sur ce qui est sous-entendu, en l’analysant et l’interprétant dans ses moindres détails. C’est le processus dénommé par Freire “*décodification*”.

La codification a pour but de permettre aux gens de voir la réalité de leurs existences avec plus de clarté, en s’écartant de la réalité vécue, mais en observant une image de cette réalité. Dans le processus de décodification, les participants/es devraient pouvoir s’identifier ou identifier leurs existences par rapport à l’image.

Le choix d’images pour un exercice de codification est très important. Ces images devraient être produites à la suite d’une recherche menée dans la zone locale (ce qui dans un programme *Reflect* aura déjà été réalisé). Lorsque des problèmes ou des contradictions essentiels auront été identifiés, ces problèmes sont “*codifiés*” dans des photographies ou des images. Le facilitateur/trice devrait disposer d’une liste de questions pour leur donner une direction et afin qu’il/elle puisse pousser la discussion à un niveau plus profond.

Dans de nombreux cas, les programmes d’alphabétisation ont produit des grandes affiches de codifications – de façon à ce que tout le monde puisse voir en même temps l’image de manière visible et que l’affiche puisse devenir le centre d’une attention collective.

Le genre d’images utilisées peut être très varié – de simples photographies à des dessins faits à la main ou des bandes dessinées. Des observations provenant de l’expérience de l’alphabétisation visuelle soulignent le fait que les images sont plus facilement comprises si les objets principaux sont clairement détachés d’un fond qui comprend des scènes variées – et s’il y a des forts contrastes sur les images plutôt que de simples lignes dessinées. Cependant, dans un programme *Reflect*, dont le but est de renforcer les capacités d’alphabétisation visuelle en même temps que celles relatives à la lecture et l’écriture et les compétences dans d’autres domaines, cela ne constitue pas une limitation très importante.

L’utilisation occasionnelle de codifications, comme point de départ de discussion dans un cercle *Reflect*, peut aider à s’assurer qu’une variété stimulante de méthodes sont exploitées. Il est clair que les codifications choisies doivent avoir un lien direct avec le thème abordé dans l’Unité couverte, et ce, à n’importe quel moment du programme. Parfois, les affiches peuvent représenter des codifications conçues pour une fonction spécifique. Dans d’autres situations, il est peut-être possible de s’inspirer d’affiches qui auront déjà été produites par d’autres organisations, et qui comportent des images stimulantes.

Un autre facteur à considérer en ce qui concerne les affiches, c’est que dans les cercles *Reflect*, les participants/es développent leurs propres compétences en matière de dessin et seront capables de produire leurs propres affiches et codifications. Cela peut être un processus stimulant en soi et les affiches peuvent être distribuées à d’autres personnes dans la communauté, utilisées dans des contextes pratiques, ou présentées à d’autres cercles pour lancer un débat.

L’UTILISATION DE LA RADIO, LA TV ET LA VIDEO

Dans les communautés où il n’y a pas beaucoup de matériaux écrits de disponibles, d’autres moyens de communication peuvent jouer un rôle important et être considérés comme une forme alternative d’alphabétisation.

Il a déjà été noté que dans les zones urbaines, la télévision peut remplir ce rôle. Le défi est de pousser les gens à devenir des “*lecteurs/trices actifs/ves*” de la télévision ou même des “écrivains” à travers la production de vidéos.

Dans les zones rurales (tout comme les zones urbaines), la radio peut jouer un rôle similaire. Bien que les piles peuvent revenir cher, la radio est souvent le moyen

de communication le plus utilisé. Le défi est d'en faire plus qu'un simple moyen de communication à sens unique. Imaginez si on apprenait aux gens seulement à lire différentes choses et si on ne leur apprenait jamais à écrire de manière indépendante. Bien qu'ils/elles seraient capables de développer leurs capacités à lire de façon sélective, et même analytique, ils/elles seraient toujours passifs/ves à certains égards – incapables en quelque sorte d'écrire eux/elles-mêmes quelque chose. Dans le cadre de la radio, la solution réside clairement dans la création d'une radio libre de la communauté locale (ou, dans certains contextes, dans une radio clandestine, une "radio pirate") où les gens peuvent vraiment décider du contenu des programmes et peuvent contribuer de façon directe à leur production. Dans les zones reculées, cela peut signifier l'embauche de reporters mobiles, se déplaçant avec des magnétophones, et produisant des programmes à des dates fixes dans différents villages.

Dans la plupart des situations, aucun média ne dominera complètement la scène. Même si la radio ou la télévision ont une présence importante et même s'il y a peu de matériaux imprimés en évidence, il est probable que les gens se trouveront face à des matériaux écrits à des moments importants de leur existence et cela peut en affecter le cours, ou peut changer leurs modes de vie (comme par exemple, lorsqu'il s'agit de faire face à la bureaucratie gouvernementale/à des agences extérieures/à toute vente de produits à grande échelle). La montée des autres médias ne devrait donc pas être utilisée comme excuse pour négliger les matériaux écrits. Au contraire, elle devrait être utilisée comme un argument pour intégrer les autres "alphabétisations" autour d'un programme central d'alphabétisation "alphabétique".

- De nombreuses différentes manières peuvent être utilisées pour cela, avec l'établissement de liens
- entre la lecture de textes, l'écoute de la radio et regarder la télévision ;
 - entre écrire des textes, la production de programmes de radio et la conception de vidéos (dans l'idéal pour les diffuser).

Les parallèles établis ici peuvent être utiles pour permettre aux gens de comprendre l'importance de la lecture "critique" ou "analytique" de toutes les formes de média. Beaucoup de gens attribuent traditionnellement la notion "d'autorité" à quelque chose d'imprimé, et c'est souvent valable aussi pour quelque chose qui est diffusé sur la radio ou qui passe à la télévision. Il est important de défier cette attribution automatique d'autorité en démystifiant le processus de production de tels matériaux. Si les gens produisent quelque chose eux/elles- mêmes dans chacun des médiums existants, ils/elles seront plus en mesure de voir (ou de comprendre) comment, par exemple, un travail d'édition peut complètement changer la signification des choses. Le travail peut alors être sur la question de savoir

qui contrôle les moyens de production de différentes sortes de "textes" (écrits ou audiovisuels) – et les implications en ce qui concerne la production. Cela peut amener à une discussion et l'exploration des moyens de défier les monopoles, à la création d'alternatives et la prise de contrôle du média au niveau local.

LES JEUX DE MOTS

Les jeux peuvent être perçus comme des arrêts de "travail" et un moyen de relaxer, mais ils peuvent constituer également un bon moyen de renforcer les compétences liées aux techniques d'alphabétisation. L'objectif est de faire en sorte que les participants/es se sentent à l'aise avec la manipulation de la langue écrite. Les jeux devraient être introduits lorsque les participants/es ont accompli la même activité pendant une longue période de temps, ou lorsqu'ils/elles ont travaillé à deux ou en petits groupes et aimeraient travailler tous/tes ensemble en tant que cercle complet. Un rythme rapide est recommandé – à la fois pour l'amusement et aussi pour aider les participants/es à accélérer leur vitesse de travail.

C'est aux facilitateurs/trices d'introduire les activités d'une manière informelle telle qu'elles ne rappelleront pas aux participants/es l'époque où ils/elles allaient à l'école primaire. La compétition est un des aspects divertissants des jeux, mais le facilitateur/la facilitatrice doit juger si les participants/es veulent révéler leurs scores ou s'ils/elles préfèrent les garder pour eux/elles-mêmes. C'est aussi le rôle des facilitateurs/trices de demander aux participants/es quels jeux ils/elles aimeraient jouer (après qu'une sélection de jeux leur ait été proposée), et avec quelle fréquence ils/elles veulent répéter la même chose.

Matériaux : le facilitateur/la facilitatrice devra produire toute une variété de fiches (ou morceaux de papier) avec des lettres, syllabes, images, etc., et devrait soigneusement les conserver afin de pouvoir les réutiliser. Les facilitateurs/trices peuvent concevoir des jeux et produire des matériaux au cours d'ateliers d'échange/de formation organisés régulièrement. Il peut s'avérer plus facile de demander à un/e des participants/es de prendre soin des matériaux utilisés pour les jeux. Les participants/es peuvent écrire à la fin de leurs cahiers d'exercices tout ce qui est nécessaire dans le cadre des jeux – afin qu'ils/elles puissent écrire rapidement, sans pour autant faire de leurs cahiers des objets désordonnés !

Chaque langue aura ses propres préférences, mais les exemples ci-dessous constituent des exemples de jeux de mots pour les langues qui sont basées sur des caractères romains (comme le kiswahili ou le français). Ces jeux pourraient être adaptés à des langues basées sur d'autres formes de caractères, comme l'arabe ou de nombreuses langues asiatiques. Seuls les jeux appropriés au contexte

socio-économique et linguistique du cercle devraient être introduits.

1. Le mot mère
(convient à tous les stades du programme Reflect.
Compétence : l'écriture).

Choisissez un long mot qui est composé principalement de syllabes déjà étudiées, et écrivez-le sur le tableau. Donnez aux participants/es un temps limite de cinq à dix minutes, et demandez-leur d'écrire autant de mots que possible, avec les lettres du mot mère. A la fin du temps limite, les participants/es peuvent lire à haute voix les mots qu'ils/elles ont trouvés, ou échanger leurs cahiers d'exercices pour acquérir des idées supplémentaires de mots. Les apprenti/es peuvent soit énoncer à l'ensemble du cercle le nombre total de mots qu'ils/elles ont écrits ou alors écrire ce total dans leurs cahiers.

