

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

**Faculté des Sciences et Technologie
de l'Éducation et de la Formation**



**CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION**

**Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies
en Sciences de l'Éducation**

**EVALUATION DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION
DESTINÉS AUX AUDITRICES DU TOGO.
*LE CAS DES CENTRES ALPHA DE LOME COMMUNE***

SOUS LA DIRECTION DE :

Jean-Emile CHARLIER

Professeur de Sociologie

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCAM)

Mons - Belgique

PRESENTE PAR :

Efua Irene N. AMENYAH

Auditrice

ANNEE ACADEMIQUE 2004 - 2005

X^e PROMOTION

Dédicace

À

Simon & Lily
Sibyl, Phyllis & Sylvana
Charles & Christian
Abdoulaye & Ibrahima
Kristina, Warren, Othniel, Tiffany, Inès & Earl

Pour ces années passées loin de vos affections !!!

Remerciements

Au terme de ce travail de recherche, nous tenons à remercier :

- ☛ Monsieur Jean-Emile CHARLIER, Professeur de Sociologie aux Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCAM), qui malgré ses multiples occupations, a bien accepté de diriger ce travail. Qu'il trouve ici l'expression de nos profondes gratitude.
- ☛ Monsieur Valdiodio NDIAYE, Directeur de la Faculté des Sciences et des Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF, Ex ENS) pour sa parfaite disponibilité permanente à notre égard tout au long des deux années.
- ☛ Monsieur Hamidou Nacuzon SALL, Professeur et Chef de Département de la Technologie Educative à la FASTEF pour son soutien indéfectible pendant ces deux années. Nous lui exprimons nos sincères sentiments de gratitude.
- ☛ Monsieur Baye Daraw NDIAYE, Professeur et Chef de Département de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education (CUSE) ; pour sa constante disponibilité à notre endroit mais surtout pour ses précieux conseils dont il a toujours su nous donner.
- ☛ Madame Martine BOULANGER, Madame Bibiane MANGA et tout le personnel de l'Ex ENS pour ce long cheminement que nous avons connu ensemble. Nous leur exprimons nos sincères reconnaissances et nos profondes gratitude.
- ☛ Monsieur Ahlonko KOMLAN, Directeur de l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE), Université de Lomé ; pour nous avoir permis de réaliser cette formation supérieure pour notre carrière universitaire. Qu'il en soit sincèrement remercié.
- ☛ Monsieur Yao J. NUAKEY, Professeur à l'INSE/UL, pour ses constantes disponibilités et ses remarquables soutiens pour l'élaboration de ce travail. Qu'il trouve dans ce travail le fruit des innombrables sacrifices qu'il nous a toujours apportés.
- ☛ Monsieur Moustapha MBODJ, Directeur de l'Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés (ENTSS), pour sa constante disponibilité et surtout de nous avoir permis de mettre la main à la pâte dans son établissement. Qu'il trouve ici l'expression de mes profonds remerciements.
- ☛ Messieurs Momar KANE et Alioune MBODJ, Professeurs à l'ENTSS pour leur spécifique et remarquable soutien dont ils ne nous ont jamais privé dans la réalisation de ce travail ainsi que les élèves de la 2^{ème} année du second cycle, année 2004/2005 pour les échanges très fructueux que nous avons eu tout au long des enseignements partagés.
- ☛ Madame Léa YENTCHABRE, Directrice de l'Alphabétisation et l'Education des Adultes (DAEA), pour nous avoir encouragé dans le choix de notre sujet de recherche et pour sa parfaite disponibilité tout au long de la phase préliminaire de notre recherche.

- ☛ Madame Véronique KOMBIAGOU, Chef Section Alphabétisation et Monsieur Kossi DZAMESSI, Chef Section Post-alphabétisation pour toutes les facilités dont nous avons bénéficié pendant l'observation que nous avons réalisé dans les différents centres.
- ☛ Madame Fatoumatou R. SALL, Directrice du Projet PAPF, Monsieur Mor DIAKHATE, Chef de Projet ainsi que tout le personnel du Projet d'Alphabétisation des femmes du Centre Culturel Galle Nanondiral, pour nous avoir permis de pré tester nos outils de collecte des données auprès d'eux-mêmes et avec les auditrices du Daara "**Fonk Sa Jekëër**".
- ☛ A toutes les femmes, toutes les auditrices du Daara, "**Fonk Sa Jekëër**" qui ont accepté de répondre à toutes nos questions sans contraintes et de bon cœur. Nous leur disons, Merci.
- ☛ Monsieur Vincent Kodjo MAKU, Directeur Régional des Affaires Sociales/Lomé Commune (DRAS/LC) pour toutes les facilités administratives et pour nous avoir autorisés à effectuer les enquêtes malgré les conditions de vie sociopolitique difficile qui a régné à Lomé. Nous tenons à leur exprimer notre profonde gratitude.
- ☛ Monsieur Sesso Christophe GBELEOU, Sociologue, pour avoir accepté de se joindre à l'équipe des enquêteurs comme superviseur pendant la collecte des données sur le terrain. Nous lui sommes sincèrement très reconnaissants.
- ☛ A tous les enquêteurs, qui ont bien accepté de braver la vie politique et sociale difficile pour aller à la rencontre des auditrices, nous leur exprimons nos sincères remerciements les plus chaleureux pour cet appui fort considérable.
- ☛ A toutes les auditrices qui ont accepté de répondre favorablement à nos questionnaires, nous leur exprimons notre sincère gratitude et leur disons que ce travail est le leur pour la réalisation du droit à l'éducation de toutes les femmes.
- ☛ Aux moniteurs d'alphabétisation, pour avoir accepté de répondre positivement à tous nos questionnaires. Nous leur exprimons notre reconnaissance et notre soutien dans cette noble tâche d'enseignement à des adultes.
- ☛ Aux responsables des programmes d'alphabétisation, pour la franchise dans les réponses qui nous sommes parvenues. Nous leur sommes très reconnaissante pour ces rôles et responsabilités si ardues dans la société à l'endroit des femmes.
- ☛ A tous nos professeurs et intervenants à la CUSE, et particulièrement, ceux avec qui nous avons eu à échanger sur la pertinence de ce travail, nous leur sommes reconnaissante.
- ☛ A nos chers collègues auditeurs et auditrices de la CUSE, singulièrement ceux et celles de la 10^è Promotion, nous souhaitons que ce travail constitue pour eux le déclic pour réaliser les leurs.
- ☛ Que tous ce qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche trouvent ici l'expression de mes remerciements les plus sincères et les plus profonds.

Liste des Sigles & Abréviations

ACCT/AIF	Agence de Coopération Culturelle et Technique/Agence Intergouvernementale de la Francophonie
ACDI	Agence Canadienne pour le Développement International
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AGR	Activités Génératrices de Revenus
AHUEFA	Association Humanitaire pour l'Union et l'Education des Femmes à l'Auto-promotion
AIA	Année Internationale de l'Alphabétisation
APS	Agent de Promotion Sociale
AVARM	Association des Volontaires Alphabétiseurs de la Région Maritime
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BICE	Bureau International Catholique pour l'Enfance
BIE	Bureau International de l'Education
BREDA	Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Education en Afrique
EBA	Education de Base des Adultes
EDST	Enquête Démographique et de Santé - Togo
ENAES	Ecole Nationale des Assistants Sociaux et Educateurs Spécialisés
ENFS	Ecole Nationale de Formation Sociale
EPT	Education Pour Tous
EPU	Education Primaire Universelle
CAL	Centre d'Animation et de Lecture
CDB	Comité de Développement à la Base
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEPD	Certificat d'Etudes du Premier Degré
CESYADEL	Centre d'Etudes des Systèmes d'Appui au Développement Local
CHADES	Association "Cercle d'Humanistes pour le Développement Social"
CIEA	Centre International pour l'Education des Adultes
CIPD	Conférence Internationale sur la Population et le Développement
CONEA	Comité National d'Elimination de l'Analphabétisme
CONFINTEA	Conférence Internationale sur l'Education des Adultes
CONGAT-ICB	Conseil Gestion Afrique Togo/Initiatives des Communautés de Base
CPPE	Centre de Promotion de la Petite Enfance
CVD	Comité Villageois de Développement
DAEA	Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes
DAEB	Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base
DGDS	Direction Générale du Développement Social

DUDH	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
DRAS/LC	Direction Régionale des Affaires Sociales/Lomé Commune
EDS	Enquête Démographique et de Santé
EELS	Eglise Evangélique Luthérienne du Sénégal
ENFS	Ecole Nationale de Formation Sociale
FAMME	Force en Action pour le Mieux être de la Mère et de l'Enfant
FAO	Programme des Nations Unies pour l'Agriculture et l'Alimentation
GPC	Groupements de Production de Coton
IEC	Information - Education - Communication
IPE	Institut International de la Planification de l'Education
INTRAH	Programme for International Training in Health
IPS	Indice de Parité entre les Sexes
MARP	Méthode Accélérée de Recherche Participative
MASPFPE	Ministère des Affaires Sociales, de la Promotion de la Femme et de la Protection de l'Enfance
NORAD	Agence de Coopération Norvégienne pour le Développement
ODB/CDB	Organisation de Développement de Base/ Comité de Développement de Base
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAPF	Projet d'Appui à l'Alphabétisation Fonctionnelle " <i>Priorité Femme</i> "
PDES	Plan du Développement Economique et Social
PEMA	Programme Expérimental Mondial pour l'Alphabétisation
PEPE	Protection et Education de la Petite Enfance
PIEA	Programme Intégré d'Education des Adultes
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
REFLECT	<i>Regenerated Freirean Literacy Through Empowering Community techniques</i> Régénération de l'Alphabétisation Freirienne par la Responsabilisation des techniques communautaires
SIDA	Syndrome d'Immuno déficience Acquis
SIL	Société Internationale de Linguistique
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNS	Taux Net de Scolarisation
TVT	Télévision Togolaise
IUE	Institut de l'Unesco pour l'Education
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VIH	Virus d'Immunodéficience Humaine

Liste des Figures & Tableaux

Figures

- Figure 1 : Carte administrative du Togo
- Figure 2 : Mesure de l'alphabétisation dans une population adulte vue par les bénéficiaires et les administrateurs des programmes
- Figure 3 : Eléments constitutif du système éducatif
- Figure 4 : Schéma illustrant les relations entre les 3 niveaux de variables
- Figure 5 : Schéma illustrant la relation entre les différents types de variables
- Figure 6 : schéma illustrant les principaux éléments intervenant dans le déroulement d'un programme d'alphabétisation
- Figure 7 : Schéma du cadre opératoire de la recherche
- Figure 8 : Niveau d'instruction des auditrices enquêtées
- Figure 9 : Sources d'information sur les centres
- Figure 10 : Préférence pour un moniteur homme ou femme
- Figure 11 : Utilisation principale ou secondaire des salles servant à l'alphabétisation
- Figure 12 : Forme d'acquisition des matériels de cours
- Figure 13 : Répartition des enquêtés par type de sessions
- Figure 14 : Langues d'alphabétisation enseignées dans les centres
- Figure 15 : Lien avec la langue maternelle
- Figure 16 : Apprendre dans une autre langue
- Figure 17 : Répartition des auditrices par niveau de performance
- Figure 18 : Illustration du niveau atteint dans les discussions
- Figure 19 : Différentes opérations réalisées par les auditrices
- Figure 20 : Niveau de maîtrise des 4 principales activités d'apprentissage
- Figure 21 : Niveau d'utilisation des acquis des apprentissages
- Figure 22 : Niveau d'utilisation des acquis dans l'éducation des enfants
- Figure 23 : Changements observés dans les comportements des auditrices
- Figure 24 : Niveau de fréquentation des centres
- Figure 25 : Proportion d'auditrices désirant poursuivre la session jusqu'à terme
- Figure 26 : Obtention du certificat de fin de formation
- Figure 27 : Proportion de moniteurs voyant différemment l'évaluation
- Figure 28 : Proportion des auditrices utilisant la post-alphabétisation

Tableaux

- Tableau 1 : Population urbaine de la ville de Lomé. Evolution de 1970 à 2000
- Tableau 2 : Répartition des ONG/Associations d'alphabétisation suivant la région
- Tableau 3 : Alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par type, 2000-2004
- Tableau 4 : Alphabétisme des adultes de 15 ans et plus par sexe et par type, 2000-2004
- Tableau 5 : Analphabétisme chez les adultes en Afrique par sexe : estimations
- Tableau 6 : Evolution du taux brut et net de scolarisation dans le primaire
- Tableau 7 : Pourcentage de la population alphabétisée âgée de 15 ans et plus
- Tableau 8 : Evolution des effectifs des auditrices dans les centres de Lomé Commune entre 1998 et 2002
- Tableau 9 : Situation de départ précoce des élèves par sexe dans le primaire
- Tableau 10 : Répartition de l'échantillon par centre et par type d'enquêtés (prévision)
- Tableau 11 : Répartition de l'échantillon enquêté par centre et par type d'enquêtés sur le terrain
- Tableau 12 : Répartition des différentes cibles de l'enquête
- Tableau 13 : Répartition des auditrices par centres enquêtés
- Tableau 14 : Caractéristiques générales des auditrices
- Tableau 15 : Répartition des auditrices selon l'âge et l'Etat civil
- Tableau 16 : Répartition des auditrices par type de profession
- Tableau 17 : Répartition par ancienneté professionnelle et Niveau d'instruction
- Tableau 18 : Relation entre Etat civil et nombre d'enfants par auditrices enquêtées
- Tableau 19 : Répartition des auditrices par langue maternelle
- Tableau 20 : Caractéristiques générales des agents d'alphabétisation
- Tableau 21 : Répartition des auditrices par tranches horaires de formation
- Tableau 22 : Droits d'inscription par type de session retenue
- Tableau 23 : Relation entre types de session et âge des auditrices enquêtées
- Tableau 24 : Temps de fréquentation du centre par type de session retenue
- Tableau 25 : Répartition des auditrices par raisons évoquées pour étudier dans la langue suivie
- Tableau 26 : Répartition des auditrices voulant étudier dans une autre langue

Images

- Image 1 : Une monitrice d'alphabétisation
- Image 2 : Une auditrice apprenant à lire au tableau
- Image 3 : Une auditrice avec son enfant aux genoux faisant ses devoirs de maison

Sommaire

Dédicace	i
Remerciements	ii
Liste des Sigles & Abréviations	iv
Liste des Figures & Tableaux	vi
Sommaire	viii
INTRODUCTION	2
I. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	7
1.1 CONTEXTE PHYSIQUE	7
1.1.1 BREVE PRESENTATION DU TOGO	7
1.1.2 NIVEAU DE FREQUENTATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF	9
1.2 PRESENTATION DE LA VILLE DE LOME	10
1.2.1 SITUATION GEOGRAPHIQUE	10
1.2.2 CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE	10
1.2.3 EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF	12
1.2.3.1 SYSTEME EDUCATIF FORMEL	12
1.2.3.2 SYSTEME EDUCATIF NON FORMEL	12
1.3 CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ALPHABETISATION	13
1.3.1 OBJECTIFS DE L'ALPHABETISATION	13
1.3.1.1 OBJECTIFS GENERAUX	13
1.3.1.2 OBJECTIFS SPECIFIQUES	13
1.3.2 CADRE INSTITUTIONNEL	14
1.3.2.1 DECRETS ET RENCONTRES INTERNATIONALES	14
1.3.2.2 CADRE DE FONCTIONNEMENT	15
1.3.3 POLITIQUE NATIONALE	16
1.3.3.1 GRANDES ORIENTATIONS	16
1.3.3.2 PRINCIPES DE BASES	17
1.3.3.3 STRATEGIES	17
1.3.4 LANGUES D'ALPHABETISATION	17
1.3.5 SYSTEME DE SUIVI ET EVALUATION	18
1.3.5.1 ACTIVITES DE SUIVI	18
1.3.5.2 ACTIVITES D'EVALUATION	18
1.3.6 FINANCEMENT	19
1.3.6.1 CONTRIBUTION DE L'ETAT	19
1.3.6.2 CONTRIBUTION DES COMMUNAUTES	20
1.3.6.3 CONTRIBUTION DES ONG/ASSOCIATIONS	20
1.3.6.4 FINANCEMENT EXTERIEUR	21
CONCLUSION	21
II. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	23
2.1 ANALYSE DE LA SITUATION	23
2.1.1 CONTEXTE GENERAL	23
2.1.2 CONTEXTE SPECIFIQUE DU TOGO	30
2.3 POSITION DU PROBLEME	35
2.4 ENONCE DU PROBLEME	38
CONCLUSION	41

III.	CADRE THEORIQUE : DE LA PRATIQUE DE L'ALPHABETISATION	43
3.1	ALPHABETISATION	43
3.1.1	CONCEPTS D'EDUCATION ET D'EDUCATION DE BASE	44
3.1.1.1	CONCEPT D'EDUCATION	44
3.1.1.2	CONCEPT D'EDUCATION DE BASE	46
3.1.2	CONCEPT D'ALPHABETISATION	48
3.1.3	DIFFERENTES PHASES DE L'ALPHABETISATION	51
3.1.3.1	LA PRE-ALPHABETISATION.....	51
3.1.3.2	L'ALPHABETISATION PROPREMENT-DITE	52
3.1.3.3	LA POST-ALPHABETISATION	52
3.1.4	AUDITRICES DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION.....	53
3.2	CONDITIONS DE TRAVAIL DANS LE CONTEXTE D'ALPHABETISATION	56
3.2.1	STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE EN ALPHABETISATION	56
3.2.1.1	STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT EN ALPHABETISATION	56
3.2.1.2	STRATEGIES D'APPRENTISSAGE EN ALPHABETISATION	58
3.2.2	ORGANISATION DU TRAVAIL EN ALPHABETISATION	61
3.2.2.1	PERSONNELS D'ALPHABETISATION	62
3.2.2.2	CONTENUS ET MATERIELS PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES.....	63
3.2.2.3	CONDITIONS PHYSIQUES DE TRAVAIL	65
3.2.2.4	SYSTEME D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES	66
3.3	ACQUISITION DES COMPETENCES VISEES	68
3.4	FREQUENTATION DES CENTRES	69
	CONCLUSION	70
IV.	CADRE OPERATOIRE	72
4.1	ESSAI DE CONSTRUCTION DU CADRE	72
4.1.1	QUESTIONS-PROBLEMES ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	77
4.1.1.1	QUESTION PROBLEME GENERALE ET HYPOTHESE DE RECHERCHE.....	77
4.1.1.2	QUESTIONS PROBLEMES SPECIFIQUES DE RECHERCHE.....	78
4.1.1.3	HYPOTHESES SPECIFIQUES DE RECHERCHE	79
4.2	VARIABLES DE LA RECHERCHE	80
4.2.1	CONSTRUCTION DES INDICATEURS	82
	CONCLUSION	86
V.	DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	88
5.1	POPULATION CIBLE ET ECHANTILLONNAGE	88
5.1.1	POPULATION CIBLE.....	88
5.1.2	CARACTERISTIQUE DE LA POPULATION CIBLE.....	89
5.1.2.1	AUDITRICES.....	89
5.1.2.2	PERSONNELS D'ALPHABETISATION	89
5.1.3	CHOIX DES CENTRES.....	90
5.1.4	ECHANTILLONS	91
5.2	INSTRUMENTS ET TECHNIQUES D'ENQUETE	92
5.2.1	INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNEES.....	92
5.2.2	METHODES DE COLLECTE DES DONNEES.....	93
5.3	PROCEDURES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES	94
5.4	DEROULEMENT DE L'ENQUETE	95
5.4.1	PRE-TEST DES INSTRUMENTS.....	95
5.4.2	PHASE D'ENQUETE SUR LE TERRAIN	96
5.5	LIMITES ET DIFFICULTES RENCONTREES	97
5.6	ETHIQUE DE LA RECHERCHE	97
	CONCLUSION	97

VI.	ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	99
6.1	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	99
6.1.1	CARACTERISTIQUES DES AUDITRICES	100
6.1.1.1	PRESENTATION DES DONNEES COLLECTEES SUR LES AUDITRICES	100
6.1.2	INFORMATIONS SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES CENTRES	108
6.1.2.1	CARACTERISTIQUES DES AGENTS D'ALPHABETISATION	108
6.1.2.2	PROFIL DES AGENTS D'ALPHABETISATION SUR LE TERRAIN	110
6.1.2.3	ORGANISATION DU TRAVAIL EN ALPHABETISATION	112
6.1.3	APPRECIATION DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION	119
6.1.3.1	LANGUE D'ALPHABETISATION	120
6.1.3.2	PRINCIPALES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE DES AUDITRICES	123
6.2.4	UTILISATION DES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE EN ALPHABETISATION	128
6.1.5	EVALUATION DES APPRENTISSAGES EN ALPHABETISATION	133
6.1.6	IMPACT DE L'ALPHABETISATION SUR LA VIE DES AUDITRICES	144
6.1.6.1	AU PLAN FAMILIAL	144
6.1.6.2	AU PLAN PROFESSIONNEL	145
6.1.6.3	AU PLAN SOCIAL, ECONOMIQUE ET CULTUREL	146
6.1.7	STRATEGIE DE POST-ALPHABETISATION	147
6.1.8	DIFFICULTES LIEES AUX PROGRAMMES D'ALPHABETISATION SUR LE TERRAIN	151
	CONCLUSION	152
6.2	RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES	153
6.2.1	RECOMMANDATIONS	153
6.2.1.1	AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'ALPHABETISATION	153
6.2.1.2	DEVELOPPEMENT EN QUANTITE ET EN QUALITE DE L'ALPHABETISATION	155
6.2.1.3	RECOMMANDATIONS A L'ENDROIT DES AUDITRICES	160
6.2.1.4	RECOMMANDATIONS A L'ENDROIT DES MONITEURS D'ALPHABETISATION	161
6.2.1.5	RECOMMANDATIONS A L'ENDROIT DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION	163
6.2.2	PERSPECTIVES	165
	CONCLUSION	166
	CONCLUSION	168
	REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE	171
	Annexes	1
	Annexe I : Liste des ONG/Associations et Institutions intervenant dans le financement de l'alphabétisation au Togo.	
	Annexe II : Liste des enquêteurs, superviseurs et sites d'enquêtes	
	Annexe III: Etat de la situation de l'alphabétisation de 1998 à 2002.	
	Annexe IV : Questionnaires	

Introduction

INTRODUCTION

L'année 1990 a constitué pour la communauté internationale une référence importante dans le domaine de l'éducation. Elle a remis l'accent sur l'éducation comme un droit fondamental de chaque être humain car indissociable des autres aspects du développement humain. La même année, la Conférence Mondiale sur l'Education organisée à Jomtien a retenu trois (3) objectifs essentiels : l'éducation préscolaire des enfants de 36 - 59 mois ; l'éducation primaire des enfants de 5 - 12 ans ; et l'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus¹.

A ce jour, les deux (2) premiers objectifs ont connu des progrès notoires car ils ont bénéficié de la mise en œuvre d'importants programmes éducatifs et d'interventions incluant tous les enfants (filles comme garçons). L'éducation préscolaire, initiée par chaque pays, a atteint toutes les régions du monde et présente des taux de fréquentation positifs tant en milieu urbain que rural. La scolarisation dans l'enseignement primaire a connu plusieurs mutations quant au fond et au regard de la politique éducative dans la perspective d'une éducation primaire universelle avec un accent particulier sur la parité entre filles et garçons. Dans ce domaine, des pays connaissent des progrès énormes, facilitent l'accès à chaque enfant et ont développé des stratégies pour maintenir le plus longtemps possible les filles dans le système éducatif². De son côté, le troisième objectif, relatif à l'alphabétisation des adultes, connaît quelques timides évolutions car les stratégies, les moyens et les interventions ainsi que les finalités de l'alphabétisation se modifient au fur et à mesure que les décideurs se rencontrent pour discuter des questions relatives et des perspectives plus opératoires et plus pratiques pour l'intérêt évident des ayant droits. Lauglo confirme cette thèse en disant : *"il n'existe pas une alphabétisation mais des alphabétisations"*³.

Au Togo, l'éducation dans son ensemble connaît un taux relativement élevé de fréquentation pour les trois (3) niveaux d'engagements pris en 1990. L'éducation préscolaire a atteint l'ensemble des régions administratives et économiques du pays. Elle a connu au cours de son évolution, plusieurs appellations : telles que le Centre de Promotion de la Petite Enfance (CPPE), etc. Le Togo a encouragé l'engagement et la participation des communautés à cet objectif et il en est résulté un niveau de fréquentation acceptable des enfants. L'éducation primaire a aussi évolué ces dernières années. Les taux brut et net de scolarisation ont nettement évolué. Le taux net de scolarisation qui était de 64,4 % en 1989/1990 est passé à 91,8 % en 2001. L'indice de parité entre les sexes (IPS) a augmenté de façon significative durant la décennie et il se situe de manière constante autour de

¹ UNICEF, (1990), *Rapport du Sommet Mondial pour les enfants*. UNICEF, New York.

² UNICEF, (2004), *La situation des enfants dans le monde*. UNICEF, New York.

³ Lauglo, J., (2001), *Inclure les adultes – Pour un appui à l'éducation de base des adultes en Afrique Subsaharienne*, Banque Mondiale, Région Afrique DDH, Washington.

0,80⁴. Ainsi, le déséquilibre entre les fréquentations des garçons et des filles s'est énormément réduit grâce à la nette amélioration de la scolarisation des deux sexes dans toutes les régions. Cependant, le taux d'achèvement des études primaires chez les filles reste encore inférieur à celui des garçons et parmi les enfants d'âge scolaire non scolarisés, la majorité est représentée par les filles (64,3 milliers d'enfants) en 2001. De façon concrète, ceci signifie que chaque année, des milliers de filles grossissent le rang des analphabètes car elles abandonnent les études, quittent les bancs avant la fin du cycle complet du primaire ou parce qu'elles n'accèdent pas à l'école.

En 1945, les Nations Unies affirment que l'éducation accroît l'assurance des individus et leur aptitude à la vie en société, à la négociation et leur capacité à gagner leur vie et leur permet de mieux se protéger contre la violence et la maladie. L'acquisition des connaissances et compétences ne se fera que par l'entremise de l'éducation qui est un droit fondamental pour tous. Cependant, les femmes, surtout les filles sont incapables de réunir pleinement ce minimum devant améliorer leurs conditions de vie. En 2001, l'UNICEF montre à travers le Programme de Coopération que le Togo compte en nombre absolu près de 1088 milliers d'analphabètes dont 69 % sont des femmes⁵.

Quoique l'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus ait également connu des interventions et des actions significatives la portant aujourd'hui à un bon niveau d'audience sur la scène nationale et régionale, elle reste pour l'heure l'unique moyen de rétablir l'équilibre entre les populations adultes. Si en 1990, le taux d'alphabétisation était encore de 44,2 % ; soit 60,5 % pour les hommes contre 28,7 % pour les femmes, ces chiffres n'ont pas significativement évolué ces 10 dernières années. Il est passé à 59,6 %, soit 74,3 % pour les hommes et 45,4 % pour les femmes⁶. Ceci souligne que l'Etat doit continuer la lutte contre l'analphabétisme de la population même si les actions et les interventions initiées ici et là visaient les attentes et les besoins des bénéficiaires. Dans la réalité, le nombre des adultes analphabètes ne cesse de croître en valeur absolue au lieu de diminuer. La principale cible est constituée des femmes et des filles qui, sorties très tôt du cycle primaire ou qui n'y sont jamais allées, se retrouvent dans les programmes d'alphabétisation qui devaient leur permettre d'acquérir ou d'atteindre le niveau d'instruction adéquat pour le bénéfice de leurs familles et de leurs communautés.

L'objectif de l'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus, constitue aujourd'hui le meilleur moyen de ramener le niveau d'instruction de la population à un taux acceptable en incluant les taux d'alphabétisation des adultes dans les statistiques de l'éducation. Cet objectif met un accent particulier sur l'alphabétisation de la jeune fille et de la femme. En général, les femmes constituent la

⁴ UNESCO (2004), *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT 2005 – L'exigence de la qualité*. UNESCO, Paris.

⁵ UNICEF Togo, (2001), *Femmes et Enfants du Togo*, UNICEF, Lomé.

⁶ UNESCO, (2004), op. cit, p. 292.

principale cible des programmes d'alphabétisation car elles ont moins de chance de savoir lire, écrire et calculer (45 %) contre 74 % des hommes. Elles sont les premières qui n'achèvent pas l'éducation primaire dont le premier et le principal rôle reconnu est de faire apprendre de manière irréversible aux enfants la lecture, l'écriture et le calcul. Ayant quitté très tôt l'école, ou pour n'y avoir jamais été, avant même d'apprendre à lire, écrire et calculer, les jeunes filles et les femmes sont les volontaires et elles s'inscrivent en grand nombre dans les centres d'alphabétisation pour des apprentissages instrumentaux (lecture, écriture et calcul).

L'éducation ou l'alphabétisation des filles et des femmes se révèle l'investissement idéal des sociétés parce qu'elle valorise l'activité des autres secteurs du développement social, soulage le système de soins de santé, réduit la pauvreté et renforce les économies nationales. Aujourd'hui, elle est une forme acquise de transmission des connaissances et d'acquisition des compétences nécessaires à la vie courante. Généralement, les femmes sont "*invisibles*" dans les productions nationales car on ne comptabilise pas leurs avoirs qui servaient principalement à la subsistance, mais vu qu'elles constituent une importante proportion de la population active, il demeure des inquiétudes pour les différents domaines de la vie sociale et économique.

En partant du fait que l'alphabétisation vise, d'une part, le développement des compétences en lecture, écriture et calcul et, d'autre part, la communication en société et l'acquisition de compétences nécessaires à la vie pratique et l'utilité sociale ; elle envisage les acquis comme des sources de liberté. L'analyse des tableaux statistiques sur une période de cinq ans, c'est-à-dire de 1998 à 2002 montre un écart important entre les auditrices inscrites et celles qui sont arrivées à la fin de la session pour être évaluées (Confer Annexe I). En nous référant à ces données, nous remarquons des départs prématurés ou des abandons au sein des programmes d'alphabétisation. Les écarts varient entre deux extrêmes, 658 et 33 en passant par tous les chiffres intermédiaires. Ce phénomène très accentué chez les auditrices conduit à observer un taux d'analphabétisme toujours élevé. Pourtant, l'alphabétisation est perçue comme un Droit de l'Homme car incluse dans l'éducation de base comme un outil pour l'acquisition de savoirs et de connaissances théoriques et pratiques. Il est alors scandaleux de constater que les femmes et les filles, les premières à quitter l'école, n'arrivent pas à s'insérer dans les programmes d'alphabétisation qui leur sont destinés. Ceci nous ramène à une question fondamentale relative aux causes des départs prématurés, aux contraintes qui empêchent les femmes d'intégrer les conditions de travail offertes par les programmes d'alphabétisation, d'en être des bénéficiaires assidus, de participer pleinement aux sessions de formation, de ne pas quitter prématurément les centres qui devraient leur permettre de réaliser pleinement leur droit à l'éducation dans leur famille et communauté.

Cette recherche aura pour objet d'identifier les auditrices, les filles et les femmes qui fréquentent les centres d'alphabétisation et de comprendre pourquoi elles abandonnent les cours avant la fin de la session de formation. En outre, elle permettra d'analyser les conditions de travail dans lesquelles apprennent les auditrices. Elle aidera aussi à cerner les différents aspects que revêtent les programmes d'alphabétisation dans leur contexte réel d'outil d'éducation de base des adultes. Ce travail nous permettra, en évaluant les causes tant endogènes qu'exogènes du phénomène d'abandon ou de départ prématuré des programmes d'alphabétisation, de faire le rapprochement en termes d'acquisition de connaissances fondamentales et/ou de compétences nécessaires à la vie active du point de vue des apprenantes et du point de vue des politiques (interventions).

Le présent travail de recherche, dans le cadre du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) est une étude de cas qui sera focalisée sur la Région de Lomé Commune du Togo. Il est articulé selon le schéma suivant :

- Le **chapitre premier** met l'accent sur le contexte de la recherche à savoir une brève présentation du Togo qui est suivie de la description de la Région de Lomé Commune et du cadre institutionnel de l'alphabétisation.
- Le **chapitre deux** est essentiellement consacré à la problématique de la recherche qui présente de concises synthèses de l'état de la question d'éducation et de l'alphabétisation des adultes.
- Le **chapitre trois** énonce le cadre de référence théorique qui inclut la définition des principaux concepts clés de la recherche à savoir les conditions de travail, la situation d'abandon ou départ prématuré et la notion des connaissances et compétences acquises en alphabétisation.
- Le **chapitre quatre** traite du cadre opératoire qui présente le schéma du cadre problématique restreint de la recherche et about à la définition de la question-problème générale et la formulation de l'hypothèse générale qui nous permettent de délimiter le champ de la recherche.
- Le **chapitre cinq** expose le dispositif méthodologique autour de ses principaux axes : la population cible, les instruments de collecte des données et les procédures de traitement des données. Il nous permet de construire le dispositif de recherche pour répondre à la question que nous nous sommes posés.
- Le **chapitre six** présente l'analyse et l'interprétation des données collectées sur le terrain en incluant les recommandations et suggestions de la recherche pour une éventuelle applicabilité. En outre, les résultats obtenus nous permettent de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de recherche.

Chapitre Un

Contexte de la Recherche

I. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre premier présente le contexte physique et institutionnel de la recherche. Le contexte physique est articulé autour de 2 axes : une brève présentation du pays et une description de la Région de Lomé Commune en faisant ressortir les traits caractéristiques. Il est suivi, dans la seconde partie, du contexte institutionnel du programme d'alphabétisation en mettant l'accent sur les objectifs, le cadre institutionnel, les langues d'alphabétisation et le financement.

1.1 CONTEXTE PHYSIQUE

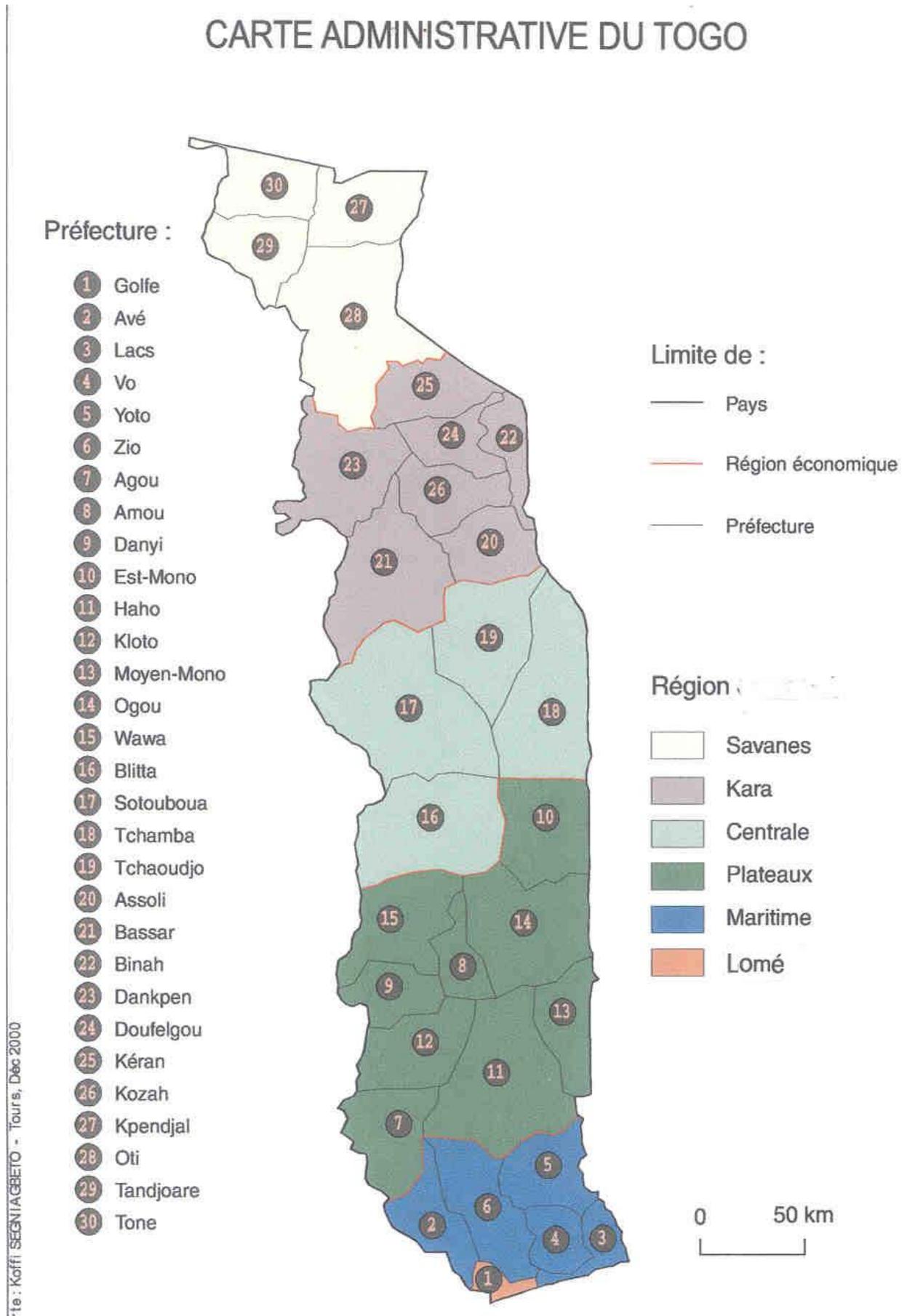
1.1.1 BREVE PRESENTATION DU TOGO

Pays côtier de l'Afrique de l'Ouest et d'une très grande diversité en terme d'environnement, de culture et de civilisation alimentaire, le Togo est situé au Sud, sur le Golfe de Guinée entre le Ghana à l'Ouest, le Bénin à l'Est et le Burkina Faso au Nord (Voir figure 1). Il est traversé par plusieurs grandes aires écologiques et constitue une des portes d'entrée aux pays du Sahel sans accès sur la mer. En 1997, la population totale était estimée à près de 4,5 millions d'habitants, dont 51 % sont des femmes, avec un taux actuel de croissance estimé à 3,2 %⁷. Sur cette population, 2 millions d'habitants (46 %) ont moins de 15 ans et presque 1 million sont des femmes en âge de procréer. En outre, près des 2/3 de la population totale se trouve dans les régions du Sud et la ville de Lomé compte, à elle seule, plus d'1 togolais sur 5.

Au plan administratif, le Togo compte 5 régions administratives (Maritime, Plateaux, Centrale, Kara et Savanes). Au plan appui et éducatif, on en dénombre 6. En plus des 5 régions existantes, la Région de Lomé Commune a été érigée en région en 1996 par Décret N° 96-157/PR du 11/11/1996 pour faire face à la forte densité de la ville de Lomé. Au plan socioculturel, il compte 5 grands ensembles ethniques dont les plus importants sont les groupes Adja-Ewé, Kabyè-Tem et Para-Gourma-Akan. Les structures communautaires de solidarité sont riches et variées (organisation lignagères et classes d'âge, groupes d'entraide et de travail, tontines, organisations religieuses, groupes folkloriques, associations de ressortissants, etc.), constituant des réseaux de communication très fonctionnels. Au niveau économique, les femmes participent activement à la vie économique. Les 2/3 des femmes actives travaillent dans le secteur primaire surtout l'agriculture et la transformation alimentaire. Elles sont également actives dans le secteur informel urbain notamment le commerce et l'artisanat. La division sexuelle du travail leur donne la responsabilité de prendre en charge les dépenses de la famille.

⁷ UNICEF ; 1998, Femmes et Enfants du Togo, UNICEF, Lomé. - & - Anipah K., Mboup G., Ouro-Gnao A. M., Boukpassi B., Messan P. A. et Salami-Odjo R. ; 1999, *Enquête Démographique et de Santé - 1998*, -Calverton, Maryland USA : Direction de la Statistique et Macro International Inc.

Figure 1 : Carte administrative du Togo



Depuis 1991, les évènements sociopolitiques ont créé une situation économique précaire qui a davantage aggravé la situation des filles et des femmes. Au plan éducatif, le pays avait connu, au lendemain de l'Indépendance, un développement très rapide du système dans son ensemble. La scolarisation a été rendue possible grâce à l'action conjuguée de deux phénomènes, à savoir :

- a) la volonté des pouvoirs publics de développer la scolarisation, considérée d'une part comme l'élément à la construction du jeune Etat indépendant et, d'autre part, la scolarisation étant appréhendée comme l'instrument privilégié du développement économique et social, et
- b) la brusque libération de la demande en éducation considérée comme un droit fondamental de l'homme, c'est-à-dire le libre accès à l'enseignement et à la connaissance⁸.

Mais à cause de la crise sociopolitique des années 90, le système éducatif a connu d'énormes perturbations au niveau de la fréquentation des classes par tous les enfants et, en particulier, pour les filles. Bien que la structure éducative est semblable à celle des pays francophones en comprenant le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur ; elle offre, en dehors du cadre formel différentes formes d'éducation dont l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation permanente dans le but d'atteindre l'ensemble de la population.

1.1.2 NIVEAU DE FREQUENTATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF

En 1994, le Togo présentait un taux net de scolarisation relativement élevé de 60,4 % et un taux d'achèvement des études dans le primaire de 76 %. L'UNESCO souligne dans son Rapport 2005 que le taux net de scolarisation dans le primaire est passé de 89,8 % en 1998 et à 91,8 % en 2001 et pour les mêmes périodes, la proportion des filles est passée de 79,5 % à 83,6 %. Par ailleurs, il fait observer aussi que pour la même période de milliers d'enfants sont restés non scolarisés dans le primaire. Cette non participation à l'enseignement primaire était de 73,6 % en 1998 et passa à 64,3 % en 2001. Dans l'un ou l'autre des cas, la quasi totalité de ces enfants est constitué de filles⁹. En considérant les enfants de 5 à 14 ans, le taux d'achèvement des études en 2000 est de 73 % pour les garçons et 61 % pour les filles selon le Rapport de Suivi des Objectifs du Sommet Mondial¹⁰. Le même Rapport fait noter aussi que le taux de scolarisation augmente avec l'âge jusqu'à 11 ans où le point culminant est atteint pour l'ensemble des enfants. Entre 5 et 14 ans, le taux de scolarisation des garçons augmente continuellement alors que celui des filles commence à décroître à partir de cet âge. Bien que le taux net de scolarisation ait évolué ces dernières années, le nombre de filles n'ayant pas accès à l'école demeure important. Malgré le taux net élevé que le pays affiche dans le primaire, il recèle un problème important relatif à la disparité sexuelle. Ainsi, quelle est la situation que présente la Ville de Lomé ?

⁸ Amenyah, E. I. ; 1992, *Déperdition Scolaire à Lomé : Causes, Conséquences sociales et Préventions*, Mémoire de fin d'études, ENAES, Dakar.

⁹ UNESCO, 2004, *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT – L'exigence de la qualité*, Paris, UNESCO, p. 316 & 317.

¹⁰ UNICEF Togo, 2000, *Bilan de fin de décennie - Rapport de Suivi des Objectifs de Sommet Mondial pour les Enfants*. Lomé. p. 27 & 28.

1.2 PRESENTATION DE LA VILLE DE LOME

Capitale de la République du Togo, Lomé est une ville coloniale. Elle est née avec le quartier administratif et commercial, avec ensuite d'autres sites autour desquels allait s'organiser la vie urbaine jusqu'à nos jours. Comme la plupart des capitales africaines, Lomé reste le poumon de l'économie nationale. Elle cumule toutes les fonctions politiques, législatives et administratives. Elle reste la seule ouverture sur les pays étrangers avec son port et son aéroport. Toutes les ethnies s'y retrouvent et s'entremêlent. La caractéristique essentielle qui la différencie des autres grandes villes africaines est sa situation géographique, sa croissance démographique et l'évolution de son système éducatif formel et non formel.

1.2.1 SITUATION GEOGRAPHIQUE

Ville côtière, Lomé la capitale, est située au sud sur la côte du Golfe de Guinée. Elle est limitée au sud par la mer et bloquée à l'ouest par le Ghana. L'extension de la ville s'est faite sans plan directeur et pose actuellement des problèmes d'équipements, de transports, de scolarisation et d'emploi. Aujourd'hui, la ville de Lomé s'étend jusqu'à Agoényivé¹¹ au nord et à Kpogan¹² à l'Est. Elle couvre une longueur de treize (13) Km d'Ouest en Est et de dix (10) Km du Sud au Nord.

Toutes les voies de communications y prennent leur source pour desservir les centres de l'intérieur et les pays voisins. Toutes les grandes décisions, sur les plans politique, économique et social sont prises à Lomé. Les banques, les maisons de commerce, etc., y ont leurs sièges. Comme toute ville qui croît, certains problèmes y sont inévitables : l'approvisionnement en denrées alimentaires, en eau, en électricité, les questions de logement, l'emploi, la scolarisation et les problèmes d'ordre social tels que la délinquance, la prostitution, les vols, les crimes, etc.

1.2.2 CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE

Quoique les premiers occupants soient signalés vers le 18^e siècle, la ville de Lomé est née vers la fin du 19^e et le début du 20^e siècle. La première structuration de la ville est faite vers les années 1900 par l'administration coloniale allemande avec le tracé du boulevard circulaire d'où part un rayonnement de rues. L'évolution et l'extension de la ville de Lomé ont entraîné avec elles, la rapide croissance démographique. L'évolution de la population urbaine s'est réellement observée en moins de 35 ans, c'est-à-dire entre 1970 et 2004. De 1970 à 1981, la population urbaine a plus que doublé avec une croissance annuelle moyenne de 5,5 % environ. Actuellement la ville de Lomé croît au rythme de 7,8 % par an. Sa densité est de plus de 75 habitants au km². Cette

¹¹ **Agoényivé** : Banlieue Nord de la Commune de Lomé

¹² **Kpogan** : Banlieue Est de la Commune de Lomé.

croissance spectaculaire de la population urbaine que la ville de Lomé ait connue, est attestée par le tableau suivant :

Tableau 1 : Population urbaine de la ville de Lomé. Evolution de 1970 à 2000							
Année	1970	1981	1997	1999	2001	2003	2004
Lomé commune	148.185	375.499	641.000	676.600	762.000	839.000	880.000
Agoényivé	2.962	26.985	102.472	108.200	118.000	131.700	138.800
TOTAL	151.147	402.484	761.472	784.800	880.000	970.700	1.018.800

Source : Recensement Général de la population et de l'habitat – Direction de la Statistique, 2004.

* Estimation faite par la Mairie de la ville de Lomé.

La rapide croissance de la ville de Lomé résulte de l'effet conjugué de plusieurs phénomènes :

- ◆ l'accroissement naturel de la population urbaine de Lomé qui est évalué actuellement à 3 % par an, implique un doublement de la population tous les 25 ans ;
- ◆ les migrations constituent un phénomène complexe et difficilement maîtrisable à Lomé.

La mobilité géographique des populations peut se combiner avec une mobilité des ruraux vers le secteur informel urbain qui est sans doute le phénomène le plus inquiétant. On estime à 5000 jeunes par an, le flux migratoire qui vient grossir la population urbaine de la ville de Lomé. Ces flux démographiques ont eu d'énormes conséquences sur la vie socio-économique. Actuellement, il constitue un domaine non-maîtrisable compte tenu de l'expansion rapide de la population urbaine mais aussi de son faible niveau d'instruction.

La croissance démographique actuelle constitue un poids énorme pour le système éducatif. La scolarisation dans le primaire est fortement perturbée par l'expansion excessive de la population urbaine qui se révèle être un frein à la scolarisation des enfants d'âge scolaire. L'enseignement primaire représente plus de 80 % des effectifs du système. Il engendre ainsi des conséquences sociales énormes. L'une des conséquences est l'effectif pléthorique des classes (80 à 100 élèves) dans les écoles primaires publiques et, des effectifs moyens (40 à 60 élèves) dans les écoles privées laïques ou confessionnelles. Cette situation dans les établissements publics a pour corollaire le manque d'infrastructures didactiques et pédagogiques dans les classes. Elle a un effet sur la fréquentation des classes du point de vue de l'acquisition d'un niveau d'instruction adéquat des connaissances instrumentales qui s'acquière de façon irréversible dans le primaire. L'ensemble de ces effets caractérise le plus souvent la multiplication des fléaux sociaux qui entravent aussi bien la socialisation des enfants d'âge scolaire que la réalisation de leur droit à l'éducation. Ils bouleversent l'équilibre social établi pour le bien-être de tous et perturberont plus tard la fréquentation de tout centre d'éducation visant des apprentissages sélectifs.

1.2.3 EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF

A l'image du Togo, le système éducatif aujourd'hui bien développé place le pays au rang des plus avancés de la sous-région dans le domaine de la scolarisation. Introduit depuis l'époque coloniale, il comprend le système éducatif formel ou l'école et le système éducatif non formel qui comprend l'alphabétisation et les systèmes d'enseignement dans les institutions spécialisées.

1.2.3.1 SYSTEME EDUCATIF FORMEL

Le système éducatif formel ou l'éducation formelle désigne l'enseignement dispensé dans les écoles, collèges, lycées, universités et autres établissements d'enseignement organisé. Il est constitué normalement en une échelle continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes. Il débute en général à l'âge de 6 ans et se poursuit jusqu'à l'âge de 21 ou 25 ans.

La structure du système éducatif de la Ville de Lomé est semblable à celle de toutes les villes des pays francophones voisins. Il est représenté à la base par le préscolaire qui reçoit les enfants de 3 à 5 ans, puis le primaire pour les 6 à 12 ans ; le secondaire accueille les enfants de 13 à 16 ans et le secondaire supérieur ou le 3^{ème} degré reçoit les jeunes de 17 à 19 ou au plus 21 ans. De plus, le système formel inclut, parallèlement à l'enseignement général, l'enseignement technique qui reçoit les élèves du cycle d'observation du secondaire moyen. L'entrée à l'Université ou le supérieur se situe généralement entre 19 et 21 ans. Au niveau de chaque palier du système éducatif, c'est-à-dire du primaire au supérieur, un seul redoublement est autorisé.

Dans la réalité, les taux de redoublement et d'échec sont élevés dans le système éducatif formel. Ils sont nettement plus élevés chez les filles que chez les garçons. Respectivement, ces taux sont de 46 % contre 12 % pour les redoublements et de 14 % contre 10 % pour les échecs. Ceci conduit à une représentativité de plus en plus faible des filles au fur et à mesure qu'on progresse dans le système. La situation est-elle similaire au niveau du système non formel ?

1.2.3.2 SYSTEME EDUCATIF NON FORMEL

Le système éducatif non formel ou "extrascolaire" concerne toute activité éducative structurée, conçue pour inculquer des types de connaissances à des groupes particuliers. Il comprend des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés ou déscolarisés, à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale¹³. Il est souvent dispensé hors du cadre scolaire et au cas où il est réalisé en milieu scolaire, il se déroule à des heures non réglementaires.

¹³ Direction de l'alphabétisation et de l'Education de Base (DAEB), 1999 ; *Education de base non formelle au Sénégal. Présentation, Réalisations et Perspectives*. Dakar.

Comme l'éducation scolaire, l'éducation non formelle est organisée et structurée. Elle s'adresse à un public cible identifiable en visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation. Cette forme d'éducation est non institutionnalisée. Elle se déroule hors du système établi et s'adresse à des hommes et des femmes qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Le lieu d'enseignement ou d'apprentissage peut être l'école. Les programmes sont de durées diverses et la fin du cycle ou de la session de formation n'est pas nécessairement sanctionnée par un certificat des acquis des apprentissages.

Notre recherche s'intéresse spécialement à cette éducation non formelle et, spécifiquement à la question de l'éducation des adultes voire de l'alphabétisation qui constitue aujourd'hui, un moyen d'atteindre l'ensemble des groupes cibles non scolarisés. Pour ce faire, il est utile que nous nous appesantissions sur le contexte institutionnel de l'alphabétisation au Togo et singulièrement celui de la région de Lomé Commune qui constitue l'étude de cas pour notre travail.

1.3 CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE L'ALPHABETISATION

Couramment appelée Education non formelle, l'alphabétisation constitue aujourd'hui dans le contexte particulier de la Région de Lomé Commune, une composante essentielle et non négligeable de l'éducation de base pour l'atteinte des objectifs de l'Education pour tous (EPT) et des ceux du Sommet Mondial de 1990. Elle comprend ses objectifs, son cadre institutionnel de mise en oeuvre, sa politique, les différentes approches qu'elle utilise et son mode de financement.

1.3.1 OBJECTIFS DE L'ALPHABETISATION

Au plan national, 2 objectifs lui sont assignés : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

1.3.1.1 OBJECTIFS GENERAUX

Il s'agit de familiariser les populations urbaines et rurales avec les projets de développement en leur assurant un complément de formation qui les rende plus aptes à participer consciemment et efficacement aux efforts de développement du pays.

1.3.1.2 OBJECTIFS SPECIFIQUES

Ils se résument à l'installation progressive des centres d'alphabétisation en vue de dispenser aux auditeurs/auditrices des cours fonctionnels qui leur offrent l'opportunité de bénéficier d'une formation essentiellement orientée sur le vécu. Il s'agira de la formation :

- ♦ professionnelle leur permettant de mieux accomplir les tâches quotidiennes et surtout agricoles ou autres,

- ♦ socio-économique, qui puisse les amener à participer activement à l'amélioration de leur niveau de vie et à mieux gérer les activités génératrices de revenus,
- ♦ cognitive qui leur permettra de maîtriser les connaissances instrumentales qui sont la lecture, l'écriture et le calcul écrit,
- ♦ culturelle leur permettant de jouer un rôle décisif à différents niveaux de leurs communautés locales.

Dans le contexte particulier relatif à la méthode d'alphabétisation adoptée en vue de rendre plus opérationnelle et pratique les sessions de formation aux auditrices, un objectif clair a été fixé.

Pour les auditeurs/auditrices : *Il s'agit de pouvoir communiquer par l'écrit, par la maîtrise des connaissances instrumentales liées à la lecture et l'écriture pour ainsi "écrire leur histoire en toute liberté et raconter leur expérience, pour se sentir à l'aise dans ce monde de papier"¹⁴.*

1.3.2 CADRE INSTITUTIONNEL

Le service responsable de l'alphabétisation des jeunes et des adultes est la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DAEA). Il est rattaché à la Direction Générale du Développement Social (DGDS) placée sous la tutelle du Ministère des Affaires Sociales, de la Promotion de la Femme et de la Protection de l'Enfance (MASPFPE).

1.3.2.1 DECRETS ET RENCONTRES INTERNATIONALES

L'alphabétisation date depuis la période coloniale car elle était introduite par les missions catholiques et protestantes pour aider les populations à lire les textes sacrés (saintes écritures). Mais depuis le 8 septembre 1968, suite à la résolution de l'UNESCO décrétant la Journée Internationale de l'Alphabétisation, le Togo a signé, la même année, le décret N° 68/195 portant création du Comité National d'Elimination de l'Analphabétisme (CONEA) en novembre 1968.

Au plan international, le pays a pris part à plusieurs rencontres : conférences, colloques et congrès sur l'alphabétisation ou l'éducation des adultes. La première Conférence Internationale sur l'Education des Adultes tenue à Elseneur au Danemark en 1949 ; les Conférences de Montréal, Canada en 1960 ; de Tokyo, Japon en 1972 et de Paris, France en 1985 et la Conférence des Ministres de l'Education à Téhéran, Iran en 1965. Les Rencontres Internationales et Symposium International sur l'Alphabétisation de Persépolis, Iran en 1975 ; la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous à Jomtien, Thaïlande en 1990 ; la Conférence Internationale sur la Population et le Développement (CIPD) au Caire, Egypte en 1994 ; le Sommet Mondial pour le Développement Social de Copenhague, Finlande en 1995 et enfin, le Sommet Mondial sur l'Alphabétisation tenu à Rome, Italie en 1996. Aujourd'hui, l'UNESCO tient

¹⁴ Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DAEA) 2003, *Rapport Annuel 2002*. Lomé.

régulièrement une Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA). L'une des conférences qui a marqué l'évolution de l'Alphabétisation est la 5^e CONFINTEA tenue à Hambourg, Allemagne ; intitulée la Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'Avenir.

1.3.2.2 CADRE DE FONCTIONNEMENT

La DAEA met ses services au bénéfice des populations cibles constituées de jeunes et d'adultes analphabètes par le mécanisme d'une structure organisée et décentralisée. La ville de Lomé comprend l'ensemble des directions techniques et centrales (le Ministère de tutelle, la DGDS, la DAEA et la Direction Régionale des Affaires Sociales (DRAS) de Lomé Commune). Cette configuration a entraîné une forte concentration des opérateurs para-étatiques, privés et des partenaires au développement. Néanmoins, nous distinguons 4 niveaux d'opérations selon la structure organisationnelle. Ce sont : les niveaux national, régional, préfectoral et local.

AU NIVEAU NATIONAL

Une équipe centrale est chargée de la conception, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Elle a pour tâches essentielles :

- ‡ de coordonner les programmes d'alphabétisation exécutés par les différents partenaires,
- ‡ d'élaborer des programmes planifiés d'alphabétisation et de post-alphabétisation,
- ‡ de contribuer à l'élaboration, à la production et à la diffusion du matériel didactique,
- ‡ d'évaluer les programmes d'alphabétisation.

La Direction est composée essentiellement de 3 divisions : a) la division de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation ; b) la division de l'édition du matériel didactique et, c) la division de la programmation, du suivi et de l'évaluation.

La division de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation comprend 2 sections : la section Alphabétisation et la section Post-Alphabétisation. Celle ayant en charge l'édition du matériel didactique comprend aussi 2 sections : la section de l'Édition du matériel didactique et la section de la Production du matériel didactique. Enfin, la division de la programmation, du suivi et de l'évaluation inclut également de 2 sections : la section du suivi et de l'évaluation et la section de la programmation et de la recherche linguistique appliquée.

AU NIVEAU REGIONAL

Il existe des équipes chargées de l'élaboration des programmes, la formation des alphabétiseurs, la production du matériel didactique, l'exécution et la coordination des programmes. Elles sont appuyées par les comités de langues qui travaillent en collaboration avec les producteurs du matériel didactique. On en dénombre 8 chefs de sections régionaux à raison d'un par région. Ils assurent et coordonnent la mise en œuvre des programmes. En outre, on dispose des

producteurs de textes en langues d'alphabétisation. Les comités de langues créés au niveau de toutes les régions travaillent en collaboration avec les producteurs du matériel didactique.

AUX NIVEAUX PREFECTORAL ET SOUS-PREFECTORAL

A ces niveaux, une équipe placée sous la responsabilité des chargés d'alphabétisation assure la supervision et le suivi des centres, l'encadrement technique des alphabétiseurs et des bibliothécaires ruraux. Il y existe des chefs d'unité d'alphabétisation et des responsables de l'exécution du programme sur le terrain.

AU NIVEAU LOCAL

Il concerne les cantons, les villages ou les quartiers dans les centres urbains et/ou ruraux. Les équipes sont chargées de l'exécution des programmes sur le terrain. Elles comprennent les alphabétiseurs volontaires chargés de dispenser les cours d'alphabétisation dans les centres. Les organisations ou comités de développement à la base (ODB/CDB) sont chargés de contrôler le fonctionnement des centres au niveau des quartiers ou des villages. On y retrouve :

- ‡ les bibliothécaires ruraux, écrivains locaux
- ‡ les communicateurs de presses rurales,
- ‡ les collaborateurs éventuels (agents de santé, d'éducation, d'agriculture, ONG, etc.)

1.3.3 POLITIQUE NATIONALE

Elle consiste à définir des orientations en vue de l'exécution des programmes d'alphabétisation et à développer des mécanismes et des stratégies pour faciliter :

- ‡ l'accès à tous à une éducation de base,
- ‡ l'intensification de l'alphabétisation des jeunes et des adultes pour que tout citoyen, en particulier, la femme et la jeune fille soient en mesure d'apprendre, d'agir sur leur milieu en vue de le transformer et de participer activement au développement du pays,
- ‡ l'intégration de l'alphabétisation à tous les projets de développement, la valorisation des langues nationales et la promotion socioculturelle.

Il s'agit de permettre à l'adulte pris comme un être social, d'épanouir sa personnalité par l'éducation des adultes. Son idéal est d'atteindre les 4 piliers du savoir : le savoir, le socioculturel, le savoir-faire et le savoir devenir.

1.3.3.1 GRANDES ORIENTATIONS

La mise en place des structures d'exécution des programmes inclut la définition des orientations qui doivent soutenir les actions sur le terrain. Il s'agit principalement de :

- l'utilisation de 3 d'approches : l'alphabétisation traditionnelle, l'alphabétisation fonctionnelle et la post-alphabétisation,
- l'intégration de l'alphabétisation aux groupements menant des activités génératrices de revenus notamment des activités économiques, agricoles, agropastorales et artisanales,
- la priorité à accorder à l'alphabétisation des femmes et des jeunes filles.

1.3.3.2 PRINCIPES DE BASES

Le respect des principes de base dans la réalisation des actions ou interventions dans le cadre des programmes d'alphabétisation est de mise. Ces principes incluent notamment :

- l'utilisation de 4 langues d'alphabétisation (Ewé, Kabyè, Tem & Ben) et le Français,
- la participation populaire au financement et à la gestion des actions d'alphabétisation au niveau des communautés,
- la collaboration des agents du service d'alphabétisation avec les agents des autres services techniques de développement tant au niveau de la planification que de la mise en œuvre,
- le domaine de collaboration avec les partenaires doit porter sur la formation des formateurs, le suivi/appui, l'évaluation des activités sur le terrain, l'élaboration et la production des matériels pédagogiques.

1.3.3.3 STRATEGIES

Les stratégies de mise en œuvre et d'exécution comprennent :

- la sensibilisation et la mobilisation des communautés par l'Information - Education - Communication (IEC) pour favoriser l'adhésion des populations aux objectifs de l'action,
- l'alphabétisation initiale des individus pour les amener à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul et leur donner aussi quelques rudiments de connaissances socio-professionnelles et socio-économiques,
- le perfectionnement des acquis des personnes alphabétisées dans le cadre des activités de post-alphabétisation.

1.3.4 LANGUES D'ALPHABETISATION

Quatre (4) langues du pays et le **Français** ont été retenus pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Principalement, ce sont :

- ‡ l'**Ewé** dans les régions Maritime, des Plateaux et de Lomé Commune ;
- ‡ le **Kabyè** dans la région de la Kara et la partie Sud de la Région Centrale (plus précisément les préfectures de Blitta et Sotouboua) ;
- ‡ le **Tem** dans la région Centrale et une partie de la région de la Kara (Préfecture d'Assoli) ;

† le **Ben** (communément appelé Moba) dans la région des Savanes.

L'alphabétisation peut autant être réalisée dans d'autres langues à condition qu'elles soient suffisamment élaborées et écrites ; qu'elles aient fait l'objet d'études lexicologiques, disposant d'alphabet propre, de matériels didactiques appropriés, de littérature écrite et de personnel qualifié dans le domaine. Actuellement, grâce aux efforts accomplis par la Société Internationale de Linguistique (SIL) en collaboration avec les comités locaux de langues, l'alphabétisation se fait en Ifê (à Atakpamé) dans la région des Plateaux, en N'cam (à Bassar), en Konkomba (dans le Dankpen), en Nawdum (dans le Doufelgou), en Lamba (à Kanté) dans la région de la Kara, en Anoufo (dans l'Oti) et en Gourma (à Kpendjal) dans la région des Savanes.

1.3.5 SYSTEME DE SUIVI ET EVALUATION

1.3.5.1 ACTIVITES DE SUIVI

Le suivi dans le cadre de l'alphabétisation a pour rôle de permettre aux acteurs de :

- constater l'évolution des centres d'alphabétisation,
- contrôler la présence aussi bien des apprenants que des alphabétiseurs,
- contrôler l'acquisition des connaissances par les apprenants,
- faire la balance entre le nombre d'inscrits au départ et ceux en cours et/ou en fin de cycle,
- corriger les erreurs organisationnelles et pédagogiques,
- apporter au besoin, un appui pédagogique ou matériel aux alphabétiseurs.

Le suivi appui est assuré par le personnel d'encadrement (chef d'unité, chef de section régionale, directeurs régionaux et préfectoraux du Développement Social ainsi que les membres des Comités Villageois de Développement (CVD). Principalement, 2 approches sont utilisées pour les activités de suivi : la visite technique et la visite d'entretien.

i) Visite technique : Elle permet à l'encadreur ou superviseur d'apporter aux alphabétiseurs des conseils pédagogiques en les aidant à mieux tenir le centre et à mieux dispenser les cours.

ii) Visite d'entretien : Elle a pour but de collecter et d'analyser les problèmes qui entravent la bonne marche des activités d'alphabétisation des centres ou des secteurs concernés. En outre, elle a pour objet de favoriser les relations de travail entre les différents partenaires.

1.3.5.2 ACTIVITES D'EVALUATION

Le programme national d'alphabétisation pratique 4 types d'évaluation, à savoir : l'évaluation initiale, l'évaluation à mi-parcours, l'évaluation finale et l'évaluation d'impact.

i) Evaluation initiale : Elle s'effectue avant l'ouverture des centres. Elle permet de collecter des informations pour constituer une banque de données sur le milieu dont l'analyse déterminera les besoins des futurs auditeurs. Elle vise à éclairer les commanditaires sur le niveau de départ des bénéficiaires en lecture, écriture et calcul écrit à l'issue des tests auxquels ils ont été soumis.

ii) Evaluation à mi-parcours ou formative : Encore appelée évaluation intermédiaire. Elle a un caractère pédagogique et s'applique à l'issue de l'apprentissage d'un certain nombre de leçons de lecture, d'écriture et de calcul écrit. Elle offre l'opportunité de déterminer le niveau de connaissance des apprenants sur l'ensemble des leçons apprises afin de prendre des mesures pédagogiques appropriées en vue d'améliorer le processus d'apprentissage.

iii) Evaluation finale ou sommative : Elle intervient à la fin du cycle lorsque toutes les leçons ont été dispensées pour apprécier et certifier le niveau des acquis individuels et/ou collectifs des auditeurs en lecture, écriture, calcul écrit et des connaissances socio-économiques. Cette pratique est basée sur l'application des tests dans les matières étudiées à l'aide d'un certain nombre d'instruments élaborés par la DAEA. Il s'agit de :

- ◆ la grille de niveau,
- ◆ la grille d'application des épreuves,
- ◆ la grille de dépouillement,
- ◆ les fiches d'épreuves de lecture, d'écriture, de rédaction, de calcul écrit, de questionnaires des connaissances socio-économiques et professionnelles.

iv) Evaluation d'impact : Elle permet d'apprécier les modifications et les transformations d'attitudes et de comportements intervenus après l'exécution ou la participation à un programme. Cependant, la réalisation de l'évaluation de l'impact connaît beaucoup de difficultés sur le terrain faute d'instruments appropriés.

1.3.6 FINANCEMENT

Le financement est assuré à la fois par le gouvernement, les communautés, les individus, les ONG et Associations ainsi que les bailleurs de fonds ou partenaires au développement.

1.3.6.1 CONTRIBUTION DE L'ÉTAT

Elle comprend la mobilisation des ressources humaines, matérielles et financières pour faire face aux charges salariales, la formation du personnel et des alphabétiseurs, la conception, l'édition et la production du matériel didactique la mise à la disposition des locaux et de moyens logistiques nécessaires à tous les niveaux.

Concernant les ressources humaines, environ 75 agents de qualifications diverses du Ministère, des directions et services sont employés dans le secteur de l'alphabétisation et sont pris en charge du point de vue du salaire par le budget général.

S'agissant des ressources matérielles, le gouvernement prend en charge l'équipement des centres d'alphabétisation en mobilier et matériels didactiques. La Direction de l'Alphabétisation est dotée d'une imprimerie financée en grande partie par l'Etat. Elle dispose aussi de matériels roulants pour le transport des équipements et les activités de supervision/suivi sur le terrain. Enfin, signalons l'exonération des taxes douanières de tout matériel venant de l'extérieur et destiné à la Direction de l'Alphabétisation et la subvention du matériel didactique entraînant une baisse considérable des prix des syllabaires et des calculaires en l'endroit des bénéficiaires.

1.3.6.2 CONTRIBUTION DES COMMUNAUTES

Elle inclut la construction de locaux, d'apatam ou le choix du lieu devant abriter le centre ; la mise à disposition de deux volontaires alphabétiseurs ; la désignation d'un sous comité au sein du CVD ; l'entretien des centres. Parfois la prise en charge des alphabétiseurs est entièrement assurée par les communautés. Toutefois l'achat de matériels individuels d'apprentissage (syllabaires, calculaires, cahiers, bics, crayons, craie) incombe aux auditeurs ou auditrices.

1.3.6.3 CONTRIBUTION DES ONG/ASSOCIATIONS

L'apport des ONG et associations dans le financement de l'alphabétisation est récente et fait suite à l'appel lancé par le Gouvernement en 1980. Cet apport est très significatif voire important dans le financement des programmes d'alphabétisation. (Voir liste des ONG/Associations en Annexe I). Cependant, cette contribution peut être illustrée par région dans le but de mieux apprécier leur répartition et importance sur le terrain.

Tableau 2 : Répartition des ONG/Associations d'alphabétisation suivant les régions

Régions	ONG/Associations
Lomé Commune	ADRA, AHUEFA, BICE, CARE International, ONG La Colombe, FTACU, CONGAT/ICB, FAMME, SOTOCO, SIL, UNICEF, Zonta Club International,
Maritime	ASSSPEJET, ATPH, FAMME, OCDI, SIL, SOTOCO,
Plateaux	AVID, INADES-FORMATION, SIL, SOTOCO,
Centrale	Born Fonden, SIL, SOTOCO,
Kara	Aide & Action, Born Fonden, Don Bosco, SIL, SOTOCO,
Savanes	Aide & Action, CONGAT/ICB, Les Maisons Familiales, RAFIA, SIL, SOTOCO, Voisins Mondiaux.

Source : DAEA, 2003, Rapport d'activités, Lomé.

Il existe également des initiatives privées qui sont l'œuvre des jeunes diplômés en quête d'emploi dans nombre de régions.

1.3.6.4 FINANCEMENT EXTERIEUR

Dans le cadre de l'exécution des programmes d'alphabétisation, le pays a reçu les appuis financiers de beaucoup de partenaires au développement. Les financements obtenus ont servi :

- à la formation et/ou recyclage du personnel et aux prestataires (alphabétiseurs, bibliothécaires, écrivains locaux) et aux bénéficiaires (néo-alphabètes ou agents relais),
- au recrutement de consultants nationaux, des conseillers en alphabétisation,
- à la gratification des volontaires alphabétiseurs,
- à la production, la multiplication et la diffusion du matériel didactique, des supports pédagogiques et des documents de post-alphabétisation,
- à l'équipement des centres de post-alphabétisation en ouvrages et matériels de démonstration,
- aux financements des activités génératrices de revenus dans certains groupements féminins de productions,
- à l'achat de matériel roulant (voitures et engins à deux roues) et à leur entretien et assurance,
- à l'approvisionnement en carburant et lubrifiant,
- aux équipements divers (appareils électroniques, fournitures de bureau, consommables, etc.),
- aux activités de suivi et d'évaluation.

L'aide extérieure provient surtout des partenaires suivants : ACCT / AIF, AGFUND (Fonds en dépôt Arabe), Banque Mondiale (Projet IDA), FAO, PNUD, UNESCO-BREDA, UNICEF, etc.

CONCLUSION

La présentation du contexte physique et institutionnel nous montre que le champ d'alphabétisation est très riche et varié du point de vue de l'utilisation de différentes langues. Suite à la mise en place de la structure chargée de la mise en application de la politique nationale d'éducation des adultes, le Département a défini un système de suivi/évaluation des activités ainsi qu'une stratégie de mobilisation des ressources qui implique les bénéficiaires et les partenaires au développement.

Le contexte de recherche qui a porté sur les programmes d'alphabétisation et, particulièrement, celui de la Région de Lomé Commune, nous fait découvrir l'importance des actions et des interventions menées dans le but de ramener les taux d'éducation chez les jeunes et les adultes à des proportions acceptables. En outre, toutes les chances ont été réunies à tout point de vue pour aider spécifiquement les auditrices à bénéficier d'un meilleur service du fait de la large gamme des intervenants sur le terrain et enfin, suivant sa situation au niveau central où se déroule la prise de décision au plan organisationnel, managérial et technique.

Le chapitre suivant énonce la problématique de la recherche en présentant les constats ainsi que les différents questionnements qui sous-tendent la réflexion de la présente recherche.

Chapitre Deux

Problématique de la Recherche

II. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

2.1 ANALYSE DE LA SITUATION

2.1.1 CONTEXTE GENERAL

Le droit à l'éducation s'affirme de plus en plus comme un droit humain primordial, essentiel pour le développement et bénéfique aux individus comme aux sociétés¹⁵. Les Nations Unies soulignent que "L'éducation est à la fois un droit fondamental et un moyen indispensable à l'exercice de tous les autres droits humains"¹⁶. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) de 1948 précise que "l'éducation accroît chez l'individu l'assurance, l'aptitude à la vie en société et à la négociation, la capacité à gagner sa vie tout en lui permettant de mieux se protéger contre la violence et la maladie". La réalisation de ce droit devient une réelle préoccupation pour tous les pays car les besoins et les demandes croissent de façon significative et exponentielle mais la définition des politiques et des interventions ainsi que leur mise en œuvre ne suivent pas adéquatement. Le droit de toute personne à l'éducation est universellement reconnu et il est consacré par la Constitution ou la Législation dans de très nombreux pays du monde.

Néanmoins, ce droit à l'éducation demeure lettre morte pour près de huit cent millions (800.000.000) d'adultes du monde entier. Ce sont des hommes et des femmes qui n'ont accédé à l'éducation sous aucune forme et qui restent totalement coupés des évolutions du monde moderne. Le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2005 ; montre par sexe et par niveau de développement, les taux d'alphabétisme des adultes ainsi que la proportion de femmes analphabètes selon le tableau suivant :

Tableau 3 : Alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par type, 2000-2004.

Niveau de développement	Taux d'alphabétisme des adultes			IPS (F/H)	Adultes analphabètes	
	%				Total (milliers)	% femmes
	Total	Hommes	Femmes			
Monde	82	87	77	0,88	799.147	64
Pays en développement	76	83	69	0,83	788.999	64
Pays développés	99	99	99	1,00	9.151	62
Pays en transition	100	100	99	1,00	998	70

Source : UNESCO, 2004, Rapport Mondial de Suivi de l'EPT 2005, L'exigence de la qualité. Unesco, Paris.

Le pourcentage des adultes "analphabètes" des pays en développement reste élevé et il demeure similaire pour le cas des femmes à celui du niveau mondial. Le tableau montre que les adultes des

¹⁵ La Lettre de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), Education Pour Tous – Réformer pour vaincre. Volume 15, Numéro 2-3. Avril-Septembre 2003.

¹⁶ Observation générale N° 13 sur le droit à l'éducation adoptée par le Comité des Droits Economiques, Sociaux et Culturels, décembre 1999.

pays en voie de développement constituent la majeure partie de ces effectifs. Il en résulte donc que ces adultes ne disposent d'aucun moyen de communiquer ou d'accéder au monde des idées par le langage écrit¹⁷. Parallèlement à ces chiffres importants, il existe également près de 136 millions de jeunes dont 63 % de filles qui n'ont toujours pas accès à l'école et d'innombrables jeunes ou adultes d'entre eux échouent à acquérir le niveau scolaire minimal pour être considérés alphabétisés¹⁸. Ajoutons que le nombre de ceux qui sont privés de ce droit humain, ce droit fondamental relatif à l'éducation dans les pays en développement, demeure toujours élevé et est encore en croissance constante. A ce nombre déjà important des dizaines de milliers d'hommes et de femmes s'ajoute chaque année un énorme lot d'analphabètes et de semi analphabètes qui constituent de sérieux défis de développement en Afrique subsaharienne. Le tableau qui suit, montre que le pourcentage de femmes analphabètes reste continuellement élevé malgré les énormes efforts et interventions initiés et mis en œuvre ici et là.

Tableau 4 : Alphabétisme des adultes de 15 ans et plus par sexe et par région, 2000-2004.

Région du monde	Taux d'alphabétisme des adultes			IPS (F/H)	Adultes analphabètes	
	%				Total (milliers)	% femmes
	Total	Hommes	Femmes			
Monde	82	87	77	0,88	799 147	64
Afrique subsaharienne	62	70	54	0,77	137 000	61
Etats arabes	62	73	51	0,69	69 298	64
Asie centrale	99	100	99	1,00	333	70
Asie de l'Est et Pacifique	91	95	88	0,92	134 978	71
Asie du Sud et de l'Ouest	58	71	45	0,63	402 744	64
Amérique Latine et Caraïbes	89	90	88	0,98	39 383	55
Amérique Nord Europe Occid.	99	99	99	1,00	6 946	61
Europe centrale et orientale	97	99	96	0,97	8 464	77

Source : UNESCO, 2004, Rapport Mondial de Suivi de l'EPT 2005, L'exigence de la qualité. Unesco, Paris.

Il ressort des différentes données que l'Afrique subsaharienne reste un terrain encore affecté par l'analphabétisme. Les données montrent que la population adulte alphabétisée en Afrique au Sud du Sahara est de 62 % et les femmes sont à 54 %, soit 1 femme sur 2 comme l'a montré l'Enquête Démographique et de Santé (EDS) de 1998¹⁹. Par ailleurs, les données du Rapport montrent que la proportion d'adultes analphabètes se situe à 61 % chez les femmes. Ce chiffre, largement au dessus de la moyenne et quoique inquiétant, démontre que les effectifs des femmes analphabètes croissent de façon préoccupante. Cette situation malgré les interventions et les

¹⁷ UNESCO, 1968 ; *L'analphabétisme et les droits de l'homme*. UNESCO, Paris.

¹⁸ www.unesco.org/education/alphabétisation ; *Aujourd'hui, l'alphabétisation reste un défi majeur*. Avril 2004.

¹⁹ Anipa K., Mboup G., Ouro-Gnao A. M., Boukpepsi B., Messan P. A., & Salami-Odjo R., 1999 ; *Enquête Démographique et de Santé – 1998*, Calverton, Maryland USA ; Direction de la Statistique & Macro International Inc.

efforts soutenus qui sont réalisés depuis 1965 après la conférence de Téhéran pour remédier de façon définitive au taux d'analphabétisme soulève encore des interrogations.

Dans la Revue allemande de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes, Danton (1971) souligne l'importance du droit à l'éducation en affirmant que : *“après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple”*²⁰. Certes, le développement de l'éducation par l'enseignement fondamental, provoque une diminution du taux d'analphabétisme mais n'arrive pas encore à en réduire le nombre absolu. La promotion de l'accès de l'éducation de base à tous les enfants et spécifiquement les filles, contribue davantage à en réduire ce taux élevé. Cependant quittant très tôt l'école, la jeune fille aujourd'hui et la femme demain, fait accroître le nombre des analphabètes parmi la population adulte car ce départ prématuré se situe vers l'âge de 14 ans²¹ constitue pour nombre d'entre elles, un retour à l'analphabétisme.

Mesurer les progrès réalisés par l'alphabétisation reste encore bien difficile, aujourd'hui. L'utilisation des données disponibles nous permet de comprendre le travail accompli ou à accomplir dans le domaine car ce droit fondamental, privé de sens pour ceux, encore très nombreux, qui chaque année retombent dans l'analphabétisme du fait de quitter prématurément l'école pour faute de moyens, faute de débouchés sur le marché de travail, faute de perspectives de développement, faute d'une éducation adaptée et rentable, constitue un indice qui interpelle à une action adéquate et durable.

Déjà en 1965, le Congrès Mondial des Ministres de l'Education, organisé à Téhéran en Iran, par l'UNESCO, avait pour but la lutte contre l'analphabétisme suite à des études des problèmes de l'analphabétisme des adultes dans les pays en voie de développement. Les conclusions de ces travaux ont montré une relation causale entre l'analphabétisme et le sous-développement. La relation qui existe est complexe et peut se résumer comme suit :

- i. dans un monde moderne, une personne illettrée ne se trouve pas à même de jouer le rôle qui lui reviendrait dans le développement économique de son pays ;
- ii. elle ne peut pas participer pleinement et d'une manière sensée aux activités sociales, civiques, politiques et culturelles de sa société ;
- iii. elle se trouve forcée de mener une existence marginale et déshumanisée ;
- iv. elle est à la merci de l'exploitation et de l'oppression ; et
- v. elle ne peut se libérer et se réaliser.

Aussi, le congrès a-t-il développé une méthode d'alphabétisation dite fonctionnelle suite à de nombreuses carences que présentait l'alphabétisation traditionnelle qui était pratiquée dans divers

²⁰ Association Allemande pour l'Education des Adultes, Septembre 1988 ; *Education des Adultes et Développement*, Bonn.

²¹ UNICEF, 2000, Bilan des activités : *Rapport de suivi des Objectifs du Sommet Mondial pour les enfants*, Lomé.

pays. En 1964, l'UNESCO lança le programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) afin de transformer l'alphabétisation en un outil important pour le développement. Ce programme décennal fut validé en 1965 lors du Congrès de Téhéran. Il visait essentiellement l'élimination de l'illettrisme. Très tôt, l'action d'alphabétisation a pris la forme de campagnes nationales, notamment dans les pays qui envisageaient une solution accélérée relative aux problèmes posés par l'analphabétisme²². Elles se déroulaient dans toutes sortes de lieux publics et privés et utilisaient divers moyens pour imprimer les livres et les documents.

La même année, l'UNESCO déclara les années internationales d'alphabétisation (AIA) ainsi que les décennies des Nations Unies pour l'alphabétisation. Les plus récentes sont l'AIA de 1990 et la décennie 2003-2012 qui court maintenant. Tous ces moments forts en faveur de l'alphabétisation n'ont pas permis de renverser la tendance qui perdure. Pourtant, les problèmes d'analphabétisme constituent encore de défis majeurs à relever par l'ensemble des agents d'éducation des adultes et d'alphabétisation à l'échelle mondiale mais dans maints pays en développement où les taux d'analphabétisme sont encore élevés.

En Afrique, d'importants progrès ont été réalisés dans le domaine de l'alphabétisation en général et celui des femmes en particulier suite aux efforts déployés par les gouvernements selon la mise en œuvre et la réalisation des campagnes d'alphabétisation. Pour l'Afrique francophone, cette période part de quelques moments avant les indépendances et s'étend à la période post-indépendance où les gouvernants voulaient renverser la tendance de l'éducation [formelle] trop élitiste et l'étendre à toute la population à travers une éducation de masse. En exemple, nous citons les pays comme l'Algérie et le Maroc ; le Burkina Faso, le Ghana, le Mali et le Sénégal ainsi que l'Ouganda et la Tanzanie qui ont planifié, mis en œuvre et mené des campagnes d'alphabétisation qui ont fortement marqué l'Afrique et ceci jusqu'à nos jours. Le Maroc a lancé sa première campagne d'alphabétisation de masse en 1956 et elle a touché plus d'un million de citoyens et de citoyennes. Sur quatre (4) décennies, le taux d'analphabétisme est passé de 87 % en 1960 à 48 % en 1998/99²³. Quoique relativement élevé, ce taux représente 62 % de femmes analphabètes contre 34 % d'hommes analphabètes. Au Sénégal, la situation est presque identique. Diverses interventions ont été initiées, mises en œuvre et appuyées par les institutions, comme l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) ²⁴. "En 1994, le taux d'analphabétisme était de 73 %. Dans les régions comme Tambacounda et Louga, le taux d'analphabétisme atteignait même 80 %. L'analphabétisme chez les femmes et les filles était encore plus élevé". De plus, le rapport a révélé que de 1994 à 1999, le taux d'analphabétisme national a chuté, passant de 73 % à 64 %. Pour la même période, le taux d'analphabétisme chez

²² UNESCO, 1981 ; Alphabétisation des adultes. *Les 4 campagnes d'Alphabétisation*. Les Presses de l'UNESCO, Paris

²³ Direction de Lutte contre l'Analphabétisme, 2003, *Rapport National : Alphabétisation des Adultes au Maroc – Bilan de la période 1997 - 2003*. Rabat.