2. La soupe de syllabes
(convient aux premiers stades du programme
seulement.
Compétence : la lecture).

Divisez le cercle en deux équipes, et placez sur le sol les fiches des syllabes étudiées jusqu'à présent dans le programme (par exemple les mots-clés tirés des graphiques). Concevez deux ou trois fiches pour les syllabes les plus communes. Les deux équipes peuvent former des mots tour à tour, avec une personne écrivant un mot et le reste de l'équipe l'aidant. Après avoir montré les fiches, celles-ci sont remplacées dans la soupe. Chaque fiche utilisée correctement dans la formation d'un mot permet de gagner deux points (et donc les mots les plus longs permettent de gagner plus de points), et une fiche utilisée incorrectement fait perdre deux points. Un/e des participants/es de chacune des équipes écrit le score sur le tableau. Le jeu s'arrête quand les participants/es n'arrivent plus à former de nouveaux mots.

3. La soupe de phrases
(convient après deux ou trois mois de programme.
Compétences : la lecture, l'écriture, et l'addition).

Le principe est le même que pour le jeu de la Soupe des Syllabes, sauf que des mots entiers, tirés des unités de travail étudiées, sont écrits sur les fiches (y compris des petits mots de liaison), et des phrases entières sont formées par chacune des équipes. Chaque mot écrit permet de gagner dix points, et chaque mot incorrect ou chaque phrase incomplète fait perdre cinquante points.

4. Faites S'écrouler la Maison (aussi
connu sous le nom du pendu !)
(convient à tous les niveaux.
Compétence : l'écriture).

La première fois que le jeu est introduit, le facilitateur/la facilitatrice débute en choisissant un mot que les participants/es ont appris ou sur lequel ils/elles ont discuté récemment, et en dessinant sur le tableau un nombre approprié d'espaces pour représenter le nombre de lettres du mot _ _ _ _ _ Il/elle dessine une simple maison (avec à peu près huit traits) près des espaces des lettres du mot. Les participants/es donnent des lettres tour à tour. Si elles sont dans le mot, elles sont écrites dans l'espace approprié de la manière suivante _ _ a _ _ _ et si elles ne sont pas dans le mot, elles sont inscrites sur le tableau et une des lignes de la maison est effacée. Ce processus continue jusqu'à ce que le mot soit écrit en entier ou jusqu'à ce que la maison soit complètement effacée (et se soit donc écroulée). Le cercle n'a droit qu'à trois chances pour deviner le mot en entier, et une quatrième tentative qui a échoué entraîne immédiatement la destruction de toute la maison.

Le participant/la participante qui aura trouvé la quatrième lettre ou le mot entier, prend alors la place du facilitateur/de la facilitatrice. il/elle devra peut-être vérifier le mot suivant à choisir avec le facilitateur/la facilitatrice (pour voir s'il est approprié au travail des participants/es, comment il s'épelle, etc.) avant de l'inscrire sur le tableau. Si la maison est détruite, le participant/la participante a droit à un nouveau tour. Il n'y a pas de fin fixée pour ce jeu.

5. La recherche de mots
(convient à des niveaux avancés.
Compétence : la lecture).

Dessinez un grand rectangle et divisez-le en petites cases, par exemple 8x8. Ecrivez dans les cases des mots que les participants/es peuvent lire, en essayant tant que possible d'utiliser des mots d'une même catégorie, comme les noms de cultures (après un travail sur un Tableau de Cultures), les maladies courantes, les noms de location tirés des panneaux d'indication locaux. Remplissez toutes les autres cases avec des lettres choisies au hasard. Cela doit être préparé d'avance et écrit sur le tableau de manière très claire. Voir l'exemple présenté ci-dessous.

Demandez aux participants/es de regarder les lettres écrites dans les cases et de chercher des mots. Dites-leur à quelle catégorie ces mots appartiennent. Ils/elles peuvent écrire ces mots au dos de leurs cahiers d'exercices. Les participants/es plus faibles (ou ceux/celles qui ont une mauvaise vue) peuvent travailler à deux, mais recopier les cases dans leurs cahiers

d'exercices prend à la fois du temps et est ennuyant. Une fois que la plupart des participants/es ont trouvé les mots, demandez-leur de lire à voix haute une liste – que le facilitateur/la facilitatrice (ou un participant/une participante) écrit sur le tableau pour que tout le monde puisse lire.

6. Jeu de mémoire
(aussi connu sous le nom de jeu de paires)
(convient à tous les niveaux du programme.
Compétence : lecture plus rapide).

Pour ce jeu, vous avez besoin de créer une série de paires de fiches, sur lesquelles sont inscrits des mots, des énoncés ou des phrases que les participants/es auront déjà étudiés. Poser les fiches retournées sur le sol au milieu du cercle. Demandez aux participants/es tour à tour de choisir deux fiches et de les montrer à l'ensemble du cercle, avant de les reposer sur le sol. L'objectif est de se souvenir de la position des différentes fiches et de retrouver une paire complète. Le participant/la participante qui a réussi à trouver une paire la garde à ses cotes et le gagnant/la gagnante est celui/celle qui a le plus de paires à la fin du jeu. Des variations peuvent être introduites en fonction des besoins des participants/es que ce soit pour reconnaître les formes de mots, assortir une fiche d'image et un mot, s'exercer à la lecture rapide de deux moitiés d'une phrase ou d'un énoncé, et ainsi de suite...

d	o	c	t	o	r	c	p
a	g	r	q	b	o	p	a
y	s	o	w	n	o	e	y
t	l	h	w	x	m	k	d
t	h	e	a	t	r	e	e
z	d	i	r	f	a	m	s
u	g	v	d	r	u	g	k
n	o	r	t	a	m	j	l

7. Anagrammes
(convient à tous les niveaux.
Compétence : l'écriture).

Choisissez un nouveau mot qui aura été étudié au cours d'une discussion, et écrit sur un graphique, etc., et que les participants/es devront sans doute utiliser. Mélangez les lettres de ce mot (en composant un autre mot si possible !) et écrivez-les sur le tableau. Par exemple, les exemples suivants sont des types d'aliment et de boisson : osetmat, noigson, uhocx, eibre. Demandez aux participants/es d'écrire le mot correctement dans leurs cahiers. Donnez-leur un temps limite, et faites en sorte qu'un/e des participants/es écrive le mot correctement sur le tableau. (Réponses : tomates, oignons, choux, bière)

8. Vrai ou faux
(convient après deux ou trois mois de programme.
Compétence : la lecture).

Ecrivez plusieurs énoncés sur de grandes feuilles de papier, comprenant des affirmations vraies ou fausses. Par exemple : les serpents mangent les souris... les chèvres ont cinq pattes... l'eau est sèche... les enfants aiment jouer. Montrez-les très rapidement à tout le cercle, pour que les participants/es aient à lire très rapidement. Demandez-leur si l'énoncé qu'ils/elles viennent de lire est vrai ou faux.

9. Cercles de communication
(convient à des niveaux avancés.
Compétence : l'écriture).

Demandez à tous/tes les participants/es d'écrire leur nom sur un petit morceau de papier. Rassembler tous les noms et demandez aux participants/es de tirer au hasard le nom d'un/e de leurs collègues. S'ils/elles ont tiré leur propre nom, ils/elles doivent échanger leur papier avec quelqu'un d'autre. Chaque participant/e écrit un petit mot ou message au participant/à la participante dont il/elle a tiré le nom, et ce, pendant deux ou trois semaines. Le facilitateur/la facilitatrice joue le rôle du porteur/de porteuse de message en distribuant ce courrier secret au sein du cercle. Personne ne doit savoir qui lui écrit. A la fin de la période de deux ou trois semaines, les participants/es révèlent à qui ils/elles ont écrit et comparent leurs lettres.

10. Changer les lettres
(convient après un mois de programme.
Compétence : l'écriture).

Ecrivez sur le tableau une phrase simple que les participants/es peuvent comprendre. Effacez un ou deux mots et remplacez-les par un autre mot. L'objectif est d'avoir constamment une phrase complète écrite sur le tableau, bien que la signification en soit changée. Les apprentis/es vont au tableau tour à tour et font les changements de mots. Ce jeu peut aussi être joué en équipes, l'équipe gagnante étant celle qui est capable de faire un changement qui a du sens. Par exemple :

Le stylo était gratuit...
Le stylo était noir...
Le chat était noir...
Le chat est noir...
La terre est noire...
La terre est fertile...

JEUX DE NOMBRES

1. Bingo
(basé sur un vieux jeu anglais)
(convient à tous/toutes les participants/es qui peuvent écrire les nombres jusqu’à 30 et au-delà.
Compétence : Reconnaissance rapide des nombres).

Demandez à chaque participant/e de dessiner un rectangle sur une feuille de papier et de le diviser en neuf cases. Ensuite, ils/elles doivent écrire neuf nombres différents choisis au hasard et compris entre 1 et 30 (ou 1 et 50, 1 et 100 selon le cas). Voir exemple ci-dessous.

1	100	59
3	81	23
15	75	96

Lisez à voix haute des nombres au hasard (en les répétant si nécessaire) et cochez-les sur la feuille de papier que vous avez entre les mains. Les participants/es les cochent dans leurs propres cases. Le premier participant/la première participante qui aura coché tous les nombres dans son rectangle est le gagnant/la gagnante.

2. Mémoire des nombres
(convient à tous les niveaux)

Ce jeu est joué de la même manière que le jeu de mémoire pour la langue écrite. Les paires de fiches peuvent être : – des nombres entre 1 et 1 000 000 ; un nombre et son équivalent local (comme les marques de pointage) ; de simples sommes et leur réponse (comme “9-3 =” et “6”).

3. Créer des Séquences
(convient à tous les niveaux)

Divisez le cercle en deux équipes. Donnez une fiche à chacun des participants/es sur laquelle est écrit un nombre (45), une heure (21 h 30), une date (5/11/94), un mois de l’année (janvier), une année (1961), etc. Chaque équipe doit aussi vite que possible placer ses membres dans l’ordre. L’équipe gagnante est celle qui est la première dans l’ordre. C’est un jeu qui se joue rapidement, bon pour un échauffement ! Au fur et à mesure que les participants/es font des progrès en matière de calcul numérique, ils/elles peuvent commencer à écrire leurs propres fiches et peuvent ensuite s’amuser à les mélanger. Des jeux du même type peuvent consister à donner aux participants/es des chiffres et à leur demander de se former en une année donnée (par exemple, l’année d’un événement important) aussi vite que possible.

AUTRES MATERIAUX DE FORMATION SUR LES TECHNIQUES PARTICIPATIVES

Il existe d’excellents matériaux de formation sur des sujets spécifiques, qu’il serait approprié d’utiliser dans le cadre d’un cercle *Reflect*, et sur lesquels le cercle pourrait s’adonner à un travail de lecture, d’écriture et de calcul numérique de base. Par exemple “*Tremplins*” (voir bibliographie) est un manuel de formation sur le VIH/SIDA, ainsi que sur le développement de compétences en matière de communication et de relations humaines. Certaines

parties de ce manuel pourraient être directement utilisées dans le cercle *Reflect*, et plus tard le cercle exprimera peut-être le désir de travailler sur tout le manuel “*Tremplins*”. Un exemple est donné dans l’encadré ci-dessous. Il est extrait d’une séance sur “nos préjugés”, et l’objectif est d’aider les participants/es à vivre, d’une certaine manière, la souffrance vécue par les personnes portant le VIH lorsqu’elles sont confrontées aux préjugés des autres.

“Qui étiquette qui?”

Préparations :
Une fiche pour chacun des participant/es ; du scotch ;
4 à 6 grandes feuilles de papier ; 4 à 6 marqueurs.

Séance d’activités :

1. Demandez à la moitié du cercle de dessiner le visage d’une personne ayant des bonnes qualités sur leurs fiches. Vous pouvez leur donner des suggestions, comme une personne généreuse, une personne qui est gentille et prend soin des autres, une personne qui sait bien écouter les autres, une personne qui est toujours aimable et de bonne humeur, etc. Demandez à l’autre moitié de dessiner le visage d’une personne ayant des mauvaises qualités (par exemple, le visage d’un/e menteur/euse, d’un/e voleur/euse, d’une personne égoïste, d’un/e assassin, d’une personne ayant commis un adultère, d’une personne qui bat sa femme, etc.).
2. Lorsque tout le monde a produit son dessin sur sa fiche, demandez à chacun/e de présenter tour à tour leur dessin au reste du groupe, en expliquant la nature du visage qu’il/elle a dessiné (vous pouvez aussi écrire un mot-clé sur chacune des fiches).
3. Demandez ensuite à chacun/e de vous donner les fiches, et mélangez-les complètement. Posez-les retournées, les unes empilées sur les autres.
4. Demandez à chacun/e de se lever et de se déplacer autour du cercle, en saluant chaleureusement une dizaine de personnes comme il/elle le ferait en temps normal.
5. Demandez ensuite à chacun/e des participant/es de venir à vous tour à tour. Prenez une fiche de la pile et scotchez-la sur son dos – sans qu’il/elle sache de quelle fiche il s’agit. Dites bien à tous/toutes les participant/es de ne pas révéler aux uns/unes et aux autres ce qu’il y a sur la fiche

- qu’ils/elles ont dans le dos. Scotchez toutes les fiches sur le dos de tous/toutes les participant/es y compris le vôtre.
6. Lorsque tout le monde a une fiche scotchée sur son dos, demandez-leur de se déplacer à nouveau et de saluer à nouveau les autres. Cette fois-ci cependant, la manière dont ils/elles saluent les personnes doit dépendre du genre d’étiquette qu’ils/elles voient dans le dos de ces personnes. Par exemple, s’ils/elles saluent quelqu’un avec une étiquette de “*menteur/euse*” dans son dos, ils/elles devraient montrer le fait qu’ils/elles n’aiment pas les menteur/euses par l’expression de leur visage et de leur corps. S’ils/elles saluent des personnes avec lesquelles ils/elles voudraient se lier d’amitié, ils/elles peuvent rester près d’eux/elles. S’ils/elles ne se souviennent pas de la signification de l’étiquette, ils/elles devraient traiter les personnes avec méfiance.
 7. Demandez à tout le monde de se rassoier – avec leurs étiquettes dans le dos. Posez au groupe les questions suivantes :
 - Comment vous êtes-vous senti/es au cours de la première séance de salutations ?
 - Comment vous êtes-vous senti/es au cours de la deuxième séance ?
 - Les autres vous ont-ils/elles traité/es de manière différente ? De quelle manière ?
 - Comment l’avez-vous ressenti ?
 8. Demandez à tout le monde d’enlever leurs étiquettes et de les regarder.
 9. Posez-leur les questions suivantes :
 - Qu’avons-nous appris à partir de cet exercice ?
 - Comment pouvons-nous rapprocher cet exercice du SIDA dans notre communauté ?
 - Pourquoi cet exercice est-il approprié dans le cadre de la prévention du SIDA et du soin apporté aux personnes qui ont contracté le SIDA ?

A la suite de cette séance, un travail pourrait être développé, selon les mêmes lignes directrices suivies par toute Unité *Reflect* qui est basée sur la conception d’un graphique :

Quelques Idées pour la Lecture et l’Ecriture

La discussion engendrée au cours de cette séance (et en particulier des questions énoncées en point 7 et point 9) devrait permettre la production de mots qui peuvent eux-mêmes être à la base d’un travail d’écriture, de lecture et de calcul numérique.

Si cette séance est organisée au début du programme, le facilitateur/la facilitatrice pourrait demander au cercle d’énoncer des mots-clés ou des affirmations importantes tirées de la discussion ouverte à partir des questions ci-dessous (voir encadré), et écrire ces mots et affirmations sur le tableau. Par exemple, toutes les réponses données à la première question posée pourraient être à nouveau énoncées et écrites sous la forme d’une liste. Les participants/es pourraient essayer d’écrire dans leurs cahiers ce qu’ils/elles pensent a le plus d’importance au niveau personnel, et ensuite échanger leurs cahiers pour faire des comparaisons.

A un stade plus avancé, tous/toutes les participants/es pourraient sélectionner les points les plus importants issus de la discussion, et essayer de les écrire dans leurs cahiers d’exercices. En groupes de quatre ou cinq personnes, ils/elles pourraient se lire les uns/unes aux autres et écrire ensemble leurs points de vue. Ces derniers peuvent être écrits sur une grande feuille de papier et chacun des groupes peut partager ses propres priorités avec tout le cercle. Ces points énoncés peuvent être affichés en même temps que les graphiques conçus au cours d’un travail précédent sur les Unités. Le cercle peut décider d’écrire une déclaration commune qu’il affichera, et/ou présentera au reste de la communauté.

Quelques idées d’Actions à entreprendre

- Partager avec la famille, la communauté, d’autres cercles, etc. les conclusions sur un traitement plus aimable et plus juste des personnes atteintes par le SIDA.
- Examiner des formes d’entraide pour les personnes de la communauté qui sont atteintes du SIDA, comme par exemple la contribution d’un cercle à leur travail domestique effectué en rotation.

Quelques idées pour des matériaux de lecture supplémentaires

- Témoignages personnels de personnes ayant contracté le VIH/SIDA.
- Matériaux sur la santé traitant de la question du SIDA.
- Matériaux sur comment prendre soin des personnes ayant le SIDA.

VDPP: VISUALISATION DANS LA PLANIFICATION PARTICIPATIVE

VDPP est une approche de planification participative développée par l’UNICEF au Bangladesh. Elle a été utilisée par de nombreuses organisations, par exemple comme un moyen de vérifier qu’il existe un mécanisme de consultation élargie en ce qui concerne la prise de décisions stratégiques. VDPP permet de prendre en considération les expériences vécues par toutes les personnes impliquées et de les rassembler de telle manière que des points d’accord ou consensus puissent être trouvés sans perdre pour autant la richesse de la diversité des expressions individuelles.

VDPP débute par une question qui est posée, par exemple quelles sont les causes de la pauvreté (ou quels sont les points forts et les points faibles de telle organisation) ? Il est alors demandé à chacun/e de marquer sur différentes fiches cinq causes (ou 3 ou 6, etc.) auxquelles ils/elles peuvent penser (en dix mots tout au plus pour chacune des fiches, et de préférence, en moins de cinq mots). Si la question porte sur les points faibles et points forts (d’une organisation donnée par exemple), il peut alors être demandé aux participants/es d’écrire trois points forts (sur une fiche colorée) et trois points faibles (sur une fiche d’une autre couleur). Personne n’écrit son nom sur les fiches.

Lorsque tout le monde a fini d’écrire, les cartes sont ramassées et mélangées. Elles sont ensuite présentées une par une de façon à ce que tout le monde puisse les voir et fixées avec une punaise sur un tableau, avec les fiches représentant les mêmes idées placées les unes à côté des autres et l’ensemble des idées ainsi étalées sur tout le tableau. Le facilitateur/la facilitatrice demande alors aux participants/es où les cartes doivent être placées. A la fin de nombreux groupes d’idées devraient apparaître, auxquels les participants/es peuvent donner des titres ou des noms de rubrique.