²⁴ ACIDI, (2004) ; *Sur le terrain : Une lueur d'espoir pour l'éducation au Sénégal*. Dakar. www.acdi.org

les femmes est passé de 82 % à un peu plus de 73 %. Malgré les progrès enregistrés, en 2000-2004, le taux d'alphabétisation des adultes était de 41 % et seulement de 29 % chez les femmes.

Le tableau 5 ci-dessous montre la vue panoramique de l'évolution des chiffres à l'horizon 2010 pour la région Afrique et notamment pour l'Afrique Subsaharienne.

Tableau 5 : Analphabétisme chez les adultes en Afrique par sexe : estimations

Région	Année	Nombre d'adultes analphabètes (millions)			Taux d'analphabètes (%)		
		Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
Région Afrique	1980	158	62	96	60,2	48,0	71,9
	1990	173	66	107	49,2	38,2	60,1
	1995	178	67	111	43,8	33,5	54,0
	2000	182	68	114	38,7	29,3	48,0
	2005	186	69	117	33,9	25,4	42,2
	2010	187	69	118	29,5	22,0	36,8
Afrique Sub-saharienne	1980	126	50	76	58,9	48,2	70,8
	1990	137	53	84	48,7	38,2	58,9
	1995	141	53	88	43,2	33,4	52,7
	2000	143	54	89	38,0	29,1	46,7
	2005	145	54	91	33,1	25,1	40,8
	2010	147	55	92	28,6	21,6	35,4

Source : UNESCO, 1999, *Rapport sur l'Etat de l'Education en Afrique*. Unesco, Dakar.

Il ressort du tableau qu'en Afrique Subsaharienne, le nombre de femmes analphabètes augmente considérablement [de 76 millions en 1980, il passera en 92 millions en 2010] alors que le nombre d'hommes est presque constant depuis 1980 et tourne autour de 50 millions environ. Les données indiquent aussi que les femmes constituent la majorité de la population analphabète malgré tous les efforts consentis. Toutefois, notons qu'en marge des effectifs élevés, d'importants progrès ont été réalisés dans le domaine de l'alphabétisation des femmes permettant de noter des résultats certains au plan social et économique, surtout concernant la santé et l'instruction des enfants²⁵. Mais pourquoi le nombre absolu de femmes analphabètes continue-t-il d'augmenter malgré les actions réalisées ou en cours de réalisation ?

Aujourd'hui, l'éducation passe sous diverses formes pour atteindre les individus où qu'ils se trouvent car "elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme de possibilité d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et la pratique ont

²⁵ UNESCO-BREDA, 1999 ; *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique – Les progrès réalisés dans l'éducation des filles et des femmes*, UNESCO, Dakar, 1999.

leur place”²⁶. Dans ce contexte d'adulte où l'éducation désigne l'ensemble des processus d'apprentissage formels ou autres, grâce auxquels les individus, considérés comme des adultes dans la société à laquelle ils appartiennent, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Ceci nous amène à dire que tout acte éducatif peut se réaliser à tout moment de la vie, d'où le concept de l'UNESCO à la Conférence de Jomtien en 1990 “de l'éducation tout au long de la vie”. Cette perspective requiert donc pareille complémentarité et pareille continuité englobant un contexte et des besoins qui définissent une nouvelle conception de l'éducation censée s'étendre véritablement à la vie entière.

Cependant, le nombre de personnes qui atteignent 15 ans sans avoir pu apprendre à lire et à écrire est chaque année supérieur à celui d'adultes de 15 ans et plus qui ont accès à une éducation non formelle pour être considérés alphabétisés. L'évolution des taux d'analphabètes malgré les efforts et la perspective d'une éducation permanente résulte du fait que le nombre des abandons de l'éducation formelle et de ceux qui n'y ont pas accès croît constamment. Ces analphabètes renforcent le rang de ceux supposés être pris en charge par l'éducation non formelle qui inclut toute activité éducative organisée ayant pour but de fournir des apprentissages sélectifs à un groupe cible de la population. Dans le contexte africain, elle s'apparente à l'éducation traditionnelle qui transmet des connaissances du milieu (société) aux générations mais n'intègre pas les aspects relatifs à une éducation instrumentalisée. Somme toute en nous référant au contexte de l'éducation non formelle, l'alphabétisation ou l'éducation de base des adultes (EBA), d'après la Banque Mondiale²⁷, désigne “la capacité de lire et d'écrire en comprenant ce dont il est question, d'effectuer des calculs arithmétiques simples et la maîtrise des compétences nécessaires aux personnes adultes d'une population de manière à leur assurer un fonctionnement autonome”. Elle constitue une possibilité pour les individus, quel que soit leur âge, de réaliser leur potentiel individuellement et collectivement. Il ressort donc que l'éducation n'est pas seulement un droit mais un devoir, une responsabilité à l'égard à la fois des autres et de la société tout entière. Il est ainsi essentiel que la reconnaissance du droit à l'éducation tout au long de la vie se traduise par la mise en place des conditions d'exercice de ce droit en soulignant qu'un minimum de connaissances est nécessaire pour atteindre une certaine qualité de vie, principalement chez les femmes qui constituent la majorité des millions d'être humains qui n'ont pas la possibilité d'apprendre ou de ne pas posséder les compétences nécessaires pour faire valoir ce droit.

Au regard de tout cela, la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT), tenue à Jomtien en mars 1990, définit trois (3) objectifs essentiels pour atteindre chaque individu et compte lui permettre de réaliser ce droit à l'éducation. Elle reconnaît l'importance de ce droit pour chaque personne en

²⁶ UNESCO, 1997 ; 5^{ème} Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA V) – *La Déclaration d'Hambourg : l'Agenda pour l'avenir*. UNESCO, Hambourg.

²⁷ Jon Lauglo, 2001 ; *Inclure les adultes – Pour un appui à l'éducation de base des adultes en Afrique Subsaharienne*, Banque Mondiale, Région Afrique – Département du développement humain.

incluant, l'éducation primaire universelle (EPU), l'égalité entre les sexes et l'alphabétisation. Reprises la même année au Sommet Mondial des Nations Unies en faveur des enfants tenu en septembre 1990 à New York aux Etats Unis, les délimitations paraissaient plus nettes : l'éducation préscolaire des enfants de 36 à 59 mois, l'éducation primaire des enfants de 5 à 12 ans et l'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus. Les conclusions des deux assises soulignaient que l'éducation doit être réalisée, mieux assurée, de façon continue et permanente tout le long de la vie de l'individu.

En conséquence et définie selon ce contexte, l'alphabétisation se doit d'offrir la possibilité aux jeunes et aux adultes d'acquérir le minimum de savoir qui devaient les aider à se réaliser en exigeant de meilleures conditions possibles de travail pour se dérouler à proximité de la population cible. Le droit à l'éducation, le droit d'apprendre tout au long de la vie, doit favoriser au moyen de l'alphabétisation, le droit de lire et d'écrire, le droit d'accéder aux ressources, le droit de développer et de mettre en pratique des aptitudes et des compétences individuelles et collectives dans un monde en proie à des mutations de plus en plus rapides et caractérisé par une complexité et des risques grandissants.

Des trois objectifs définis par les deux rencontres de 1990, l'alphabétisation restera notre objectif principal dans le cadre de cette recherche car, à différents égards, elle doit aider à atteindre un niveau d'instruction requis au sein de la population adulte majoritairement analphabète, réduire le taux de disparités entre hommes et femmes et, enfin permettre aux non scolarisés ou aux déscolarisés de revenir à l'éducation en leur évitant un analphabétisme de retour.

A ce jour, les différents rapports mondiaux sur le suivi de l'EPT²⁸, affirment que le niveau actuel atteint par l'alphabétisation est encore bas. Pour la période 1990 - 2000, la diminution observée du taux d'analphabétisme est de 2 % seulement²⁹. Si les tendances persistent, on estime qu'autour de 2010, 1 adulte sur 6 sera analphabète. Il nous faut donc renverser la tendance en donnant de meilleures chances aux adultes (particulièrement aux femmes) d'accéder aux programmes d'alphabétisation et assurer que nous sommes engagés dans la bonne voie vers l'Alphabétisation pour Tous dans le contexte d'Education pour Tous et à Tous. Par rapport aux taux d'analphabétisme importants les femmes constituent plus de 2/3, pour qui l'analphabétisme vient aggraver la situation de dénuement et de subordination liées aux conditions de travail et de vie très difficile qu'elles mènent. Il est donc urgent définir et de mettre en place des stratégies et des actions concrètes devant permettre aux femmes d'acquérir des connaissances et des compétences nécessaires à la survie, au développement et à la participation sociale aussi bien pour le bénéfice de leur communauté que de la nation toute entière. Enfin, il s'agit de définir des possibilités d'apprentissage pour les aider à y parvenir à un niveau d'instruction adéquat.

²⁸ UNESCO, *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2003/4 & 2005* op cité.

²⁹ UNESCO, 2003 ; *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 – Genre et Education pour tous : le pari de l'Egalité*. Paris.

2.1.2 CONTEXTE SPECIFIQUE DU TOGO

Au Togo, l'éducation dans son ensemble présente des taux de scolarisation relativement élevés pour les trois objectifs définis à la Conférence Mondiale sur l'Education de Jomtien en 1990. Les premières institutions préscolaires ont accueilli un effectif de 10.500 enfants âgés de 3 à 5 ans révolus dont (50 % de fillettes), soit à peine 3 % des enfants d'âge préscolaire. En 2001, le préscolaire a présenté un taux de 2,7 % avec un indice de parité entre les sexes (IPS) de 1,03 %, C'est-à-dire comprenant plus de filles que de garçons. Aujourd'hui, le préscolaire a atteint l'ensemble des régions, y compris les villes et villages mais son fondamental problème demeure la langue de travail et l'insuffisance au niveau du matériel de jeux surtout dans le public³⁰. De son côté, l'éducation primaire connaît aussi des taux élevés de scolarisation. Depuis la Réforme de l'enseignement en 1975, les taux de scolarisation ont connu une évolution progressive suivie de baisses frappantes en chiffres absolus marquant ainsi les périodes de déscolarisation des années 1980/81 et 1984/85 puis une nette reprise de l'ensemble des effectifs jusqu'à aujourd'hui. Le tableau suivant illustre l'évolution du nombre total des inscrits et des taux de scolarisation dans le premier degré depuis 1995 à ce jour.

Tableau 6 : Evolution des taux brut et net de scolarisation dans le primaire

Années	1995/96	1996/97	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Nombre d'inscrits	824.626	870.338	914.919	945.103	977.534	975.063	984.846
Taux brut	105,5	105,4	99,7	102,5	103,6	100,4	98,6
Taux net	75,5	72,0	73,6	76,2	79,0	76,9	76,8

Source : Annuaire des statistiques scolaires, Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. 2004.

Il ressort du tableau que la décennie 1995 - 2004 a enregistré dans l'enseignement primaire des taux de scolarisation significatifs. Les taux bruts ont connu des effectifs dépassant quelquefois (105,5 %) donc comprenant l'ensemble des enfants en âge scolaire. Cependant, les taux nets de scolarisation, quoi que élevés, restent faibles et varient entre 72,0 % et 79,0 % au regard des taux bruts de scolarisation. Ceci amène à dire que plus de 20 à 25 % des enfants en âge scolaire quittent prématurément les bancs de l'école d'où l'importance très grande des effectifs des enfants déscolarisés ou non scolarisés que produit l'école togolaise.

Néanmoins, nous retenons que les 2 premiers objectifs de 1990 ont reçu des échos favorables à leur mise en œuvre. Les taux de fréquentation sont nettement améliorés et ont abouti à des résultats concrets. D'ailleurs, les acquis devraient permettre aux enfants en âge scolaire de rester le plus longtemps possible à l'école afin de réduire de manière significative la question brûlante d'analphabétisme. Mais la tendance est tout autre, l'école enregistre de nombreux départs avant la fin du cycle primaire complet et l'ensemble de cette cible grossisse le rang des analphabètes.

³⁰ UNICEF-Togo, 1998 ; op. cit, p. 168.

Enfin le troisième objectif, l'alphabétisation des 15 ans et plus, a atteint aussi bien les jeunes adultes que les adultes proprement dit. Elle présentait un taux de 44,6 % en 1990 dont 28,7 % de femmes contre 60,5 % d'hommes. Ce taux relativement faible [bien qu'il soit à l'image des autres pays africains] constitue un handicap majeur pour un nombre encore important d'adultes particulièrement les femmes qui sont très présentes dans la vie active. Actuellement, ce taux a évolué légèrement : de 44,6 % en 1990, il passa à 53,0 % en 2000 comme le montre le tableau ci-dessous présentant par sexe mais aussi par milieu de résidence et par tranche d'âge la situation de la population alphabétisée en 2000.

Tableau 7 : Pourcentage de la population alphabétisée âgée de 15 ans et plus.

Caractéristiques	Sexe				Ensemble	
	Masculin		Féminin			
	Sait lire et écrire		Sait lire et écrire		Sait lire et écrire	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Milieu de résidence						
Urbain	85,9	14,1	59,8	40,2	72,8	27,2
Rural	56,9	43,1	25,1	74,9	40,3	59,7
Age						
15 – 24	83,1	16,9	63,3	36,7	74,0	26,0
25 – 34	76,9	23,1	40,0	60,0	56,7	43,3
35 – 44	68,9	31,1	35,3	64,7	51,5	48,5
45 – 54	50,2	49,8	20,0	80,0	33,7	66,3
55 – 64	42,6	57,4	09,7	90,3	24,7	75,3
65 & +	22,7	77,3	06,3	93,7	13,9	86,1
Ensemble	68,5	32,5	38,3	61,7	53,0	47,0

Source : UNICEF Togo 2000, Rapport Final, Enquête par grappe à indicateurs multiples (MICS2), Lomé.

Le tableau montre que les hommes et les femmes qui habitent en milieu urbain ont environ 2 fois plus de chance de savoir lire et écrire que ceux des milieux ruraux (73 % contre 40 %). Si parmi les 15 à 24 ans, près de 75 % savent lire et écrire, seuls 25 % de la tranche d'âge de 55 à 64 ans savent lire et écrire. Le tableau montre que plus l'âge est avancé, la population analphabète est plus importante et ceci de façon cruciale chez les femmes. De 35 à 54 ans où les femmes sont très actives au plan économique et où elles vivent des étapes importantes de la vie, les chiffres montrent un taux largement au dessus de la moyenne (57,4 %). En conséquence et de manière générale "plus la population est âgée, plus le taux d'analphabètes est élevé"³¹.

Bien que l'alphabétisation ait été très précoce et ait mobilisé très tôt un nombre très important de femmes et d'hommes dans les lieux de cours, elle fait partie du rôle historique joué par les

³¹ UNICEF-Togo, 1998 ; *Femmes et Enfants du Togo*, UNICEF, Lomé.

institutions de bienfaisance (mission catholique et église évangélique protestante) qui disposaient d'un système étendu et solide d'instruction populaire par l'action d'évangélisation qui permettait essentiellement aux fidèles de lire les textes sacrés. Elle inculquait juste un savoir pour un but bien déterminé et ne s'est jamais préoccupé des acquis des auditeurs. Jusqu'en ces moments-là, les activités d'alphabétisation n'avaient pas encore retenu l'attention des autorités nationales.

Ce n'est qu'en 1959, lorsque le corps des agents des Affaires Sociales a été créé qu'ils ont rejoint ces activités en faisant l'alphabétisation dans le cadre global d'une éducation de masse. A ce moment, elle signifiait *“instruire avec accent sur la lecture et l'écriture des mots”*. Elle était axée sur la méthode visant à permettre à l'adulte d'affronter avec la compétence voulue les diverses situations de sa vie grâce à un enrichissement mutuel et un développement pour réaliser un genre de synthèse et devant intéresser la diversité des dimensions de son être.

C'est à la réunion des Ministres africains de l'Education tenue à Addis-Abeba, Ethiopie en 1961 qu'une importance capitale serait accordée à l'éducation des adultes comme composante principale de l'alphabétisation. Les pays présents (dont le Togo) avaient pris l'engagement *“d'assurer à tous les Africains et toutes les Africaines, enfants, jeunes et adultes, le plein exercice du droit à l'éducation, condition indispensable à l'épanouissement des individus et des progrès des sociétés”*. Tous les pays sont engagés pour les années internationales de l'alphabétisation en définissant des objectifs clairs et des plans d'action qui devaient permettre aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas eu la chance d'accéder à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à calculer, de bénéficier d'une éducation qui devait leur garantir le minimum de connaissances en rapport avec leur profession. L'alphabétisation était ainsi devenue plus fonctionnelle dans son approche et dans sa méthode parce qu'elle venait de connaître une mutation qui lui servira de repères et qui bouleversera aussi bien l'adhésion que la participation des auditeurs aux différentes sessions de formation³².

Entre 1966 et 1968, le Gouvernement a lancé avec l'aide technique et financière de l'UNESCO et du PNUD, un mini programme expérimental à Vogon³³. Le programme visait à déterminer la faisabilité des projets d'alphabétisation fonctionnelle au détriment de l'approche traditionnelle et à mettre sur pied des méthodes pédagogiques et du matériel didactique adapté au contexte spécifique du pays. L'évaluation du mini programme a relevé des résultats satisfaisants par une amélioration notable dans le taux d'alphabétisation et une forte fréquentation des centres.

Pourtant, les progrès enregistrés depuis le Congrès de Téhéran au niveau national sont minimes. A la fin de l'année 1970, les techniciens de la Direction des Etudes du Ministère du Plan ont conclu que *“les résultats du premier Plan de Développement Economique et Social*

³² Institut de Coopération Internationale (IIZ-DVV), 1988 ; *Education des Adultes et Développement*. Bonn.

³³ Ville secondaire, située au sud du pays dans la Région Maritime avec un fort taux d'analphabétisme des femmes et des hommes.

(PDES) (1966 - 1970), auraient été meilleurs avec une participation efficiente de la population mais que le principal obstacle à la familiarisation des masses, surtout les populations rurales, aux projets de développement était leur analphabétisme. Le taux élevé en milieu rural, 79 % dont 69,02 % pour les hommes et 90,7 % pour les femmes, constituait un lourd handicap à l'essor économique du pays³⁴.

Grâce aux résultats satisfaisants du mini programme expérimental de Vogan et afin de remédier à la situation d'analphabétisme, le Gouvernement, encouragé par les résultats de l'expérimentation, a mis en œuvre un programme mixte d'alphabétisation fonctionnelle entre 1971 et 1975 tant en milieu rural qu'urbain.

Toutefois, la faible participation des femmes à ces programmes mixtes a poussé les autorités compétentes à mettre parallèlement en place un programme spécifiquement féminin en 1976 avec l'aide de la NORAD (Agence de Coopération Norvégienne pour le Développement). A partir de 1980, avec l'accroissement de la demande, le Département des Affaires Sociales a lancé un appel pressant à tous les organismes étatiques et para-étatiques, ONG et Associations féminines et de jeunes, afin qu'ils puissent intégrer l'alphabétisation à leur programme de formation pour une lutte plus efficace et plus efficiente. En 1983, une nouvelle orientation lui a été donnée dans la perspective d'accroître la participation des femmes. Cette orientation a consisté à intégrer les activités d'alphabétisation dans les groupements villageois de production, une priorité étant accordée aux groupements féminins.

De 1998 à 2002, les données statistiques ont évolué selon les régions (Voir Tableau des données statistiques en Annexe II). Le tableau indique le nombre des centres, des inscrits, des évalués, des admis ainsi que les taux de réussite de chaque région. A partir de ce tableau, nous relevons trois principaux constats. Le premier concerne l'importance du nombre des inscriptions. Elevé au début : 8336 en 1998, il passa à 5452 en 2002, d'où une diminution de près de 2884, soit de 20 %. Cette diminution correspond également à une réduction du nombre de centres. Celui-ci passa de 416 en 1998 à 350 en 2002 pour l'ensemble des 6 régions. Le second constat concerne la différence observée entre les nombres des inscrits et des évalués d'une part et le nombre des évalués et des admis d'autre part. Nous pouvons pousser loin la réflexion en posant le problème d'écart entre le nombre des admis par rapport aux inscrits. Déjà la différence observée entre les inscrits et les évalués est importante et décroît d'année en année. Le niveau de fréquentation des centres est respectivement de 61,3 %, 77,3 %, 51,8 %, 51,8 % et 65,6 %. Seule l'année 1999 a connu moins de départ. Singulièrement chez les femmes, le niveau de fréquentation des centres est encore plus faible. Il est de 67,9 % en 1998, 75,0 % en 1999, 46,2 % en 2000, 48,4 % en 2001 et 60,9 % en 2002. Les années de déclin furent 2000 et 2001 où le niveau est largement en deçà de la moyenne. Au niveau des admis, nous avons aussi relevé des différences à tous les niveaux.

³⁴ DAEA, 2003, Rapport d'activités, op. cit.

Du point de vue global, elle varie entre 63,1 % en 1999 et 78,3 % en 2002 en passant par 65,4 % en 2001, 71,0 % en 1998 et 75,7 % en 2000. Chez les femmes en particulier, le plus faible niveau des évaluées est de 62,4 % en 2001 et le plus fort niveau est de 76,8 % en 2002. Nous pouvons dire qu'une fois que l'auditrice est acceptée d'être évaluée, le taux d'échec est très faible. Bien que cette situation soit similaire au niveau global, il ressort qu'une fois qu'ils décident de suivre les cours, ils s'arment de façon conséquente jusqu'à la fin. Aussi, avons-nous estimé de relever le rapport nombre des admis par rapport au nombre des inscrits pour les 5 années. Le nombre des admis est très faible et n'atteint les 50 % qu'une seule fois. Cette année favorable est 2002 où le taux est de 51,4 %. Pour les autres années, il est de 43,6 % en 1998 ; 48,8 % en 1999 ; 39,3 % en 2000 et 33,9 % en 2001. Chez les femmes, L'année favorable se situe en 1999 où il a atteint 52,0 % et le contraire en 2001 où il est de 30,2 %. Les autres années, le taux se présente ainsi : 34,4 % en 2000, 46,8 % en 2002 et 47,5 % en 1998. Ceci nous fait dire que sur les 5 années observées, la fréquentation des centres d'alphabétisation a toujours fluctué avec une très grande variation et de façon particulière avec les femmes où il était descendu jusqu'à 46,2 % en 2000 signifiant ainsi que plus de la moitié des auditrices inscrites ont quitté le centre avant terme.

Le troisième constat concerne le cas spécifique de la Région de Lomé Commune, notre Etude de cas où nous avons relevé une forte disparité au niveau de la fréquentation des centres sur les 5 années comme le montre le tableau 8 ci-dessous.

Tableau 8 : Evolution des effectifs des auditrices dans les centres de Lomé Commune entre 1998 et 2002.

Années	Nombre de centres	Effectif des auditrices			Ecart observé	Taux de réussite
		Inscrites	évaluées	Admises		
1998	07	175	175	98	0	56,00
1999	08	207	174	161	33	90,96
2000	19	337	250	185	87	74,00
2001	11	274	163	125	111	76,68
2002	23	454	304	255	150	83,88
Total	68	1447	1066	824	381	--

Source : DAEA, 2003, Rapport d'activités, Lomé.

En 1998, 100 % des auditrices ont été évaluées mais avec un taux de réussite presque faible (56 %). Pour les autres années, les centres ont commencé par observer des abandons. En 1999, l'écart observé était de 33 points. Il passa à 87 points en 2000, 111 points en 2001 et 150 points à 2002. Proportionnellement à ces départs importants, le nombre des auditrices inscrites se révélait également important. Par rapport aux auditrices inscrites, celles qui ont pu être admises à l'évaluation, sont faibles : 56,0 % en 1998, 77,7 % en 1999, 54,8 % en 2000, 45,6 % en 2001 et 56,1 % en 2002. Hormis, l'année 1999 où les centres ont connu une des fortes

fréquentations qui a eu une incidence positive sur le nombre des évaluées malgré les abandons enregistrés. Les autres années ont affiché de faibles taux d'admission avec une proportion très faible en 2001. Cette situation a suscité en nous une réflexion pour identifier et comprendre les causes qui occasionnent les abandons. En se référant au fait que les auditrices constituent la presque totalité des populations des centres, ces derniers se présentent comme un outil de transformation sociale qui utilisent un autre type de structure concernant vis-à-vis de sa cible, et la production et la consommation du savoir³⁵. Vu que, nombre de femmes n'achèvent pas cette forme d'éducation des adultes qui leur est destinée, nous permettra de mieux comprendre les différentes conditions qui ne favorisent pas le maintien des auditrices dans les centres afin de les aider à acquérir des connaissances et des compétences de vie courante mais aussi à mieux bénéficier des sessions de formation pour l'exercice de leur droit à l'éducation.

2.3 POSITION DU PROBLEME

Les résultats d'une précédente recherche conduite en 1992 sur : "Déperdition Scolaire à Lomé : Causes, Conséquences sociales et préventions"³⁶, nous a poussé à réfléchir sur les potentialités et le devenir de la fille voire la femme, principal acteur de développement social et économique qui n'arrive pas à intégrer les conditions d'apprentissage. Simplement parce qu'elle est la première à quitter tôt le banc de l'école avant la fin du premier cycle d'études et fréquemment au cours moyen première année (CMI)³⁷. À l'opposé, elle est celle sur qui reposera plus tard l'immense activité économique, sociale et lucrative de la famille. Ainsi, l'interruption hâtive des apprentissages pour diverses raisons entraîne des conséquences négatives sur son processus d'acquisition de connaissances et de compétences afin de se réaliser pleinement dans la vie courante. Le tableau suivant montre la tendance des départs précoces des élèves par sexe dans le primaire.

Tableau 9 : Situation de départ précoce des élèves par sexe dans le primaire

Nature des élèves	Sexe				Total	
	Masculin		Féminin			
	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux
Assidus	16	61,5	12	60,0	28	60,9
Rebutés	10	38,5	08	40,0	18	39,1
Ensemble	26	56,5	20	43,5	46	100,0

Source : Mémoire de fin d'études, ENAES, Dakar.

Sur un total de 46 élèves enquêtés, le tableau montre une prédominance des garçons relative à la situation de départ précoce des élèves dans l'enseignement primaire. Bien que l'effectif total des

³⁵ Institut de Coopération Internationale (IIZ-DVV), 1988 ; *Education des Adultes et Développement*. Bonn.

³⁶ Amenyah, E. I., 1992 ; *Déperdition Scolaire à Lomé : Causes, Conséquences sociales et Préventions* ; Mémoire de fin d'études pour l'obtention du Diplôme d'Etat d'Assistant Social. ENAES, Dakar.

³⁷ Lange, M.-F., 1991, *Cent cinquante ans de déscolarisation au Togo. Bilan et Perspectives*. Les dossiers de l'URD. Lomé.

enquêtés paraissent faibles, les résultats obtenus présentent bien la situation de déscolarisation que vivent les élèves dans les écoles de Lomé et qui est aussi accentuée chez les garçons que chez les filles. Pourtant, si nous considérons la règle de 3 en précisant que 8 filles sur 20 partent avant la fin du cycle primaire alors près de 10,5 filles sur 26 quitteront avant terme (alors qu'il est de 10 garçons sur 26). Ainsi, nous pouvons dire qu'en absolu, le nombre des filles quittant l'école avant terme est toujours supérieur à celui des garçons.

La réalisation de cette recherche sur la déperdition scolaire au niveau de l'éducation formelle a relevé les causes internes et externes qui amènent les élèves, surtout les filles, à abandonner l'école avant la fin du cycle complet d'études primaires. Les causes internes se classent en deux grandes catégories : les causes pédagogiques incluant l'inadéquation des programmes d'études, le manque de qualification du corps enseignant et l'incohérence de la politique éducative face aux objectifs de la Réforme de l'enseignement de 1975 ; et les causes structurelles qui ciblent le manque d'infrastructures scolaires, les effectifs pléthoriques des classes et le manque de suivi ou d'encadrement pédagogique des élèves. Pour leur part, les causes externes intégraient les conditions de vie familiale ou l'environnement immédiat de l'élève, le manque d'encadrement et de suivi familial, les grossesses précoces et non désirées des filles et l'impact de la prolifération des loisirs qui nuisent énormément à la scolarisation des enfants et autant d'autres facteurs qui sapent la fréquentation des jeunes de douze ans et plus, notamment des filles.

En abandonnant l'école avant la fin du cycle d'enseignement primaire qui favorise l'apprentissage de l'écriture et de la lecture de façon irréversible les jeunes, principalement les filles, n'accèdent pas aux apprentissages devant leur permettre d'acquérir tous les pré-requis nécessaires d'une éducation de base. Ainsi, sorties prématurément du système formel d'éducation, elles seront reprises plus tard par l'éducation non formelle qui devait leur apprendre à lire, à écrire et à calculer afin d'acquérir des connaissances et des compétences nécessaires pour améliorer les conditions de leur existence. Pour réaliser ces enseignements et apprentissages, des centres sont installés ici et là et dans les endroits où il a été noté une forte présence des femmes. Les activités dominantes des centres sont l'alphabétisation. Les centres sont des lieux ouverts qui accueillent les jeunes filles et les femmes désirant acquérir une éducation qui vise l'enseignement des compétences nécessaires aux adultes de manière à leur assurer un fonctionnement autonome³⁸.

Ces dernières années, en conduisant des travaux de recherche et d'évaluation avec les différents programmes communautaires mis en œuvre par des partenaires au développement, nous avons constaté que les programmes d'alphabétisation ont gagné toute l'étendue du territoire et ceci de façon positive. La réponse à l'appel du gouvernement lancé depuis 1980 et la prise en charge des programmes d'alphabétisation par les ONG et les Programmes de Coopération - relais de l'Etat dans la mise en œuvre des plans d'action des objectifs de l'éducation pour tous (EPT) au niveau

³⁸ DAEA, 2003, *Rapport d'activités*, op. cit.

communautaire - ont acquis plus de crédit pour l'éducation non formelle en faveur des groupes cibles. Les programmes visent surtout les femmes et les jeunes filles tant dans leur activité professionnelle que dans la vie courante. Il est important de souligner que ces programmes sont axés sur des contenus élaborés et orientés sur la promotion et le développement de la femme.

Cependant, il est fort embarrassant de constater que nombre de femmes et de jeunes filles n'arrivent pas à intégrer adéquatement les enseignements qui leur sont destinés. Au niveau des centres, elles quittent les sessions de formation avant sa fin. Sur un total de 6 centres visités³⁹ (de façon informelle), le nombre des auditrices inscrites en début, pendant et en fin d'une session n'est jamais uniforme et se révèle décevant. Dans le centre d'Atikpodzi en particulier, sur un effectif en début de la session de 40 auditrices, on se retrouve à la fin (période d'évaluation finale) avec moins de 20 femmes qui ont accepté d'être évaluées, soit une déperdition de plus de 50 %. Ceci a été également relevé par les statistiques de la DAEA de 2003 (cf. Annexe II). Cet important taux d'abandon des auditrices soulève beaucoup de questionnements vis-à-vis des programmes : conditions de travail, profil, recrutement et formation des alphabétiseurs, élaboration/production de matériels didactiques et pédagogiques, encadrement, financement, etc.), tels qu'ils sont menés et orientés sur les programmes d'alphabétisation des auditrices aujourd'hui.

Pourquoi cette correspondance entre le formel et le non formel ? Il ressort que la déperdition paraît être un phénomène présent dans l'apprentissage, ce qui constitue un danger sérieux pour l'éducation sous toutes ses formes. Selon Nodjigoto (2005) *"l'apprentissage est un processus d'appropriation"*⁴⁰. Vu que le processus en soi est une suite d'opération se succédant en fonction d'un but. Paraît-il si complexe étant donné qu'il implique une évolution ou des phases ordonnées. Il est alors opportun de comprendre pourquoi dans le contexte actuel de l'éducation de base pour tous, dont son outil principal l'alphabétisation des adultes enregistre aussi des cas d'abandons.

Si dans le formel, la déperdition a des causes internes et externes à l'école et de façon spécifique, elle est connue auprès des enfants dont l'âge varie de 6 à 12/14 ans. Alors les centres relevant de l'éducation non formelle (à priori exempte de contraintes) car incluant des activités éducatives organisées en dehors du cadre scolaire et dont le but est de fournir des apprentissages sélectifs, destinés aux adultes de 15 ans et plus. Elle fait ressortir également une déperdition alors qu'il s'agit d'une population adulte qui a conscience de ses attentes et de ses besoins et ceci de façon concrète. Si dans le système formel, les motifs de départ sont anodins parce que faisant référence aux jeunes enfants, âgés de moins de 15 ans, qui sont très susceptibles et qui se découragent vite comme le souligne Guy Villard⁴¹ et pour qui la déperdition auprès des jeunes a des causes pour la

³⁹ Les centres d'alphabétisation visités sont : Abattoir, Adawlato, Atikpodzi, Amoutivé, Dogbeavou et Nukafu.

⁴⁰ Nodjigoto, N., 2005 ; *La formation des adultes ruraux subsahariens et son axe principal, l'Alphabétisation. Le transfert des acquis des apprentissages*. Mémoire de DEA, CUSE/ENS/UCAD, Dakar.

⁴¹ Villard G. 1986, *Des écoliers perdus – Inadaptation scolaire et délinquance juvénile*. Tome I, Armand Colin, Paris.

plupart inhérentes à l'école. Dans le cas présent relevant de l'éducation non formelle, qui vise des adultes de 15 ans et plus, les motifs de départ des centres sont-ils conscients parce que faisant référence à une population adulte, voire des responsables qui choisissent délibérément de suivre ou de participer à un programme d'éducation qui leur est destiné, en partant d'un but bien précis.

Au regard de la situation, nous nous posons quelques questions pour mieux nous situer. Pourquoi les auditrices abandonnent-elles les centres/classes ? Qui sont les auditrices qui abandonnent les classes ? Dans quelles conditions (organisationnelle, relationnelle, temporelle et spatiale) les enseignements et/ou apprentissages ont-ils lieu ? Comment vivent-elles l'enseignement dispensé ? Comment perçoivent-elles l'apprentissage conçu et dispensé dans le centre ? Dans quelle mesure les programmes prennent-ils en compte les attentes et les besoins des auditrices ? Les moniteurs/agents d'alphabétisation sont-ils assez qualifiés et compétents pour encadrer et transmettre des connaissances et compétences aux adultes ? Quel est le niveau de participation des auditrices à l'élaboration des programmes ? Pourquoi les auditrices n'arrivent-elles pas à intégrer adéquatement la forme d'éducation proposée ? Existe-t-il des facteurs sociaux, culturels, personnels, institutionnels qui constituent des obstacles à l'apprentissage ? Telles sont quelques interrogations originelles et empiriques qui vont soutenir la recherche. Enfin, pour mieux cerner ce questionnement large, il nous revient donc de poser clairement et de manière fine l'objet de la recherche que nous comptons mener afin de mieux apprécier la situation d'alphabétisation dans les centres de Lomé Commune.

En résumé, il ressort de ces questionnements, une question principale qui est de savoir, pourquoi les adultes, surtout les femmes adultes, à qui sont destinés les programmes d'alphabétisation n'arrivent pas à s'insérer de manière adéquate dans les apprentissages sélectifs qui sont conçus, élaborés et exécutés pour eux. La réalisation de cette question nous invite à énoncer le problème ou le principal constat qui soutient notre argumentation.

2.4 ENONCE DU PROBLEME

Dans les sociétés africaines et, particulièrement au Togo, la femme est appelée à jouer différents rôles au sein de la famille dont le principal est celui de mère et d'éducatrice. Pilier du foyer, ceci suppose qu'elle dispose et/ou doit s'armer de connaissances et de compétences susceptibles de l'édifier et de la renforcer dans ce rôle afin qu'elle puisse, adéquatement et convenablement, éduquer et élever sa progéniture tout le long de la vie. Mais, il ressort généralement de l'observation courante que la femme est régulièrement confrontée à d'énormes difficultés dans l'exercice de ce rôle particulier d'éducatrice et de soutien de la famille. En dehors de ce rôle premier, elle doit aussi exercer une activité professionnelle, soit des activités économiques génératrices de revenus et remplir d'autres fonctions sociales dans le but de mieux communiquer et assumer les rôles et tâches qui lui sont assignés. Ceci suppose qu'elle doit posséder quelques connaissances et compétences de base qui l'aideront à remplir ses missions. Pourtant, du fait qu'elle n'achève ni les études dans le premier degré, ni les sessions de formation dans les

programmes d'alphabétisation, elle rencontre d'énormes difficultés à cause de ce manque d'instruction parce qu'elle est confrontée à une absence d'information sur les possibilités éducatives auxquelles elle devait avoir droit et qui constituent autant de facteurs régressant ses potentialités, ses possibilités et sa pleine réalisation.

Pour remédier à ce désavantage du manque d'instruction qu'elle rencontre et dont elle souffre, c'est-à-dire un manque qui entrave son épanouissement et constitue en soi un handicap majeur à sa réalisation et à sa réussite tant sociale qu'économique. Pour ce faire, la femme est invitée, mieux amenée à fréquenter les centres ou à participer à des activités éducatives afin d'apprendre à lire, à écrire et à calculer et à acquérir des compétences de vie nécessaires et courantes qui devraient lui permettre de développer toutes les potentialités et possibilités évidentes dans les différents rôles qui lui sont attribués. Cependant, il faut souligner que nonobstant les acquis qu'elle devait privilégier en fréquentant et en participant aux programmes d'alphabétisation, elle a simplement choisi de renoncer aux cours au lieu d'accorder ses habitudes et ses potentialités avec les conditions de travail qui lui sont offertes. Ainsi, connaître les causes pour alimenter les stratégies visant à freiner la tendance afin de permettre aux femmes d'assumer pleinement les tâches et les rôles.

En partant du principe que l'éducation est un droit fondamental de l'homme, nous soulignons que ce droit doit toucher l'ensemble des populations dans leur instruction et ceci de façon efficiente pour permettre à tous d'accéder à une éducation de base de qualité. Dans le concret, elle suppose l'acquisition des dispositions physiques, mentales et intellectuelles et fait aussi référence à des programmes, des activités d'apprentissage, d'enseignement et d'éveil dont le but essentiel consiste à favoriser le transfert de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes et d'attitudes qui sont des éléments fondamentaux à la réalisation des tâches et des responsabilités. L'acquisition de connaissances et compétences résulterait notamment de l'apprentissage et de l'enseignement et supposerait pareillement : *“la transmission de connaissance utilisant un programme articulé et divisé en courtes séquences et dont le déroulement sera assuré par l'apprenant lui-même”*⁴². Vus et vécus de la sorte, les centres devraient favoriser et induire une forte fréquentation, un maintien adéquat et un engouement des auditrices à réaliser précisément les apprentissages sélectifs donnés et à recevoir les enseignements dispensés afin de mieux les utiliser et les appliquer dans les contextes spécifiques de la vie courante.

En se référant à la réalité, la fréquentation des centres est faible, le maintien des auditrices quasi inexistant et l'engouement presque nul. Ceci nous amène à supposer que les conditions de travail (organisationnelle, pédagogique, relationnelle, temporelle et spatiale) dans lesquelles les centres sont organisés ne favorisent guère les activités d'apprentissage et d'enseignement, et même l'acquisition des connaissances et des compétences d'où les flux importants des cas d'abandon recensés au niveau des centres de la Région de Lomé Commune.

⁴² Legendre R, 1993, op. cit.

La déclaration de l'**Alphabétisation pour tous** reconnaît la complexité de l'alphabétisation et note : *“l'alphabétisation est en elle-même la résultante de pratiques extrêmement complexes et dynamiques, de processus d'apprentissage tout au long de la vie, qui étendent continuellement leurs champs et leurs applications”*⁴³. Elle souligne le fait que, bien que l'alphabétisation soit une activité complexe, elle requiert beaucoup d'exigences et d'implications de la part des cibles. Il s'avère donc que les activités d'alphabétisation présentent en leur sein une réelle motivation, des liens concrets et palpables avec les activités quotidiennes (familiale, économique, sociale, etc.) des auditrices afin de les inciter à une forte fréquentation et par delà, visent l'appropriation des objectifs et méthodes pour garantir leur réussite.

Nous remarquons aujourd'hui que cette complexité n'est pas suffisamment comprise par les acteurs et intervenants des programmes. Nous relevons le contraire de la déclaration par un faible niveau de fréquentation des centres par les auditrices. Autrement dit, elles quittent de bonne heure les centres et ne terminent pas les sessions de formation qui devaient les aider à acquérir, par des situations extrascolaires, des connaissances et des compétences nécessaires qui sont applicables dans la vie courante. Toutefois, vu que l'alphabétisation implique de pratiques extrêmement complexes et dynamiques, il faut se demander si les conditions de travail qu'elle offre, sont à même d'encourager les auditrices et de les inciter à fréquenter les centres.

De cette explication sommaire du constat, l'objet de notre recherche revient à identifier les causes de départ prématuré des auditrices des programmes d'alphabétisation se déroulant à Lomé Commune. Ceci nous ramènera à revisiter et analyser les conditions de travail et nous aidera à apprécier les différents contenus des programmes par rapport aux attentes et besoins spécifiques de la population cible pour enfin déterminer l'impact des acquis dans leur vie active des auditrices.