Les praticien/nes de la méthode VDPP au Bangladesh sont capables d’encourager la production de tout une série de fiches de différentes couleurs, formes et tailles, spécialement conçues, ainsi que de Tableaux de VDPP sur lesquels les fixer avec des punaises. En même temps que cela donne au processus une certaine dynamique, il est certain que la même méthode peut être employée à très bas prix en utilisant de simples morceaux de fiches cartonnées (ou même de papier) découpées à partir de grandes feuilles

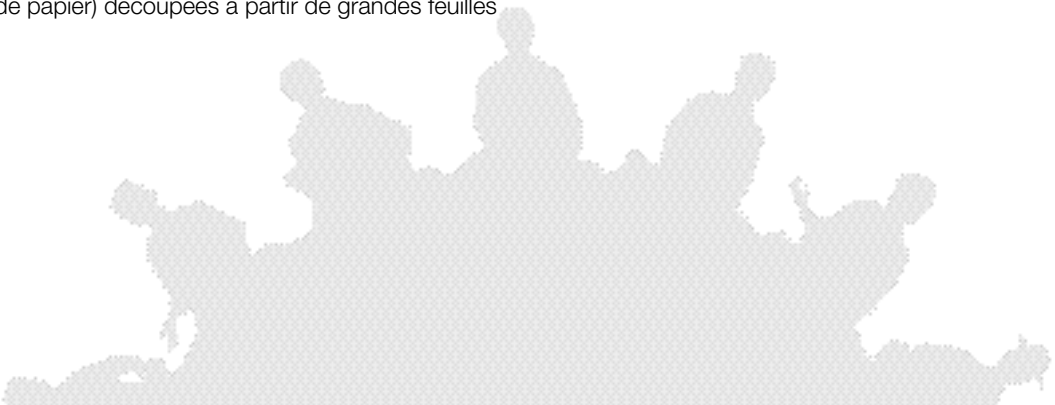
de papier kraft. L’utilisation de feutres épais est nécessaire pour permettre aux gens de pouvoir lire ce que les autres ont écrit. Dans le cadre d’un cercle *Reflect*, de tels matériaux sont déjà disponibles (puisque les cercles en auront besoin pour dessiner les graphiques). Les tableaux ne sont pas essentiels. Le sol peut être utilisé si tout le monde est debout et n’a pas d’objection à se déplacer (ce à quoi les cercles *Reflect* devraient s’habituer). Afin de donner aux participants/es le sentiment que le processus est entre leurs mains, ils/elles peuvent eux/elles-mêmes placer les fiches les unes à côté des autres ou au contraire les séparer.

La VDPP semble très compatible avec la méthode *Reflect* et il serait intéressant d’introduire certains exercices de VDPP à un stade avancé d’un programme *Reflect* ou au cours d’une phase de post-alphabétisation. Il est clair que des compétences de base en matière de lecture et d’écriture sont requises pour compléter cet exercice de manière satisfaisante. Cependant, des compétences très avancées ne sont pas spécialement nécessaires ; le processus peut être mené d’une manière très simple (beaucoup de fiches ne comportant qu’un ou deux mots d’écrit) et peut très certainement aider à la pratique de la lecture et l’écriture.

La VDPP n’a pas été en général utilisée au niveau de la communauté où les gens venaient juste d’être alphabétisés et n’a jamais été, d’après ce que nous savons, utilisée dans le cadre d’un programme d’alphabétisation. Il est certain que beaucoup dépendra des questions posées. Et certaines des questions intéressantes pourraient être du genre :

- quels thèmes désirerez-vous aborder dans la prochaine étape de ce programme ? (c’est à dire utiliser la VDPP pour planifier le programme) ;
- quels sont les problèmes essentiels relatifs à l’agriculture aujourd’hui ?
- quelles sont les priorités les plus urgentes dans le village ?
- quelles sont les causes majeures de mauvaise santé au niveau local ?

Une méthode similaire, sous une forme raccourcie, peut être utilisée pour dresser les listes, par exemple, des cultures ou maladies locales, qui seront nécessaires pour la conception des différents calendriers ou tableaux.



SEPTIÈME PARTIE

Note finale

Nous espérons que vous avez trouvé ce *Manuel de Conception sur la méthode Reflect* très pratique à utiliser, en particulier dans le cadre de la conception de votre propre programme d’alphabétisation. Il s’agit de la première édition du Manuel. Nous avons l’intention de préparer de nouvelles éditions qui seront des versions améliorées du Manuel, le rendant plus facile à utiliser et abordant les différents aspects de la méthode *Reflect* plus en détail.

Vos commentaires et suggestions sur la façon dont le Manuel pourrait être amélioré à l’avenir sont plus que bienvenus. En particulier, nous aimerions recevoir des informations sur votre propre expérience, sur la manière dont vous avez utilisé ce manuel, ainsi que sur les innovations et adaptations que vous avez apportées à la méthode. De plus, si vous avez trouvé certains aspects du manuel difficiles à comprendre, problématiques ou obscurs, veuillez absolument nous le faire savoir et nous tâcherons de répondre à vos inquiétudes dans la prochaine édition. Vous pouvez également nous écrire à tout moment pour nous poser des questions et nous essayerons de vous aider à distance, dans la mesure de notre possible.

Bien que parfois ce Manuel puisse paraître normatif, nous reconnaissons totalement que la méthode *Reflect* en est encore à ses débuts. Elle ne devrait pas être perçue comme un paquet que vous

pouvez prendre d’une étagère et appliquer directement dans la pratique. Elle est toujours dans sa phase d’évolution. Si vous utilisez la méthode, vous ferez partie de ce processus d’évolution. Il ne s’agit pas tant d’adopter la méthode que d’adapter la méthode. *Reflect* nécessite une contribution créative de votre part afin qu’elle puisse fonctionner dans votre environnement particulier. Cela implique que vous ayez une connaissance des communautés locales avec lesquelles vous allez travailler et une expérience de résolution des problèmes et des obstacles qui sont rencontrés localement. Cela nécessite de votre part une aptitude à gérer un processus complexe, ainsi qu’à coordonner et motiver le travail au niveau local. Nous espérons que vous serez en mesure de fusionner la méthode *Reflect* avec toute autre expérience positive d’approches participatives que vous auriez connues – et ce, afin de pouvoir y apporter de nouvelles variations et mélanges d’idées.

Nous vous encourageons vivement, avant tout, à utiliser votre créativité et à prendre des risques. Sans risques pris, il n’y aura jamais de changement, et il est temps qu’un changement se produise. Nous avons besoin de briser le moule et d’envisager de nouvelles solutions, dans la mesure où les programmes d’alphabétisation mis en place dans le passé n’ont pas été à la hauteur des espérances. Bonne chance.



ANNEXE 1

L’histoire des trois projets *Reflect*

1. REFLECT EN OUGANDA

En Afrique, le programme-pilote *Reflect* a été implanté à Bundibugyo, une région montagneuse historiquement isolée du reste de l’Ouganda par la chaîne des montagnes Rwenzori.

En raison de son inaccessibilité, Bundibugyo n’a pas été autant touché par les deux décennies de conflit qui ont affligé le reste de l’Ouganda. Les Bwamba et les Bakonjo ont conservé des liens étroits avec leurs parents du Zaïre voisin qui sont également coupés de l’administration centrale. La seule culture commerciale existante est le café, mais il demeure néanmoins difficile d’obtenir des profits. La majorité de cette région fait partie d’une réserve forestière naturelle, amoindissant de ce fait la superficie de terre cultivable et un sérieux problème de pénurie de terre arable se pose, accentué en particulier par un taux de densité de population élevé.

Il existe très peu d’écoles, de cliniques ou autres services sociaux à Bundibugyo. Les emplois salariés ont traditionnellement été détenus par ceux qui parlent le Rutoro (la langue des Batoro, voisins et historiquement dominants). Les langues indigènes sont le Lubwisi et le Lukonjo mais comme elles n’ont jamais été en usage officiellement, elles n’avaient jamais été écrites avant l’implantation du programme. Elles ont été transcrites pour la première fois par la population locale pour le programme d’alphabétisation *Reflect* (en utilisant le système phonétique et les conventions d’écriture en usage dans d’autres langues locales).

Le pourcentage d’analphabètes à Bundibugyo est particulièrement élevé, car l’instruction à l’école est donnée en Rutoro et tous les matériaux utilisés sont écrits dans cette langue. Le rejet des populations locales d’assimiler le Rutoro s’est traduit par le fait qu’elles envoyaient à contrecœur leurs enfants dans le peu d’écoles accessibles localement.

ActionAid a commencé à travailler à Bundibugyo en 1992 avec la réalisation d’une recherche sur une longue période et sur une base participative. Cela a permis d’identifier un manque de capacités en matière de planification et d’action communautaire (par exemple, il existait très peu de groupes communautaires), des taux d’alphabétisation très bas, en particulier parmi les femmes (avec 14 % des femmes seulement sachant lire et écrire), indiquant leur statut secondaire. L’importance d’un programme d’alphabétisation pour adultes (et en particulier pour les femmes) est donc ressortie de cette recherche et en conséquence, un

programme interactif et participatif d’alphabétisation a été proposé comme point de départ stratégique pour un programme de développement prévu pour dix ans. L’objectif était d’utiliser l’alphabétisation comme un outil catalyseur de développement au niveau local.

Ayant reçu des informations (documents conceptuels) sur la manière dont les techniques de la MARP pouvaient être utilisées, ActionAid Ouganda invita David Archer à venir les visiter en août 1995. Au terme d’une période de quatre semaines, et ce, avec une équipe regroupant huit personnes au total, le premier Manuel *Reflect* des Facilitateurs/trices fut conçu basé sur les résultats de la recherche initiale entreprise. Les thèmes principaux évoqués sont l’agriculture, la santé, l’utilisation des ressources naturelles, la répartition des rôles des deux sexes, et la notion d’isolement.