Ceci nous amène à poser la question de recherche suivante : **“Pourquoi les auditrices abandonnent-elles les centres d'alphabétisation avant la fin de la session ?”**. Cette question nous permet d'identifier et comprendre les causes relatives aux abandons constatés. Il s'agira notamment de questionner les conditions de travail en mettant l'accent sur les stratégies extrascolaires pour la maîtrise des acquisitions et leurs applications concrètes. Nous serons aussi amenés à répondre aux questions suivantes : Quand, où et comment ces programmes ont-ils lieu ? Quel est le niveau d'implication des auditrices dans l'élaboration, la planification, l'exécution et l'évaluation des programmes ? Quels sont les niveaux d'atteinte des objectifs du programme, des objectifs des auditrices et de ceux des parties prenantes ? Quels sont les gains pour la communauté ? Quel est l'impact sur la vie courante des auditrices ?

Autant de questions qui nous permettront par une analyse pertinente des données collectées, de définir le lien entre le niveau de fréquentation des centres par les auditrices, les conditions de

⁴³ UNESCO, *Déclaration de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation*. UNESCO, 2003.

travail notamment au plan organisationnel, pédagogique, relationnel, temporel et spatial, les stratégies extrascolaires mises en œuvre et utilisées par les moniteurs en vue de l'acquisition et de l'application des acquis de la formation par les auditrices. De plus, ces questions nous permettront aussi de nous porter quelque peu sur le degré de participation et de satisfaction des attentes et besoins des auditrices participant aux programmes d'alphabétisation.

CONCLUSION

Le présent chapitre montre une apparente similarité entre les départs des jeunes filles du système éducatif formel et les abandons des auditrices des centres d'alphabétisation dans le non formel. Il ressort qu'à un jeune âge, elles n'arrivent pas à intégrer les apprentissages. Mais devenue adulte, elles seraient en mesure de mieux s'appliquer afin de participer pleinement aux apprentissages sélectifs qui leur sont destinés dans les centres. Les différentes données recueillies ici et là ont montré des effectifs variés de départ prématuré d'un centre à un autre, d'une région à une autre.

Le cas de la Région de Lomé Commune qui constitue le champ de la recherche, présente pour sa part des variations extrêmes et parfois contradictoires. Ces effectifs fluctuants montrent que des auditrices quittent les classes d'apprentissages avant la fin de la session de formation. Le nombre entrant n'est jamais comparable au nombre sortant qui parvient à la phase d'évaluation finale.

En partant de ces différentes constatations, nous allons aborder dans le chapitre trois le cadre de référence théorique. Il nous permettra de comprendre quelle signification revêt le concept d'alphabétisation, en soi, vis-à-vis de l'éducation ou de celui du contexte de l'éducation de base. Est-ce possible de la relier aux conditions de travail des auditrices dans les centres ? Qui sont les auditrices qui fréquentent les centres et finissent par les abandonner ? Est-ce possible de soutenir qu'une auditrice qui part avant terme a acquis ou atteint un minimum de compétences nécessaires à sa vie courante ? Ainsi, notre cadre théorique sera appuyé par l'approche de l'analyse systémique qui considère l'éducation comme un système et l'alphabétisation un sous-système. Ceci permettra d'identifier les méthodes et stratégies extrascolaires utilisées par les conditions de travail dans les centres dont les buts essentiels sont de viser l'acquisition de connaissances et compétences applicables dans la vie courante des auditrices.

Chapitre Trois

Cadre de Référence théorique

III. CADRE THEORIQUE : DE LA PRATIQUE DE L'ALPHABETISATION



Dans ce chapitre, notre objectif principal est de définir les concepts clés qui structurent la recherche. Essentiellement, il s'agit de quatre (4) concepts fondamentaux : l'alphabétisation, les conditions de travail des centres, les compétences désirées acquises et la fréquentation des centres. Ces concepts incluent d'autres sous concepts dont la définition permettra de mieux circonscrire le cadre de la recherche et de dégager des pistes pour l'amélioration des conditions de travail dans les centres.

3.1 ALPHABETISATION

Dans de nombreux pays, on s'est efforcé activement d'atteindre le grand objectif de Jomtien : *“répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous enfants, jeunes et adultes, et en même temps, trouver la méthodologie nécessaire et adéquate pour comprendre si ces objectifs sont effectivement en passe d'être atteints”*⁴⁴. En référence à cet objectif de 1990, l'alphabétisation est devenue une composante essentielle en éducation, en ayant pour cible les adultes et en incluant plusieurs définitions. Fondamentalement, toutes les définitions reposent sur la capacité d'un individu donné à comprendre un texte imprimé et à communiquer par l'intermédiaire de l'imprimé. Il se pose donc la question de connaissances de l'alphabet et de son utilisation. Les définitions posent par ailleurs qu'on ne peut pas considérer quelqu'un comme analphabète en ne considérant qu'un seul niveau de connaissances. Pour ce faire, les connaissances se doivent de correspondre aux situations réelles de la vie et l'utilisation, adéquate et pertinente. Les définitions doivent alors prendre en compte les capacités dont on a besoin dans les contextes extrascolaires autant que les compétences exigées dans le cadre scolaire. De même, nous explorons les différentes approches que l'alphabétisation a connues dans son évolution, ont été identifiés et répertoriés. Il s'agit de l'approche traditionnelle, fonctionnelle, conscientisante, etc. qui seront appréciés suivant leur contexte propre d'action. Ainsi, dans un premier temps, nous situons l'alphabétisation dans le contexte de l'éducation en général, puis de celui de l'éducation de base et enfin nous définissons l'alphabétisation dans le cadre plus général de la recherche.

⁴⁴ Wagner, D. A., (Résumé), *Alphabétisation et Education des Adultes*, Forum Mondial sur l'Education.

3.1.1 CONCEPTS D'ÉDUCATION ET D'ÉDUCATION DE BASE

3.1.1.1 CONCEPT D'ÉDUCATION

En général, l'éducation est l'ensemble des moyens par lesquels un apprenant est aidé dans son épanouissement personnel et dans l'acquisition des capacités, des modes de comportements, des valeurs considérées comme essentielles par le milieu humain où il est appelé à vivre. Autrement dit, elle recouvre toute activité sociale visant à transmettre à des individus l'héritage collectif de la société où ils s'insèrent. En éducation, le champ de compréhension inclut la socialisation de l'individu par sa famille, la formation reçue dans des institutions ayant une visée éducative explicite ou dans le cadre des groupements divers, l'influence du groupe des pairs, des médias, etc.⁴⁵ Il ressort que l'éducation a toujours existé et qu'elle est un fait continu, permanent dans la vie de l'individu et elle est assurée sous diverses formes dans toutes les sociétés. Dans le *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Legendre, définit *“l'éducation comme l'ensemble des valeurs, des concepts, des savoirs et des pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société”*⁴⁶. Elle fait donc référence à l'acquisition de bonnes manières, de bonnes conduites en société par une formation et une information reçues par une personne pendant des années d'études. Pour répondre à cette théorie, les grands courants de l'éducation se classent en caractère *individualiste* ou *communautaire* des conceptions que les auteurs se font de la société. Aujourd'hui, une conciliation des deux courants, nous amène à dire avec Peters⁴⁷ qu'elle est : *“l'action en vue de transmettre intelligemment et volontairement les valeurs considérées comme souhaitables et de créer chez l'apprenant, le désir de progresser”*.

Le désir de progresser amène l'individu à une prise de conscience de ses propres problèmes et, à la condition d'exercer ses efforts dans la voie de contribuer grandement à la transformation et à l'humanisation des sociétés. Si le but de l'éducation est de fournir aux apprenants, les fondements leur permettant d'acquérir la faculté de comprendre les traditions et les idées influençant la société dans laquelle ils vivent et de participer à son évolution, alors elle a pour objet le développement harmonieux de toutes les potentialités conférant à l'individu, l'autonomie de développement, de penser et d'agir. Dans ce contexte, tout apprenant trouve sa place et peut de façon authentique être amené à développer ses compétences. D'autre part et de façon spécifique, elle se présente comme est un processus de longues durées au cours duquel, dans un climat de relations humaines spontanées ou provoquées, surgissent des circonstances entraînant chez l'apprenant des réactions cognitives, affectives ou actives favorables aux objectifs visés. Il ressort donc que l'influence éducative est spécialement vive aux “périodes sensibles” tel souligné par Montessori⁴⁸, au moment d'émergence d'une fonction.

⁴⁵ Ferréol, G., 2004 ; *Dictionnaire de Sociologie*, Armand Colin, Paris.

⁴⁶ Legendre R., 1993, *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Guérin & Eska, Québec & Paris.

⁴⁷ Peters, D. S. (Londres) cité par le *Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne*, 1973, Nathan, Paris.

⁴⁸ Montessori, M. 1909 & 1919 ; *Pédagogie scientifique* ; Vol I – La Maison des Petits ; Vol II – Education Élémentaire. Traduction Cromwell. Larousse, Paris.

En bénéficiant ainsi de l'éducation, qui apparaît comme une manière d'être présente et agissante chez la personne qui a le goût et la curiosité d'apprendre, les adultes spécifiquement s'engagent. Elle est retenue aussi comme la manière d'être éveillé au monde, d'être attentif aux choses et aux personnes, de permettre la recherche des significations à partir de la diversité des expériences, de viser la perpétuation des systèmes de valeurs et, enfin de conduire à la maîtrise ainsi qu'à la jouissance de soi et des situations.

Selon Foulquié (1971), l'éducation signifie l'action de former l'apprenant, c'est-à-dire de l'aider dans le développement de ses virtualités spécifiquement humaines (intellectuelles et morales)⁴⁹. Ce qui veut dire qu'elle consiste, soit à le faire sortir de son état premier, soit à faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement. Quelle que soit la définition, l'éducation s'attribue toujours comme ce qui forme l'homme, lui permet d'être adulte et d'accomplir sa tâche d'homme. *"Il est clair que l'éducation a pour tâche essentielle la formation de la personnalité, et que cette formation portant sur les attitudes fondamentales de l'homme en face du monde et de lui-même n'est pas affaire de connaissances intellectuelles, de mémoire mais d'options morales et de choix des valeurs"*⁵⁰. D'où le fait que l'éducation a une portée morale et qu'elle est constituée d'ensemble des moyens devant être mis en œuvre pour assurer le développement et la formation de l'être humain. Si durant de longues années, l'éducation a mis fondamentalement l'accent sur le jeune apprenant : l'enfant, c'est-à-dire cet être qui est en développement et qui a besoin d'être guidé, d'être pris en charge dans ses actes, ses gestes, ses faits, ses agissements, etc., en se proposant de lui former le cœur, le jugement et l'esprit pour l'aider à trouver de l'équilibre par une série d'exercices ou de conduites ; alors l'adulte apprenant – qui au plan éducatif possède encore ses virtualités à leur état primaire – peut-il également trouver sa part dans l'éducation étant donné que l'éducation intervient essentiellement dans le développement des facultés quelque soit l'âge de l'apprenant.

Cependant, pour qu'il y ait éducation, il faut que les individus soient par elle intégrés à leur milieu et que les éducateurs avec tout ce qu'ils transmettent soient intégrés à ce milieu, c'est-à-dire harmonisés avec ce qui constitue actuellement et réellement le milieu. Autrement dit, il n'y aura ni culture, ni possibilité d'harmonie mais risque de désorganisation du groupe humain. Ainsi, elle suppose l'ensemble des activités tendant à pourvoir, au groupe humain dépourvu d'organisation rationnelle, des facteurs culturels nécessaires à son développement. Dans le cas précis de ce travail sur l'éducation destinée aux adultes, pouvons-nous dire que l'éducation est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle continuellement les conditions de sa propre existence ? Il s'agit donc des moyens pour transmettre les connaissances et les procédés de sa perpétuation en suscitant chez l'apprenant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

⁴⁹ P. Foulquié, 1971, *Le Vocabulaire de la langue Pédagogique*, Paris.

⁵⁰ Gusdorf, G. ; *Pourquoi des prof.*, p. 71, cité par Paul Foulquié.

En 1949, les Nations Unies soulignent que toute personne a droit à l'éducation et que l'éducation doit viser le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance entre toutes les nations et tous les groupes sociaux, raciaux ou religieux et le développement des activités pour le maintien de la paix⁵¹. Pour assurer ces droits, il est requis des adultes de *donner* l'éducation et de se charger de l'éducation des enfants et des jeunes. À ce propos, Durkheim (1985) souligne que : *"l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale"*⁵². Dans ce contexte d'éducateur, est-ce possible pour les adultes d'être eux-mêmes des sujets à éduquer ou des sujets à qui on donne ou qui reçoivent une éducation ? Pouvons-nous ou allons-nous parler d'*éduquer* ou *former* les adultes ?

Afin de mieux cerner cette question, nous soulignons deux orientations majeures qui sont ressorties des conclusions et résolutions des assises de Jomtien en 1990, sur l'Education Pour Tous ; une vision élargie de l'éducation de base et une stratégie qui affiche sa double ambition de restaurer et de développer l'éducation dans le monde. Il importe donc de mettre l'accent sur le concept de vision élargie de l'éducation de base. Cette vision inclut 4 grandes dimensions : le contenu (domaines de compétences visées), les cibles (catégories et groupes sociaux), opérateurs (divers types d'intervenants) et les ressources (moyens et sources de financement). Ces dimensions confèrent au concept d'éducation de base, l'extension de son champ d'action qui ouvre la voie à une éducation de toutes les catégories y compris les cibles extrascolaires

3.1.1.2 CONCEPT D'EDUCATION DE BASE

Pour Legendre (1993), il ne faut pas utilisé *éducation de base* pour **l'alphabétisation** parce qu'elle concerne l'enseignement de matières élémentaires, formation à la vie social et aux responsabilités communautaires. Elle est alors une éducation fondamentale dont l'objet est de répondre aux besoins éducatifs, source même du développement humain. En retenant cette définition, il faut que nous la situons dans un cadre déterminé. Selon l'ACDI, l'éducation de base a une double fonction. Elle adapte son offre d'enseignement et de formation à la demande des participants tout en se fixant un objectif bien particulier : apprendre et améliorer les compétences de base essentielles au fonctionnement social dans des situations personnelles, professionnelles ou en sociétés. Parallèlement elle fonctionne comme une étape intermédiaire pouvant déboucher vers d'autres initiatives de formation, d'éducation et d'enseignement. En optant alors pour cette seconde définition qui pose les bases d'une éducation qui inclut l'acquisition des connaissances générales et des compétences nécessaires dans la vie, c'est-à-dire une éducation qui vise à servir d'assise à des apprentissages, nous remontons l'histoire pour dire que l'éducation de base a été reconnue comme un droit de l'homme il y a plus de 50 ans, dans la Déclaration universelle

⁵¹ UNESCO, *Déclaration Internationale des Droits de l'Homme*, adoptée par l'ONU en 1958.

⁵² Durkheim, E., (1985), *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris.

des droits de l'Homme. Cependant, si l'éducation de base est synonyme de droit de l'homme, c'est parce qu'elle par elle, les populations sont désormais en mesure d'exploiter pleinement leur potentiel en tant que membres productifs de la société car elle peut aider à prévenir la pauvreté, la maladie et les conflits. Elle augmente le pouvoir de lire et d'écrire, ouvre la voie à de nombreuses possibilités, telles que : savoir comptabiliser les achats et les ventes d'une petite entreprise, apprendre comment rester en santé et prévenir la propagation du VIH/sida, ainsi que désamorcer la violence en favorisant l'entente et la tolérance.

Prise dans cette perspective, l'éducation de base est un dispositif éducatif pour les apprenants peu scolarisés ou défavorisés en matière d'éducation. Selon, Nodjigoto (2005), "*l'alphabétisation est une nécessité au vu des résultats obtenus*"⁵³. C'est dire qu'elle doit inclure toute activité ou programme délibérément élaboré pour satisfaire les besoins ou intérêts d'apprentissage des personnes dont l'âge dépasse l'âge scolaire ou qui ont quitté l'éducation formelle. Elle doit être une éducation destinée aux adultes. Ainsi, elle propose un enseignement visant à apprendre et améliorer les compétences élémentaires indispensables à l'insertion et à la participation dans la société car il est généralement reconnu qu'un minimum de connaissances est nécessaire pour l'atteinte d'une certaine qualité de vie.

Aussi, l'éducation de base s'appuie sur un contexte dont les besoins comprennent à la fois les outils d'apprentissages essentiels (lecture, écriture, calcul et résolution de problèmes) et les contenus fondamentaux nécessaires pour pouvoir survivre, développer toutes les facultés, vivre et travailler dans la dignité, participer pleinement au développement, améliorer la qualité de vie, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre... Il ressort que l'ensemble de ces éléments dont l'éducation de base s'attache à cultiver, développer chez l'être humain constitue aussi les fondements que cherche à asseoir une éducation ou formation à des adultes en utilisant ses propres techniques ou méthodes. Pouvons-nous soutenir que l'alphabétisation est un outil principal de l'éducation de base ?

Et si ceci se révèle possible, quelles méthodes en *éducation* ou *formation* des adultes utilisées ? Ici, la formation désigne un processus extrascolaire ayant comme objectif de permettre à un individu d'acquérir les connaissances nécessaires pour satisfaire ses besoins et ceux de l'entreprise qui l'emploi. Cette définition rejoint la notion de satisfaction de besoins d'un individu en vue de l'utilisation des acquis dans une situation donnée. En reprenant Legendre (1993) qui définit "*l'éducation comme l'ensemble des valeurs, des concepts, des savoirs et des pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société*", nous soulignons la dimension générale et pédagogique de l'éducation qui inclut toute action tendant à l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire par l'individu ainsi qu'à son indépendance et son épanouissement. Telles que définies, la formation et/ou l'éducation se complète en ayant pour visée essentielle,

⁵³ Nodjigoto, N., op. cit, p. 34.

l'acquisition de connaissances et compétences nécessaires pour les apprenants. Nous pouvons dire que la formation s'équivaut à l'éducation et permet d'utiliser indistinctement les deux termes.

Dire, de ce fait, que les adultes peuvent recevoir une éducation, une éducation quelle qu'elle soit, où leurs besoins, les besoins d'apprendre, d'acquérir des savoirs, où leurs désirs sont considérés en adaptant les interventions et les exercices éducatifs à leur développement et à leurs aspirations spontanées ; constitue un facteur déterminant de l'éducation de base destinée aux adultes. Ainsi, toute forme éducation, tenant compte des méthodes et de la personnalité des apprenants lorsqu'ils sont des adultes et comprenant toute acquisition systématique de connaissances accomplie par des adultes et qui contribue à leur développement en tant qu'individu et membre de la société ; est connue ici sous l'appellation de **l'alphabétisation** car elle est l'ensemble des moyens par lesquels l'individu développe des acquis lors de la formation et les assimile pour sa vie sociale.

3.1.2 CONCEPT D'ALPHABÉTISATION

La question de l'alphabétisation n'a jamais cessé d'évoluer et de préoccuper la communauté internationale. Depuis la Conférence de Jomtien, elle a connu de nouvelles orientations qui la porte au rang des rencontres internationales. Du principe d'apprendre à lire, écrire et calculer, on est passé à une formulation plus dynamique selon laquelle, il est nécessaire de savoir lire, écrire et calculer pour comprendre, participer et apprendre, c'est-à-dire devenir après la formation un être autonome soulignait Nodjigoto. Ces différentes phases marquent l'évolution du concept en le situant d'une façon générale d'une période plus récente à nos jours mais d'une manière spécifique dans le contexte plus ouvert de l'Education pour tous dont elle est également un outil.

Le *Vocabulaire de la Langue Pédagogique* (1971) définit l'alphabétisation comme l'ensemble des signes graphiques d'une langue disposés suivant l'ordre établi ou un petit livre qui, dans la méthode traditionnelle d'apprendre à lire, contient les premiers exercices de lecture. Quant au *Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne*, il la désigne par "une action méthodique en vue de l'élimination rapide de l'analphabétisme parmi les adultes d'un groupe humain, spécialement dans les pays en voie de développement"⁵⁴. En devenant une action contre l'analphabétisme, elle cherche à favoriser l'autonomie des sociétés par la participation efficiente des citoyens à la vie économique et culturelle. Si l'analphabétisme est l'état d'une personne ou d'un groupe humain qui ne sait pas lire, c'est-à-dire des sociétés dans lesquelles des adultes ont acquis des compétences insuffisantes pour fonctionner de façon autonome, ces sociétés ne pourront pas se développer adéquatement en aucune manière. D'après l'UNESCO, les statistiques montrent que des centaines de milliers d'adultes sont encore des analphabètes en 2002 – soit 2% de moins seulement en début de la décennie 1992⁵⁵, et correspondant alors à

⁵⁴ Foulquié P. 1971, *Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne*, Paris.

⁵⁵ UNESCO, *Rapport Mondial de Suivi de l'EPT 2003/4, Le pari de l'égalité*. UNESCO, Paris.

près de 15% de la population mondiale, vivant principalement dans les pays en voie de développement.

L'alphabétisation a sa propre histoire distincte de celle de l'école. Elle a connu plusieurs étapes dans son évolution. Jusqu'aux années 1950, il était largement présumé que les compétences en matière d'alphabétisation avaient un caractère général. Ainsi, la lecture d'un manuel n'était pas jugée différente de celle d'un journal. On pensait donc que les mêmes textes et programmes pouvaient être efficaces pour tous les apprenants. Cette approche uniforme a servi de base aux efforts des gouvernements et à d'autres institutions que ce soit dans le cadre des campagnes d'alphabétisation⁵⁶, des programmes nationaux ou des classes des missionnaires. A partir de 1960, l'UNESCO proposa une nouvelle stratégie fondée sur l'idée que l'alphabétisation exigeait des objectifs clairs et une application quasi immédiate. Cette nouvelle approche se voulait *“fonctionnelle, sélective, intensive et orientée vers le travail”*. Au lieu d'un seul programme pour tous, de nombreux programmes ont été élaborés pour répondre aux besoins des groupes ou de métiers particuliers dans lesquels les compétences acquises pouvaient améliorer la productivité. Le contenu de cette approche incluait les informations rudimentaires sur la santé, l'hygiène, les soins aux enfants, la nutrition, l'agriculture, l'environnement, l'épargne, le crédit et d'autres sujets jugés importants et utiles pour des personnes non scolarisées et pauvres, particulièrement les femmes qui en constituent encore l'importante part.

En retenant que l'alphabétisation vise l'apprentissage de la lecture à des éléments adultes d'une population contribue à *“générer des changements de comportements et à encourager le développement au sein des communautés”*⁵⁷. Ainsi, l'alphabétisation doit être un “outil” qui aide les apprenants à mieux comprendre les forces politiques et sociales qui influent sur leur vie⁵⁸. Il ressort donc qu'elle n'inclut pas seulement la lecture, l'écriture et le calcul. Elle vise donc l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante de manière à leur assurer un fonctionnement autonome. Elle désigne ainsi la capacité de lire et écrire en concevant ce dont il est question, d'effectuer des calculs arithmétiques simples (aptitude numérique), de développer des compétences cognitives de base permettant à l'intéressé d'obtenir des informations écrites et de les organiser pour leur donner un sens. Legendre poursuit cette idée en soulignant que les effets de l'alphabétisation montrent que *“les progrès contribuent à augmenter l'investissement et la production par travailleur”*⁵⁹. A ce niveau précis, nous disons que les sociétés africaines en investissant dans les programmes d'alphabétisation et en encourageant les populations adultes à un niveau élevé de fréquentation des centres, améliorent les taux nationaux de croissance économique, sociale et culturelle et d'autres indicateurs du développement humain durable. Ainsi, la question relative aux buts et objectifs que vise l'alphabétisation se pose avec acuité car

⁵⁶ UNESCO, 1999, op. cit.

⁵⁷ UNESCO, *Situation et Tendances 2000, L'évaluation des acquis scolaires*. EPT, p 28.

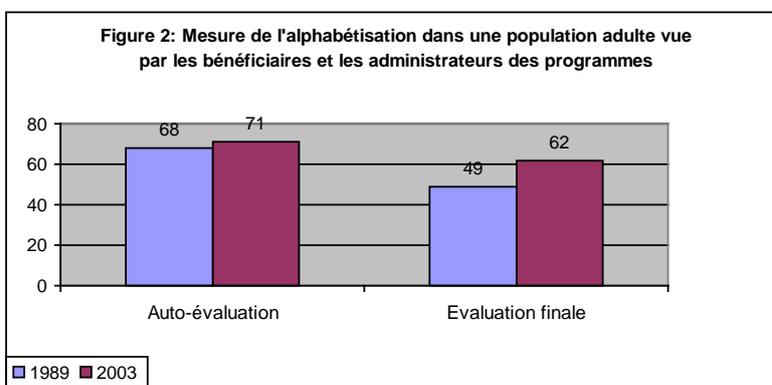
⁵⁸ Malon et Arnove (1998) cité par Nodjigoto, (2005) p. 31.

⁵⁹ Legendre R. 1993 ; *Dictionnaire Actuel de l'Education*. Guérin & Eska. Québec & Paris.

elle devrait favoriser une participation authentique et singulière des auditrices en vue de leur offrir l'acquisition des compétences nécessaires de façon durable.

Selon les Objectifs 3 & 4 de l'EPT (1990), de nombreux programmes lient l'**Alphabétisation** aux "**compétences nécessaires de la vie courante**". Redéfinie dans le contexte actuel de la "*Formation tout au long de la vie*", elle doit être plus accessible et étendue du berceau jusqu'à la fin de la vie de l'individu. Dans ce contexte Elle est considérée là comme une nouvelle approche, vu que l'approche traditionnelle d'alphabétisation - incluant la méthode traditionnelle et utilisant ou non l'approche fonctionnelle - ne favorisait ni les enseignement-apprentissages, ni l'acquisition des compétences de vie. La nouvelle approche entend mettre l'accent sur le développement des compétences nécessaires de la vie courante puisqu'elles sont censées aider les individus à fonctionner efficacement dans la société et les préparent à un réinvestissement.

Ainsi, la diffusion des compétences cognitives de base comme la capacité de lire, d'écrire et de compter constitue la clé du développement. Les compétences nécessaires sont censées aider les bénéficiaires à fonctionner efficacement au plan individuel et dans la société. Pour cela, la question de savoir si "*les bénéfices immédiats des programmes d'alphabétisation des adultes sont du même ordre de grandeur que les bénéfices futurs d'une éducation formelle*" a été l'idée révolutionnaire de l'approche traditionnelle considérée jusqu'ici comme inopérante. Plusieurs études et rapports ont montré l'absence de lien direct entre l'approche traditionnelle de l'alphabétisation et la profession des apprenants. La définition et la mesure de l'alphabétisme dans le contexte de l'EPT exigent que l'on s'accorde sur des définitions opérationnelles de l'alphabétisation des adultes. En conséquence, l'appréciation personnelle des compétences ou connaissances acquises suite à une participation à des programmes d'alphabétisation se fait différemment selon les points de vue des apprenants et des responsables de programme. Une évaluation des programmes d'alphabétisation conduite au Ghana et rapporté par UNESCO (2004), montre une grande variation (Figure 2 ci-dessous) entre les niveaux d'appréciation tels qu'ils sont ressentis par les apprenants et par les administrateurs des programmes.



Il ressort que la notion de connaissances et de compétences acquises est perçue différemment en d'alphabétisation. Que signifient précisément ces notions pour les auditrices et les responsables des programmes ? Pour la plupart des auditrices, elles n'ont pas besoin d'achever les sessions de formation pour maîtriser les acquis qui leur sont proposés et nécessaires à leur vie professionnelle, sociale et quotidienne ou pour être considérées comme des néo-alphabètes. Aussi, jusqu'à quel degré les responsables considèrent-ils le minimum à acquérir par des auditrices sans heurter les dispositions mises en place dans le cadre général de formation d'adultes ou d'alphabétisation des adultes ? Il serait pertinent de présenter la situation de terrain car l'alphabétisation destinée aux adultes comprend plusieurs phases qui mettent l'accent sur un objectif partiel à atteindre.

3.1.3 DIFFERENTES PHASES DE L'ALPHABETISATION

Dans la pratique, les programmes d'alphabétisation comprennent trois grandes phases dans la mise en œuvre et la réalisation des activités. Les différentes phases sont respectées quelque soit le groupes en situation de formation. Elles permettent une meilleure connaissance du groupe cible, une bonne orientation des objectifs, des contenus et le choix de la stratégie ou des méthodes de travail. Principalement, les différentes phases sont : la préalphabétisation, l'alphabétisation proprement dite et la post-alphabétisation⁶⁰.

3.1.3.1 LA PREALPHABETISATION

Elle désigne l'action qui précède l'alphabétisation proprement dite et son objectif est de satisfaire certains besoins éducatifs de la société sans nécessairement s'appuyer sur la communication écrite mais en créant en même temps un climat favorable à l'alphabétisation. Elle est une action d'information des apprenants sur les bienfaits et les avantages de l'alphabétisation. Son but est de préparer l'analphabète à l'apprentissage des mécanismes instrumentaux eux-mêmes et d'amener les apprenants à participer pleinement aux activités d'alphabétisation.

Pendant la préalphabétisation, les problèmes éducatifs sont abordés mais avec précaution. Elle vise la sensibilisation des populations qui a pu survivre de génération en génération souvent de façon remarquable dans une situation d'analphabétisme partiel ou total et aspire à contrecarrer l'échec. Elle est généralement axée sur un groupe cible restreint et souvent homogène. Elle utilise l'approche sensibilisatrice, l'approche conscientisante, l'approche démonstrative et la pré-lecture. Il va sans dire que les exercices de pré-lecture et éventuellement de pré-écriture soient adaptés non seulement à l'environnement culturel mais aussi au niveau des futurs apprenants. Il apparaît que la préalphabétisation est une étape importante et décisive de l'exécution d'un programme d'alphabétisation et, quelque soit la stratégie adoptée pour l'alphabétisation, il importe de lui consacrer du temps et de l'attention.

⁶⁰ Hamadache, A. et Martin, D., op. cit.

3.1.3.2 L'ALPHABÉTISATION PROPREMENT DITE

Elle concerne principalement l'action d'enseignement la lecture, l'écriture et le calcul dans la langue donnée des apprenants par la mise en place et l'organisation minutieuse d'un calendrier de formation. Elle est principalement articulée autour d'un programme, un plan de travail qui vise progressivement les apprentissages à réaliser. Aussi désigne-t-elle l'action de communication des connaissances en rapport avec les problèmes. Elle permet aux apprenants d'agir en faveur de leur milieu et sur eux-mêmes. Elle inclut également une composante essentielle qui est celles des apprentissages réalisés par les apprenants dont les acquis fondamentaux sont utilisés pour la gestion de la vie courante.

Le succès des programmes d'alphabétisation résulte de 4 principes. Le premier est l'engagement national. Le second est celui de la participation de la population : la valeur et les objectifs devant apparaître aux yeux du groupe cible comme correspondant à ses intérêts et à ceux de la communauté. Le troisième est celui de la coordination et le quatrième, celui de la mobilisation qui consiste à préparer les matériaux et programmes pédagogiques, à obtenir l'appui nécessaire, à favoriser le recrutement du personnel, à mettre en place des services d'information et de conseil. Ils s'appuient donc sur une stratégie globale qui dirige sa réalisation sur le terrain. Enfin, la réussite d'une action d'alphabétisation comparativement à une autre dépend du regain d'intérêt porté à l'analphabète comme sujet d'un processus au sein duquel il est membre à part entière.

3.1.3.3 LA POST-ALPHABÉTISATION

La post-alphabétisation succède à l'alphabétisation. Elle s'adresse aux personnes qui ont suivi les sessions d'alphabétisation et qui ont atteint un niveau acceptable ou réussi aux tests d'aptitudes en lecture, écriture et calcul. Le concept de post-alphabétisation est conçu comme un complément et une étape de consolidation de l'alphabétisation et en tant que prévention contre le retour à l'analphabétisme. En bref et de manière élargie, elle renforce la possibilité pour le néo-analphabète d'entamer un *processus permanent d'auto-éducation* et permet d'accéder non seulement à des informations et réflexions mais aussi à des décisions et responsabilités effectives le concernant lui-même et sa communauté. Il s'agit aussi de contenus élaborés des activités connus sous le nom de "*matériel de lecture pour adultes néo-analphabètes*". En plus, d'autres activités, telles que : groupes d'études, cercles professionnels, émissions radio et télé et rarement formation, qui interviennent.

La stratégie globale de la post-alphabétisation apparaît comme un ensemble de mesures pour atteindre les objectifs fixés. L'importance des motivations, la nécessité d'une participation, ainsi que la nécessité de la création d'un environnement favorisant l'usage de la communication écrite et la sollicitation régulière à l'expression écrite et la diversification des activités et des institutions de post-alphabétisation adaptées aux besoins des publics spécifiques doivent constituer des mesures prises pour orienter ses réalisations possibles et sa réussite. Enfin, la stratégie de post-

alphabétisation ainsi que celle de la préalphabétisation, constituent deux préalables qui conditionnent la réussite d'une opération d'alphabétisation sur le terrain.

Les différentes étapes de l'alphabétisation montre combien il est important que les apprenants des programmes d'alphabétisation connaissent le lien logique soutient l'ensemble du processus d'alphabétisation. C'est au niveau de la préalphabétisation, qu'il est requis et le consentement et l'adhésion de l'apprenant au programme de formation. Il marque ainsi son accord par son inscription sur le registre pour participer aux cours dans l'ultime but d'acquérir des connaissances et compétences pour l'amélioration de son existence. Au-delà des acquis, il doit être en mesure de pérenniser les connaissances et compétences et trouver des moyens pour le réinvestissement. Une question essentielle surgit, qui sont les apprenants des programmes d'alphabétisation ? Il est cependant, important de définir les auditrices, les participants aux programmes d'alphabétisation.

3.1.4 AUDITRICES DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION

Les auditrices des programmes d'alphabétisation sont des adultes c'est-à-dire, principalement des femmes et [quelquefois des hommes] âgés de 15 ans et plus, qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école ou qui n'ont pas achevé le cycle complet d'études primaires. Dans la Région de Lomé Commune, les femmes constituent en 2002, plus de 98 % des adultes inscrits dans un programme pour acquérir des connaissances et des compétences nécessaires de vie courante. Elles proviennent plus du milieu rural que du milieu urbain et se retrouvent, presque toutes, dans le secteur informel. Leur participation au développement économique et social du pays est très faible et se présente comme un frein au développement national. Couramment, elles sont aussi appelées des participantes aux programmes d'alphabétisation selon le fait qu'elles sont censées adhérer à la formation qui leur est destinée.

Selon Le Robert (2003), un adulte est une personne qui est parvenue à son plein développement, c'est-à-dire *"qui est sorti de l'adolescence et même de la jeunesse et dont le développement psycho organique est terminé"*. Il est donc une personne qui a atteint la maturité physique et intellectuelle. Il a atteint ainsi un pallier d'équilibre, de stabilité quasi permanent voire durable. Un adulte, communément, est une personne qui a des responsabilités ; qui joue des rôles dans sa communauté et la société, qui participe pleinement à des activités de son choix et suivant ses potentialités. Il initie et réalise ses projets, prend les décisions le concernant et concernant ses actions et les assumer en toute liberté, etc. Il participe lui-même à la réussite de sa vie sociale, professionnelle et autres. De ce sens, Foulquié (1971) renchérit en disant, *"l'adulte complet est un être qui agit par soi, juge par soi, ce qui ne veut pas dire qu'il agisse ou qu'il juge seul, mais il le fait en dernier ressort, ce dernier ressort lui dictât-il de se confier volontairement, non par routine ou faiblesse, à un autre jugement ou à une autre direction que les siens"*. Nous disons alors que l'adulte est une personne ayant un niveau intellectuel, une maturité lui permettant d'avoir un contrôle sur ce qu'il fait et ce qu'il compte faire.

Dans le cadre des programmes d'alphabétisation, il est celui-là qui a dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Il est celui qui présente des caractéristiques telles qui l'aident à s'inscrire dans un programme éducatif pour recevoir une formation en rapport avec ses activités professionnelles, sociales, etc. Il se présente être lui-même le garant de sa formation en devenant un participant au programme. En alphabétisation, la participation aux programmes est volontaire et personnelle comme l'a annoncé Foulquié. L'adulte fait le choix de s'inscrire dans la session de formation et il décide d'assumer ses responsabilités en ayant une libre discussion et un droit de regard sur toutes les différentes activités qui lui sont proposées, telles (le contenu des apprentissages, les modalités/horaires des cours, l'acquisition des matériels, le test ou évaluation finale, etc.) En outre, la participation des formateurs à cette forme d'éducation axée sur l'adulte est sans doute le moyen le plus efficace de faire prendre pleinement conscience à ces derniers des nouvelles exigences sociales et leurs répercussions pédagogique au niveau des apprentissages.

Pour cette recherche, l'âge de référence de l'adulte est situé à l'âge de 15 ans. Il est l'âge où la personne est devenue trop âgée pour se retrouver dans un groupe dont l'âge de référence est compris entre [6 et 12/14 ans]. Il se retrouve mis en marge dans ce cadre formel d'acquisition de connaissances. Cependant, il lui est reconnu la capacité à exercer un droit et à être redevable d'obligations car il correspond aussi à l'âge où le jeune adulte est prêt à exercer une activité professionnelle. En alphabétisation, il ressort que le succès des actions et la stabilité des résultats seront conditionnés par le choix de ce dernier. Il requiert ainsi l'application de quelques règles minimales en vue de l'atteinte des objectifs assignés. Il s'agit d'une motivation forte et puissante de la part des auditrices à l'égard des apprentissages comprenant l'intégration de l'alphabétisation dans un ensemble visant au bien-être par l'augmentation des rendements, l'introduction de pratiques hygiéniques et l'entretien des acquis par la diffusion de textes, journaux, revues, etc.

Ainsi, la motivation en alphabétisation des adultes dépend des faits extérieurs à l'adulte parce qu'il a besoin de relever des constats, de se sentir préoccuper par une situation quelconque pour qu'il soit amené à une décision de s'alphabétiser. Pour qu'il soit motivé, il faudrait agir sur lui, c'est-à-dire connaître ses sentiments, ses désirs et prendre ses aspirations en compte. La motivation varie en fonction du contexte dans lequel se situe l'apprenant. Dans ce sens pour Nodjigoto, elle est *"l'engagement dans une action d'alphabétisation fondée sur la décision de s'alphabétiser, poussé par la capacité et la volonté du néo-alphabète à faire usage des acquis"*. Il convient donc de souligner que l'adulte qui participe à une activité d'alphabétisation nourrit l'espoir qu'il pourrait changer quelque chose dans son existence quotidienne. Ainsi, l'utilité de ce qui lui sera enseigné lui offre la possibilité d'envisager des bénéfices ultérieurs au plan social, familial, professionnel et autres. Aussi, les apprentissages ne sont-ils efficaces que lorsqu'ils reposent sur les besoins des apprenants, qu'il se déroule dans un contexte dans lequel il se sent capable d'apprendre, il se montre capable de se servir de nouvelles acquisitions des programmes le visant en particulier.

Dans les programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices adultes qui font l'objet de notre recherche, l'utilisation d'un cadre idéal de travail incluant des méthodes et stratégies de travail, la définition du contenu de la formation, l'identification des matériels et indicateurs de mesures (tests et évaluations) ; constitue de nouvelles exigences du contexte d'apprentissage des adultes. En conséquence, il se pose la question de savoir si les différents éléments identifiés tels les indicateurs de mesure sont-ils indiqués ou non dans le processus d'apprentissage ? Devons-nous parler de la réalité d'un continuum de compétences à acquérir par les auditrices ? Existe-t-il un niveau de compétences (nécessaires) qui soit fondamental de la vie courante ou des types de compétences en rapport avec l'alphabétisation qui sont essentielles dans diverses situations (travail, contexte familial, etc.) ? Pour élaborer ces points, nous allons aborder la définition des conditions de travail que les programmes d'alphabétisation offrent aux auditrices.

Enfin, retenue comme étant un processus d'apprentissage du code de la langue écrite de manière à assimiler et à intégrer les rudiments techniques qu'exige une société en vue d'une prise en charge individuelle et collective, l'alphabétisation permet à l'adulte d'acquérir des connaissances et des compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités qui lui sont nécessaires pour jouer efficacement un rôle dans le groupe et dans la communauté. Les résultats attendus doivent lui permettre de continuer à mettre ses aptitudes au service de son propre développement et au développement de la société, et de participer activement à la vie économique et sociale. Pour ce faire, l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires doit se réaliser fondamentalement dans des conditions de travail efficaces et effectives que les programmes d'alphabétisation sont supposés offrir aux auditrices par le moyen de l'apprentissage mais aussi de l'enseignement que dispensent des différents acteurs et intervenants.

En présentant cependant l'alphabétisation, comme un outil principal de l'éducation de base qui favorise l'acquisition de connaissances et de compétences au moyen de stratégies ou méthodes d'enseignement et d'apprentissage, la place dans le cadre d'action de l'éducation en général. Ceci voudra dire que l'alphabétisation doit revêtir de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, définir des méthodes de formation ou de travail flexibles, s'appuyer sur des langues et supports pédagogiques appropriés, adapter les contenus et proposer des matériaux intéressants de la culture locale. Bref, les activités définies doivent être axées sur les adultes, les stratégies doivent s'opérer dans des conditions de travail adéquates dans les centres. Il signifie que les politiques doivent offrir non seulement un cadre approprié pour la participation mais aussi intégrer les différentes activités à la promotion des stratégies de réduction de la pauvreté et à la mise en œuvre des programmes sociaux en rapport au contexte actuel de développement. Enfin, le cadre d'alphabétisation doit viser essentiellement l'appropriation par les auditrices des objectifs, des contenus et des méthodes qui doivent se réaliser dans des conditions certaines du travail comme une garantie réelle de son succès.