Au cours de la campagne précédant l’implantation du programme d’alphabétisation, les femmes ont actuellement fait leur propre sélection pour la composition du groupe des participants/es, et ont vigoureusement été encouragées à participer au programme. Au total, 65 cercles furent formés dans quatre différentes paroisses locales, et 85 % des participant/es étaient des femmes. Au départ, chacun des cercles comprenait environ une trentaine de personnes âgées entre 18 et 80 ans. Un autre programme d’alphabétisation d’ActionAid implanté dans une région différente de l’Ouganda (Mityana), fut utilisé comme groupe d’observation, afin de mieux pouvoir déterminer l’efficacité de la méthode *Reflect*.

Des femmes de la communauté élues en tant que



Leya, un membre de l’alphabétisation des adultes en Ouganda programme *Reflect*

James Kiara/ActionAid

représentantes (portant le nom de Conseillères Paroissiales) procédèrent à la sélection des facilitateurs du programme *Reflect* sur la base de “mérites et comportement louable en public”. Il y avait 59 hommes et quatre femmes, et leur niveau d’éducation variait de 7 à 11 années de scolarisation formelle. Ils/elles étaient payé/es l’équivalent de 20 dollars américains par mois par les Conseillères Paroissiales qui étaient chargées de la supervision du programme et réduisaient ce bonus s’ils/elles manquaient une session. De cette manière les facilitateurs/trices étaient en fait (et se sentaient) littéralement employé/es par les représentantes de la communauté, plutôt que par ActionAid. ActionAid visitait de temps en temps les cercles, mais le point de contact majeur était les ateliers d’échange organisés deux fois par mois. Très peu de facilitateurs/trices ont quitté le programme (peut-être était-ce dû au fait qu’il existait très peu d’opportunités de gagner de l’argent à Bundibugyo) et finalement le programme a bénéficié de cette stabilité en termes de ressources du personnel.

Les cercles ont débuté leurs activités dans les paroisses de la région les plus désavantagées économiquement, et l’obstacle majeur rencontré au cours du programme était la présence irrégulière des participants/es. Ils/elles avaient choisi de se réunir pour deux heures dans l’après-midi et ce deux fois par semaine, après avoir fini leur travail dans les champs et avant de préparer le repas du soir. Les difficultés liées à la présence aux sessions étaient dues en partie aux difficultés de trouver des denrées alimentaires en période de sécheresse prolongée ; un afflux de membres de la famille éloignée en provenance du Zaïre, en raison du conflit dans la région, des accès de choléra et de dysenterie mortels, ainsi que le travail chargé quotidien des femmes paysannes qui sont mal payées. En plus de cela, certains/es des participants se sont avéré/es être des réfugié/es du Zaïre qui ont été replacé/es dans des camps deux mois seulement après le début des activités des cercles *Reflect*.

L’irrégularité de la présence des participants/es, combinée avec leur désir de discuter en profondeur chacun des thèmes évoqués dans les Unités (souvent avec la participation d’autres villages) a eu pour conséquence de produire un rythme de progrès plus lent au cours de ce programme par rapport aux autres projets-pilotes. L’évaluation faite un an après le début du programme révéla que la majorité des cercles avaient complété dix ou onze Unités de travail. Ce résultat a été interprété comme étant positif, car les discussions ont été menées en profondeur et la plupart du travail sur les Unités a conduit à la réalisation d’actions positives sur lesquelles les membres des cercles s’étaient entendus. Les nouveaux facilitateurs/trices du programme ont été averti/es de ne pas forcer sur le rythme de travail des participants/es.

Les résultats de réévaluation sur l’alphabétisation et le calcul numérique révélèrent que presque tous/tes les participants/es qui avaient continué le programme après les premiers abandons, savaient en fait tous/toutes lire, écrire et

compter – résultats obtenus d’après un examen conventionnel, un contrôle de leurs cahiers d’exercices et une autoévaluation. 69 % de ceux/celles qui se sont inscrit/es au programme ont réussi les examens. Et au terme de l’examen, les participants/es ont obtenu une moyenne de 55 % par rapport à 36 % pour le groupe d’observation.

Le succès du programme *Reflect* comme catalyseur de développement a été jugé important dans les domaines suivants :

Réalisation de soi : en particulier le sentiment d’avoir plus de contrôle. Comme l’un/e des participants/es l’a déclaré “*L’alphabétisation nous a enseigné comment déceler nos problèmes... et le fait qu’on pouvait résoudre certains d’entre eux.*”

Capacité d’entreprendre une action collective : les exemples comprenaient la mise sur pied de projets agricoles ou d’élevage d’animaux, la construction d’écoles et de routes, et la remise en question de certaines traditions comme celle qui consistait à distribuer 100 % des bonnes récoltes – sans rien garder en réserve.

Comportements vis-à-vis de l’éducation des enfants : sur leur propre initiative, un tiers des participants/es des cercles *Reflect* ont mis sur pied des centres d’éducation informels pour leurs enfants (les parents de la communauté locale se sont mis ensemble pour payer un facilitateur) ; de plus, les écoles primaires gouvernementales ont vu le nombre d’inscriptions augmenter de 22 % dans les écoles où les parents d’élèves avaient participé au programme *Reflect* contre 4 % pour les écoles où les parents n’avaient pas participé à un tel programme.

Qualité de la participation à la vie de la communauté : différents membres de la communauté intéressés par le programme et ses résultats reportèrent une présence plus importante et une participation orale plus soutenue au cours des réunions de village. Cependant, au moment où la réévaluation a été menée, ce sont les facilitateur/trices plus que les participants/es, qui prenaient des positions de responsabilité dans la été particulièrement noté – dans un contexte où les normes culturelles prédominantes interdisent les femmes de s’exprimer devant les hommes.

Prise de conscience de l’inégalité entre les deux sexes à la fois chez les femmes et chez les hommes : la majorité des participants/es ont déclaré qu’après la discussion qui avait porté sur le travail saisonnier respectif des hommes et des femmes, les hommes commencèrent à aller chercher de l’eau et du bois combustible afin de permettre aux femmes d’avoir plus de temps pour leur travail agricole. Un nombre plus petit de participantes déclarèrent, qu’en tant que femmes, elles avaient pris part au processus de prise de

décision au sein de la famille – alors qu’auparavant cela faisait partie du domaine exclusif des hommes.

Agriculture: parmi les changements réalisés, il y a eu la prise de mesures pour empêcher l’érosion des sols (avec la plantation d’arbres et le terrassement de plants d’herbe en rangées) ; la diversification des cultures, et la construction d’entrepôts pour denrées alimentaires.

Santé : les améliorations en matière de santé ont surtout été concentrées sur la construction de latrines et l’amélioration des conditions d’hygiène au sein des foyers (par exemple, avec la construction de coins de cuisine dans une pièce séparée).

Création d’un environnement favorable à l’alphabétisation : plus de la moitié des participants/es avaient écrit une lettre personnelle depuis qu’ils/elles avaient commencé le programme ; envoyer des lettres de condoléances est devenu quelque chose d’assez répandu, de même que d’afficher des annonces de réunions, etc. Ce processus a été renforcé par les efforts d’ActionAid de traduire certaines informations en Lubwisi et Lukonjo ; et d’aider à la publication d’un bulletin écrit par les participants/es. L’excitation provoquée par la perspective de développer leur propre langue auparavant sous-privéligiée a énormément motivé les différentes communautés impliquées dans le programme.

Au moment où la version anglaise de ce manuel a été écrite, une cérémonie de remise des diplômes a été organisée pour les premier/eres participants/es du programme et 65 nouveaux cercles étaient prêts à débiter – avec une compétition extrême pour obtenir une place. Les premiers/eres participants/es continuent à se réunir au sein de cercles, en particulier pour discuter de questions relatives aux activités génératrices de revenus. Les meilleur/es facilitateurs/trices ont joué un rôle important dans la formation de nouveaux/velles facilitateurs/trices – et continueront à prendre activement part à la formation organisée pour d’autres organisations en Ouganda qui ont exprimé un intérêt à utiliser la méthode *Reflect*. Un Centre de Formation *Reflect* a été ouvert à Mubende afin d’apporter un support aux programmes d’alphabétisation implantés par les organisations gouvernementales et non gouvernementales en Afrique de l’Est, parmi lesquelles de nombreuses ont déjà montré beaucoup d’enthousiasme à apprendre à partir de l’expérience de Bundibugyo.

En août 1995, un atelier international de *Reflect* organisé en Ouganda a attiré 130 participants/es provenant de 19 pays différents, parmi lesquel/les de nombreuses personnes sont allées visiter Bundibuguo afin d’observer la méthode appliquée en pratique.

2. REFLECT AU BANGLADESH

En Asie, le programme *Reflect* a été implanté dans l’île de Bhola, la région la plus septentrionale du Bangladesh : c’est une région accessible après un voyage d’un jour et d’une nuit en bateau à partir de Dhaka, la capitale.

Bhola est une île qui peut facilement être touchée par les cyclones provenant de la Baie du Bengale ; en 1971, un terrible cyclone tua des centaines de milliers d’insulaires. Les habitant/es sont des agriculteurs/trices, bien qu’en raison de la distribution inégale de la terre, il existe un problème croissant d’agriculteurs/trices sans terre. L’islam est strictement observé. Les femmes vivent confinées dans la sphère privée, et demeurent dans l’enclos de leur père ou de leur mari dès qu’elles ont atteint l’âge adulte. Très peu ont la chance d’aller à l’école et très peu sont en conséquence capables de lire et d’écrire. La langue (locale et nationale) est le Bengali, une langue phonétique composée de 120 différents sons et basée sur un alphabet très complexe. Bien que la culture de l’alphabétisation soit très avancée dans les villes du Bangladesh (il y a plus de Bangladeshis alphabétisés au Bangladesh (en nombre) qu’il n’y a d’Anglais alphabétisés en Angleterre), il existe très peu de matériaux écrits disponibles dans l’île de Bhola.