3.2 CONDITIONS DE TRAVAIL DANS LE CONTEXTE D'ALPHABETISATION

La tendance à miser sur un rôle actif du sujet vis-à-vis de la gestion des processus de formation se constate dans les politiques nationales qui définissent les orientations de l'éducation. Ainsi, la création de "milieux éducatifs renforçants" ou (*good learning environment*) à "toutes les activités d'éducation et de formation des adultes devraient être conçues de façon à renforcer les capacités des apprenants à prendre des initiatives, à renforcer la confiance en soi et le sens de sa propre valeur"⁶¹. La mise en place de ces milieux éducatifs passe nécessairement par un certain nombre d'éléments dont les principaux seront développés dans les lignes qui suivent. Il s'agit des stratégies d'enseignement et d'apprentissage initiées dans les centres, l'organisation du travail du point de vue théorique et pratique, les matériels ou les ressources pédagogiques ou didactiques et enfin les indicateurs de mesure des sessions de formation.

3.2.1 STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE EN ALPHABETISATION

L'alphabétisation, composante principale de l'éducation de base des adultes (EBA) constitue un moyen pour permettre à ceux qui ont dépassé l'âge de la scolarité, d'apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi que des notions spécifiques au milieu et en réponse à la demande. Dans ce contexte, les apprentissages sont généralement dispensés et conduits dans des endroits spécifiques qui ont des règles et des principes de base les rapprochant des conditions de travail habituelles des classes du système éducatif formel. Ils possèdent des contenus propres au contexte et servent souvent de fondement pour les apprentissages ou des activités jugées importantes pour les apprenants.

3.2.1.1 STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT EN ALPHABETISATION

De façon générale, enseigner c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre une connaissance soit théorique, soit pratique. Il s'agit de "*causer la science dans autrui en l'aidant à se servir de sa raison naturelle*", disait déjà Saint Thomas⁶². Il désigne le fait de mettre à la portée de quelqu'un, les indications dont il a besoin pour interagir avec son milieu ou pour découvrir. Selon Sauvy, "*l'enseignement crée au début des inaptitudes, c'est-à-dire le renoncement à exercer certaines tâches antérieures dont on vient de prendre conscience. Le point critique, c'est le moment où ces inaptitudes sont bien affirmées, sans qu'aient encore apparu des aptitudes positives. Ainsi, l'enseigné dans ces conditions tend à délaisser certains comportements au profit des autres dans le but de mieux interagir avec les autres mais aussi avec son environnement*"⁶³. Il s'agit ici de l'utilisation des acquis d'une activité éducative reçue et qui a permis de changer ses comportements et ses agissements. Dans cette optique, Nodjigoto (2005) souligne, "*la capacité à*

⁶¹ Bélanger P. & Federighi P., 2000 ; *La libération difficile des forces créatrices*, IUE, Harmattan, Hambourg.

⁶² Saint Thomas, cité par Foulquié P., 1971.

⁶³ Sauvy A., cité par Foulquié P., 1971.

*résoudre de manière autonome les problèmes d'une situation contingente, en dehors de celle dans laquelle un apprentissage a été effectué, en ayant recours aux expériences antérieurement acquises, tout en mobilisant et en sélectionnant des éléments pertinents dans les ressources des connaissances capitalisées grâce aux formations suivies*⁶⁴. Nous disons donc que la formation implique en son sens premier l'enseignement, dont le but est de transmettre des connaissances. Lesquelles connaissances permettent aux enseignés de mieux de rendre dans les situations de résolution des problèmes liés à la vie courante.

En nous référant à la définition selon laquelle, l'alphabétisation signifie la capacité de lire et d'écrire en comprenant ce dont il est question et d'effectuer des calculs arithmétiques simples, elle veut simplement signifier enseigner aux populations analphabètes ou semi-analphabètes à lire et à écrire. Elle vise à permettre à ces adultes de connaître les réalités, le sens réel de leur propre vie. Cet enseignement permet aussi une ouverture d'esprit en vue de faire des distinctions vis-à-vis de ces propres actions. Reconnaissant, ces capacités que l'enseignement en soi aide à développer, les organisations gouvernementales et non gouvernementales ont porté très haut ces acquis et l'importance des aptitudes à lire et à écrire pour le développement individuel et communautaire. Ainsi, elles ont consacré des ressources considérables pour encourager l'alphabétisation sur le terrain. Les retombées des enseignements ont permis à l'UNESCO de souligner en 1993, qu'une personne est, soit *complètement analphabète* lorsqu'elle est incapable de lire, d'écrire et de comprendre un court texte simple concernant son quotidien, soit *fonctionnellement analphabète* lorsqu'elle est *"incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt d'un bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, à écrire et à calculer en vue de son propre développement et celui de la communauté"*⁶⁵. Cette référence nous fait dire que la situation d'analphabétisme est en soi temporaire parce que grâce à un enseignement adéquat, la personne prend conscience de sa situation et initie une nouvelle démarche positive. Vue de la sorte, l'alphabétisation enseignée permet la réalisation d'actions *"positives"* tant au plan individuel que collectif, et la réduction voire la suppression d'autres actions *"négatives"* ayant des effets néfastes sur la vie de la personne. Ainsi le Rapport soutient, *"est alphabétisée, la personne qui possède une connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul qui lui garantit une amélioration de la qualité de sa propre vie et celle de sa famille et facilite sa participation à part entière au développement de la communauté"*⁶⁶.

Ici, la question n'est pas de déterminer quoi enseigner mais plutôt "comment" c'est-à-dire le fait de rendre pratique et concret ce qui est enseigné à ceux qui doivent apprendre. Dans les centres, les contenus dispensés portent sur la lecture, l'écriture et le calcul avec des thèmes de discussion

⁶⁴ Nodjigoto, N., op. cit, p. 61.

⁶⁵ UNESCO, 1999, op cité, p. 55.

⁶⁶ UNESCO, 1999 Ibidem.

ayant trait à la vie quotidienne des auditrices. Les thèmes discutés comprennent les leçons sur la santé, la nutrition, l'agriculture et d'autres domaines qui intéressent leur vie sociale. Les matériels didactiques et pédagogiques produits et utilisés concernent le savoir, le savoir-faire et le socioculturelles mais aussi le savoir devenir. Autant de pistes identifiées en vue de diversifier les sessions d'enseignement à l'endroit des auditrices.

En fait, l'alphabétisation selon la stratégie d'enseignement vise des objectifs autres que l'acquisition des connaissances spécifiques liées à des contenus. Elle *“responsabilise, cherche à associer à la fois la prise de conscience et la participation afin que les nouveaux alphabétisés non seulement comprennent les causes de leur oppression mais prennent également des mesures en vue d'améliorer leurs [propres] conditions”*⁶⁷. Il ressort de là que l'alphabétisation doit constituer à un moyen d'instruction et principalement poser les bases pour une auto instruction. Ceci montre donc que l'enseignement en tant que moyen de formation, seul n'est pas suffisant et qu'il faut lui joindre une seconde stratégie qui est celle de l'apprentissage.

3.2.1.2 STRATEGIES D'APPRENTISSAGE EN ALPHABETISATION

Dans le langage courant, *Apprendre* présente deux acceptions. Une acception objective (*instruire*) et une autre, subjective, (*s'instruire*). En nous situant par rapport aux deux acceptions, *Apprendre* signifierait à la fois *“aider quelqu'un à acquérir un certain savoir ou un savoir-faire”* ou simplement *“acquérir un certain savoir”*. Que voulons-nous dire à partir de ces définitions. Il faut comprendre que le fait d'apprendre est un acte personnel que pose l'individu, c'est dire que nous sommes plus orienté sur l'acception subjective qui souligne l'implication de l'individu dans l'action qu'il est appelé à conduire. Aussi, il ressort que l'apprenant apprend c'est-à-dire qu'il se met dans la situation *“d'apprendre à apprendre”*. Une situation qui lui permet de mettre en oeuvre ses aptitudes dans le processus dans lequel il se trouve et qui sollicite son intelligence dans le but de l'aider à acquérir des connaissances et des compétences nécessaires et utiles à la vie.

Aussi, il est important de noter que l'apprentissage est un moment précis de la vie d'un individu et il lui permet d'acquérir des connaissances, de développer des habiletés ou savoir-faire dont il s'en servira tout au long de la vie. Il comprend trois phases essentielles : la motivation, l'acquisition et la performance qui interagissent en un cycle. Il est aussi un processus continu fondé sur l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou socioculturelles. Il est à la fois un acte global et partiel. Apprendre, c'est construire à l'intérieur de soi des modèles qui représentent la réalité et permettent d'agir avec plus d'efficacité. Il ne signifie pas simplement d'accumuler indistinctement de nouvelles connaissances mais il est le fait de parfaire toujours un peu plus, une synthèse dont les grands traits sont déjà établis ou une réorganisation cohérente et logique de la structure en place suite à l'intégration de nouveaux

⁶⁷ Dighe, 1995, cité par UNESCO, 1999.

éléments. Brousseau (1983) indique : *“une notion apprise n'est utilisable que dans la mesure où elle est reliée à d'autres, ces liaisons constituant sa signification, son étiquette, sa méthode d'activation”*⁶⁸. Il souligne le fait que l'apprentissage représente un type de comportements les plus fréquents et les plus importants dans l'acquisition d'un certain savoir ou dans la communication à autrui un certain savoir. Il s'agit moins d'inculquer des connaissances dans une perspective plus ou moins mécanisée mais de donner la possibilité aux apprenants d'user de leurs propres moyens et potentialités pour s'instruire. Enfin, il fait intervenir la motivation dans l'aménagement de l'apprentissage car il n'y a plus de progrès lorsque l'individu a atteint le niveau de ses prétentions, excepté si une nouvelle motivation est mise en jeu pour le maintenir.

Sur le terrain, comment se présentent les pratiques en cours ? La stratégie d'apprentissage s'appuie-t-elle sur l'acception subjective ou l'objective ? Crée-t-elle des conditions pour aider les apprenants à apprendre par eux-mêmes ? Selon Holtzer (1997), *“l'apprentissage serait ainsi un parcours semé d'embûches, une sorte de combat avec des résistances à vaincre, des problèmes à affronter pour atteindre les objectifs fixés. Une situation qui exige du sujet apprenant lucidité et volonté en un mot certaines des qualités intellectuelles et morales. Cette conception, qui aurait sans doute une validité très restreinte dans le cadre d'apprentissage menés dans le cadre de méthodologies douces (...), paraît assez appropriée pour rendre compte des apprentissages à distance. Alors qu'en semi analphabètes, le sujet peut (en principe) compter sur l'enseignant "facilitateur d'apprentissage" et sur ses partenaires pour obtenir assistance et stimulation, à distance il est seul face à ses problèmes, sans "monitorage externe" pour réguler son activité”*⁶⁹. Il résulte de là que l'apprenant en toute circonstance est appelé à réaliser des apprentissages en semi analphabètes comme à distance. Dans le contexte de l'alphabétisation, l'apprenant assiste à des sessions de formation mais il lui est également demandé d'accomplir des devoirs de maison qui sont des situations dans lesquelles, il est face à lui-même et face à ses problèmes.

En son temps, Séguin soulignait que, *“l'apprentissage en alphabétisation représente un produit par lequel un individu progresse en fonction d'objectifs déterminés, à travers un cours ou un programme, avec l'aide d'autres individus et de procédés ou d'instruments qui sont à sa disposition, dans un environnement donné”*⁷⁰. Subtilement, il évoque le même contexte de travail mais en faisant référence à des ressources (humaines) mises à la disposition de l'apprenant. De là, nous faisons ressortir distinctement l'utilisation des deux acceptions d'apprendre, même si l'essentiel de l'apprentissage désiré doit être conduit et réalisé par l'apprenant lui-même, qu'il soit en groupe ou qu'il soit seul devant l'instructeur. Ceci révèle la présence et le détachement que l'instructeur (facilitateur) doit avoir en lui insuffler le goût d'apprendre et en le guidant dans la quête de la connaissance.

⁶⁸ Brousseau, G., 1983, cité par Legendre, R. 1993.

⁶⁹ Holtzer, G., 1997 ; *Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance, in: Multimédia, réseaux et formation*, Le Français dans le Monde, Numéro spécial, Série Recherches et Applications, p. 106.

⁷⁰ Séguin, S P, 1974, cité par Legendre, R. 1993.

Des théoriciens de l'apprentissage s'entendent pour définir le concept comme un processus qui permet à l'être humain de modifier son comportement dans un laps de temps relativement court et d'une façon permanente. Selon les conceptions des Behavioristes qui attribuent une place prépondérante aux situations, et de celles des cognitivistes qui accordent leur primauté à l'activité de l'apprenant, il ressort alors que si l'apprentissage est imposé et les représentations et les conduites à acquérir sont façonnées par un agent extérieur mais s'il est voulu, les représentations sont élaborés par l'apprenant agissant de sa propre initiative et par ses propres moyens.

Cependant, associable au concept d'éducation et de formation, la définition comporte des procédures formelles qui sont utilisées pour faciliter l'apprentissage de sorte que les modifications qui surviendront dans le comportement permettent à la fois l'atteinte des objectifs et la satisfaction des besoins. Dans ce sens, Burnis souligne, *“il devient important de comprendre comment une personne apprend, c'est-à-dire passe d'un état de “non-connaissance” à un état de “connaissance” et ce, dans le but de développer des programmes de formation adéquats et d'en évaluer leur efficacité”*⁷¹. Il faut se dire que l'objectif terminal est le comportement à construire. Ainsi, l'apprentissage s'inscrit dans une problématique du changement et il se révèle être un processus bien complexe et encore aujourd'hui, partiellement connu. De ce propos, il s'agira de montrer comment des adultes, qui étaient en marge des connaissances, arrivent à en acquérir et en faire de bons usages quelque soit la situation dans laquelle ils se trouvent. Egalement, *“Il s'agit de comprendre comment un individu placé en situation d'apprentissage, en arrive à modifier certains de ses comportements, à ajouter à des connaissances ou encore à modifier ses attitudes”* soulignait (Gagné, 1962)⁷². Il est, par conséquent, évident que tout apprentissage implique la présence d'un dispositif qui permet de réaliser les activités mais aussi de noter les progressions atteintes. Lorsque l'apprentissage prend place chez une personne, nous observons un changement de comportement ou de performance que ce soit au plan individuel ou social. Il ressort que l'apprentissage est un processus d'acquisition, d'adaptation, de changement. Comme tel, il relève de l'activité de l'individu, le mettant en interaction avec son environnement.

Dans nombres des situations, l'apprenant se donne une vue globale de ce qu'il doit apprendre ou de la situation qu'il doit maîtriser en étudiant les stimuli, les caractéristiques, les réponses à faire, etc., et organise les informations en un tout cohérent et compréhensible. Cette façon d'apprendre consiste à modeler son comportement sur celui d'un autre qui maîtrise bien ce qui doit être appris. Il s'agit de profiter des connaissances ou de l'expérience d'autrui lorsqu'elles sont accessibles et utilisables⁷³. Dans un tel contexte, il est possible d'apprendre en copiant le comportement ou la façon de faire d'autres personnes qui ont déjà appris la matière qui

⁷¹ Burnis, W., cité par Revue Allemande d'alphabétisation, 1988, DVV, Bonn.

⁷² Gagné, (1962)^o, cité par Revue Allemande d'alphabétisation, 1988, DVV, Bonn.

⁷³ Hamadache, A. & Martin, D., 1988 ; *Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques, Stratégies et Illustrations*, UNESCO/OCED, Paris

intéresse l'apprenant. Aussi, une autre méthode prend place grâce au processus de médiation. Ceux, qui possèdent déjà bien ce qui doit être appris, peuvent par le truchement d'informations verbales ou écrites, amener un autre apprenant à formuler de nouvelles réponses⁷⁴. Enfin par l'apprentissage, l'expérience de l'apprenant adulte est le levier des activités de formation qui déclenchent le processus à travers lequel, il apprend à prendre conscience de son expérience et à l'évaluer avant d'acquiescer de nouvelles habiletés et de pouvoir les transférer.

Enfin, des recherches contemporaines montrent, entre autres, que tout apprentissage s'appuie sur les connaissances, les expériences et les besoins des apprenants⁷⁵. Un instructeur qui propose des tâches d'apprentissage doit partir de la connaissance qu'il a de ses apprenants. Lesquelles connaissances devraient porter sur l'histoire familiale, les pré-requis, les méthodes de travail, etc. Cela lui permettra de choisir des objectifs dont les difficultés sont proportionnelles aux capacités des apprenants, c'est-à-dire des objectifs adaptés à l'ensemble du groupe mais aussi à chaque apprenant et en optant pour des solutions de rechange pour prévenir certains types de résistance ou de blocages pendant l'activité d'apprentissage⁷⁶. Finalement, notons que apprendre nécessite la présence ou l'intervention d'une tierce personne, souvent l'instructeur, qui indique et communique le savoir. L'acte d'apprendre s'appuie également sur les différences individuelles qui influent sur la facilité avec laquelle se fait l'apprentissage.⁷⁷

En définitive, nous retrouvons avec la stratégie d'apprentissage, de nombreuses expériences qui s'appuient sur l'une ou l'autre des façons d'apprendre. Elle prend appui sur une procédure qui implique le rôle de facilitation ou de médiation. Elle présente une vue d'ensemble des opérations qui sont à effectuer et en démontre comment agir. Elle exige la mise en place d'une organisation de travail qui constituera un encouragement pour ceux qui apprennent à faire des essais et à les informer quant à leur degré de réussite⁷⁸.

3.2.2 ORGANISATION DU TRAVAIL EN ALPHABÉTISATION

Lorsque nous parlons de conditions de travail en éducation ou dans l'un de ces sous-systèmes, nous faisons référence au respect implicite du type de contrat qui lie les différents acteurs selon leur niveau d'intervention. Ainsi, pour que le travail en alphabétisation ne soit un succès, il faut des normes et standards qui interviennent comme éléments essentiels dans son organisation tels la motivation, l'aptitude à suivre l'enseignement et l'apprentissage, la maîtrise des acquis mais aussi l'atteinte des résultats aussi bien par les responsables des ONG, les agents d'alphabétisation que par les auditrices elles-mêmes. Mais pour ce travail, nous allons retenir de nous pencher sur les

⁷⁴ CIEA, 1983 ; *Le monde de l'alphabétisation : politiques, recherche et action*, CRDI, Ottawa.

⁷⁵ DVV, 1988, op. cit.

⁷⁶ CIEA, 1983 ; op. cit, p. 72.

⁷⁷ Foulquié P., 1971 ; op. cit, p. 29.

⁷⁸ Hamadache & Martin, op. cit.

éléments comme : les personnels d'alphabétisation, les contenus et les matériels pédagogiques ou didactiques, les conditions physiques de travail et le système d'évaluation des apprentissages.

3.2.2.1 PERSONNELS D'ALPHABÉTISATION

Si l'alphabétisation se définit dans son sens le plus simple, comme l'action d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul écrit dans une langue donnée alors elle doit être conduite et menée par un personnel qualifié, capable d'assumer l'enseignement des compétences nécessaires aux éléments adultes d'une population de manière à leur assurer un fonctionnement autonome.

Le personnel d'alphabétisation constitue les ressources humaines les plus importantes des programmes d'alphabétisation. Il comprend les personnels de l'organisation centrale, régionale et locale, les membres des comités de soutien et les alphabétiseurs. Dans ce travail, nous nous intéressons principalement aux alphabétiseurs encore appelés des agents d'alphabétisation ou moniteurs. Ils sont les instructeurs qui interviennent dans l'exécution du programme sur le terrain. Ils ont pour tâche d'enseigner, d'encadrer et d'aider l'apprenant à apprendre dans la langue choisie. Sur le terrain, les agents d'alphabétisation se classent différemment. Ils peuvent être employés régulièrement pour donner un enseignement à temps plein ou à temps partiel ou travailler de façon entièrement bénévole. Ainsi, le recrutement et la formation de ce personnel constituent une des pierres angulaires de l'opération alphabétisation car le fonctionnement et les résultats du travail d'alphabétisation en dépendent. Les agents sont appelés à inculquer aux apprenantes, les connaissances et aptitudes devant leur permettre d'améliorer autant leurs activités professionnelles et sociales que leur qualité de vie. Plusieurs critères commandent le choix des agents : l'un est pédagogique et l'autre est fonctionnel. Pour répondre à ces critères, la Direction de l'Alphabétisation utilise sur le terrain 2 méthodes de formation nonobstant le profil ou la formation initiale. La formation se déroule selon un programme précis pour renforcer les capacités de ce personnel par les sessions de courtes durées (10 à 15 jours) et les envoie auprès des auditrices pour assumer les enseignements et apprentissages dans les centres.

Les sessions de formation comprennent deux méthodes. Une méthode théorique qui dispense les cours sur la pédagogie des adultes, la méthodologie et l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, le profil de l'alphabétiseur et la transcription de la langue d'alphabétisation. La méthode pratique, quant à elle, est la facette qui permet aux agents de se mettre en situation de vécu pour appuyer les cours théoriques. Ainsi, ils se constituent en groupe de travail où ils s'exercent puis exposent leurs travaux. Chaque alphabétiseur joue son rôle en dispensant le cours qu'il a préparé dans le groupe et se fait évaluer par ses pairs et ensuite par les encadreurs.

La formation des agents ressort comme l'élément principal qui oriente leur recrutement sur le programme quel que soit le type de contrat. Ainsi, une bonne formation ne peut être mise en œuvre qu'en s'appuyant sur des contenus bien élaborés, des matériels pédagogiques et

didactiques adéquats ainsi qu'un système d'évaluation pertinent visant l'atteinte des objectifs d'enseignement et l'apprentissage et favorisant l'acquisition de compétences attendues.

3.2.2.2 CONTENUS ET MATERIELS PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Les planificateurs de l'alphabétisation reconnaissent aujourd'hui que les contenus, les matériels pédagogiques et didactiques et les méthodes, lorsqu'ils sont soigneusement choisis et mis en oeuvre peuvent contribuer à mobiliser, à motiver et à former les apprenantes. L'élaboration des contenus a permis à l'alphabétisation de connaître des évolutions. De l'approche traditionnelle, elle est devenue une approche de Programme Intégré en passant par l'approche fonctionnelle.

L'approche traditionnelle avait connu des limites car elle vise uniquement l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul écrit. Elle était surtout utilisée en milieu urbain et s'adressait principalement aux déscolarisées (jeunes filles et femmes apprenties couturières, coiffeuses, commerçantes, etc.) dans la perspective du rattrapage scolaire. Elle ne permettait pas d'atteindre le grand nombre des analphabètes qui étaient beaucoup plus présent dans les campagnes.

L'approche fonctionnelle était utilisée en milieu rural. Elle était liée à la nécessité de savoir lire, écrire et faire du calcul écrit par rapport aux activités et préoccupations quotidiennes des auditrices. Elle était enseignée au moyen d'un programme intégré. Un moyen utile et permanent de combiner un enseignement et/ou une formation spécifique avec l'alphabétisation. C'est pourquoi, elle s'appuyait sur le matériel diversifié, adapté aux domaines spécifiques de la santé, de l'hygiène, de la nutrition, de la gestion, de la protection de l'environnement, etc. et aux types de production des populations bénéficiaires et qui tient compte des spécificités régionales tant sur le plan culturel, climatique qu'économique est conçu et utilisé à cet effet. Elle est encore pratiquée aujourd'hui dans certaines zones reculées.

Dans le but d'améliorer cette approche, une nouvelle orientation a été donnée à la politique de l'alphabétisation : l'intégration de l'alphabétisation fonctionnelle aux groupements de production. Des réflexions menées à partir des expériences conduites par Freire au Brésil et en Chili, ont permis à **ActionAid**, une ONG anglaise de développer la méthode **REFLECT** (*Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*) combinant l'Approche de Freire et la **MARP** (Méthode Accélérée de Recherche Participative)⁷⁹. Cette méthode est mise en oeuvre dans près de 40 pays et le test de son applicabilité et son efficacité auprès des participants ont permis d'atteindre des résultats probants. Sur le terrain au Sénégal, cette approche est connue sous l'appellation de Programme Intégré d'Education des Adultes (PIEA). Dans le cadre de la mise en oeuvre de cette approche, des réalisations concrètes sont faites par les groupements villageois parallèlement à l'exécution des activités instrumentales d'alphabétisation. Ce sont, les forages, l'installation de centres de santé, la construction de latrines adaptées, l'introduction de

⁷⁹ ActionAid, 2000 ; *Education et Action*, ActionAid, Londres.

nouvelles techniques de production. Ainsi, il est noté par UNESCO/PNUD que plus le contenu est centré sur les problèmes que les auditrices rencontrent réellement dans leurs activités de production, plus la formation est efficace. Nous faisons remarquer que *“l’alphabétisation comme tout type d’instruction qui prend l’apprenant comme point de départ est plus apte à l’aider conformément à ses propres intérêts et à plus de chance de succès Et si l’enseignement peut aussi être dispensé dans la langue et le style de l’enseigné, celui-ci a plus de chances de le retenir de façon permanente”*⁸⁰.

Par ailleurs, l’avantage du programme REFLECT est qu’il vise, pour un faible coût, à alphabétiser, générer des changements de comportements et encourager le développement des communautés. Pour Freire, l’enseignement et l’apprentissage de la lecture s’articulent autour des mots investis d’implications sociales et économiques fortes. Il affirme que l’enseignement de la lecture peut être plus efficace si les mots appris ont une signification pour les apprenants et sont en eux-mêmes des facteurs d’autonomie.⁸¹ Benson renforce cette idée en résumant que *“de nombreux bénéfices découlent de l’alphabétisation dans une langue familière car elle permet notamment d’accéder plus facilement à la communication et à une culture valorisées par les programmes. Elle permet d’être à l’aise face à la classe et aux enseignants, d’être capable de faire la preuve de ses connaissances, de participer à l’apprentissage, d’avoir le courage de poser des questions ; de réduire aussi les risques d’injustice, ce qui est particulièrement pertinent pour les filles”*⁸². Il est désormais bien établi que l’alphabétisation présente des avantages concrets et significatifs en terme de résultats d’apprentissage. Par elle, les apprenants acquièrent et développent des compétences nécessaires qui leur permettront de participer pleinement à toutes leurs activités.

Cette approche a favorisé une nouvelle démarche. Celle de mettre des centres d’alphabétisation qui coexistent avec des champs professionnels des bénéficiaires afin d’établir une relation de cause à effet entre l’alphabétisation et l’amélioration des conditions de vie.

De le même sens, plus le contenu et le matériel tiennent compte du milieu culturel et des besoins des auditrices, plus la formation est efficace soulignait CIEA⁸³. Dans la pratique, l’élaboration du matériel est centralisé aussi bien que sa production et sa diffusion, ce qui se rapproche de la tradition scolaire symbolisée par le *“manuel”* souvent rédigé en termes directifs et comportant une progression savamment organisée du simple au complexe et ne tenant pas compte des diverses particularités. Cette façon de faire conduit à la linéarité de l’enseignement dispensé. Pourtant, une diversification du matériel s’impose, c’est-à-dire qu’elle implique une adaptation aux circonstances de l’action incluant la méthode pédagogique utilisée, le profil professionnel de l’instructeur et le

⁸⁰ Oxenham, J. 1975 ; *Non-formal education approaches to teaching literacy*, Program of studies in non-formal, Michigan.

⁸¹ Paolo Freire, cité par UNESCO, 2004, *op. cit.*

⁸² Benson, 2004 ; cité par UNESCO, *Idem.*

⁸³ CIEA, 1983, *op. cit.*, p 56.

profil de l'apprenant. La diversification implique également une décentralisation de sa production, permettant une adaptation aux besoins et intérêts des participants dans différents environnements. Nous recensons parmi les matériels existants et en usage sur le terrain, le matériel destiné à l'agent d'alphabétisation comprenant les fiches techniques ; le matériel destiné aux participants comportant des livrets de lecture/écriture et de calcul (ou syllabaires et calculaire), éventuellement des fichiers auto-corrigés et des manuels d'enseignement programmé, des textes de lecture et des brochures pour la post-alphabétisation.

Quoique les matériels constituent un maillon essentiel de l'opération d'alphabétisation, il n'en reste pas moins qu'ils devraient tenir compte des diverses particularités du milieu des apprenants. C'est dire que des ouvrages doivent être suffisamment diversifiés : manuels pratiques ou techniques sur diverses situations de la vie. Aussi, une des méthodes les plus efficaces pour produire un matériel de lecture adapté est de faire appel aux néo-alphabètes, non seulement pour connaître leur goûts mais aussi pour qu'ils participent eux-mêmes à la rédaction des textes. Il ne s'agit pas tant de chercher à découvrir des talents mais plutôt de stimuler la création et d'encourager la production continue de matériel de lecture dans les langues nationales. Ceci constituerait un moyen d'implication des auditrices mais aussi de viser l'appropriation des textes. Enfin, comme il a été démontré la possibilité de réunir les contenus et les matériels en vue d'une formation efficace, il faudrait alors que le tout se déroule dans un environnement physique de travail adéquat.

3.2.2.3 CONDITIONS PHYSIQUES DE TRAVAIL

Dans le langage spécialisé de l'éducation, l'éducation non formelle, dont l'alphabétisation, définit comme toute activité éducative structurée et organisée mais se déroulant dans un cadre non scolaire ; a ses conditions physiques de travail qui comprennent : l'horaire de travail, la langue d'apprentissage et la localisation des activités.

En situation d'apprentissage des adultes, Solar (2001) recommande une périodicité fixe qui repose sur des sessions successives de deux ou trois jours⁸⁴. En alphabétisation, Hamadache et Martin, soulignent qu'il faut également tenir compte du *temps nécessaire à l'alphabétisation* dans la langue choisie. Le temps d'alphabétisation dépend dans une large mesure de l'objectif pédagogique assigné au programme⁸⁵. D'après l'évaluation du PEMA, la durée moyenne d'apprentissage était de 270 heures en Tanzanie, de 426 heures en Algérie, de 560 heures en Syrie et de 700 heures en Ethiopie. Au Togo, la durée moyenne d'apprentissage est de 300 heures à raison de 2 séances de 2 heures par semaines⁸⁶. En effet, *“le degré d'alphabétisation requis varie en raison des contextes socio-économiques et culturels, des ressources disponibles et du personnel. 200 heures peuvent suffire pour arracher un individu à l'analphabétisme mais*

⁸⁴ Solar, C., 2001 ; *Le groupe en formation des adultes*, Perspectives en éducation et formation, De Boeck & Larcier, Bruxelles. p 41.

⁸⁵ Hamadache A. & Martin, D., op. cit, p 84.

⁸⁶ DAEA, 2003, op. cit.

sans doute pas pour lui permettre de déchiffrer le sens des messages écrits présentant une certaine complexité dans les termes et les expressions". Le choix des degrés et des normes qui impliquent la fixation de la durée est une opération d'ordre politique autant que pédagogique⁸⁷.

Dans le domaine de l'alphabétisation, la conception des stratégies doit se fonder sur l'étude systématique des objectifs, des résultats de l'étude du milieu et de l'inventaire des ressources. Elle doit prendre en compte les besoins du milieu en général et les attentes des apprenants en particulier mais doit essentiellement prendre en charge la langue d'alphabétisation. Selon les recherches conduites sous l'auspice de l'UNESCO, certaines langues se prêtent mieux que d'autres à l'apprentissage des mécanismes. Dans ce cadre, nous avons les langues nationales ou maternelles des apprenantes et les langues officielles des pays. Les langues nationales sont déjà connues et parlées par les apprenantes. Elles participent à leur vie quotidienne et dont la structuration est relativement maîtrisée car elles ont développé les schèmes de représentation. Elles requièrent moins de temps et l'auditoire est disponible. Quant aux langues officielles, elles sont plutôt destinées à l'enseignement car mal connues des apprenantes. Elles nécessitent plus de temps pour l'apprentissage et exigent des efforts constants et permanents des apprenantes.

Enfin, contrairement au système éducatif formel, qui reproduit en toutes régions et sous tous les climats les modèles de l'école avec ses classes et son équipement, l'alphabétisation se pratique en des lieux très divers. Dans des pays abondamment équipés en locaux scolaire, une partie des activités se passent à l'école. Ailleurs, on fait appel à des structures socioculturelles telles que les foyers ou centres. Autre part, il s'agit de mettre les locaux à proximité des auditrices. Aussi, notons que dans le contexte de l'alphabétisation, les notions d'appellation des lieux où ont lieu les cours sont très variables d'un endroit à un autre. Nous avons les centres, les classes, les CAL ou centres d'animation linguistique, les daaras, etc. A chaque contexte spécifique d'exécution d'un programme, correspond un nom qui permet aux apprenantes d'être proche de leur réalité.

Des différentes options que présentent les conditions physiques de travail en alphabétisation, montrent des dispositions pour planifier, organiser et réaliser des apprentissages à des adultes. Aussi, la mise en œuvre des opérations d'apprentissage doit être conçu de manière à encourager la participation des apprenantes. Enfin, des évaluations effectuées sur les programmes antérieurs ont montré que des apprenantes refusaient de s'inscrire ou abandonnaient les cours simplement parce que la stratégie globale comprenant les horaires, la langue d'alphabétisation, le matériel, l'équipement, les locaux ou le système d'évaluation ne leur convenaient pas.

3.2.2.4 SYSTEME D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

⁸⁷ UNESCO, 1979 ; *Alphabétisation, 1972-1976, Progrès de l'alphabétisation dans les divers continents*. UNESCO, Paris.

En alphabétisation et de façon réelle sur le terrain, les apprentissages concernent principalement les connaissances instrumentales à savoir : la lecture, l'écriture et le calcul. Il s'agit pour les apprenants d'apprendre à réaliser des activités cognitives de manière durable. Au-delà de ces connaissances, ils doivent, à partir de la méthode d'apprendre en faisant, être amenés à un changement de comportement, éveillés à de nouvelles idées et à en faire un usage immédiat. Pour cela, ils disposent de matériels didactiques qui leur permettent d'effectuer les diverses et variées activités en toute situation mais aussi il faudra que les enseignements se déroulent dans des conditions physiques de travail les plus régulières.

Calquée sur le cadre scolaire, la formation dans le contexte d'alphabétisation se déroule presque suivant les mêmes méthodes et principes d'enseignement et d'apprentissage. Les horaires sont morcelés, les contenus élaborés du plus simple au plus complexes, les méthodes ou approches utilisées ne sont pas trop éloignées de l'approche classique formelle. Ainsi, à la fin de chaque section d'enseignement, l'agent d'alphabétisation conduit une évaluation pour mesurer le niveau de progrès réalisé par les apprenants. Dans ce contexte, nous avons deux types d'évaluation. Une évaluation formative qui intervient au cours de la session de formation pour corriger, orienter et améliorer les apprentissages s'il y a lieu. Pour De Landsheere, *"L'évaluation intervient en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer apprenant et enseignant du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir om et en quoi un apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser"*⁸⁸. Ainsi, il s'agit autant pour l'apprenant que pour l'enseignant de viser l'atteinte des objectifs fixés et aussi d'arriver à des résultats concluants. Concernant les apprentissages, cette évaluation a la fonction essentielle de régulation et doit procéder d'une méthodologie à interprétation critériée ou tout au moins non normative puisque la progression de chaque apprenant doit être guidée par des balises bien identifiées dans une telle démarche. Aussi, permet-elle à l'apprenant de se sentir valoriser car l'appréciation est surtout qualitative tout en évitant de comparer des individus entre eux.

A l'opposé, l'évaluation sommative est effectuée à la fin de la session de formation ou au terme des apprentissages. Elle a pour but de connaître le degré d'acquisition des connaissances ou d'habiletés de l'apprenant afin de permettre la prise de décision relative à sa certification ou non⁸⁹. Aussi, permet-elle de juger de l'état du développement des habiletés ou de l'acquisition des connaissances mais surtout vise-t-elle à déterminer si l'apprenant a réalisé ou non les objectifs annoncés par l'instructeur ou le programme. Dans le cadre de l'éducation non formelle en général et celui de l'alphabétisation en particulier, le degré d'acquisition des connaissances ou d'habiletés varie d'un apprenant à un autre. Il s'agit d'une orientation personnelle de l'apprenant qui peut ou non correspondre à celui de l'instructeur ou du programme. Ici, l'apprenant ne s'inquiète pas de

⁸⁸ De Landsheere, G., 1979 ; *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris.

⁸⁹ Legendre, R., 1993 ; op. cit, p. 586.

l'évaluation mais s'attend simplement à acquérir les compétences visées qui lui sont nécessaires et qui doivent l'aider à exécuter ou réaliser ses activités professionnelles ou sociales.

3.3 ACQUISITION DES COMPETENCES VISEES

Si l'acquisition constitue un repérage, une collecte et une formalisation des connaissances en vue de leur utilisation de façon dynamique et intégrée pour faire face à des familles de situations-problèmes, c'est parce qu'elle est simplement le résultat des apprentissages. Pour Poisson (1979) *"l'apprentissage est la maîtrise des expériences propres vécues en vue de son adaptation à de nouvelles situations : d'où le lien avec la compétence"*. Et Le Boterf de préciser que *"Les compétences, c'est la mobilisation d'un ensemble de ressources personnelles pour faire face à des situations-problèmes"*⁹⁰. Bien que l'acquisition soit une des phases de l'apprentissage, il ressort qu'elle est aussi la réussite de l'apprentissage. Ainsi, un apprentissage bien conduit (observation de l'ensemble des étapes : conception, planification, mise en œuvre, exécution et évaluation), vise des résultats probants. L'acquisition en soi comprend le rappel des préalables et la présentation du nouveau contenu. Il s'agit de se rappeler en situation adéquate des apprentissages/préalables reçus et d'en élaborer de contenu capable d'aider à résoudre la situation. Cette acquisition est pour Roegiers, la capacité de mettre en œuvre les acquis dans de nouvelles situations⁹¹.

Dans le cadre de ce travail de recherche, quelle signification réservons-nous aux compétences ? De façon spécifique, une compétence désigne une capacité, une habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche. Elle désigne autant une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques. Telles qu'annoncées, nous disons que les compétences se construisent, elles ne s'enseignent pas. Ainsi, c'est l'apprenant qui les construit, il est l'acteur de son apprentissage. Ceci implique que pour développer des compétences, il faut : des actions (confrontation à une situation inédite), une interaction (échange avec les autres), une réflexion axée sur l'information.

Des adultes en situation de formation et réalisant certainement des apprentissages, développent des compétences. Cependant, une question s'impose à nous. Les adultes développent-elles des compétences ? Vu que toute situation éducative réalisée dans les conditions de travail les plus régulières, encourage autant la construction des compétences que l'ensemble des connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches.

⁹⁰ Le Boterf, cité par Revue Allemande d'alphabétisation (1988), DVV, Bonn

⁹¹ Roegiers, X., (2004) ; *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Pédagogies en développement. De Boeck, Bruxelles

Sur le terrain, La DAEA a privilégié l'approche fonctionnelle par le biais des programmes intégrés afin de lier la nécessité de savoir lire, écrire et calculer aux préoccupations des auditrices. Cette approche favorise aussi la mise en place d'une compétence qui s'appuie sur un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives de savoir, savoir-faire, attitudes, schèmes d'actions, routines, etc. Elle permet à la compétence de se construire progressivement pendant l'enseignement et d'apprentissage et tout au long de la formation mais aussi une fois la session terminée, c'est-à-dire tout au long de la vie.

Chez l'adulte apprenant, l'acquisition des compétences est synonyme de fin d'apprentissage car il s'agit pour lui, d'une réalisation étant donné qu'il est capable à utiliser ces acquis en diverses situations de vie, que ce soit dans la vie professionnelle, familiale ou sociale. Cette découverte l'amène vers d'autres réalisations surtout qu'il se sent outillé pour mieux s'en servir. Il s'agit alors d'un constat amer qui pose le problème de fréquentation des centres d'alphabétisation.

3.4 FREQUENTATION DES CENTRES

Dans le cadre de l'éducation en général, la fréquentation signifie la présence imposée aux élèves inscrits dans un établissement public ou privé pendant la période de l'obligation scolaire⁹². En Alphabétisation, est-elle synonyme de son contenu tel qu'il est appliqué dans le contexte scolaire ? Dans le sens général, le mot signifie l'action de fréquenter un lieu⁹³. Il s'agit de se rendre à un endroit régulièrement, d'être assidu et de faire un usage habituel. Cela soutient le fait que la fréquentation apporte quelque chose, qui peut être la connaissance, la pratique ou la compétence.

La fréquentation des centres dans le cadre de l'alphabétisation vise essentiellement l'acquisition des connaissances, des compétences et favorise des exercices pratiques. Le fait d'aller souvent ou habituellement au centre, permet à l'apprenant de gagner en connaissances, de réaliser des apprentissages et aussi d'acquérir des compétences nécessaires. Il vit la répétition de ses actes et de ses actions. Ce qui lui permet de mieux se familiariser avec les apprentissages et les acquis.

Dans les centres d'alphabétisation des adultes, la fréquentation constitue l'un des problèmes dont sont généralement confrontés les agents d'alphabétisation et les programmes. Les groupes sont généralement compris entre 25 et 30 auditrices et atteignent rarement des effectifs élevés. Il n'est pas rare de voir des effectifs fondre de 30 à 50 % au bout de quelques semaines⁹⁴. Il est opportun de connaître la stratégie globale utilisée en alphabétisation et qui inclut les effectifs des classes, le calendrier, les locaux, l'équipement et le matériel. Il faut également intégrer à cette stratégie, le profil des enseignants, la méthodologie de la formation autant de points d'interrogation qui se posent avant le début des activités dans les centres.

⁹² Legendre, R., 1993 ; op. cit, p. 654.

⁹³ Robert, P., 2003, op. cit, p. 1128.

⁹⁴ Hamadache, A. & Martin, D. ; 1988, op. cit, p. 84.

La fréquentation des centres d'alphabétisation par les adultes repose essentiellement sur la combinaison de divers éléments constitutifs de la stratégie globale dont chaque élément entre en interaction dynamique avec les autres pour produire des résultats évidents. La conception de la stratégie d'alphabétisation doit donc se fonder non seulement sur une étude systématique des objectifs et des résultats et de l'inventaire des ressources mais également doit être accompagnée d'une préparation minutieuse des opérations dans le but de répondre de manière adéquate à la définition distincte de l'apprentissage qui inclut trois principales phases à savoir : la motivation, l'acquisition et la performance.

CONCLUSION

L'alphabétisation, de par son caractère multiforme et complexe, ses contraintes et sa nature ; vise à faire acquérir à des éléments adultes des connaissances et compétences nécessaires au bon accomplissement de leurs tâches quotidiennes. De ce fait, elle est liée, d'une part au plan global de développement, d'autre part au système éducationnel en place, d'où la nécessité de la coordination des activités qu'elle dispense. Elle satisfait à des impératifs parfois difficilement conciliables. En réalité, elle se déroule dans un contexte adapté, dans des conditions de travail adéquat pour aider les adultes analphabètes à apprendre à lire, à écrire et à calculer. De plus, par sa méthodologie de travail, sa stratégie globale, sa stratégie d'enseignement et d'apprentissage et le choix des alphabétiseurs ; elle favorise les acquisitions nécessaires et incite de façon attendue la fréquentation des centres. Par ailleurs dans sa mise en œuvre sur le terrain, elle comprend trois grandes étapes comprenant la préalphabétisation, l'alphabétisation proprement dite et la post-alphabétisation. L'ensemble de ces étapes favorise le plein épanouissement des auditrices et met l'accent sur la motivation, les objectifs visés et les bienfaits, qu'assure principalement la phase de l'alphabétisation proprement dite réalisée dans des conditions de travail régulières pour l'exercice quotidien des activités professionnelles, familiales et sociales des auditrices.

Enfin le cadre théorique mettant l'accent sur les concepts clés de la recherche, doit à présent aider à leur opérationnalisation dans le chapitre suivant intitulé cadre opératoire de la recherche. Ce cadre se charge de rappeler la mini programme générale, l'hypothèse générale et de préciser les différentes variables ainsi que les indicateurs essentiels pour comprendre la recherche.

Chapitre Quatre

Cadre Opératoire de la Recherche

IV. CADRE OPERATOIRE

Dans ce chapitre, nous construisons le cadre opératoire de la recherche. La recension des écrits et la définition du cadre de référence théorique ont facilité le choix des concepts clés en contexte d'alphabétisation des adultes qui seront opérationnalisés en variables, puis en indicateurs. La mini programme générale sera déclinée en questions-problèmes spécifiques et l'hypothèse générale en hypothèses spécifiques. Les différentes variables à retenir, sous forme de facteurs internes ou externes conduisant à la faible fréquentation des centres de Lomé Commune, seront définies afin de permettre d'étudier de façon précise la nature des liens supposés exister entre elles et d'élaborer le schéma du cadre problématique restreint de la recherche.

4.1 ESSAI DE CONSTRUCTION DU CADRE

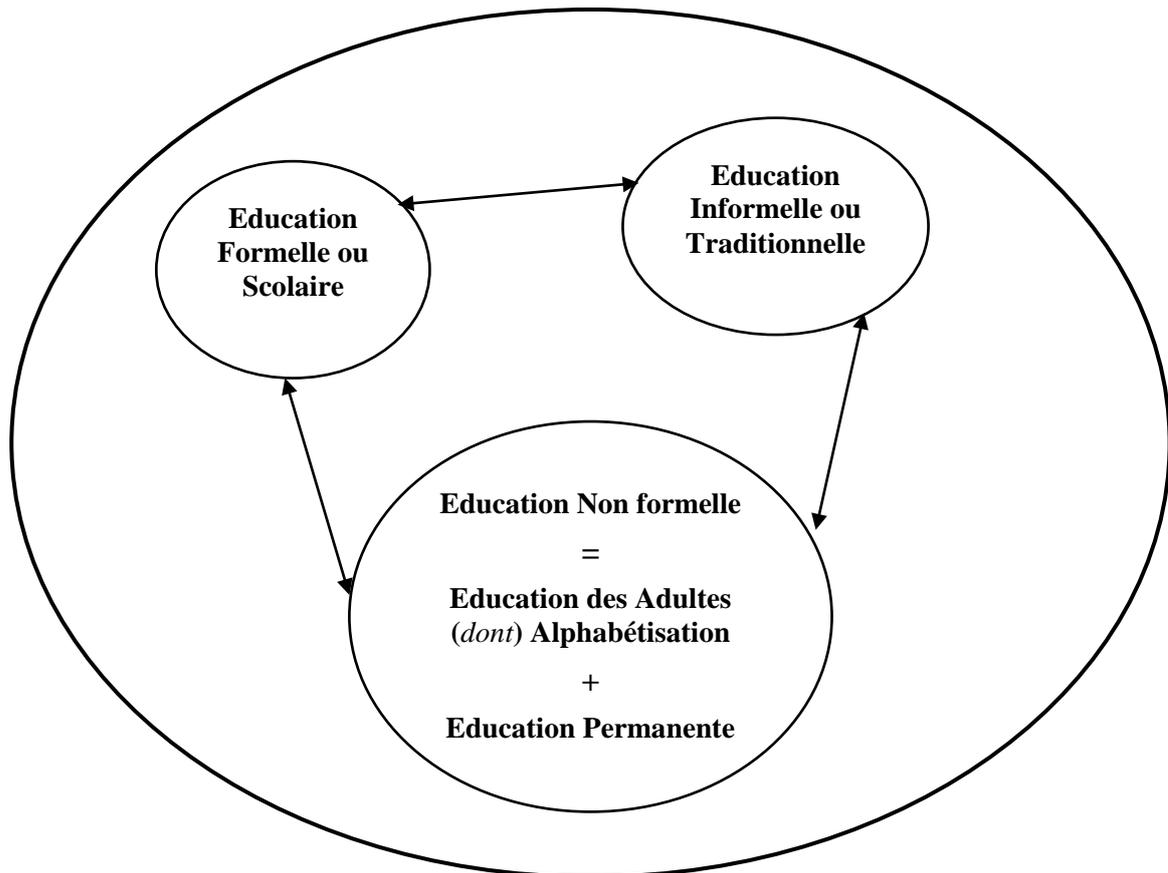
“En ce début du XXI^e, des centaines de millions d'adultes sont encore des analphabètes dont plus des deux tiers sont des femmes qui échouent à acquérir le niveau minimal d'éducation” soulignait l'UNESCO en 2002. Les Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT de ces dernières années ainsi que d'autres évaluations et recherches ont rappelé sur les objectifs **3 (Apprentissage des jeunes et des adultes)** & **4 (Alphabétisation)** de l'EPT. Ils ont affirmé que l'importance des compétences développées en Alphabétisation et, spécifiquement en lecture, écriture, calcul et compétences de vie courante dans les sociétés actuelles des pays en voie de développement, connaît des améliorations substantielles vu que l'alphabétisation et divers autres types de compétences vont souvent de pair, tant au niveau des acquisitions que des utilisations à la condition qu'elles soient distinguées clairement. Aujourd'hui, il existe un consensus croissant sur le droit des adultes à l'autonomisation, à une éducation de base pertinente et l'importance de la participation des adultes à des environnements d'apprentissage dynamiques, riches et intégrateurs⁹⁵. Cette citation soulève des inquiétudes du fait que les programmes d'alphabétisation connaissent des taux faibles de fréquentation au niveau des centres. Ainsi, notre préoccupation se traduit en question générale de recherche relative à l'abandon des centres par des auditrices et d'où découle également une hypothèse générale.

A la lumière du cadre théorique, la fréquentation des centres et les compétences acquises visées par les auditrices constituent deux éléments indispensables de l'**Alphabétisation** que se présente comme un système, qui est en lui-même constitue un élément non moins négligeable du système principal : l'**Education**. Selon Hamadache et al, l'alphabétisation n'est qu'un élément spécifique de l'éducation des adultes qui, elle-même, fait partie du système global d'éducation dont la mise en œuvre procède d'une double action concertée en faveur des enfants et des adultes qui doit aller au-delà d'une simple simultanéité d'actions menées parallèlement pour viser l'intégration

⁹⁵ UNESCO, 2004, op. cit.

dans le cadre d'une politique générale d'éducation établie sur une base plus large⁹⁶. Elle est alors considérée sous l'angle de la continuité, en tant que composante d'un processus d'éducation permanente qui débute avant l'alphabétisation par [la préalphabétisation] et se continue après que les mécanismes de base aient été acquis par [la postalphabétisation]. Dans ce cas, il s'agira maintenant de présenter un modèle d'analyse du contexte d'alphabétisation avec l'ensemble des influences qui agissent sur elle et qui interagissent avec les différents éléments qui la constituent.

Figure 3 : Eléments constitutifs du Système éducatif

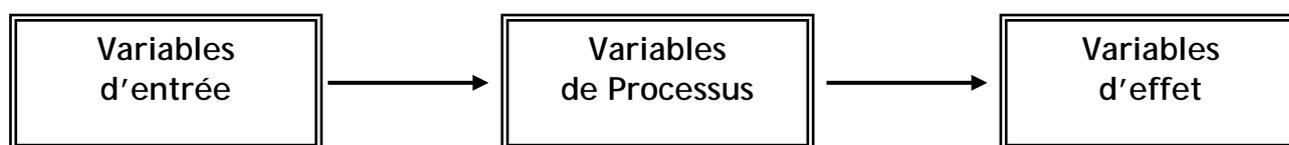


La figure montre une interaction entre les divers éléments du système éducatif et l'alphabétisation comme une composante de l'éducation des adultes dans le cadre non formel. Bien qu'il existe une différence nette entre les programmes qui concernent l'alphabétisation et ceux relatifs aux autres secteurs de l'entreprise éducative, l'alphabétisation a presque épousé le cadre de mise en œuvre de l'éducation formelle scolaire où l'accent est mis sur le contenu, la stratégie, la méthode et où l'objectif essentiel est d'acquérir et de faire acquérir des connaissances. En se référant à la stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui développe pour les adultes, elle vise la mise en place d'un environnement de travail convenable où les apprenants fréquenteraient les centres et renforcer les acquisitions désirées. Pourtant, l'alphabétisation se présente comme un processus inverse qui intervient dans le milieu culturel et social dans lequel l'adulte analphabète apprend à lire, à écrire et à calculer, soit à l'aide des matériaux présents (texte traitant du soleil et de la lune),

⁹⁶ Hamadache A. et Martin D, 1985 ; *op. cit.*, p. 76.

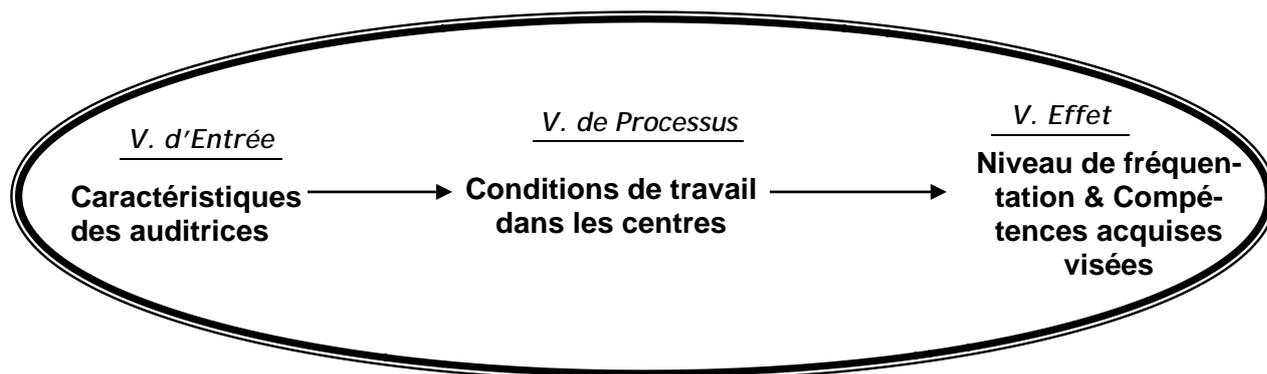
soit à l'aide des connaissances résultant de son vécu. Malgré cette spécificité, l'alphabétisation se rapproche des domaines de l'instruction où l'acquisition des techniques, des capacités et des savoir-faire est la préoccupation principale. De la sorte, l'intérêt qu'un adulte peut apprendre dépend d'une manière très étroite du contexte social et culturel dans lequel se situe et s'opère cet apprentissage ainsi que des perspectives d'application à plus ou moins court terme.

Il ressort de là que la fonctionnalité et la réussite d'un programme d'alphabétisation destiné aux adultes que nous cherchons à définir requiert d'importantes variables qui nous permettront de mieux mesurer la relation de cause qui devrait exister du point de vue de la fréquentation des centres. De manière classique, il comporte généralement trois types de variables qui se présentent ainsi : les variables **“d'entrée”**, les variables **“de processus”** et les variables **“effet”**.



De manière ordonnée, nous avons : les variables d'entrée, les variables de processus et les variables d'effet. 1) Les variables d'entrée sont généralement **“stables”**. Par stable, nous signifions que les variables gardent leurs caractéristiques de départ et durant toute la période de l'intervention c'est-à-dire ne sont pas susceptibles de changement tout au long de l'opération. Ici, ces variables concernent les caractéristiques individuelles, socioéconomiques et les antécédents éducatifs de la population cible. 2) Les variables de processus, ce sont les variables sur lesquelles le chercheur peut agir c'est-à-dire qu'elles peuvent être manipulées dans un sens quelconque afin de vérifier les relations postulées entre deux, trois ou plusieurs variables définies. Communément, il résulte d'un effort théorique de clarification des relations existantes entre les variables et les questions énoncées auxquelles le chercheur est amené à trouver des réponses. Dans ce contexte précis, il s'agit des conditions de travail des centres et des compétences acquises visées des auditrices. 3) La variable effet constitue celle qui est à expliquer, c'est-à-dire qu'elles représentent la situation causée par les variables de processus en relation avec les variables d'entrée. Elles sont le fait observé c'est-à-dire la manifestation du phénomène qu'il faut connaître, déterminer, comprendre, expliquer, décrire et auquel si possible, apporter des réponses ou des améliorations pertinentes. Il s'agit ici du niveau de fréquentation des centres par les auditrices ou simplement la situation d'abandon des sessions de formation observée dans les centres d'alphabétisation.

Les différentes variables (Entrée, Processus et Effet) ainsi que les relations qui les lient peuvent être schématisées selon la figure 4 suivante. Nous avons en (V. En), les Caractéristiques des auditrices fréquentant les centres ; en (V P), les conditions de travail offertes par les centres et les compétences acquises visées par les auditrices ; et en (V Ef), le niveau de fréquentation des centres par les auditrices.

Figure 4 : Schéma illustrant les relations entre les 3 niveaux de variables

Il résulte de la figure que la relation postulée entre les trois niveaux de variables nous ramène à une identification claire et précise de la situation observée. Le niveau de fréquentation dans un système éducatif ne pose généralement pas de problème. Sauf, si d'entrée de jeu, les conditions de travail ne sont pas réunies et que les attentes des apprenantes ne sont pas perceptibles par les ayant droit. Dans les centres d'alphabétisation, si les caractéristiques des auditrices conduisent à de tels effets quels que peu négatifs, il se pose alors le problème qui serait d'expliquer et de comprendre pourquoi une telle situation d'où l'objet de notre recherche.

Il se dégage une **interaction** entre les caractéristiques des auditrices et, les conditions de travail des centres et les compétences visées. Ceci s'explique par le fait que les cours d'alphabétisation visent essentiellement le développement des aptitudes transférables dans la vie courante et résultent en acquisition de connaissances et de compétences chez les apprenantes. Les sessions de formation sont organisées dans un contexte avec des stratégies extrascolaires convenables et s'appuyant sur une stratégie globale pour converger en une combinaison dont **un effet** serait l'acquisition des compétences et le degré de fréquentation des centres. Si Legendre (1993), soutient que *"la fréquentation suppose la présence imposée ... dans un établissement pendant la période de l'obligation scolaire"*⁹⁷. Il ressort qu'il est demandé des auditrices inscrites, sauf motif légitime d'empêchement, d'être présentes aux sessions de formation pour lesquelles elles sont admises pour acquérir des connaissances et compétences en écriture, lecture et calcul mais aussi pour renforcer les compétences nécessaires à la vie courante. Dans le même sens, et pour situer la compétence, nous nous référons à Develay (1996) ; *"une compétence correspond à une activité concrète mettant en jeu des capacités dans un contexte particulier"*⁹⁸. Ceci signifie que la compétence n'est réellement une que si elle est utilisable, applicable dans une situation inédite. Ainsi, l'ensemble des compétences de vie à développer doit inclure toutes les autres gammes de compétences, à savoir ; disciplinaires, pédagogiques et psychologiques. Pour arriver à atteindre de tels niveaux requis, les auditrices se doivent d'être régulières et assidues dans les centres.

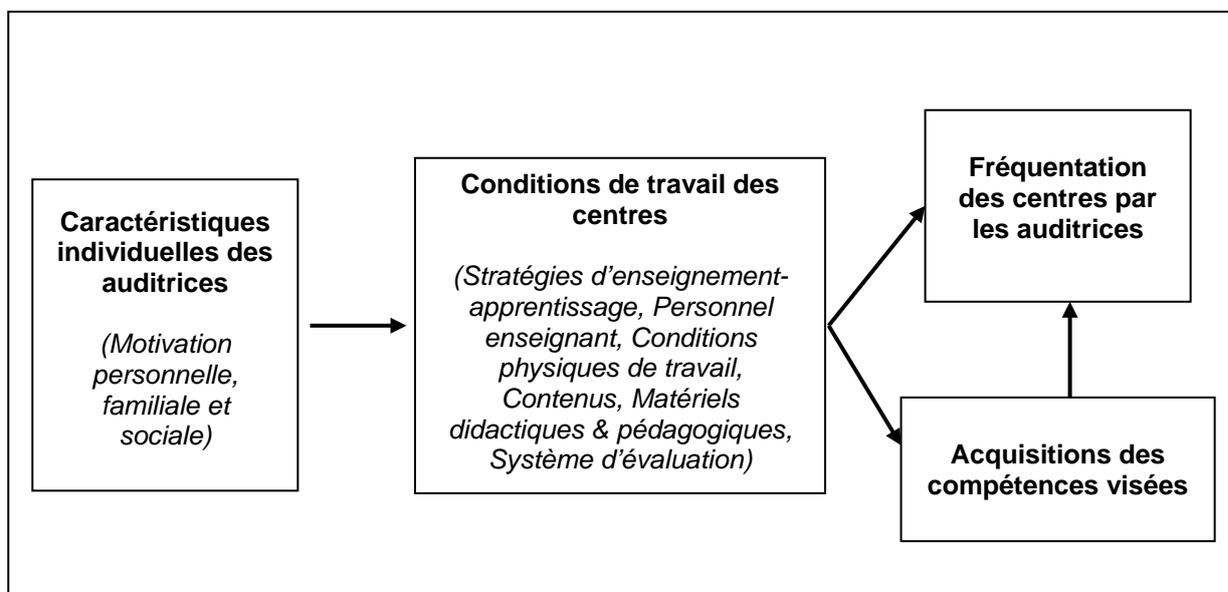
⁹⁷ Legendre, R., 1993, op. cit.

⁹⁸ Develay, M., 1996 ; *Peut-on former les enseignants* ; Ed. ESF, Paris.

Dans l'absolu, les auditrices, dans des conditions de travail offertes, sont confrontées à la durée des sessions d'alphabétisation, les matériels, les équipements, les locaux, les alphabétiseurs et même au plan pédagogique et disciplinaire, doivent suivre l'ensemble des cours, participer à toutes les activités pour être déclarées compétences ou atteindre le niveau acceptable de maîtrise des connaissances mais aussi des compétences nécessaires à la vie courante.

Si dans tous les centres, les conditions de travail offertes étaient réunies, toutes les auditrices suivraient du début à la fin, toutes les sessions de formation qui leur sont destinées. Mais il se fait que toutes les auditrices n'ont pas les mêmes besoins. Elles attendent différemment des sessions de formation et dès fois, elles n'ont pas besoin de l'ensemble des connaissances ou compétences programmées pour une bonne mise en œuvre de leurs activités sociales et professionnelles. Il s'ensuit aussi la qualification et les compétences des alphabétiseurs qui peuvent ne pas favoriser la maîtrise des compétences par les auditrices. Par la même occasion, si l'alphabétisation devrait donner des résultats concluants à travers les apprentissages dispensés, les caractéristiques des auditrices, les attentes et besoins individuels, la motivation personnelle, familiale, professionnelle et sociale qui devraient travailler ensemble et au bénéfice des conditions de travail mis en œuvre dans les centres, détermineraient la fréquentation des centres et encouragent la certification des compétences acquises. Il ressort alors une synergie entre les différents éléments constitutifs s'appuyant autant sur les conditions de travail et les compétences acquises visées en rapport avec les caractéristiques individuelles des auditrices que le niveau de fréquentation des centres.

Figure 5 : Schéma illustrant la relation entre les différents types de variables



Nous relevons de la figure sur le niveau de fréquentation des centres qu'il est influencé par les conditions de travail mises en œuvre dans les centres et l'acquisition des compétences visées par l'auditrice elle-même en rapport avec ses attentes et besoins personnels.

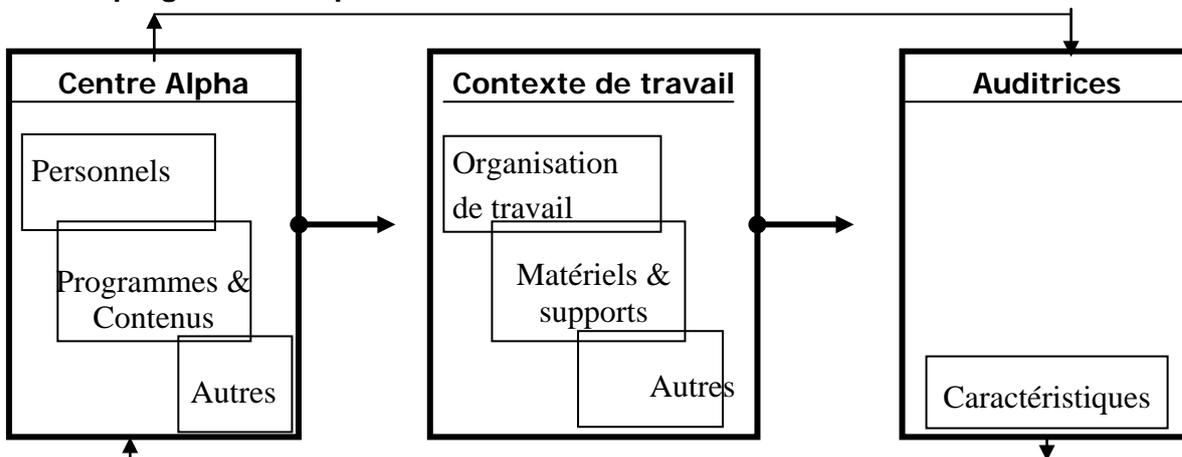
4.1.1 QUESTIONS-PROBLEMES ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

4.1.1.1 QUESTION PROBLEME GENERALE ET HYPOTHESE DE RECHERCHE

En référence à la problématique, la recension critique des écrits qui comprennent la définition des concepts et le pré-modèle du cadre opératoire qui sont liés à la compréhension et à l'application des acquisitions des apprentissages en alphabétisation, l'ensemble des raisons évoquées, soutenues et argumentées, renforce en nous la mini programme générale définie que nous rappelons : **“Pourquoi les auditrices abandonnent-elles les centres d’alphabétisation avant la fin des sessions de formation ?”** Autrement dit, **“Quelles sont les causes d’abandon des centres d’alphabétisation par les auditrices ?”** Cette question pose le problème de fréquentation des centres. Aussi, indique-t-elle que les caractéristiques individuelles et socio-économiques, les attentes et les besoins exprimés ainsi que la motivation des auditrices sont non pas les seuls déterminants influencent le niveau de fréquentation des centres mais qu'autant cette question s'appuie fortement sur les conditions de travail offertes dans les centres et résulte aussi du niveau d'acquisition des compétences visées par les auditrices en vue de favoriser l'application des connaissances et des compétences et viser la certification des acquis si possible. Ceci nous amène à l'hypothèse générale (HG) suivante : **“les auditrices abandonnent les sessions de formation quand elles ont acquis les compétences visées”**. Cette hypothèse nous présente deux composantes essentielles : 1) les auditrices abandonnent parce que les conditions de travail ne répondent pas et 2) les auditrices abandonnent parce qu'elles ont atteint un niveau satisfaisant des compétences visées. Le présent travail de recherche tiendra compte de ces deux facettes dans sa réalisation.

S'il est vrai que les programmes sont confrontés sur le terrain à d'énormes variations au niveau de la fréquentation, alors la question suivante se pose : ces variations observées dans la fréquentation proviennent-elles des conditions de travail ou de l'atteinte des compétences acquises ? Nous jetons dans la figure suivante quelques éléments à la réflexion liés aux interactions qu'ils induisent dans la mise en œuvre et la réalisation des programmes d'alphabétisation.

Figure 6 : Schéma illustrant les éléments intervenant dans le déroulement d'un programme d'alphabétisation.



La figure ci-dessus illustre 3 différents éléments constitutifs du programme d'alphabétisation qui facilite ou non la fréquentation des auditrices. Elle inclut les centres d'alphabétisation, le contexte général de travail et les auditrices. A partir de ces 3 pôles, nous pouvons identifier les différents types de variables, à savoir : la variable d'entrée, la variable de processus et la variable effet. Notons que les éléments distinguant les variables d'entrée et les variables de processus impriment fortement la variable effet qui est le niveau de fréquentation des centres par les auditrices. L'ensemble des variables énoncées dans les grandes lignes (**Caractéristiques des auditrices**, **Conditions de travail dans les centres** et **Acquisition des compétences visées** et **Niveau de fréquentation des centres**) constitue des macro variables renfermant des micros variables et des indicateurs. Ces variables peuvent être catégorisées de la façon suivante.

Variable d'entrée	Variable de processus	Variable effet
Caractéristiques des auditrices	Conditions de travail dans les centres	Niveau de fréquentation des centres & Acquisition des compétences visées

En partant des conditions de travail offertes par/dans les centres d'alphabétisation et du niveau des acquisitions des compétences visées pour, enfin, les mettre en relation avec les caractéristiques les plus intrinsèques des auditrices. La variable effet qui concerne le niveau de fréquentation des centres inclut indépendamment la mesure des compétences nécessaires acquises également. Pour mieux cerner les différentes variables, nous définissons les questions-problèmes spécifiques en nous référant principalement aux caractéristiques individuelles des auditrices, aux conditions de travail mis en place dans les centres et au niveau d'acquisition personnel des compétences visées des auditrices. Cependant, nous avons comme éléments de conditions de travail dans les centres : la stratégie extrascolaires, les conditions physiques du travail, le personnel d'alphabétisation, les contenus et matériels pédagogiques et didactiques, le système d'évaluation des apprentissages et la certification des acquis, mais aussi l'acquisition des connaissances et compétences visées, la stratégie de post-alphabétisation, les procédés de pérennisation des acquis. Aussi, comme caractéristiques des auditrices, nous avons : les informations personnelles, les besoins ressentis et à combler, les besoins et attentes, la motivation personnelle, familiale, professionnelle ou sociale, l'utilisation des compétences acquises au plan professionnel, familial et social. En somme, ces éléments sont indiqués afin de nous permettre d'élaborer les questions-problèmes spécifiques (QPS) de la recherche.

4.1.1.2 QUESTIONS PROBLEMES SPECIFIQUES DE RECHERCHE

En faisant ressortir l'ensemble des liens qui se dégagent des macro variables telles qu'elles sont schématisées dans la figure 5, le but de la recherche est d'opérationnaliser à travers les concepts, les différentes variables énoncées en vue d'identifier les divers aspects et de rendre plus

concrètes les relations, existantes ou à promouvoir par les centres d'alphabétisation à l'endroit des auditrices. Ceci nous amène à identifier les questions-problèmes spécifiques suivantes.

QPS1 : Qui abandonnent les sessions dans les centres d'alphabétisation ?

QPS2 : Quand les auditrices abandonnent-elles les sessions de formation ?

QPS3 : Dans quels contextes de travail, les auditrices apprennent-elles dans les centres ?

QPS4 : Avec quelles compétences nécessaires acquises les auditrices partent-elles des centres ?

L'ensemble des questions-problèmes spécifiques nous permet de nous rendre compte de la complexité que revêtent les programmes d'alphabétisation tels qu'ils sont mis en œuvre sur le terrain pour les auditrices. Par les questions spécifiques, nous allons comprendre que le moment que l'auditrice se donne pour partir du centre est indéfini ; que la stratégie globale mise en place pour l'enseignement et l'apprentissage dans les meilleures conditions de travail que peuvent offrir les centres ne compte pas trop pour les auditrices et, l'essentiel selon les auditrices est le niveau de compétences atteint après un passage dans le centre. Ceci nous a aidé à clarifier en quoi l'abandon ou le départ prématuré enregistré par les centres d'alphabétisation est un problème durement ressenti par les acteurs mais parfois par les bénéficiaires elles-mêmes.

4.1.1.3 HYPOTHESES SPECIFIQUES DE RECHERCHE

A partir des questions-problèmes spécifiques, nous dégagons les hypothèses spécifiques suivantes qui nous conduisent à spécifier les formes de variables du travail. Il s'agit notamment de : la variable dépendante et la variable indépendante. Cependant, il faut noter que le but visé par l'alphabétisation est la maîtrise des compétences nécessaires de vie et la capacité à soutenir l'intérêt et l'engagement des apprenantes pour les sessions de formation. Mais si les auditrices ne parviennent pas à la fin des sessions pour lesquelles elles sont inscrites et si elles quittent les centres une fois qu'elles ont acquis un minimum de connaissances et de compétences visées, nos constats restent entièrement fondés et nous permettent de formuler les hypothèses spécifiques (HS) de recherche ci-après :

HS1 : Des auditrices abandonnent les centres lorsqu'elles ont atteint leur objectif personnel.

HS2 : Des auditrices quittent des sessions de formation à divers moments dans les centres.

HS3 : Des auditrices partent des centres quelque soit les conditions de travail dans lesquelles se déroulent les enseignements et les apprentissages.

HS3 : Des auditrices partent toujours des centres avec un minimum de connaissances et de compétences nécessaires acquises.

En nous référant à la question-problème générale, l'hypothèse générale, les questions-problèmes spécifiques et les hypothèses spécifiques, il résulte que le phénomène d'abandon s'observe dans les centres d'alphabétisation pour adultes. Ainsi, pour mieux circonscrire le cadre opératoire, nous allons nous focaliser sur les différentes variables qui constitueront la charpente du travail.

4.2 VARIABLES DE LA RECHERCHE

A partir de l'hypothèse générale de recherche ainsi définie : **“les auditrices abandonnent les sessions de formation quand elles ont acquis les compétences visées”**, nous postulons de cette hypothèse générale que le niveau de fréquentation et l'acquisition des compétences visées par les auditrices **dépend** des conditions de travail dans lesquelles se déroulent les apprentissages.

Cette hypothèse générale se résume selon l'équation suivante :

Niveau de fréquentation des centres + Acquisition des compétences visées = f (Conditions de travail dans les centres)

Il résulte de cette équation, trois principales variables : 1 variable dépendante et 2 variables indépendantes qui nous permettront de construire le dispositif méthodologique de la recherche.

Variable Dépendante : Niveau de fréquentation des centres & Acquisition des compétences visées par les auditrices

Afin de mieux apprécier les variables indépendantes définies par le *Niveau de fréquentation des centres et l'acquisition des compétences visées par les auditrices*, nous identifions d'abord qui sont les auditrices qui suivent les cours ou les sessions de formation dans les centres. Les variables dépendantes varient en fonction de celle de la variable indépendante. Pour ce faire, nous répertorions les caractéristiques individuelles, familiales, sociales et économiques des auditrices. Elles nous permettent de déterminer dans le lot des auditrices le profil des différentes catégories et aussi les particularités concernant les groupes d'auditrices qui abandonnent ou qui poursuivent jusqu'à terme afin de faire des propositions appropriées pour telle ou telle catégorie.

Caractéristiques des auditrices

Pour identifier et déterminer les caractéristiques des auditrices, nous collectons des données sur les types de variables suivantes. Il s'agira notamment de :

- ♦ Age,
- ♦ Statut matrimonial,
- ♦ Lieu de naissance,
- ♦ Langue maternelle,
- ♦ Antécédents scolaires,
- ♦ Profession du mari,
- ♦ Niveau d'instruction du mari,
- ♦ Nombre d'enfants,
- ♦ Nombre d'enfants à l'école,

- ◆ Personnes à charge,
- ◆ Occupation professionnelle,
- ◆ Ancienneté professionnelle
- ◆ etc.

L'ensemble des caractéristiques des auditrices à présenter par la variable indépendante aidera à avoir une meilleure perception des auditrices qui fréquentent ou ne fréquentent pas les centres. Puis, pour mieux apprécier la variable, nous présentons les variables dépendantes qui sont les conditions de travail dans les centres et l'acquisition des compétences visées par les auditrices. Il s'agit des variables dont l'influence détermine le niveau de fréquentation des centres.

Acquisition des compétences visées par les auditrices

Elle est principalement axée sur l'atteinte des compétences visées et acquises par les auditrices dans le seul but de mieux réussir leurs activités professionnelles, sociales ou familiales. Elle comprend donc :

1. Utilisation et (réinvestissement) des acquis des apprentissages dans la vie active,
2. Satisfaction des attentes et besoins personnels,
3. Certification des acquis des apprentissages en alphabétisation, et
4. Possibilité d'utiliser la stratégie de post-alphabétisation.

Variable Indépendante : Conditions de travail dans les centres d'alphabétisation.

Elle est la variable dont le changement de valeur influe sur celui de la variable dépendante. Elle est la cause présumée de l'effet et elle est la variable que l'on peut manipuler et qui caractérise fortement la relation d'avec la variable dépendante.

Les conditions de travail offertes par les centres d'alphabétisation incluent des variables qui peuvent être décomposées comme suit :

1. Condition physique du travail,
2. Stratégies d'enseignement et d'apprentissage,
3. Choix et profil du moniteur,
4. Contenu et programme,
5. Système d'évaluation des apprentissages, et
6. Motivation et organisation relationnelle,

A partir des trois types de variables identifiées (dépendantes et dépendantes), nous analysons de manière significative le phénomène d'abandon ou de départ prématuré qui survient pendant les sessions de formation chez les auditrices. Le phénomène est indiqué par le faible niveau de fréquentation des centres mais aussi par l'acquisition des compétences visées de façon à vérifier la relation suggérée par l'hypothèse générale du cadre opératoire et les concepts opératoires.

En mettant particulièrement l'accent sur l'abandon observé dans les centres lors des sessions de formation en alphabétisation (quelle que soit l'appellation), signifie le fait que l'auditrice interrompt un cheminement de formation/éducation de manière précoce en comparaison avec d'autres auditrices inscrites pour la même session de formation. Ce fait entraînerait des conséquences négatives non seulement pour elle-même mais aussi pour l'ensemble de ses pairs et pour son environnement. Par conséquent, en quittant de manière prématurée ou hâtive le centre en pleine session de formation, elle appréhende une situation ou dénonce un phénomène qu'elle n'a pas su intégrer ou qu'elle n'a pas su expliquer ou traduit autour d'elle. Il se pourrait aussi qu'elle ait déjà su atteindre ou répondre à une attente personnelle dont elle avait grandement besoin. Ou bien, elle a un objectif personnel qu'elle s'est fixée avant même de participer ou d'assister aux sessions de formation. Ceci nous conduit à expliquer la relation que nous avons définie entre les variables de l'hypothèse générale et les variables spécifiques pour construire les indicateurs devant aider à mieux soutenir cette recherche.

4.2.1 CONSTRUCTION DES INDICATEURS

Afin de mieux rendre opérationnels les concepts retenus et en vue d'orienter concrètement la recherche, nous avons défini les indicateurs qui préciseront nos variables prédéterminées. Si nous admettons qu'un indicateur est un instrument permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et, jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse, il nous permet de préciser les variables et de classer un objet dans une catégorie par rapport à une caractéristique donnée.

A partir de nos deux principaux groupes de variables (dépendante et indépendante) et suivant les principes de transformation de la variable en indicateur ; nous distinguons 3 principaux types de variables selon que le niveau de mesure de l'indicateur est nominal, ordinal ou numérique.

Vu la spécificité de la recherche du point de vue de la population cible (exclusivement constituée de femmes), nous aurons des indicateurs de référence. Il s'agira surtout de : caractéristiques des auditrices fréquentant les centres. Ensuite, il y aura pour les conditions de travail offertes par les centres : choix et profil des moniteurs présents dans les centres ; la stratégie d'enseignement et d'apprentissage utilisé dans les centres ; les conditions physiques de travail (organisation spatiale, temporelle, pédagogique et relationnelle) des centres ; les effectifs des auditrices inscrites au début et à la fin des sessions de formation ; le contenu et matériels pédagogiques et didactiques ;

le système d'évaluation des apprentissages ; etc. Enfin, il y aura l'utilisation des compétences acquises pour la vie courante ; la satisfaction des attentes et besoins personnels ; la certification des acquis reçus lors des apprentissages ; l'utilisation de stratégie de post-alphabétisation utilisée en vue de maintenir de façon durable le niveau acquis des compétences utilisables.

A présent, nous allons organiser les différentes variables énoncés suivant les 3 niveaux de variables identifiées plus haut à savoir : la variable d'entrée, de processus et d'effet.

Variable d'Entrée : Caractéristiques des auditrices

Macro variables	Micros variables	Indicateurs
Caractéristiques individuelles	Informations personnelles	Age
		Situation matrimoniale
		Lieu de naissance
		Nombre d'enfants
		Nombre d'enfants à l'école
		Antécédents scolaires
	Caractéristiques socio-économiques	Profession
		Ancienneté professionnelle
		Profession du mari
	Motivation	Environnement professionnel
		Environnement familial
		Attente personnelle

Variable de Processus I : Conditions de travail des centres

Macro variables	Micros variables	Indicateurs
Conditions de travail	Conditions physiques de travail	Type de local
		Disposition de la salle
		Horaire de cours
		Effectif moyen par session
		Organisation du travail
	Stratégie extrascolaires	Activités pédagogiques
		Méthode d'enseignement
		Méthode d'apprentissage
	Contenu et programme	Matériels didactiques
		Matériels pédagogiques
		Equipements de travail
	Choix et profil du moniteur	Caractéristiques individuelles
		Formation initiale
		Type de contrat
	Système d'évaluation des apprentissages	Test de connaissance
		Mode d'évaluation du cours
		Type d'évaluation

	Motivation et organisation relationnelle	Atmosphère de travail
		Rapport auditrices/Moniteur
		Rapport auditrice/auditrice

Variable Effet : Niveau de fréquentation des centres

Macro variables	Micros variables	Indicateurs
Niveau de fréquentation	Abandon des sessions	Niveau minimum de compétences acquis jugées utiles
		Niveau de performance atteint par l'auditrice
		Possibilité d'utilisation des acquis dans la vie courante
		Attitude des paires auditrices
	Certification des acquis	Atteindre l'évaluation finale
		Obtention du Certificat
		Valorisation de la formation

Variable Effet : Acquisition de compétences visées

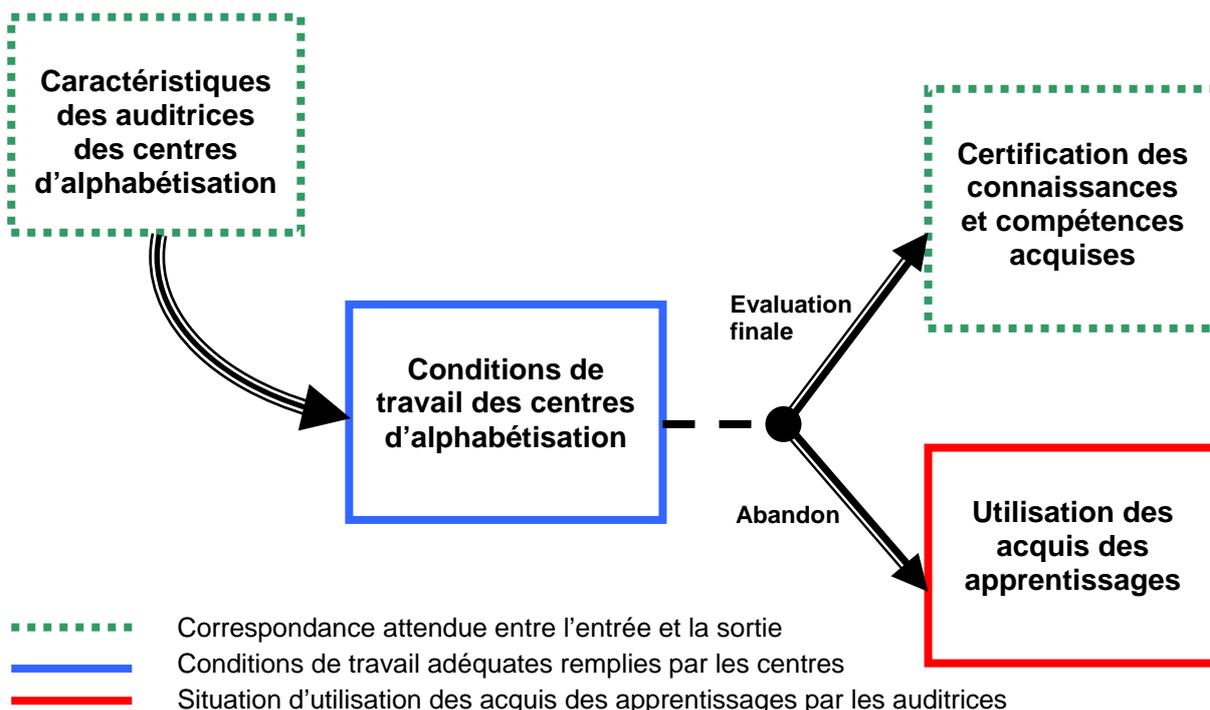
Macro variables	Micros variables	Indicateurs
Acquisition de compétences visées	Utilisation des acquis des apprentissages	Au plan familial
		Au plan professionnel
		Au plan social
	Satisfaction des attentes et besoins	Horaire de cours
		Effectif moyen par session
		Activités pédagogiques
	Certification des acquis d'apprentissage	Ambiance de travail
		Influence du travail des paires
		Mode d'évaluation du cours
	Utilisation de la stratégie de post-alpha	Rapport auditrices/Moniteur
		Rapport auditrice/auditrice

En nous référant à la figure 6 caractérisant les différents éléments d'un programme et le choix des 2 principaux types de variables (dépendantes et indépendante) de l'hypothèse, il découle de la situation observée que les auditrices abandonnent les sessions. La situation exista fort longtemps et fut soulignée en 1965 à la Conférence de Téhéran, par les Ministres de l'Education des pays en voie de développement réunis sous l'égide de l'UNESCO dans le champ de l'alphabétisation. Elle a entraîné et conduit à maintes réformes (Approches traditionnelle, fonctionnelle, sélective, intensive, orientée sur le travail, compétences nécessaires à la vie courante, etc.) et, enfin, par l'introduction de l'approche de Freire qui a utilisé l'alphabétisation pour susciter le changement politique et social à partir de la base en élaborant une stratégie pédagogique destinée à amener les populations à réfléchir à partir de leurs vécus, leurs difficultés et aux causes de celles-ci.