ActionAid a débuté un programme de développement de longue haleine à Bhola en 1983, et dès le début, a essayé par tous les moyens d’y faire participer les femmes membres de la communauté autant que les hommes. Les shomitis ou organisations fondées autour d’activités d’épargne et de crédit, composées uniquement de femmes, ont débuté avec environ 15 membres dans chacune d’entre elles. Les femmes se sont jointes à ces organisations avec beaucoup de précautions au départ, mais petit à petit le travail des organisations a été accepté par l’ensemble de la

communauté, et est devenu un point de rencontre où les femmes discutaient des questions relatives à la santé et où elles bénéficièrent également de formations. De nombreux shomitis débutèrent des centres d’éducation informels pour leurs enfants et certains débutèrent des cours d’alphabétisation pour adultes.

En 1994, ActionAid décida qu’il était temps de se désengager de la région et passa la responsabilité de la gestion des shomitis (désormais composés de plus de 24 000 femmes) à leurs propres membres. Deux problèmes majeurs se posèrent cependant. Le premier est que les femmes ne disposaient pas des capacités nécessaires en matière d’alphabétisation (et de calcul numérique écrit) pour gérer elles-mêmes leurs propres programmes. Le deuxième problème est qu’il était devenu de plus en plus clair que les femmes passaient la gestion de leurs prêts shomitis à leurs maris, sans pouvoir placer un mot sur la façon dont l’argent était dépensé. En fait, les hommes avaient permis à leurs femmes de se joindre aux shomitis car ces derniers constituaient une source de crédit peu onéreux. De nombreux prêts ne furent pas utilisés de manière productive par les hommes et, bien que les femmes n’avaient aucun pouvoir de décision quant à leur usage, elles étaient les seules tenues responsables pour ce qui était du remboursement des prêts.

Il s’avérait donc nécessaire d’implanter un programme qui non seulement apporterait une aide aux femmes en termes de gestion pratique de leurs documents et livres de compte shomitis, mais qui les aiderait également à consolider leurs capacités à s’organiser et à déceler des opportunités d’activités génératrices de revenus, ainsi qu’à renforcer leur assurance à exprimer leurs droits en matière de prise de décision. La méthodologie employée par *Reflect* semblait appropriée à un tel dessein et c’est ainsi qu’un Manuel Local du Facilitateur/de la Facilitatrice fut conçu et produit en mars 1994 par une équipe composée de huit personnes, et ce, en trois semaines.

Au début de juillet 1994, 10 shomitis commencèrent à se réunir en tant que cercles d’un programme *Reflect* (deux

cercles composés d’hindoues et huit de musulmanes), et dix autres classes d’alphabétisation furent choisies comme groupes d’observation (utilisant comme outil d’apprentissage les plus traditionnels, mais néanmoins excellents matériaux produits par une organisation nommée “Amis dans le Développement du Village”) pour pouvoir comparer les résultats entre les deux programmes. Les cercles décidèrent de se réunir pour deux heures chaque jour de travail de la semaine (le matin ou l’après-midi selon la saison de l’année) et maintinrent cette fréquence.

Les facilitatrices étaient des jeunes femmes (dont trois étaient mariées) choisies par les différentes communautés. En raison des manques d’opportunités de travail offertes aux femmes ayant une éducation, il s’agissait pour la plupart d’élèves sorties de l’école secondaire. Elles suivirent une formation initiale de dix jours et se réunirent ensuite toutes les deux semaines au cours d’ateliers d’échange. Comme équipement, elles disposaient d’un manuel conçu localement, d’un tableau noir et de craie, ainsi que de grandes feuilles de papier et de marqueurs pour pouvoir dessiner. Elles étaient payées par ActionAid au taux habituel en cours localement pour ce genre de travail (à savoir 600 takas par mois). Les participantes devaient elles-mêmes acquérir leurs propres cahiers d’exercices et crayons.

Les cercles *Reflect* se rencontraient à l’air libre, et les participantes s’asseyaient sur des nattes en paille jetées par terre dans l’enclos privé de la maison d’une d’entre elles. Souvent les femmes se sont retrouvées entourées d’enfants curieux (et au début d’hommes suspicieux). Voir les femmes un crayon à la main était déjà quelque chose de remarquable, mais les voir concevoir des graphiques et des tableaux compliqués en a fait un véritable centre d’attraction. Les facilitatrices surent assurer leur rôle très rapidement. Souvent, lorsque des personnes de l’extérieur venaient voir les cercles en pleine activité, les participantes s’exprimaient de manière tellement excitée que le seul moyen d’identifier la facilitatrice était de chercher le membre du groupe le plus silencieux !

Le manuel local comprenait une large série de thèmes, y compris l’agriculture, la santé, l’épargne et le crédit, la prise de décision au sein du foyer familial, le travail respectif des hommes et des femmes, ainsi que l’analyse des structures sociales du village. Le rythme de progrès du travail sur les Unités était plus rapide que pour les deux autres projets-pilotes, en raison des réunions qui se tenaient quasiment tous les jours. Après quatre mois, la plupart des cercles avaient travaillé sur dix Unités et, après sept mois, la majorité avait atteint l’Unité Quatorze. Après dix mois de programme, 78 % des participantes étaient toujours présentes de manière régulière et pour celles qui abandonnèrent le programme, la raison principale était l’opposition des hommes. Ce genre d’opposition a été résumé par une des participantes qui déclara : “*Les hommes nous traitent mal si nous sommes sans éducation et nous traitent encore plus mal si nous essayons de nous instruire*”.

Deux évaluations de *Reflect* ont été menées au

Bangladesh ; l’une était une évaluation externe, fondée par l’ODA, se concentrant sur l’alphabétisation et l’apprentissage du calcul numérique ; la seconde évaluation était interne et portait sur les répercussions à plus grande échelle du renforcement des capacités et des pouvoirs des femmes. Les résultats dans les deux cas furent très encourageants.

Reflect a prouvé avoir eu plus de succès pour l’enseignement de la lecture, de l’écriture et du calcul numérique que dans le cas des Groupes d’Observation. Les cercles *Reflect* ont obtenu 43 % de succès en plus pour la lecture, 79 % de succès en plus pour l’écriture et 64 % de succès en plus pour le calcul numérique. Les livres de lecture les plus populaires étaient les livres de textes scolaires et les matériaux relatifs à la santé. Les femmes commencèrent à utiliser leurs capacités en matière de calcul pour gérer leurs propres livres d’épargne – un objectif important pour les shomitis. D’une manière générale, le groupe d’âge situé entre 15 et 19 ans obtint de meilleurs résultats que celui de leurs aînées dans le cercle.

L’impact plus large du travail des cercles fut ressenti plus particulièrement dans les domaines suivants :

- Estime personnelle** : ayant pour conséquence une meilleure communication avec leurs maris ;
- Capacités d’analyse** : les femmes ont pu mettre en place de nouvelles stratégies pour faire face à certaines situations (acheter en gros, emmagasiner, diversifier, etc.) ;
- Productivité** : les femmes ayant plus de contrôle sur l’usage des emprunts réalisés et investissant leurs emprunts de manière plus rentable ;
- Relations entre les membres des deux sexes** : avec une participation croissante des femmes dans le processus de prise de décision au sein du foyer ; un statut social plus élevé et plus de liberté de déplacement à l’extérieur de l’enclos d’habitation ;
- Conscience des questions relatives à la santé** : les femmes ramassant les poubelles et mettant en commun leur savoir de manière productive en matière de médecine traditionnelle ;
- Comportements positifs vis-à-vis de l’éducation des enfants** : les enfants allant à l’école plus régulièrement et recevant plus de soutien à la maison.

Reflect est en expansion sur l’île de Bhola et les premiers cercles formés fonctionnaient toujours aussi bien au moment où la version anglaise de ce manuel a été publiée. ActionAid prévoit cependant toujours de se retirer en l’an 2000, ayant passé le contrôle du programme à des organisations populaires de Bhola. Un Centre de Formation *Reflect* a été ouvert sur l’île afin de former les coordinateurs des programmes d’alphabétisation d’autres ONG et du programme d’éducation informelle du gouvernement. Une Unité de Coordination de programme à Dhaka offre un soutien supplémentaire aux organisations qui intéressés à prendre place *Reflect*.



Les membres du groupe *Reflect* appelé ‘*Nari Akota*’ qui signifie ‘Femmes-unis’ dans Bangladesh

3. REFLECT AU SALVADOR

Le programme-pilote en Amérique latine a été lancé dans la région rurale d’Usulután, au Salvador, un pays d’Amérique Centrale.

Le degré d’inégalité extrême en termes de distribution des richesses et des terres au Salvador, ainsi que la guerre civile de 1980, eurent un impact particulièrement important dans la région rurale d’Usulután. C’était aussi une des régions du pays où le conflit a été extrêmement intensif, avec l’armée et les guérillas FMLN prenant alternativement le contrôle de la région. De nombreuses personnes originaires de la région ont été recrutées par les guérillas et de nombreuses autres ont sympathisé avec la cause des guérillas, devant les violations flagrantes des droits de l’Homme commises par l’armée. Les vastes plantations de café qui dominaient l’économie locale ont été abandonnées pendant la plupart de la période de la guerre civile.

A la fin des années 80s, les communautés d’Usulután Central ont pris la décision de s’organiser elles-mêmes en tant qu’organisation civile afin d’améliorer leurs conditions de vie. Elles formèrent une organisation de développement de base, au début clandestine pour éviter la répression de l’armée, qu’elles appelèrent “*Les Communautés Unifiées d’Usulután*” (ou COMUS). A la suite des accords de paix de 1992, COMUS a pu sortir au grand jour et le nombre des membres de l’organisation s’accrut avec l’arrivée d’anciennes guérillas. COMUS reçut au départ une aide de l’Eglise Catholique et plus tard d’autres formes d’aide extérieure, en particulier d’Ayuda en Accion. Le travail de COMUS est concentré sur un programme de crédit pour les paysans, la santé primaire, les cours d’alphabétisation et un support dans le cadre de la réforme agraire – avec la provision de conseils sur les droits légaux ainsi qu’en aidant les gens à négocier avec le gouvernement pour acquérir des droits de propriété foncière.

A la fin des années 80, moins d’un tiers des enfants en âge de scolarisation de l’ensemble du pays étaient pris en charge par les écoles gouvernementales. En Usulután, le taux élevé d’analphabètes parmi les adultes, qui a résulté de cette situation, a été considéré comme un problème particulièrement sérieux. COMUS a en conséquence débuté un programme d’alphabétisation avec le support technique de l’organisation qui est à la tête du travail sur l’Education au Salvador, à savoir “*Le Comité Inter-Agences d’Alphabétisation*” (CIAZO). CIAZO a apporté son support à 30 différentes organisations de base et gérait un vaste programme d’alphabétisation basé sur l’utilisation d’abécédaires et nommé “*Alphabétisation pour la Paix*”. Lorsque COMUS exprima son désir d’expérimenter la méthode *Reflect*, le directeur de CIAZO, Nicola Foroni déclara : “*Nous sommes toujours intéressés lorsqu’il s’agit d’essayer quelque chose de nouveau*”. CIAZO n’avait pourtant pas d’intérêt particulier de le faire, mais ils décidèrent de procéder à la réévaluation du petit projet-pilote *Reflect* et comparer ses

résultats avec ceux de leur plus large programme implanté au niveau national.

En novembre 1993, une équipe de quatre personnes ont passé quatre semaines à concevoir un Manuel Local des facilitateurs/trices – avec comme priorité des questions directement tirées du travail produit par COMUS avec la participation de la communauté et en rapport avec les actions réalisées localement. Les Unités portent également sur les thèmes de propriété foncière, l’agriculture, la migration, et les droits de l’Homme.

Le coordinateur du programme d’alphabétisation de COMUS organisa la sélection des facilitateurs, leur formation initiale, et le lancement de 17 cercles. Bien qu’il n’avait aucune expérience antérieure dans le domaine de l’alphabétisation pour adultes, c’était un chef communautaire avec beaucoup de charisme qui n’avait lui-même appris à lire et à écrire qu’à vingt-trois ans.

Les facilitateurs/trices étaient en majorité des hommes, et des volontaires travaillant pour la communauté. Pour leur travail, ils/elles ont simplement reçu des casquettes et des sacs à dos. La majorité avaient eux/elles-mêmes suivi environ six années de scolarisation, et ont exprimé le désir de partager leurs connaissances avec d’autres.

Au cours des différents ateliers auxquels ils/elles ont participé de manière continue, ils/elles ont développé un fort esprit d’équipe.

68 % des participants/es étaient des hommes, et la plupart étaient des travailleur/euses agricoles soit sans terre ou petits propriétaires de terrains. L’un des plus grands obstacles rencontrés pour se joindre au programme était la peur de faire l’objet de moquerie des autres. Ils/elles se réunirent deux fois par semaine pendant deux heures dans l’après-midi ou la soirée. Les cercles se sont tenus dans la langue maternelle à savoir l’espagnol.

Les facilitateurs/trices et les participants/es furent confrontés/es à de nombreux problèmes au cours du processus impliqué par l’implantation de *Reflect*. La plupart de ces problèmes étaient en fait dus au contexte politique national général. La réforme agraire fut différée et les participants/es ne disposèrent pas des titres de propriété qui leur auraient permis de mettre en pratique certaine des idées qui émergèrent des discussions sur le thème de l’agriculture ; discussions qui s’étaient tenues au cours des premières sessions (par exemple relatives au terrassement, à la plantation de nouvelles cultures, etc.). Un programme de crédit relatif à ces activités et promis par COMUS échoua et ne put offrir de prêts pendant une période de six mois. Un sentiment de désillusion au sein des cercles s’ensuivit.

Au début du programme-pilote, le contexte en termes de “*participation*” et de discussion pour la résolution des problèmes était extrêmement défavorable. Un mois après le lancement des activités des cercles (en mars 1994), des élections furent organisées dans le pays et furent remportées par le parti de droite ARENA. Le moral au niveau de la communauté était très bas, et en même temps les bailleurs de fonds en matière d’aide arrivèrent dans la

région avec des projets et la provision de nombreux services renforçant le rôle passif des campesinos (paysans fermiers). De plus, les cercles ne disposaient d’aucune autorité politique pour pouvoir agir, mais dépendaient des chefs communautaires pour que leurs idées soient prises en considération (et les chefs communautaires étaient eux-mêmes démoralisés).

Les facilitateurs/trices eux/elles-mêmes devaient confronter toutes ces difficultés et eurent du mal à continuer à travailler en tant que volontaires, ne disposant d’autres ressources personnelles que celles offertes par les participants/es. Une situation de crise fut sur le point d’éclater lorsque USAID décida de donner un gage aux travailleur/euses promoteur/euses de la Santé. Les différents niveaux d’éducation et engagement des facilitateurs/trices eurent également pour résultat différentes manières d’implanter la méthode *Reflect*. Un petit nombre ne purent participer aux ateliers de formation continue et se tournèrent graduellement vers les méthodes d’enseignement traditionnelles.

A la lumière des problèmes évoqués ci-dessus, les résultats de réévaluation (menée par CIAZO) furent excellents. Dans la majorité des cercles, 75 % de ceux/celles qui se sont inscrit/es pour participer aux cercles y participaient toujours, et 86 % réussirent l’examen standard sur les connaissances en matière de lecture, d’écriture et de calcul numérique. Le taux de réussite moyen de l’ensemble était de 65 % comparé à 43 % dans le cas du groupe géré par CIAZO (et l’estimation de 25 % donnée par la Banque Mondiale). Les participants/es du programme *Reflect* ont eu des résultats particulièrement bons comparés aux groupes contrôlés en termes de composition écrite libre. Leur point le plus faible était le calcul numérique.

En ce qui concerne l’impact du programme à plus grande échelle, les cercles *Reflect* ont mis en commun leurs propres idées et certains obstacles auxquels la communauté était confrontée, comme le manque de possession de titres de propriété foncière et le manque d’accès à des facilités de crédit, ont été surmontés. Les participants/es du programme *Reflect* ont déclaré ainsi avoir bénéficié du programme en ce qui concerne :

- **la confiance en soi** (100 % comparé à 42 % pour le groupe en observation) ;
- **les compétences liées à la résolution de problèmes** (87 % comparé à 14 %) ;
- **l’acquisition de nouvelles connaissances dans les domaines de l’agriculture, la santé et les questions relatives à la gestion des ressources naturelles** (100% contre 52%);

- **Amélioration des rapports humains** (87 % comparé à 52 %) ; en ce qui concerne les relations entre les membres des deux sexes, aucun impact particulier n’a été perçu, bien que le fait que le programme ait été biaisé en faveur des hommes n’ait pas empêché les femmes participantes de réussir en matière d’alphabétisation. Elles l’ont tout aussi bien complété.

Le résultat le plus remarquable était peut-être celui de la participation, désormais active, des membres de la communauté aux décisions portant sur la vie de la communauté. En dépit de tous les problèmes rencontrés, plus de 77 % des participants/es ont déclaré qu’ils/elles étaient directement impliqué/es pour la première fois dans le processus de prise de décision au niveau des organisations communautaires locales ; et 61 % ont déclaré avoir acquis (pour la première fois) des positions officielles de responsabilité (comme celles de Président/e, Trésorier/e, Secrétaire, etc.) dans le cadre de ces organisations (telles que les Conciles Communautaires, les Coopératives, les Associations de Parents d’Elèves et d’Enseignants, les Comités de Santé Publique, les Organisations de Femmes, les Comités liés à la provision de Crédit et les organisations de l’Eglise). Dans chacune de ces positions de responsabilité, les participants/es doivent utiliser (et de ce fait consolider) leurs nouvelles connaissances en matière d’alphabétisation et de calcul numérique.

* Toute une série d’actions locales ont émergé de manière directe du processus de conception de différents graphiques au sein des cercles ; et en particulier, la réparation de routes locales, la construction de greniers à grains, la création de pépinières pour arbres et pour plantes médicinales, le développement d’engrais organiques, des mesures prises en matière de conservation des sols, et l’accès à des programmes de formation organisés en dehors de la communauté. Les participants/es ont conclu en disant qu’ils/elles avaient vraiment pris plaisir à participer au programme *Reflect*, et 90 % d’entre eux/elles ont exprimé le désir de continuer. CIAZO en est arrivé à la conclusion que *Reflect* était une méthodologie plus efficace que celle utilisée auparavant, basée sur l’utilisation d’abécédaires, et en particulier en ce qui concernait le lien établi entre l’alphabétisation et le processus de changement positif impliqué dans le cadre de la communauté. CIAZO a maintenant prévu d’intégrer la méthodologie employée par *Reflect* dans son programme national.