Finalement, il ressort de l'ensemble des variables ci-dessus que la stratégie à adopter, suppose que les auditrices utilisent l'alphabétisation pour exprimer leurs préoccupations et s'engager dans l'action pour améliorer leurs conditions de vie. Il en résulte donc qu'elles choisissent simplement de se retirer pendant le déroulement des sessions de formation dans les centres. De toute évidence, les compétences développées en lecture, écriture et calcul acquis lors des apprentissages devraient aider l'auditrice dans sa société par des usages pratiques en vue de sa propre réalisation et pour le bien de sa communauté. Mais la situation de fait a amené l'UNESCO à proposer depuis les années 60 et ceci d'année en année, de nouvelles stratégies pour aider à maintenir une constance dans la fréquentation des centres. Les stratégies étaient, alors, fondées sur l'idée que l'alphabétisation étant un moyen de parvenir à des fins, exigeant des objectifs clairs et une applicabilité quasi immédiate. Inévitablement, la situation conduit actuellement au débat sur la qualité de l'alphabétisation et du développement des compétences car le droit des adultes à l'autonomisation, à une éducation de base pertinente et l'importance de la participation à des environnements d'apprentissage dynamiques et riches ne devrait plus être posé. Ainsi et pour toute fin utile, l'adulte accepterait sans condition, de suivre la formation qui lui est destinée dans le but de retrouver une seconde chance d'accéder à une éducation, et de mieux valoriser sa place et sa position au sein de la société.

Le choix de la justification et la construction des indicateurs définis plus haut nous, amènent à élaborer le cadre problématique restreint de notre recherche de la manière suivante par la schématisation assez simplifiée des différentes variables qui interviennent dans la confirmation de cette relation anticipée de l'hypothèse générale de la recherche.

Figure 7 : Schéma du cadre opératoire de la recherche.



Le schéma du cadre opératoire de la recherche présente 2 différents niveaux d'analyse. L'une correspond à la situation attendue qui réunit le profil d'entrée et le profil de sortie des auditrices. Elle correspond de ce fait à l'objectif des programmes d'alphabétisation mis en œuvre et visant l'acquisition des connaissances et compétences de la population cible. La seconde se présente comme une situation d'échec (rouge) car les auditrices abandonnent les sessions de formation qui devaient leur permettre d'atteindre le but visé par les programmes qui leur sont destinés. Le moyen par lequel les auditrices devaient travailler pour apprendre et acquérir les connaissances instrumentales (lecture, écriture et calcul) afin d'utiliser les compétences dans la vie courante. Mais, le constat est que dans les conditions de travail que les centres offrent, les auditrices partent sans avoir complété toutes les sessions programmées pour elles. Dans ces conditions, les conditions de travail sont-elles insuffisamment élaborées pour ne pas favoriser les acquis planifiés ou ne pas retenir les auditrices dans les centres. Ou bien, l'acquisition d'un minimum de compétences suffit-elle pour permettre aux auditrices de se réaliser au plan professionnel, social, familial, communautaire et même national ?

CONCLUSION

En résumé, nous sommes d'avis que le départ occasionné par les conditions de travail ou l'abandon observé de la part de l'auditrice résultant de la faiblesse d'une stratégie à maintenir les auditrices au sein des programmes d'alphabétisation. Bien que l'abandon se révèle être qu'un aspect des aboutissements du processus d'apprentissage non achevé, il permet cependant à l'auditrice d'utiliser pour la réussite de ses activités le minimum des connaissances et compétences acquises durant le laps de temps passé au centre. Les autres aspects positifs que présente le cadre opératoire concernent la maîtrise des compétences, l'utilisation des acquis dans la vie courante et la pratique de la stratégie de la post-alphabétisation. Etant donné que ce sont les aspects les plus importants du processus d'apprentissage de l'alphabétisation, notre chapitre suivant, en mettra principalement l'accent sur le dispositif méthodologique qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer le phénomène d'abandon. Le chapitre doit tenir compte également de tous les autres aspects dans le but de mieux apprécier le programme d'alphabétisation destiné aux auditrices savoir si réellement le départ prématuré dont fait preuve les auditrices constitue-t-il effectivement un problème au plan d'acquisition des compétences.

Chapitre Cinq

Dispositif Méthodologique

V. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous définissons le cadre méthodologique par lequel sera menée notre recherche. Nous procéderons à la mise en place du dispositif de recherche étape par étape en s'assurant de respecter toute la rigueur que cela requiert pour enfin vérifier notre hypothèse. Trois composantes essentielles constitueront la charpente du travail. Il s'agira notamment de la population cible et de l'échantillonnage ; les instruments de recueil des données et les procédures de traitement des données.

Nous avons la prétention de réaliser une recherche de nature quantitative. Cependant une étude purement quantitative ne nous permettra pas de répondre adéquatement à notre hypothèse. Dans ce cas, elle sera du type semi-quantitatif et semi-qualitatif. L'approche quantitative permet, outre une analyse de contenu thématique, de disposer des tableaux pour montrer la répartition et la représentation des principaux constats observés chez les auditrices. De l'autre côté, l'approche qualitative permet dans une certaine mesure d'interpréter et confirmer les réponses quantitatives reçues de la part des enquêtés. Ce procédé permet de comparer les données du cadre théorique à celles que nous aurons à observer sur le terrain.

5.1 POPULATION CIBLE ET ECHANTILLONNAGE

5.1.1 POPULATION CIBLE

La présente étude a pour contexte restreint de recherche la Commune de Lomé, une des six (6) régions appui et éducative érigée en région en Novembre 1996. L'enquête a lieu dans les centres d'alphabétisation fréquentés essentiellement par les auditrices, c'est-à-dire les jeunes filles et les femmes de 15 ans et plus, dont la plupart exercent dans le commerce du secteur informel. D'autres sont des domestiques, des apprenties, des maîtresses coiffeuses et couturières ou des revendeuses. Les cours d'alphabétisation se déroulent régulièrement à proximité des auditrices qui sont majoritairement des analphabètes vivant dans les quartiers peuplés ou avoisinants les marchés et les centres d'apprentissage de couture et de coiffure.

Selon l'EDS de 1998, les catégories de femmes analphabètes constituent le lot le plus important de la population. Seule une femme sur quatre, soit 26 % environ, est instruite alors que la tendance est d'un homme sur deux. Le Rapport Mondial de suivi sur l'EPT 2005 souligna que 69 % des femmes togolaises étaient analphabètes en 2000-2004. Au regard de l'importance de ce nombre et en se référant à la taille de la population de la ville de Lomé qui à elle seule compte plus d'un 1 togolais sur 5, et d'après la multiplicité des centres et programmes d'intervention, nous ne pourrions jamais faire face à cette énorme population. Enfin, en nous basant sur les statistiques énoncées par l'ensemble des documents consultés, il y aurait pour la ville de Lomé toute seule, une population de femmes analphabètes de plus de 690.000 adultes de 15 ans et plus.

5.1.2 CARACTERISTIQUE DE LA POPULATION CIBLE

5.1.2.1 AUDITRICES

D'après les documents (Rapports et Etudes) de la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DAEA), les femmes qui participent aux programmes d'alphabétisation sont appelées des auditrices. Elles sont des jeunes filles et des femmes dont l'âge varie généralement entre 12 et plus de 55 ans (qui correspond à l'âge de la retraite). Elles sont pour la plupart des revendeuses ou travaillent dans le secteur informel. Elles sont issues de l'exode rural et vivent principalement dans les banlieues de la ville de Lomé, le quartier Nord Est, Agoényivé et le quartier Sud Est, Kpogan, qui sont les quartiers périphériques délimitant la ville de Lomé. Elles constituent la cible principale de notre recherche car la survie de toutes les interventions dépend fortement de leur participation.

5.1.2.2 PERSONNELS D'ALPHABETISATION

La seconde catégorie de la population cible se présente sous deux formes. Ce sont les agents d'alphabétisation ou moniteurs et les responsables ou chargés de programme ayant en charge la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation de toutes les activités exécutées.

AGENTS D'ALPHABETISATION OU MONITEURS

C'est à eux qu'incombe l'alphabétisation des auditrices quelles que soient leurs catégories socio-professionnelles et leurs activités quotidiennes. Ils sont, soit des fonctionnaires de l'Etat, principalement retenus dans les directions et les services d'alphabétisation ou d'éducation des adultes, soit des contractuels sur les programmes financés par les ONG ou les programmes de coopération avec les institutions internationales. Ils assument de lourdes responsabilités vu le rôle principal qu'il joue dans le transfert des connaissances et compétences aux auditrices.

RESPONSABLES DES PROGRAMMES

Ils représentent l'une des cibles la non moins importante de la population cible. Ils ont pour rôle essentiel la gestion adéquate et efficiente des programmes d'alphabétisation en faveur des auditrices pour aider aussi bien les moniteurs que les auditrices à avoir des conditions de travail réglementaires et principalement encourager à une forte participation des unes et des autres.

Au total, nous avons trois principales cibles qui constitueront la base pour le prélèvement des données qui nous édifiera sur l'objet de la recherche. Par ordre d'importance, nous avons les auditrices, les agents d'alphabétisation et les responsables de programme. Ces dispositions nous semblent pertinentes dans la mesure où ce sont les auditrices, les premiers acteurs des programmes d'alphabétisation au niveau de la région de Lomé Commune.

5.1.3 CHOIX DES CENTRES

Pour mieux cerner les contours de notre recherche, vu le nombre important de femmes analphabètes qui résident dans la Commune de Lomé, nous avons retenu par choix raisonné sept (7) centres d'alphabétisation parrainés essentiellement par des ONG/Associations. Ces centres ont été retenus suivant certains critères, notamment : la proximité des auditrices, l'horaire de fréquentation des centres, la disponibilité des auditrices, la présence et la disponibilité du moniteur, l'effectivité des équipements et des infrastructures nécessaires, l'accompagnement ultérieur des néo-alphabètes et l'appui institutionnel en terme de suivi/supervision de la DRAS de la Région de Lomé commune.

En nous référant aux caractéristiques des auditrices, les centres d'alphabétisation retenus sont essentiellement implantés dans la ville de Lomé, à proximité de ces dernières et en maintenant une proportionnalité entre l'ensemble des bénéficiaires des programmes. Ainsi, pouvons-nous dire que les 7 centres retenus représentent le tiers de l'ensemble des centres (23) de Lomé Commune et ils couvrent une partie importante de la population analphabète de Lomé. Les centres retenus sont disséminés dans la ville y compris le marché central et ses environnants : quartier Adawlato incluant les marchés secondaires d'Abattoir et Atikpodzi. Parmi les autres points, un est implanté dans une école publique (Dogbeavou) dans un quartier populaire. Ceux d'Amoutivé et de Nukafu sont situés dans deux marchés de quartiers qui sont principalement contigus aux centres de santé fréquentés par les femmes enceintes et les mères allaitantes ainsi que les travailleuses de sexe. Le dernier, le Centre Dzidudu a surtout pour cible, les femmes portefaix venues des zones rurales grâce à l'exode rural et qui mènent une vie précaire dans les alentours du Grand Marché d'Adawlato. Avec les 7 centres tels que présentés, nous ciblons le profil de toutes les auditrices mais aussi certains ONG intervenant dans l'alphabétisation dans la Région de Lomé Commune.

Il y a lieu de noter que les centres d'alphabétisation appartiennent à des ONG. Les ONG, ayant en charge les centres retenus pour cette recherche, sont principalement : l'Association Humanitaire pour l'Union et l'Education des Femmes à l'Auto-promotion (AHUEFA), le Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE), le Centre d'Etudes des Systèmes d'Appui au Développement Local (CESYADEL), l'Association "Cercle d'Humanistes pour le Développement Social" (CHADES) et la Force en Action pour le Mieux être de la Mère et de l'Enfant (FAMME).

Enfin, soulignons qu'au niveau des marchés central et périphériques, nous retrouvons toutes les femmes provenant du centre ville et même des banlieues venues pour vendre et passer toute la journée sur place. Dans ces centres, elles sont de tous âges et de toutes catégories confondues, en âge de procréer mais également issues de l'immigration. Vu de cette façon et bien que nous ayons opté pour un choix raisonné dans la sélection des centres, ceci se justifie pertinemment du fait qu'il représente le visage de la population analphabète de la Région de Lomé Commune.

5.1.4 ECHANTILLONS

Dans le cadre de cette recherche, nous avons 3 principales cibles. Pour étudier les cibles, nous ne pourrions pas prélever des informations sur l'ensemble des unités statistiques qui constituent la population cible. Il aurait fallu récolter plusieurs données sur chaque auditrice pour tester nos hypothèses, ce serait un gigantesque travail qui risque de ne jamais aboutir. Comme le souligna Johnson (2000), *“il n'est pas nécessaire de manger le bœuf entier pour savoir qu'il est coriace”*.⁹⁹ Pour cela, sur les 23 centres que compte actuellement Lomé Commune, nous avons choisi d'en retenir 7 par choix raisonné, soit un peu moins du tiers qui devrait être (7,66). Il s'agit des centres d'alphabétisation d'Abattoir, Adawlato, Amoutivé, Atikpodzi, Dogbeavou, Dzidudu et Nukafu). Ces centres présentent des similarités mais aussi des particularités pour nous permettre de faire face aux catégories d'auditrices composant la population parent. Il nous permet aussi de recourir à l'échantillonnage des auditrices pour retenir les effectifs à enquêter par centre choisi.

Pour déterminer la taille d'un échantillon, plusieurs éléments ont été pris en considération : le niveau d'analyse souhaitée, le caractère homogène de la population cible visée, la marge d'erreur avec laquelle nous comptons travailler, etc. Vu le caractère composite de la population parent et compte tenu de la situation sociopolitique que traverse le pays, nous avons choisi de retenir une moyenne de 15 auditrices par centre sachant que vers la fin de la session (avril – juin), l'effectif se situe toujours en dessous de 20 auditrices quelque soit le nombre des inscrites. Il se pourrait aussi qu'au niveau des centres, nous ayant un nombre au-dessus ou au-dessous de la moyenne. Ceci devra nous permettre de prélever au moins un échantillon d'auditrices dans les 7 centres. Albarello (1999) confirme notre thèse en soutenant que, *“la taille de l'échantillon ne dépend nullement du nombre de personnes qui composent la population de référence. Il faut bannir la réflexion en terme de « taux de sondage » qui serait une proportion idéale entre la population et l'échantillon. L'idée selon laquelle - mon échantillon serait représentatif parce qu'il comporte 5 ou 10 ou 20 % de la population parent - bien qu'elle soit une idée répandue, est une idée inexacte”*¹⁰⁰. Nous allons sur cette base intervenir avec toute auditrice qui a déjà séjourné dans un centre d'alphabétisation retenu, en consultant les registres d'inscription, en discutant avec les agents d'alphabétisation ou du fait simplement qu'elles sont présentes et travaillent dans les environs du centre, pour accepter de répondre à nos questions.

Du fait que les programmes d'alphabétisation impliquent également des acteurs tels que les moniteurs d'alphabétisation et les chargés de programme qui sont les responsables des ONG parrains. Cette population constitue du point de vue de leur implication la cible secondaire. Ils sont associés à la recherche afin que nous ayons une vue plus complète et globale du contexte. Au

⁹⁹ Johnson S., cité par Wonnacott & Wonnacott, 2000 ; *Statistique, économie, gestion, sciences médecine*, Paris ; Economica, 4^{ème} édition ;

¹⁰⁰ Albarello L, 1999 ; *Apprendre à chercher*. Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 109.

total, nous aurons 105 auditrices à raison de 15 par centre, 21 moniteurs à raison de 3 par centre et 7 chargés de programme ou autres responsables de l'ONG parrain des centres étant donné que nous avons 5 différentes ONG pour les 7 centres à enquêter. Au total, nous aurons 133 répondants à nos questionnaires pour l'ensemble du travail. Ils se répartissent ainsi :

Tableau 10 : Répartition de l'échantillon par centre et par type d'unités (prévision)				
Centres	Effectifs par enquêtes			Total
	Auditrices	Moniteurs d'alphabétisation	Responsables de programme	
Abattoir	15	3	1	19
Adawlato	15	3	1	19
Amoutivé	15	3	1	19
Atikpodzi	15	3	1	19
Dzidudu	15	3	1	19
Dogbeavou	15	3	1	19
Nukafu	15	3	1	19
Total	105	21	7	133

Connaissant la taille de notre échantillon pour la présente recherche et nous référant au nombre d'auditrices qui composeraient notre population parent, nous justifions la taille selon la marge d'erreur avec laquelle nous acceptons de travailler¹⁰¹. Cette taille se trouvant entre 100 et 150 sujets, la marge d'erreur se situe respectivement à 9,75 % et 8,75 %. Concernant, l'échantillon de ce travail composé de 133 personnes, la marge d'erreur serait de **9,25 %**.

Suite à la crise sociopolitique qu'a connu le pays et surtout la ville de Lomé, la capitale lors des récentes élections présidentielles (avril 2005), cette prévision pourra ne pas être observée compte tenu des réalités du terrain. Toutefois, la collecte des données s'est faite dans les centres et les échantillons prévus ont varié en plus ou en moins. Ainsi, la répartition des effectifs ayant effectivement participé à l'enquête par centre, sera différente de la prévision faite.

Cette répartition a été retenue et validée par accord des responsables de la DRAS de Lomé Commune, organe de décision et de supervision des activités d'alphabétisation et compte tenu du fait que nous avons intervenu dans sa zone de juridiction administrative.

5.2 INSTRUMENTS ET TECHNIQUES D'ENQUETE

5.2.1 INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNEES

Pour recueillir les données nécessaires à la vérification de notre hypothèse générale, nous avons utilisé un **questionnaire**, qui est un instrument de collecte de données. Le questionnaire a été

¹⁰¹ Ibidem, p 110.

conçu et aménagé suivant les différentes cibles de la recherche. Ce qui nous donna au total 3 différents types de questionnaire pour les auditrices, agents d'alphabétisation et responsables de programme. En grosso modo, le questionnaire comporte une partie de présentation du but de la recherche, des questions d'introduction portant sur l'identification des répondants (surtout pour les auditrices et les agents d'alphabétisation). Puis, il y avait des questions relatives aux programmes d'alphabétisation, le degré de satisfaction des attentes personnelles, la maîtrise des compétences visées et l'utilisation des compétences dans la vie active. Enfin, on y retrouve une autre série de questions sur les conditions de travail y compris le dispositif extrascolaires et les raisons relatives à la non fréquentation des centres et les questions portant sur les attentes face aux nouveaux modèles visant la pleine participation des auditrices et leurs propres perspectives. Finalement dans le fond, le questionnaire est resté le même ; la présentation et la progression des questions malgré une légère différence dans l'ordre compte tenu du profil du répondant.

Le questionnaire type est mixte. Il y a des questions fermées, des questions semi-ouvertes, des questions ouvertes et des questions cafétéria. Une question présentant les informations sur une échelle d'attitude a été introduite. Les questions fermées sont de type multichotomique c'est-à-dire que le choix se fait entre plusieurs réponses possibles. Les questions semi-ouvertes sont une combinaison de 2 techniques : la première partie est constituée de questions-scénari c'est-à-dire que *“celles-ci présentent sur un sujet donné des réponses ou situations possibles ou existantes à cocher et demandent aux personnes interrogées de prendre position par rapport à l'un ou à l'autre possible”*¹⁰² ; la deuxième partie concerne des questions ouvertes où le répondant est libre de proposer une réponse personnelle où il est totalement libre de s'exprimer sur la situation vécue. Au total, le questionnaire destiné aux auditrices comporte 36 questions clés, celui des moniteurs 26 questions et enfin, celui des responsables de programme, un total de 22 questions. En outre, nous avons élaboré une fiche d'identification des centres à compléter par le moniteur du centre.

5.2.2 METHODES DE COLLECTE DES DONNEES

La collecte des données s'est opérée de deux différentes façons : un mode d'administration direct et un mode d'administration indirect. *“Il est dit d'administration directe lorsque le répondant le remplit lui-même. Le questionnaire lui est alors remis en main propre par un enquêteur chargé de donner toutes les explications utiles ou lui est adressé par voie postale ou tout autre moyen”*¹⁰³. Il est dit d'administration indirecte lorsque l'enquêteur remplit le questionnaire pour le répondant.

Pour les auditrices, nous avons opté pour le mode d'administration indirect parce que le questionnaire était conçu en langue française qui n'est, ni la langue d'apprentissage, ni la langue parlée des auditrices. Des enquêteurs ont été recrutés et ils étaient chargés de les assister, de leur

¹⁰² Ibidem, Albarello L., p. 91.

¹⁰³ Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 191.

poser les questions en les traduisant dans la langue d'alphabétisation qui n'est autre que la langue maternelle. Enfin, ils transcrivent fidèlement les réponses données en français sur le questionnaire.

Relatif aux moniteurs d'alphabétisation et responsables de programme, nous avons opté pour un mode d'administration direct. Ce choix tient lieu du fait qu'ils ont reçu tous une formation initiale, et sont impliqués dans la gestion et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation. Ils ont rempli directement le questionnaire et ils ont été invités à répondre à toutes les questions posées afin d'anticiper de façon exhaustive sur les manques à palier de la part de la cible principale.

5.3 PROCEDURES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES

Trois grandes étapes d'analyse des données ont été retenues. Il s'agit de : la codification, le traitement statistique et, l'analyse et interprétation des résultats. La dernière étape nous a permis de croiser les réponses et de procéder à des validations.

La codification a permis de réaliser un guide de lecture ou une légende de codage. Pour chaque question posée et considérée comme une variable et/ou une variante de la variable, nous avons indiqué les modalités possibles de réponses. Cette façon de faire nous a facilité le travail de saisie. Le traitement statistique des données s'est fait au moyen du Logiciel "**Epi Info**". Un logiciel de traitement de données communément utilisé en épidémiologie. Les résultats sont présentés sous forme de distributions de fréquences par variable. Les tableaux sont présentés sous forme de fréquence absolue, de fréquence relative et de fréquence cumulée. Il génère automatiquement la fréquence, le mode, la moyenne, l'écart-type, la variance, etc. si la variable ou le tableau croisé de deux ou trois variables les produisent.

L'analyse des résultats de l'enquête s'est réalisée en deux temps : suivant les outils de la statistique descriptive et ceux de la statistique inférentielle. Aussi, avons-nous pu effectuer des calculs de moyenne ou d'indices de dispersion sur les variables qui s'y prêtent. Après le premier niveau, nous avons tenté d'autres approfondissement sur les résultats en croisant les variables et en utilisant des tests mini programme et des analyses multivariées. Pour le croisement des variables, nous avons construit des tableaux croisés à deux ou trois entrées pour mettre en relation deux ou trois variables supposées liées dans la formulation de nos hypothèses afin de valider ou d'infirmer ce lien. Toutefois, nous nous sommes gardés d'émettre des conclusions hâtives parce que : *"une corrélation même très forte entre deux variables n'implique pas forcément qu'il y ait entre elles un lien de cause à effet"*¹⁰⁴. Mais dans cette recherche, l'analyse statistique est un guide précieux. Pour les tests mini programme, le choix du test se fera en fonction des variables considérées. Le test adéquat concernera les types de question-problème (QP) de relation ou de comparaison et des variables en jeu de la variable dépendante et des variables indépendantes. Enfin, les analyses multivariées possibles nous permettront d'avoir une

¹⁰⁴ Albarello, op. cit, p. 140.

vue d'ensemble sur toutes les données. Selon Cibois, *“il faut passer de l'analyse globale à l'analyse locale et non l'inverse ... Dans un dépouillement d'enquête, il faut commencer par se faire une idée d'ensemble de la population des enquêtés : c'est au début du travail qu'une analyse globale est utile”*¹⁰⁵. En somme, nous choisirons au terme du dépouillement des données de l'enquête, la position qui nous semblera la meilleure pour démarrer l'analyse de nos données, d'une manière globale ou sectorielle.

5.4 DEROULEMENT DE L'ENQUETE

Au préalable, nous procédons à un pré-test des instruments pour mesurer la pertinence, la validité, la cohérence des différentes séquences et la progression de l'administration des questions.

5.4.1 PRE-TEST DES INSTRUMENTS

Le pré-test des instruments de collecte des données de la recherche, principalement la mise à l'essai des trois types questionnaires, a été réalisé avec le Centre d'Animation et de Lecture (CAL)¹⁰⁶ de Yembeul. Le centre est situé dans un quartier en périphérie de la ville de Dakar. Il est cofinancé par le Projet d'Appui à Alphabétisation Fonctionnelle “Priorité Femme” du Ministère en charge de l'alphabétisation et l'Eglise Evangélique Luthérienne du Sénégal (EELS).

Les auditrices du CAL présentent les mêmes caractéristiques que la population cible. Elles sont de la même tranche d'âge, le statut matrimonial identique, évoluent dans le commerce du secteur informel ou travaillant comme des domestiques ou apprenties. Elles apprenaient dans une langue locale, avaient un cours d'alphabétisation utilisant la même méthode REFLECT que la Région de Lomé Commune. Elles contribuaient financièrement aux programmes qui leur sont destinés. Les moniteurs sont des deux sexes et les conditions extrascolaires mises en place sont similaires. En outre au niveau du Daara, le nombre des inscrites au départ est totalement différent du nombre que nous avons rencontré six mois après, lors du pré-test.

Le pré-test des questionnaires du moniteur et des responsables de programme s'est déroulé au niveau du CENTRE CULTUREL GALLE NANONDIRAL de Yembeul de l'EELS, qui est le lieu abritant la Coordination du Projet. Dans un premier temps, nous avons travaillé avec le Coordinateur du Projet d'alphabétisation après avoir rendu une visite de courtoisie au directeur du Centre. Ensuite, nous avons discuté avec les 4 moniteurs d'alphabétisation qui étaient présents, ce jour-là. Enfin, nous nous sommes rendus au CAL, communément appelé Daara¹⁰⁷ par les moniteurs et les auditrices du Groupement des Femmes FONK SA JËKKER¹⁰⁸, du quartier Darou Salam 5C. Au total,

¹⁰⁵ Cibois, 1984, cité par Férreol G., 2004 ; p 157.

¹⁰⁶ Nouvelle appellation des centres ou classes d'alphabétisation, dans le jargon des ONG du Sénégal.

¹⁰⁷ Appellation générale des centres d'alphabétisation par les bénéficiaires en référence au système non formel.

¹⁰⁸ Le Groupement des femmes *FONK SA JËKKER* signifie - “*Respecte ton Mari*”.

12 questionnaires destinés aux auditrices, 4 questionnaires pour moniteurs et 1 questionnaire pour responsable ont été répondus, soit 17 questionnaires remplis au pré-test.

Toutefois, la réalisation du pré-test du questionnaire auprès des auditrices de ce centre et aussi parallèlement avec leurs moniteurs et le responsable de programme, a permis de tester le degré de compréhension des différentes questions par l'ensemble des trois types de répondants, de corriger la formulation de certaines questions qui présentaient des erreurs dans la formulation, l'effet halo ou qui sont des questions de prestige. Il a également permis de revoir la progression des différentes questions posées afin de soutenir l'attention et la motivation du répondant. Enfin il nous a permis de juger de la fidélité et de la praticabilité de l'ensemble des questionnaires.

5.4.2 PHASE D'ENQUETE SUR LE TERRAIN

Le travail de terrain, c'est-à-dire la collecte des données proprement dite, s'est effectivement réalisé courant juin 2005, dans la Commune de Lomé par des enquêteurs (Voir annexe III) de la Direction Régionale des Affaires Sociales. Il a été précédé par l'obtention d'une autorisation d'enquête donnée par la DRAS qui accepta de planifier, réaliser et de mettre son personnel d'alphabétisation à contribution comme enquêteurs sur le terrain. Au total, 4 enquêteurs ont été désignés pour réaliser la phase de terrain.

L'enquête auprès des auditrices a été réalisée en langue Ewé, la langue locale parlée dans le sud mais aussi la langue d'alphabétisation qui est enseignée, quelquefois en plus du Français, dans les centres d'alphabétisation. Au total, 96 questionnaires pour auditrices, 18 questionnaires pour moniteurs et 6 questionnaires pour les responsables de programmes ont été remplis. La répartition des questionnaires par cible enquêtée se présente comme suit :

Tableau 11 : Répartition de l'échantillon par centre et par type d'enquêtés sur le terrain				
Centres	Nombre			Total
	Auditrices	Moniteurs	Responsables	
Abattoir	17	2	1	19
Adawlato	13	3	1	19
Amoutivé	15	2	0	19
Atikpodzi	13	3	1	19
Dzidudu	10	2	1	19
Dogbeavou	13	3	1	19
Nukafu	16	3	1	19
Total	96	18	6	120

Au niveau des centres retenus, un nombre significatif d'auditrices a été enquêté. Ceci est dû au fait que nombre des centres sont situés dans le lieu d'activité professionnelle des auditrices. Tels

sont les centres d'Abattoir, Adawlato, Amoutivé, Atikpodzi et Nukafu où les effectifs des enquêtées ont été positifs. Seuls les centres de Dzidudu et Dogbeavou ont connu un faible taux de participation de la part des auditrices. Ceci est dû aux caractéristiques particulières que présentent ces centres du point de vue de leur cible. Enfin, pour les moniteurs et les responsables leur nombre est simplement égal aux effectifs en activité dans les centres ou sur les programmes d'alphabétisation. Un responsable n'a pas pu cependant rendre son questionnaire rempli.

5.5 LIMITES ET DIFFICULTES RENCONTREES

Sur le terrain, le travail de collecte de données a été confronté à divers problèmes. Les troubles politiques et sociaux des derniers temps ont entraîné une grande méfiance de la population vis-à-vis de l'administration des questionnaires. Une autre difficulté rencontrée qui n'était pas très perceptible est le remplissage du questionnaire par des agents connus des auditrices. Nous aurions pu gagner si le questionnaire pour auditrices avait été traduit en langue d'apprentissage de ces dernières car elles se chargeront de remplir directement les questionnaires elles-mêmes.

5.6 ETHIQUE DE LA RECHERCHE

Au plan éthique, la recherche a cherché à respecter la personne des auditrices mais quelques considérations l'ont rendue difficile. La présence des agents d'alphabétisation comme enquêteurs a certainement donné des résultats concluants mais n'a pas laissé la latitude aux enquêtées de s'exprimer librement. Elles se sont encore retrouvées dans la relation enseignant-enseignée, ce qui a introduit des biais dans le remplissage de certaines questions. En somme, la recherche en soi, du point de vue de la formulation des questions n'a pas soulevée des échos allant à l'encontre de la dignité des répondants dans leur ensemble.

CONCLUSION

Le dispositif méthodologique utilisé présente une recherche quantitative qui est construite sur l'utilisation d'un questionnaire pour collecter les données relatives aux caractéristiques des différentes cibles. La sélection des centres est faite par choix raisonné même si le nombre des centres représente le 1/3 des centres de Lomé Commune. L'échantillonnage a été exhaustif, c'est-à-dire qu'il a pris en compte toutes les auditrices présentes dans les centres au moment de l'enquête (fin de session), des agents d'alphabétisation et les responsables de programmes. La réalisation de la phase de terrain a été précédée d'un pré-test et a connu quelques difficultés liées au paysage sociopolitique du pays.

Les données collectées au moyen du dispositif méthodologique ont permis de présenter, d'analyser et d'interpréter les informations sur le phénomène d'abandon des centres observés chez les auditrices de Lomé commune dans le chapitre suivant.

Chapitre Six

Analyse et Interprétation des Résultats

VI. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES



En nous référant au plan d'analyse proposé par le dispositif méthodologique de la présente recherche, nous analysons et nous présentons les différentes données collectées sur les auditrices, les moniteurs et les responsables de programme. Pour présenter les résultats de la recherche, nous avons d'abord analysé les caractéristiques générales des auditrices et celles concernant les moniteurs. Ensuite, nous avons exploité les informations sur les programmes tels qu'ils sont pratiqués et dispensés à l'endroit des auditrices présentement dans les centres de Lomé Commune.

Puis nous avons analysé les conditions de travail, voire extrascolaires dans lesquelles baignent les auditrices en mettant un accent particulier sur la relation pédagogique y compris la relation ontologique. Enfin, nous avons examiné la finalité des programmes d'alphabétisation du point de vue de l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à la vie courante des auditrices en référence aux différentes approches mises en œuvre et/ou développées. Finalement, nous avons procédé à l'évaluation des programmes d'alphabétisation sous son aspect relatif au niveau de fréquentation des centres et recenserons les diverses causes qui sous-tendent les abandons. Finalement, nous avons procédé à la vérification de notre hypothèse de recherche et nous fait des recommandations en vue de l'amélioration non seulement de la dynamique devant régir les conditions de travail y compris le dispositif extrascolaires des adultes ainsi que les interactions devant exister entre les différents acteurs des programmes mais aussi de redéfinir la problématique d'acquisition des compétences à diverses étapes du processus d'apprentissage.

6.1 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices de la Région de Lomé Commune connaissent un faible niveau de fréquentation dans les centres constituent l'objet central de cette recherche. *“Pourquoi les auditrices abandonnent-elles les cours d'alphabétisation avant la fin des sessions de formation ?”*. Cette préoccupation nous a amené à chercher à savoir si les conditions de travail et l'acquisition des compétences nécessaires visées par les auditrices encouragent les

départs prématurés des centres. Cette question de recherche s'est précisée en s'intéressant aux caractéristiques des auditrices, aux informations sur les conditions de travail et à l'utilisation des acquis de l'apprentissage en alphabétisation par les auditrices. Aussi, sommes-nous attelés de connaître l'impact de l'alphabétisation sur la vie des auditrices et les difficultés rencontrées sur le terrain et nous permettra finalement de comprendre les causes inhérentes au départ prématuré des auditrices des sessions de formation des centres.

6.1.1 CARACTERISTIQUES DES AUDITRICES

Pour présenter les données concernant les auditrices, nous avons dans un premier temps exposé les différentes cibles retenues et enquêtées dans le cadre de cette recherche effectuée dans la région de Lomé Commune. Il s'agit des auditrices, des moniteurs d'alphabétisation et des responsables de programmes qui se répartissent selon le tableau suivant :

Tableau 12 : Répartition des différentes cibles de l'enquête		
Cibles enquêtées	Effectif	Pourcentage (%)
Auditrices	96	80,0
Moniteurs	18	15,0
Responsables	6	5,0
Total	120	100,0

Source : Enquêtes

Le tableau montre la prédominance des auditrices enquêtées pour cette recherche. Elles sont le centre des programmes d'alphabétisation car toutes les interventions sont focalisées sur elles. Il révèle toute l'attention que nous portons aux programmes d'alphabétisation et, par endroit, évoque l'originalité du travail. Aussi, essayons-nous de montrer, à partir de cet effectif, que la socioculturelles aux difficultés (abandon des centres [faible niveau de fréquentation] par les auditrices) que connaissent les programmes pourront avoir des solutions durables s'ils sont initiés de concert en impliquant les auditrices elles-mêmes.

6.1.1.1 PRESENTATION DES DONNEES COLLECTEES SUR LES AUDITRICES

Au total 96 auditrices ont été enquêtées selon le mode d'administration indirecte par questionnaire qui leur est destiné dans les centres d'alphabétisation retenus dans la région de Lomé Commune. Les statistiques de la DAEA ont montré qu'en 2002, la Région de Lomé Commune comptait 23 centres implantés dans les aires d'activités professionnelles des auditrices pour une plus grande fréquentation et rentabilité¹⁰⁹. Pour les besoins de l'enquête, les auditrices ont été recensées dans 7 centres, soit une représentation de 30 %. Elles se répartissent selon le tableau 13 ci-après.

¹⁰⁹ DAEA, 2003, op. cit.

Le tableau montre une répartition plus ou moins équilibrée entre les auditrices enquêtées dans les différents centres retenus. Les effectifs correspondent plus ou moins à la moyenne de 15 auditrices proposées par le dispositif méthodologique. Les nombres enquêtés sur le terrain concernent l'effectif des auditrices restées dans les centres au moment de l'enquête (juin 2005). Notons aussi que l'enquête s'est déroulée pratiquement vers la fin de la session "Normale" de formation et certains centres ont déjà réalisé l'évaluation finale qui délivre les certificats de fin d'apprentissage (CFA) aux auditrices.

Tableau 13 : Répartition des auditrices par centres enquêtés

Centres	Effectif	Pourcentage (%)
Abattoir (marché)	17	17,8
Adawlato (marché)	13	13,5
Amoutivé (marché)	15	15,6
Atikpodzi (marché)	13	13,5
Dzidudu (marché)	10	10,5
Dogbeavou	13	13,5
Nukafu (marché)	15	15,6
Total	96	100,0

Source : Enquêtes

Le tableau 14 [page suivante] présente les caractéristiques générales des auditrices enquêtées. Il s'agit essentiellement de l'âge, de l'Etat civil, le niveau d'instruction dans le formel, le niveau d'instruction du mari et l'ancienneté professionnelle des auditrices. L'âge a été classé en 9 groupes distincts. Nous notons une forte concentration des auditrices autour de la classe [36 - 40 ans] qui correspond à la classe moyenne ou la médiane. Par ailleurs, nous notons aussi une prédominance des classes [26 - 30 ans] et [41 - 45 ans]. Ces classes correspondent à différentes étapes de la vie de la femme, des étapes où elles ressentent ou éprouvent un fort besoin de réalisation et de découverte. Aussi, à partir de 26 ans jusqu'à 50 ans, le tableau montre un fort regroupement des femmes (69,9 %). Ceci souligne le fait qu'à ces périodes, la femme est avide, passionnée de connaître et elle met en jeu ses potentialités pour apprendre de nouvelles choses dans le but de répondre adéquatement à ses différents besoins et attentes. C'est aussi la période où elle est très active professionnellement socialement et sexuellement. La proportion des jeunes filles de [15 - 20 ans] et [21 - 25 ans] existe mais faible, (13,5 %) du total. La proportion des femmes de plus de 50 ans existe également mais légèrement supérieure à celle des jeunes filles (16,6 %). La faible représentativité de ces classes démontre la faible motivation des ces âges eu égard à l'acquisition de nouvelles connaissances et/ou compétences nécessaires à la vie. Elles estiment qu'elles ont déjà fait le nécessaire concernant leur vie sociale et familiale. Pour les moins de 25 ans, il est dû au fait que la politique de discrimination positive en faveur de la fille encourage la scolarisation de ces dernières. Il s'agit de reconnaître ici que les programmes d'alphabétisation couvrent effectivement la population de 15 ans et plus sur le terrain.

Tableau 14 : Caractéristiques générales des auditrices			
Caractéristiques	Indicateurs	Effectifs	Pourcentage
Age	[15 – 20 ans]	6	6,3
	[21 – 25 ans]	7	7,3
	[26 – 30 ans]	18	18,8
	[31 – 35 ans]	13	13,5
	[36 – 40 ans]	6	6,3
	[41 – 45 ans]	18	18,8
	[46 – 50 ans]	12	12,5
	[51 – 55 ans]	10	10,4
	[56 ans & +]	6	6,3
Etat civil	Célibataire	12	12,5
	Mariée	73	76,0
	Veuve	8	8,4
	Divorcée/ Séparée	3	3,1
Niveau d'instruction	Aucun	56	58,3
	Primaire	29	30,2
	Secondaire	11	11,5
Avoir des enfants	Oui	79	82,3
	Non	17	17,7
Instruction des enfants	Oui	69	71,9
	Non	27	28,1
Lieu de naissance	Urbain	36	37,5
	Rural	60	62,5
Niveau d'instruction/ Mari	Aucun	39	40,6
	Primaire	16	16,6
	Secondaire	36	37,5
	Supérieur	5	5,2
Ancienneté professionnelle	[- de 5 ans]	25	26,1
	] 5 – 10 ans]	29	30,2
	] 10 – 15 ans]	12	12,5
	] 15 – 20 ans]	7	7,3
	] 20 – 25 ans]	9	9,3
	] 25 – 30 ans]	11	11,5
	[+ de 30 ans]	3	3,1
Total	----	96	100,0

Source : Enquêtes

Les données montrent que plus de 82 % des auditrices ont des enfants et près de 72 % d'entre elles ont leurs enfants à l'école. Il est peu probable que les auditrices de plus de 50 ans ont encore des enfants à l'école. Une auditrice qui confie : " mes enfants sont tous grands et ne vivent plus avec moi". Les données concernant l'Etat civil montrent que 76 % des enquêtées sont des mariées et les célibataires représentent seulement 12,5 %. Les veuves (8,3 %) et les divorcées/séparées (3,1 %) constituent le reste des enquêtées. Cependant, il ressort que l'importance des auditrices mariées corrobore avec la prédominance des classes d'âge de [26 – 50 ans] où la femme est très active à tout point de vue comme le montre le tableau 15 suivant.