ANNEXE 2

Autres contacts et matériels

METHODE ACCELEREE DE RECHERCHE PARTICIPATIVE / APPRENTISSAGE ET ACTION PARTICIPATIFS

L'institut International de l'Environnement et du Développement produit une publication régulière basée sur les rapports d'expériences pratiques vécues avec l'utilisation de la MARP/AAP. Cette publication s'intitulait auparavant "Notes sur la MAR" et a été renommée "Notes sur l'AAP". Elle sort trois fois par an et est disponible gratuitement pour les individus de l'Hémisphère Sud (15 livres sterling ou 25 dollars américains pour les abonnés du Nord). Les numéros déjà sortis sont toujours disponibles au prix de 3 livres sterling l'unité. Le numéro 13 de "Notes sur la MAR" constitue une très bonne introduction aux techniques de la MARP.

Une publication récente (1995) est particulièrement recommandée : "Le guide des Formateurs en Méthode PLA/Apprentissage et Action sur une base participative" écrit par Jules Pretty, Irene Gujit, John Thompson et Ian Scoones ; ce document fait partie des Séries de Méthodologie Participative du Programme Agricole Autonome de l'IIED.

L'Institut des Etudes de Développement de Sussex dispose également d'excellentes ressources sur la MARP, avec la publication d'un guide de références et des points de contact, et des résumés donnés sur différents sujets (existant sous forme imprimée, sur disquette ou sur Internet).

Contact :
Institut of Development Studies,
Library Road, Brighton BN1 9RE
E-mail: ids@ids.ac.uk
Tel: +44 (0)1273 606261
Fax: +44 (0)1273 621202

FORMATION ET ANALYSE DE LA QUESTION DU ROLE ET DE L'EGALITE ENTRE LES DEUX SEXES

Les publications particulièrement recommandées sont :

Irene Gujit "Questions de différence : la MARP appliquée à la question des rôles et de l'égalité entre les deux sexes et l'Environnement" (il s'agit d'un manuel accompagné de quatre vidéos), que l'on peut obtenir en contactant l'IIED (voir ci-dessus).

Suzanne Williams avec Janet Seed, Adelina Mwau "Le manuel de formation sur la question des rôles et de l'égalité entre les deux sexes d'OXFAM" (OXFAM 1994), que l'on peut obtenir en contactant OXFAM, 274 Banbury Road, Oxford, OX2 7DZ.

Mia Hyun, "Formation de formateurs/trices sur la question des deux sexes, guide des participants/es", (ActionAid, Mai 1995), que l'on peut obtenir en contactant ActionAid (voir détails en Annexe 2).

Caroline Moser, "Planification en termes des rôles des deux sexes et du Développement", publié par Routledge.

ANNEXE 3

Liste de références

le signe ● = renvoie à des publications sur la méthode *Reflect* ou se référant à *Reflect*

Abadzi, H. (1994) "Ce que l'On Sait sur l'Assimilation de l'Alphabétisation par les Adultes – Y a-t-il un espoir?" (en anglais), Washington, Document de Discussion No 245 de la Banque Mondiale

Archer, D. & Costello P. (1990) "Alphabétisation et Pouvoir : Le Champ de bataille latino-américain" (en anglais), Londres, Earthscan

● Archer, D. (1994) "Les rôles changeants des Organisations Non Gouvernementales dans le domaine de l'Education" (en anglais), The International Journal of Educational Development Vol.14, No. 3

● Archer, D. (1995) "Utiliser la MARP pour une approche radicalement nouvelle d'Alphabétisation des Adultes" (en anglais), PLA Notes 23

● Archer, D. et autres (1995) "Alphabétisation et Evaluation Rurale Participative : Evaluation du Projet Pilote au Salvador" (en espagnol), CIAZO

● Archer, D. & Cottingham, S. (1996) "Rapport d'Action-Recherche sur Reflect : L'Expérience de Trois Projets Pilotes en Ouganda, au Bangladesh et au Salvador" (en anglais), Londres, Documents Occasionnels de l'ODA sur l'Education

● Archer, D. & Newman, K. (2003) *Communication et la Pouvoir* . Londres, CIRAC

Banque Mondiale (1995) "Priorités et Stratégies pour l'Education : Une Etude de la Banque Mondiale" (en anglais), Washington, La Banque Mondiale

Barton, D. (1994) "Alphabétisation : Une Introduction sur l'Ecologie de la Langue Ecrite" (en anglais), Oxford, Blackwell

● Bennet, C. (1995) "Reflect : Une Méthodologie Appropriée en Matière d'Alphabétisation" (en anglais), Dissertation de Métrise non publiée, Département de Linguistique, Lancaster

Bown, L. (1990) "Préparer le Futur : Les femmes, l'Alphabétisation et le Développement" (en anglais), Londres, ActionAid

Brown, D. (1994) "Stratégies de Développement Social: Les ONG et les Limitations de la Méthode Freirienne" (en anglais), Les Nouveaux Documents Bulmershe, Faculté d'Education et d'Etudes Communautaires, Université de Reading

Brown, D. (1995) "A la recherche d'un Consensus : Tendances Populaires a l'Interface entre la Recherche et la Consultation" (en anglais), Reading, AERDD

● Cascant-i-Sempere, M. (2009) *Counting Seeds for Change, A framework for implementing monitoring and evaluating Reflect*, Afrique du Sud, SARN

Caxton Project (1994) "Rapport Interimare de Recherche sur le Project Caxton" (en anglais), Londres, Media Natura

Chambers, R. (1983) "Développement Rural: Placer le Dernier en Premier" (en anglais), Harlow, Longman

Chambers, R. (1993) "Défier les Professions : Frontières du Développement Rural" (en anglais), Londres, IT Publications

● Cottingham, S. et autres "Evaluation de la Méthode Reflect des Projets Pilotes en Afrique" (en anglais), Ouganda, ActionAid

Freire, P. (1972) "Pédagogie des Opprimés" (en portugais), Londres, Penguin Books Ltd

Freire, P. (1972) "Action Culturelle pour la Liberté" (en anglais), Londres, Penguin Books Ltd

Freire, P. (1985) "La Politique de l'Education : Culture, Pouvoir et Libération" (en anglais), traduit par Donald Macedo, Londres, Macmillan

Fuglesang, A. (1982) "Au sujet de la Compréhension Idées et Observations sur la Compréhension InterCulturelle" (en anglais), New York, Dan Hammerskjold Foundation

Goody, J. (1986) "La Logique de l'Ecriture et l'Organisation de la Société" (en anglais), Cambridge, CUP

Iredale, R. (1994) "Doneurs et l'Alphabétisation des Adultes en Pratique et Développement" (en anglais), 1/1 Manchester, Presse de l'Universite de Manchester

Johnson, V., Ivan Smith, E., Hill, J. (1994) *"Ecouter des Voix plus Petites"* (en anglais) Londres, ActionAid

- Khan, P. (1995) *"Programmes d'Alphabétisation au Pakistan: Problemes de Gestion et Alphabétisation pour Femmes"* (en anglais), Dissertation de Maîtrise non publiée, Institut de l'Education, Londres

Lind, A. & Johnston, A. (1990) *"Alphabétisation des adultes dans le Tiers-Monde: Une Etude des Objectifs et Stratégies"* (en anglais), Stockholm, SIDA

Lind, Agneta (1995) *"Résultats de l'Evaluation Globale du Programme National d'Alphabétisation en Namibie"* (en anglais), Namibia, Ministère de l'Education

Murray Bradley, S. (1994) *"Alphabétisation Visuelle: Bibliographie Annotée"* (non publié)

- Pal, R. & Archer, D. (1995) *"Rapport de l'Evaluation de Reflect sur l'île de Bhola, Bangladesh"* (en Bangladesh, ActionAid)
- Rahman, N. & Rahman H. (1995) *"Rapport sur l'Evaluation du Projet Pilote Reflect"* (en anglais), Bangladesh, ODA

Rappaport, J. (1986) *"Co/laborer pour le Renforcement des Pouvoirs – Créer un Language d'Aide Mutuelle"* (en anglais), dans Boyte et Riessman, F: *"Le Nouveau Populisme – Comme Politique de Renforcement des Pouvoirs"* (en anglais), Philadelphie, Presse de l'Université Temple

Rogers, A. (1993) *"La Crise Mondiale en Matière d'Education: une étude de cas d'alphabétisation"* (en anglais), Compare 23/2

Scribner et Cole (1981) *"Psychologie de l'Alphabétisation"* Cambridge, Mass., Presse de l'Université d'Harvard

Shetty, S. (1991) *"Evaluation du Renforcement des Capacités et des Pouvoirs dans les Projets de Développement"* (en anglais), Thèse non publiée, London School of Economics

Street, B. (1993) *"Méthodes d'Alphabétisation Interculturelles"* (en anglais), Cambridge, CUP

Uganda (1995) *"Etude en cours d'un Projet d'Alphabétisation Fonctionnelle en Ouganda"* (en anglais), Ministère pour la Promotion des Rôles des deux Sexes et le Développement Communautaire, UNICEF, DVV

Wagner, D. (1995) *"Alphabétisation et Développement: Analyses, Mythes, Innovations et Directions pour l'Avenir"* (en anglais), International Journal of Educational Development, 15/4 Oxford, Pergamon

Welbourn, A. (1995) *"Tremplins: Un Outil de Formation sur le VIH/SIDA, Développement de Compétences en matière de Communication et de Relations Humaines"* (en anglais), ActionAid, London

Plus d'Informations

Pour plus d'informations sur *Reflect* visiter :
www.reflect-action.org

Vous pouvez aussi nous retrouver sur Facebook :
www.facebook.org/ReflectAction

Ou rejoignez le site de mise en réseau et de partage de fichiers *Reflect* Basecamp (uniquement sur invitation, suivez le lien sur www.reflect-action.org/basecamp)

International Reflect Network,
Education and Youth Team, ActionAid,
33–39 Bowling Green Lane, London EC1 0BJ, UK
Tel: +44 (0)20 3122 0561