Tableau 15 : Répartition des auditrices selon l'Age et l'Etat civil.

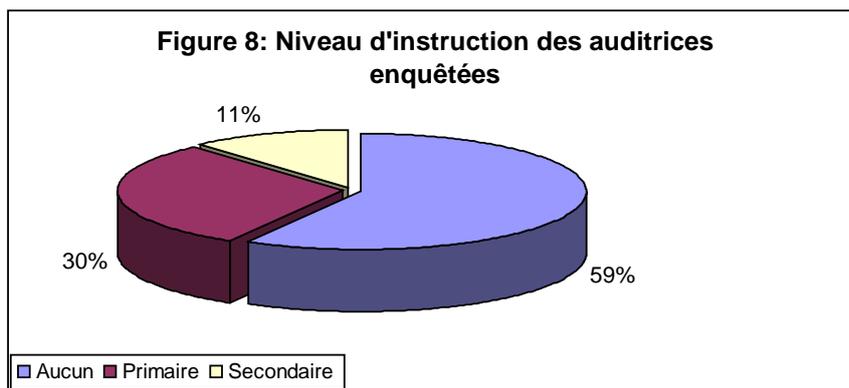
Age	Etat Civil				Total	%
	Célibataire	Mariée	Veuve	Divorcée		
[15 – 20 ans]	5	1	0	0	6	6,3
[21 – 25 ans]	4	3	0	0	7	7,3
[26 – 30 ans]	3	14	0	1	18	18,8
[31 – 35 ans]	0	12	0	1	13	13,5
[36 – 40 ans]	0	4	2	0	6	6,3
[41 – 45 ans]	0	17	1	0	18	18,8
[46 –50 ans]	0	10	1	1	12	12,5
[51 – 55 ans]	0	8	2	0	10	10,4
[56 ans & +]	0	4	2	0	6	6,3
Total	12	73	8	3	96	100,0

Source : Enquêtes

La primauté des auditrices mariées montre que la femme vit selon les étapes de son développement dans le foyer à côté de son mari. La femme togolaise se marie très jeune en milieu rural qui est encore fortement animiste et où la polygamie est encore pratiquée. Principaux problèmes émaillent l'étape de la vie active qui commence après l'adolescence, où nombre de femmes sont confrontées aux problèmes de faibles revenus, de surcharge de travail, d'accès difficile/limité aux services sociaux, à l'accroissement des responsabilités/charges familiales et du manque d'information appropriée sur le développement des soins de l'enfant. Conscientes de ces problèmes, beaucoup d'entre elles même celles qui ne le sont pas, s'inscrivent dans des centres d'alphabétisation pour acquérir des connaissances et compétences nécessaires pour endiguer les poids néfastes de ces problèmes quotidiens de leur existence.

Pour certaines de ces auditrices, les problèmes inhérents à leurs conditions de vie sont amoindris parce qu'elles sont 41,7 % à avoir fréquenté l'école formelle qui leur a permis ou devrait leur permettre d'acquérir un minimum de connaissances et de compétences pour faire face à tous les problèmes. Parmi elles, 30 % ont le niveau primaire dont 7,3 % ont atteint la classe du cours moyen deuxième année (CM2) et 11 %, le niveau secondaire. Il ressort des données que 18,3 %

ne doivent pas fréquenter les centres destinés aux analphabètes ou semi analphabètes parce qu'elles ont déjà acquis des compétences en écriture et lecture de manière irréversible.



Il se pose alors une question ; pourquoi, celles qui ont déjà franchi le cap de la scolarité obligatoire (niveau primaire) fréquentent-elles les centres d'alphabétisation avec celles qui n'ont pas pu accéder à l'école ou qui ont échoué dans leur scolarité ? Ont-elles perdu effectivement sous l'effet de la non pratique les compétences acquises ? Ces interrogations nous permettront de voir plus tard si les femmes instruites jouent un rôle dans l'abandon des autres auditrices ?

Le niveau d'instruction des maris est quelque peu similaire à celui des auditrices mais n'influence aucunement. Plus de 40 % d'entre eux n'ont pas été à l'école alors que 37,5 % ont atteint le niveau secondaire. Parmi ceux qui sont sans instruction, nombre de femmes ont avoué ne pas savoir si leur mari a été à l'école ou pas. Cependant, nous ne pouvons pas faire de lien entre les femmes ayant reçu une éducation formelle et les hommes ayant fréquenté soit le secondaire, soit le supérieur. Même au niveau des professions des maris (qui sont très étendues et très diversifiées), cette relation n'a pas de lien direct avec le niveau d'instruction des auditrices.

L'ancienneté professionnelle des auditrices comme la montre le tableau 14 ci-dessus est très large et variée. Elle part de moins de 5 ans à plus de 30 ans. Elle nous amène à identifier 2 grandes rubriques : les débutantes, celles qui ont moins de 10 ans dans l'exercice de leur commerce et les professionnelles de métier, celles qui ont dépassé le cap des 10 ans d'exercice. D'après les données, les débutantes représentent 56,25 % des auditrices et les professionnelles 43,75 %. L'importance des auditrices ayant au plus 10 ans dans l'exercice de leur métier nous amène à postuler que les femmes en fréquentant les centres sont en quête d'une stabilité de leur métier. Néanmoins, celles qui sont des professionnelles ont moins à gagner car elles ont toujours fait par routine. Il s'agira cependant de voir si le fait d'avoir été à l'école formelle ou non a une incidence sur l'activité professionnelle des revendeuses. Le tableau 16 ci-dessous identifie les différents types de profession exercée par les auditrices et le tableau 17 dégage le rapport entre le niveau d'instruction et le temps professionnel consacré par les auditrices à leur commerce.

Tableau 16 : Répartition des auditrices par types de profession

Centres	Effectif	Pourcentage
Revendeuses d'articles	34	35,4
Revendeuses de céréales	25	26,0
Revendeuses de légumes	14	14,6
Revendeuses de tubercules	3	3,1
Revendeuses de volailles	6	6,3
Revendeuses de poissons	7	7,3
Ménagères	2	2,1
Autres métiers	5	5,2
Total	96	100,0

Source : Enquêtes

La presque totalité des auditrices sont des revendeuses (92,7 %) malgré la diversité des produits. Seules 2 % d'entre elles sont des ménagères et 5,2 % exercent d'autres métiers. Les ménagères n'ont pas d'activité lucrative car elles sont des femmes au foyer alors que pour les catégories d'autres métiers, nous avons recensé la coiffure/tresse et la couture. Ceci montre une fois de plus la vie très active que mènent les femmes de Lomé Commune.

Tableau 17 : Répartition par Ancienneté professionnelle et Niveau d'instruction

Ancienneté professionnelle	Niveau d'instruction		Effectif	Pourcentage
	Oui	Non		
[- de 5 ans]	9	16	25	26,1
] 5 – 10 ans]	14	15	29	30,2
] 10 – 15 ans]	6	6	12	12,5
] 15 – 20 ans]	3	4	7	7,3
] 20 – 25 ans]	2	7	9	9,3
] 25 – 30 ans]	5	6	11	11,5
[+ de 30 ans]	1	2	3	3,1
Total	40	56	96	100,0

Source : Enquêtes

Il ressort du tableau que l'exercice de l'activité professionnelle de revendeuse par la majorité des femmes ne dépend aucunement d'un niveau d'instruction antérieur. Que ce soit les débutantes ou les professionnelles du métier, le nombre d'années consacré à l'activité relèvent d'autres facteurs. Toutefois, il reste à savoir si ces facteurs sont suffisamment pertinents et congruents pour motiver les auditrices à suivre les cours d'alphabétisation pour améliorer leur rendement professionnel.

Une autre caractéristique non moins importante qui qualifie les auditrices est le nombre d'enfants. Ce facteur est très déterminant dans le rôle de mère et d'éducatrice que la femme joue comme pilier dans son foyer. Elle doit veiller à un bon encadrement de son enfant à tout

point de vue d'où la nécessité pour elle d'acquérir des connaissances et compétences devant l'aider à assumer pleinement ce rôle fondamental de son existence. Le tableau suivant montre la relation entre l'Etat civil et le nombre d'enfants par auditrice enquêtée.

Tableau 18 : Relation entre Etat civil et nombre d'enfants par auditrices enquêtées

Etat civil	Enfants		Total	Pourcentage
	Oui	Non		
Célibataire	1	11	12	12,5
Mariée	67	6	73	76,0
Veuve	8	0	8	8,4
Divorcée/Séparée	3	0	3	3,1
Total	79	17	96	100,0

Source : Enquêtes

Selon l'EDS 1998, le milieu de résidence et le lieu de naissance ont une influence déterminante sur la scolarisation des enfants. Aussi, note-t-il que la proportion des femmes sans instruction est particulièrement importante dans les zones rurales (61 % contre 28 % en milieu urbain)¹¹⁰. Les données du tableau 14 ont montré que 37,5 % des auditrices étaient nées en milieu urbain contre 62,5 % en milieu rural d'où la grande présence d'auditrices issues du milieu rural dans les centres. Cette présence est sous l'effet de divers facteurs dont le principal est la migration ou l'exode rural à la recherche d'une vie meilleure. En fait, notons que leur pourcentage correspond à celui de celles qui n'ont pas été à l'école formelle. Les données nous montrent aussi un voisinage entre les sans niveau d'instruction (58,3 %) et celles qui sont nées en milieu rural (62,5 %). Ceci nous amène à dire qu'il est fort vraisemblable que les auditrices nées en milieu rural soient en grande partie celles qui sont sans aucun niveau d'instruction (58,3 %). Aujourd'hui, la presque totalité des auditrices ont des enfants sont à l'école à moins qu'ils ne soient trop jeunes ou trop âgés pour se rendre à l'école. Cette situation est facilitée par les actions en faveur de l'EPT et qui a également favorisé une grande ouverture d'esprit des auditrices elles-mêmes.

Tableau 19 : Répartition des auditrices par langue maternelle

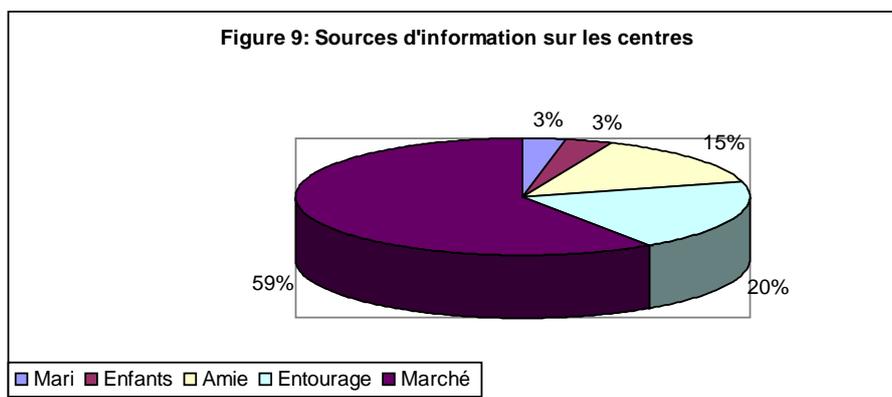
Langue maternelle	Effectif	Pourcentage
Ewé/Anlo	44	45,8
Mina	27	28,1
Ouatchi	19	19,8
Kabyè	2	2,1
Kotokoli	2	2,1
Autres	2	2,1
Total	96	100,0

Source : Enquêtes

¹¹⁰ Anipa K. & Al, 1999, op. cit, p 20.

Issues de divers milieux, les auditrices pratiquent chacune, diverses langues maternelles comme le montre le tableau 19. La langue Ewé (45,8 %) parlée par les auditrices constitue la dominante, suivie de près par le Mina (28,1 %) et le Ouatchi (19,8 %). Ces 3 langues (97 %) sont couramment parlées dans le Sud du pays et principalement à Lomé. Elles constituent toutes des variantes et elles sont dérivées d'une même souche, la langue Anlo parlée le long du littoral de la côte du Golfe de Guinée (Sud Ghana au Sud Bénin). La présence d'auditrices d'autres langues dans les centres est très faible et n'est que de 6,3 %. Par ailleurs, nous avons noté la présence d'auditrices étrangère comme le Bambara parlé dans les pays sahéliens tels que le Mali.

Une autre variable importante est la source d'information sur les centres. Selon les auditrices, les sources d'informations sont diverses et variées. Elles proviennent des maris, des enfants, des amies, de l'entourage et du marché. Ceci montre que le facteur de motivation pour les sessions de formation en alphabétisation résulte des facteurs extérieurs. La figure qui suit montre les taux :



Plus de la moitié des auditrices ont été informées au marché (59 %). Ce qui convient parfaitement à la politique nationale mise en place par les autorités d'installer les centres d'alphabétisation à proximité des apprenantes pour plus de rentabilité.

En guise de conclusion, l'âge des auditrices varie de 15 ans à plus de 56 ans. Parmi elles, 58,3 % n'ont aucun niveau d'instruction alors que 11,5 % ont atteint le niveau secondaire, ce qui est un élément nouveau de la recherche. 76 % des auditrices sont mariées et plus de 82 % d'entre elles ont des enfants. Près de 72 % ont des enfants à l'école. Malgré le fait que 62,5 % ne soient nées en milieu rural et que certaines soient sans niveau d'instruction ; elles ont presque toutes leurs enfants en âge de scolarité à l'école. Elles sont presque toutes (92,7 %) dans le commerce du secteur informel et jouissent d'une ancienneté professionnelle allant de 5 à plus de 30 ans. Il ressort des tableaux que les auditrices présentent des caractéristiques positives au plan personnel, social et professionnel qui devraient les encourager à une fréquentation plus assidue et plus régulière des centres une fois qu'elles sont inscrites pour participer aux sessions de formation.

6.1.2 INFORMATIONS SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES CENTRES

Lauglo (2001) soulignait qu'il n'existe pas UN programme d'alphabétisation mais DES programmes d'alphabétisation¹¹¹. Dans le cadre de notre recherche et bien que nous ayons plusieurs opérateurs en Alphabétisation utilisant diverses approches/méthodes sur le terrain dont la méthode REFLECT, nous supposons qu'il y a UN programme d'alphabétisation afin de nous faciliter le travail. D'ailleurs, comme le soulignent Hamadache et Martin (1985), l'alphabétisation implique un Continuum c'est-à-dire qu'elle comprend la mini programme, l'alphabétisation proprement dite et la post-alphabétisation¹¹². Pour ce travail, nous nous intéressons surtout à l'alphabétisation et la post-alphabétisation. Vu que l'objectif de la mini programme est de satisfaire des besoins éducatifs de la société sans forcément s'appuyer sur la communication écrite mais en créant un climat favorable à l'alphabétisation, et vise plus directement à préparer l'analphabète à l'apprentissage des mécanismes instrumentaux.

Pour présenter les résultats relatifs aux conditions de travail dans les centres qui comprennent, outre les caractéristiques des agents d'alphabétisation, les informations relatives à leur profil, l'organisation du travail, les contenus et matériels pédagogiques et didactiques et le système d'évaluation des apprentissages. Tous ces éléments contribuent à créer de conditions de travail adéquat et sain aux auditrices en vue de leur permettre d'acquérir ensemble avec les stratégies UNICEF Togo mis en place des compétences qui leur seront nécessaires.

6.1.2.1 CARACTERISTIQUES DES AGENTS D'ALPHABETISATION

Le tableau 20 ci-dessous montre des données relatives au sexe, à l'âge, au niveau d'instruction, au niveau de maîtrise de la langue enseignée et à l'ancienneté professionnelle des moniteurs d'alphabétisation. Relatif au sexe, moins du quart (22,2 %) des moniteurs sont des femmes. Pour une population d'analphabètes constituée à majorité de femmes (98 % du total inscrit en 2002 à Lomé Commune), la proportion de monitrices intervenant dans l'encadrement des auditrices est très faible. Selon UNESCO, *"dans de nombreuses cultures, l'éducation des adultes semble donner les meilleurs résultats quand l'instructeur et les apprenants sont du même sexe mais, dans la plupart des pays, il y a plus d'hommes que de femmes qui font de l'alphabétisation alors que la majorité des apprenants sont des femmes"*¹¹³. Cette situation aurait certainement un impact sur la fréquentation des centres malgré les heures d'enseignement et la disponibilité dont fait preuve les moniteurs. Concernant l'âge des moniteurs, il se situe principalement concentré entre les moins de 30 ans et au plus 40 ans où la fréquence cumulée est de 83,3 %. Seuls, 16 % ont plus de 50 ans. En comparant les tranches d'âge, celles des auditrices et celles des moniteurs, nous avons obtenu 2 modes chez les auditrices au niveau des tranches d'âge de [26 – 30 ans] et [41 – 45

¹¹¹ Lauglo J, 2001, op. cit.

¹¹² Hamadache A. & Martin D., 1985, op. cit, p. 29.

¹¹³ UNESCO, 2004, op. cit, p66.

ans] alors que chez les moniteurs, il se situe autour des moins de 30 ans, plus précisément la tranche de [26 – 30 ans]. D'autre part, en reprenant la variable âge chez les auditrices, près de 50 % de ces dernières ont plus de 40 ans alors que la presque majorité des moniteurs ont au plus 40 ans. Ceci peut non seulement engendrer des rapports de conflits de générations entre les 2 entités mais, surtout d'autres types de rapports non avantageux ni pour les auditrices, ni pour les moniteurs du fait aussi que nous sommes entre un bloc de femmes âgées analphabètes face à un bloc d'hommes jeunes, moins âgés et lettrés. Ce rapport déséquilibré entre les apprenantes et les enseignants est-il de nature à favoriser la fréquentation des centres ? Aujourd'hui, les auditrices ont-elles le choix de préférer un profil pour les encadrer pendant les cours d'alphabétisation ?

Tableau 20 : Caractéristiques générales des agents d'alphabétisation

Caractéristiques	Indicateurs	Effectifs	Pourcentage
Sexe	Féminin	4	22,2
	Masculin	14	77,8
Age	[- de 30 ans]	7	38,9
	[31 – 40 ans]	8	44,4
	[41 – 50 ans]	0	00,0
	[51 ans & +]	3	16,7
Niveau d'instruction	Primaire [CEPD]	1	5,6
	Secondaire moyen	9	50,0
	Secondaire supérieur	6	33,3
	Supérieur	2	11,1
Maîtrise de la langue enseignée	Bien	14	77,8
	Moyen	3	16,7
	Faible	1	5,5
Ancienneté professionnelle	[- de 5 ans]	9	50,0
	]5 – 10 ans]	8	44,4
	]10 – 15 ans]	0	00,0
	]15 – 20 ans]	0	00,0
	]20 – 25 ans]	0	00,0
	]25 – 30 ans]	1	5,6
Total	----	18	100

Source : Enquêtes

A propos du niveau d'instruction, le tableau 20 montre que 50 % ont atteint le niveau du secondaire moyen qui correspond au Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Ce niveau est requis pour entrer à l'Ecole Nationale de Formation Sociale (ENFS) qui forme les Agents de Promotion Sociale (APS) intervenant dans les programmes de développement à la base dont l'alphabétisation. Plus du tiers (33 %) des moniteurs ont atteint le 3^{ème} degré et près de 11 % sont dans le Supérieur. Ce qui signifie que ce sont des jeunes qui sont encore dans leur cursus

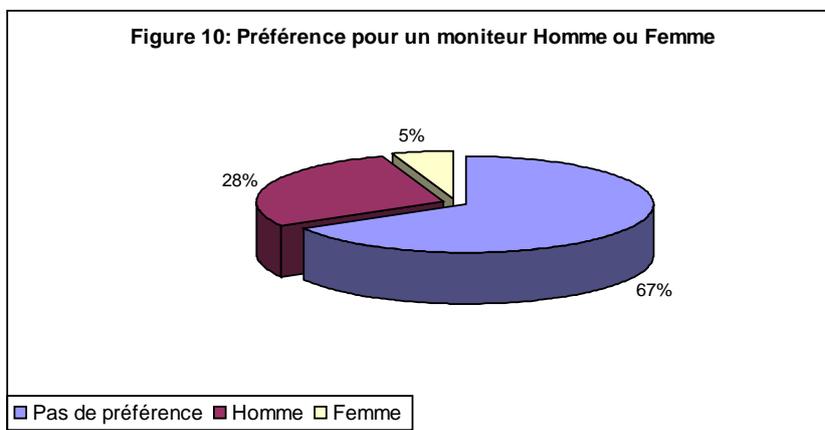
universitaire. 5 % seulement des moniteurs ont obtenu le Certificat d'Etudes du Premier Degré (CEPD). Aujourd'hui, la Politique nationale encourage le recrutement des volontaires en alphabétisation par le biais des ONG pour diverses raisons. Bien que cette situation permette aux jeunes de disposer d'un emploi (contrat), elle compromet fortement l'apprentissage des adultes dans un contexte qui ne rassemble pas tous les éléments nécessaires à son développement. D'ailleurs, seuls 33 % des moniteurs ont une formation de base en rapport avec l'activité exercée, ce sont des agents de promotion sociale (APS) formés après le BEPC à l'Ecole Nationale de Formation Sociale (ENFS). 16 % ont le profil d'enseignants du formel. Au total près de 50 % ont le profil les rapprochant de l'enseignement en alphabétisation alors que les autres 50 % n'ont aucun profil en rapport avec l'enseignement que ce soit dans le formel ou le non formel.

Au niveau de la maîtrise de la langue enseignée, le tableau démontre une prédominance de ceux qui ont une bonne emprise sur la langue (77,8 %). Ils sont constitués de personnes dont la langue maternelle est l'Ewé c'est-à-dire qu'ils ont vécu et grandi dans un contexte fortement imprégné par la langue Ewé depuis leur bas âge, favorisant ainsi un apprentissage ou un transfert d'apprentissage adéquat dans cette langue. 16 % des moniteurs ont une maîtrise moyenne, c'est-à-dire qu'ils sont issus d'une langue (Mina) proche de la langue Ewé mais dont les caractéristiques au point de vue phonétique sont très différentes l'une de l'autre. Enfin, 5 % ont un niveau de maîtrise très faible de la langue. Il s'agit de moniteurs d'une langue du centre du pays (Kotokoli) qui est né et a évolué dans un contexte totalement différent de celui de la langue des auditrices et qui enseigne la langue Ewé à ces dernières. Ceci aurait également un impact fort négatif sur la fréquentation du centre car du point de vue phonétique, il ne serait pas en mesure de prononcer correctement les syllabes de cet Alphabet qui sont au nombre de 30. Finalement, relatif à l'ancienneté professionnelle, 50 % des moniteurs ont moins de 5 ans et plus de 44 % ont au plus 10 ans. Comparativement à leur jeune âge, ceci reflète bien la situation actuelle vécue par les auditrices dans les centres. Seuls 5 % des moniteurs ont une expérience professionnelle comprise entre 25 et 30 ans. Nous observons à partir de ces résultats sur les caractéristiques des moniteurs que l'alphabétisation est une fonction récente dans la vie des auditrices alors qu'elle date bien avant de l'indépendance. L'alphabétisation existe depuis longtemps au Togo, principalement à Lomé, mais aujourd'hui elle est menée dans des situations, qui paraissent pour les auditrices ne pas réunir adéquatement toutes les conditions de leur apprentissage. Que pouvons-nous dire alors en présentant les informations sur les programmes destinés aux auditrices et en les appréciant à leur juste valeur dans le but de vérifier qu'ils réunissent pertinemment les conditions de leur apprentissage ?

6.1.2.2 PROFIL DES AGENTS D'ALPHABETISATION SUR LE TERRAIN

Comme il a été souligné lors de la présentation des caractéristiques générales des agents, plus de 77,7 % sont des hommes et 22,3 % seulement des femmes. Dans la réalité et concrètement sur le

terrain, les auditrices ont affirmé à travers les données collectées que leurs moniteurs d'alphabétisation sont tous des hommes (100 %). Ceci est vrai d'autant plus que pendant notre visite d'observation sur le terrain, dans les 6 centres visités nous n'avons rencontré que des moniteurs. Cependant, concernant la question selon laquelle : Qui préférerez-vous avoir comme moniteurs ? La figure suivante montre la tendance recueillie auprès des enquêtées.



Il ressort des données que 67 % estiment qu'elles n'ont pas de préférence concernant le profil du moniteur. Une auditrice nous confie : *“Je n'ai pas de préférence, l'essentiel c'est qu'il ait la patience et la compréhension nécessaire envers nous et nous aider à bien comprendre les cours”*. Une autre soutient : *“Homme ou femme, ils ont les mêmes compétences”*. Une autre ajoute : *“Je n'ai pas de préférence parce que les femmes ont souvent peur des hommes. L'homme peut bien nous conduire”*. 28 % d'entre elles souhaiteraient avoir un moniteur. *“Les hommes enseignent bien et ils font des efforts, puis notre moniteur est patient, explique mieux et donne beaucoup d'exemples. Puis, il nous aide à mieux comprendre les cours”*. Une autre dit : *“Nos enseignants ont toujours été des hommes et ils enseignent bien”*. Une autre d'ajouter : *“Il y a plus de respect avec un homme parce qu'il est plus imposant que la femme”*. Enfin, 5 % des auditrices pensent qu'une monitrice les encadrerait mieux. *“Je préfère la femme pour mieux nous comprendre et nous soutenir parce que nous sommes des femmes”*. Une autre de convenir : *“La femme peut aussi enseigner pourvu d'être efficace, elle nous comprendra mieux, elle est plus disponible et posée”*.

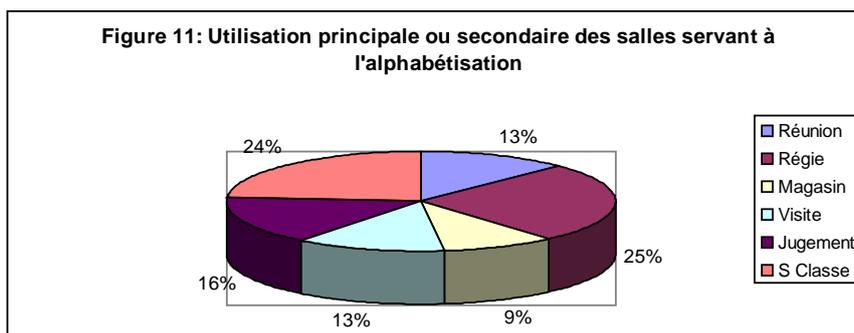
Même si les données montrent qu'une forte proportion de celles n'ont pas de préférence, il ressort que les avis sont mitigés par les auditrices sur cette question car des données montrent qu'elles ont avancé certaines réponses par complaisance compte tenu de la circonstance. Sur le terrain, presque la quasi majorité des centres ont un homme moniteur. Dans ce sens, une auditrice dit : *“Pas d'inconvénient dans l'enseignement de l'homme, il était parfait”*. Une autre convient : *“Les hommes sont patients, très disposés et c'est pas le cas avec les femmes”*. Nous faisons remarquer que trois enquêteurs sur 4 étaient des hommes et face à eux les auditrices n'ont pas eu le choix de s'exprimer librement sur des questions qu'ils devraient leur traduire dans la langue.

6.1.2.3 ORGANISATION DU TRAVAIL EN ALPHABETISATION

Dans cette rubrique, il serait question de l'utilisation des locaux, les horaires de travail, les types de sessions de formation pour les auditrices.

UTILISATION DES LOCAUX

A la question relative au lieu du cours, les auditrices reconnaissent toutes que les sessions ont lieu dans une salle. Au niveau des centres, la salle joue divers rôles tout en servant également à abriter les cours d'alphabétisation. Les salles présentent toutes des particularités mais aussi des similitudes. Pour le centre d'Amoutivé, vu la situation du marché et son étroitesse, les cours ont lieu dans la Maison du Chef de quartier dans la salle d'audience. Le centre Dzidudu, appartenant à une Organisation Caritative située près du marché central, dispose de sa salle de cours. En dehors du centre de Dogbeavou qui offre les cours dans les salles de classe de l'école primaire, tous les autres centres dispensent les cours dans une salle aménagée dans le marché pour l'alphabétisation des auditrices. La figure suivante montre l'utilisation principale ou secondaire des salles qui servent à l'alphabétisation.



Dans la pratique, des salles ne sont jamais réservées uniquement aux cours d'alphabétisation. Elles ont d'abord une utilisation principale avant l'alphabétisation ou elle a une utilisation secondaire après les cours d'alphabétisation. Ainsi, au niveau de la maison royale, elle sert à rendre des jugements. Dans l'école primaire, elle est d'abord utilisée par les élèves et ne sert à l'alphabétisation qu'à leur sortie. Pour le centre Dzidudu, elle sert d'abord à la scolarisation des enfants des femmes portefaix pris en charge par l'ONG BICE. Par ailleurs dans les marchés, les auditrices disent qu'elle est, soit partagée avec les collecteurs de la Régie Municipale (26,1 %), soit à recevoir les autorités en visite dans le marché (12,5 %), soit de salle de réunion pour les associations des revendeuses ou des groupes folkloriques (12,5), soit utilisée comme magasins du marché (9,4 %). Notons cependant, que nombre de marchés à Lomé ont été dotés de salle à cause des cours d'alphabétisation mais celle-ci ne peut se réserver l'utilisation totale.

Au niveau de la disposition ou de l'aménagement de la salle, nous avons recueilli que 62,5 % des auditrices sont assises sur des chaises alors que 37,5 % partagent les bancs avec les élèves

dans les salles de classes. Il faut souligner que dans les salles de classes, les tables–bancs sont disposés de façon réglementaire. Néanmoins, dans la plupart des salles disposant de chaises, les dispositions sont variées comme le fait remarquer les auditrices. *“Il y a des chaises avec une tablette, disposées en rangée”*. *“Ce sont des chaises sous forme de fauteuil avec un support pour écrire”*. Une autre de dire : *“c’est comme dans une salle de réunion, une personne par chaise, l’une derrière l’autre”*. Les auditrices apprécient favorablement cette disposition. Plus de 70 % affirment qu’elles se sentent très à l’aise. *“La salle est assez large pour nous contenir, elle est propre, aérée et nous sommes assises confortablement”* et une autre d’ajouter : *“c’est un endroit propre, aéré, calme, nous sommes libres dedans et c’est à côté de notre lieu de vente”*. D’autre part, près de 30 % éprouve un sentiment d’insatisfaction comme l’affirme celle-ci : *“Les chaises sont insuffisantes donc si tu arrives en retard, tu restes debout pendant tout le cours”*. Et une autre de dire : *“La salle est bien aérée mais les bancs sont trop bas pour nous et nous sommes assises 2 par table comme des élèves. A 17h30 déjà, il fait sombre et il n’y a pas d’électricité. Nous sommes obligées de partir”*. Pour leur part, les moniteurs, en majorité agréent ainsi : *“les auditrices sont dans une bonne condition, salle aérée, électrifiée, bien ventilée par un vent frais. Chaque auditrice s’assied sur une chaise avec accoudoir”*. A contrario d’autres soutiennent ceci : *“Dans les salles de classe, nous ne pouvons pas réorganiser les tables bancs mais dans les salles aménagées, nous avons la possibilité de disposer les chaises en U pour les auditrices”*. Un autre de confirmer : *“Elles sont comme des élèves assis sur des bancs face à l’enseignant au tableau”*. Puis un autre de souligner en ces termes : *“Elles apprennent dans des conditions moins favorables, pas de tables et bancs en nombre suffisant, lumière quelquefois défectueuse”*.

HORAIRES DE TRAVAIL

Relatif au nombre de fois où ont lieu les cours dans la semaine, unanimement les auditrices ont répondu qu’ils ont lieu deux fois. Cette affirmation est acceptée à près de 77% par les moniteurs car 16 % d’entre eux affirment dispenser les sessions 3 fois dans la semaine et (5 %) observent qu’ils travaillent les 5 jours sur 5 de la semaine. Pour les responsables des programmes, *“les sessions ont lieu 2 fois dans la semaine mais pour les plus jeunes auditrices inscrites dans les sessions étendues, les moniteurs peuvent travailler parfois 3 fois ou quelquefois 5 afin de mieux les préparer pour la passerelle en vue de l’obtention du CEPD”*. De façon générale, une session est planifiée pour 2 heures la session a lieu 2 fois dans la semaine. Il peut arriver également que les auditrices sollicitent le moniteur pour des sessions non planifiées ou que le moniteur organise des sessions de rattrapage pour celles qui s’absentent régulièrement. Notons que pour nombre d’auditrices, 2 séances de 2 heures par semaine est excessive car elles sont obligées de laisser leur étalage, voire les marchandises, à leurs enfants ou consœurs afin de participer aux cours.

Ces dispositions ne tiennent pas compte du type de sessions car comme nous le fait comprendre Solar (2001) ; *“le temps à disposition et la pondération des activités individuelles et collectives des adultes dans un groupe constituent les caractères généraux de l’activité et la dimension du*

groupe”¹¹⁴. Selon elle, le premier trait concerne la temporalité minimale requise pour un travail d’envergure acceptable. Que les regroupement soient de périodicité fixe (une ou deux fois par semaine) ou reposent sur des séminaires successifs, la durée standard d’un dispositif devra toujours permettre d’atteindre les objectifs. Les dispositions rejoignent pour une large part les contextes institutionnels de formation qui marquent les ressources en terme de temps à disposition et la disponibilité des moniteurs. Dans le contexte actuel d’alphabétisation et en, particulier pour la Région de Lomé Commune, la tendance est inversée. Elle ne prend pas en compte la disponibilité des moniteurs mais celle des auditrices et son corollaire pour le choix du moment de la session. Vu que les auditrices sont en majorité des revendeuses, des horaires souples ont été arrangés en tenant compte de leur disponibilité. Dans *les Quatre Campagnes d’Alphabétisation*, UNESCO souligne que les expériences antérieures entreprises ont mis en relief la nécessité d’intégrer les cours d’alphabétisation dans l’horaire normal de travail des apprenants¹¹⁵. Le tableau suivant montre les différents moments ou tranches horaires où ont lieu les sessions de formation dans les centres enquêtés.

Tableau 21 : Répartition des auditrices par tranches horaires de formation

Langue maternelle	Effectif	Pourcentage
[10h00 – 12h00]	12	12,5
[12h00 – 14h00]	68	70,8
[12h30 – 14h30]	4	4,2
[16h00 – 18h00]	12	12,5
Total	96	100,0

Source : Enquêtes

Il ressort du tableau que près de 75 % des auditrices fréquentent les centres entre 12h00 et 14h00. Et près de 25 % autres se partagent les autres tranches horaires. La tranche horaire de 12h00 à 14h00 présente diverses caractéristiques. Notons que 6 centres sur les 7 enquêtés (85 %) sont implantés dans les marchés de la ville de Lomé (Abattoir, Adawlato, Amoutivé, Atikpodzi, Dzidudu et Nukafu). Seul le centre de Dogbeavou a lieu dans une école primaire confessionnelle. Il ressort de leurs emplacements que les centres respectent la politique Nationale de se situer à proximité des auditrices et d’intégrer les activités professionnelles des apprenantes. La tranche horaire retenue n’est pas imposée et elle n’a pas d’impact sur leur vie professionnelle, ni d’impact sur leur vie familiale. Une auditrice confie : *“Lors d’une réunion entre nous revendeuses, nous nous sommes concertées pour retenir cette tranche horaire. Ensuite, nous l’avons communiquée au moniteur et il était d’accord”*. Une autre qui confirme en disant : *“c’est notre heure de pause et les clients n’affluent pas, aussi nos enfants reviennent de l’école et ils peuvent surveiller nos étalages jusqu’à notre sortie”*. Toutefois, 14,6 % d’entre elles trouvent que l’horaire leur a été imposé parce que dans

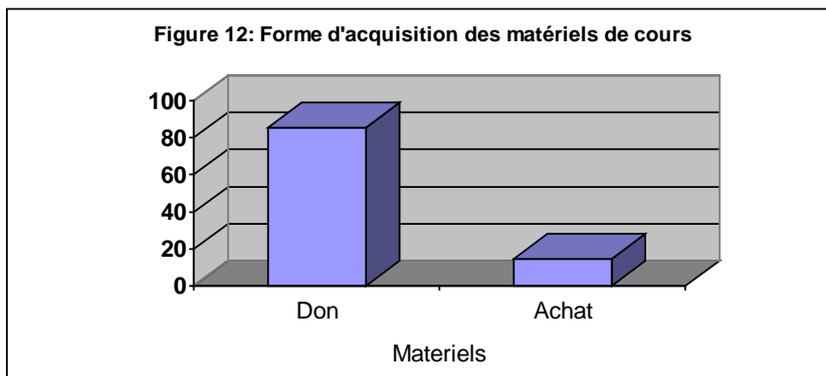
¹¹⁴ Solar, C., 2001 ; op. cit, p 42.

¹¹⁵ UNESCO, 1981 ;.op. cit, p. 152.

des situations où le moniteur se retrouve au début avec un grand groupe de plus de 40 personnes, il est amené à faire 2 groupes d'au moins 20 auditrices pour une bonne interaction conduisant certaines à prendre part à la session de 10h00 à 12h00. Aussi, quelques unes qui fréquentent les cours à partir de 16h00 trouvent que l'horaire leur a été imposé à cause du manque d'électricité et surtout l'indisponibilité de la salle de classe. Pendant que 85 % des auditrices affirment que la tranche horaire de 12h00 à 14h00 n'a pas d'impact sur leur activité professionnelle, près de 15 % soutiennent le contraire. *“Pendant les cours, des clients viennent nous manquer. Je pourrai aussi vendre mes marchandises en ces moments-là”*. Une autre de renchérir que : *“Parfois, je ne trouve personne pour surveiller mes marchandises car mes enfants sont tous grands et ne sont plus avec moi”*. Enfin, elles ont été toutes unanimes de reconnaître que cette tranche horaire n'a pas d'impact sur leur vie familiale. *“Non, je passe toute ma journée sur place et je ne rentre que le soir”*. Une autre de nous dire : *“Je fais tout à la maison avant d'arriver au marché”*. Enfin, une auditrice non revendeuse dit : *“Tout est fait avant 12h00 et je vais toute tranquillement à mes cours”*. Bien qu'à première vue, la tranche horaire n'a pas d'impact sur leur vie familiale, au plan professionnel elles se libèrent difficilement de leur étalage pour aller suivre les cours d'alphabétisation. Aussi, il importe de souligner que nombre d'auditrices malgré ces dispositions arrivent toujours en retard pour les cours.

CONTENUS ET MATERIELS D'ALPHABETISATION

À propos de l'obtention des matériels nécessaires aux cours, toutes les auditrices (100 %) ont affirmé qu'elles disposent de matériels et que ceux-ci leurs permettent de bien suivre les cours. Malgré cela, l'acquisition desdits matériels soulève des controverses. Pour 85 % des auditrices, elles l'ont acquis sous forme de don alors que 15 % soutiennent qu'elles les ont achetés, comme le montre la figure 8 suivante.



Cette situation relative à l'achat de matériels est contraire à la Politique Nationale mise en œuvre dans le cadre des programmes l'alphabétisation. La Politique met gratuitement à disposition tous les matériels nécessaires à la formation des apprenants. Bien que les moniteurs et les responsables des programmes confirment que toutes les auditrices disposent de tous les matériels, d'aucunes soutiennent qu'elles les ont achetés. Un responsable nous confie : *“elles achètent elles-mêmes les cahiers, l'ardoise, le bic, le crayon et la craie. Pour les livres de lecture*

et de calcul, les dispositions diffèrent d'un centre à un autre suivant les possibilités de l'ONG". Un autre précise : "A notre niveau, nous demandons aux auditrices, une contribution de 1000FCFA pour les livres". Ceci confirme le fait que certaines auditrices donnent de l'argent pour accéder aux matériels de cours dans leur centre. A la question, veuillez préciser ? 63,5 % des auditrices n'ont rien répondu mais 36,5 % ont indiqué de manière claire les différents matériels qu'elles ont acheté ou pour lesquels elles ont contribué. Parmi ces dernières, 9,3 % affirment qu'elles contribuent pour 1000 FCFA pour avoir les livres de lecture et de calcul ; 6,2 % soutiennent qu'elles ont tout acheté elles-mêmes (livres de lecture et de calcul, cahiers, ardoise, bic, crayon et craie). Et les 21 % restant disent qu'elles contribuent régulièrement pour l'achat de craie. Ceci nous ramène à la délicate question des droits ou frais d'inscription payés par certaines auditrices au niveau de certains centres.

DROITS OU FRAIS D'INSCRIPTION EN ALPHABETISATION

Les données concernant l'organisation des sessions d'alphabétisation sur le terrain montrent la présence des frais d'inscription perçus, soit directement par certains moniteurs soit indirectement sur les matériels didactiques. Ainsi, 86,5 % des auditrices affirment qu'elles ne paient pas de frais d'inscription, 13,5 % confirment clairement qu'elles paient des droits d'inscription et que ceux-ci sont fonction du type de sessions (voir tableau 24 ci-dessous). Indistinctement, nous retrouvons des auditrices au niveau des 2 types de sessions qui paient des frais. Même si le nombre de celles qui paient est faible par rapport au nombre total des auditrices, la politique nationale se place contre cette pratique. De jeunes auditrices du Centre Dogbeavou affirment que chaque jour, elles paient 150FCFA pour participer aux cours. Nous notons que ces droits ne sont pas formellement institués mais se présentent au niveau de certains moniteurs dont les causes, nous sont méconnues pas. Par conséquent, les droits d'inscription sont-ils réellement institués dans certains centres ou bien font-ils partie des plans mis en œuvre par certains moniteurs en fonction du coût de la vie sociale et économique difficile qui règne actuellement à Lomé ?

Tableau 22 : Droits d'inscription par type de session retenue

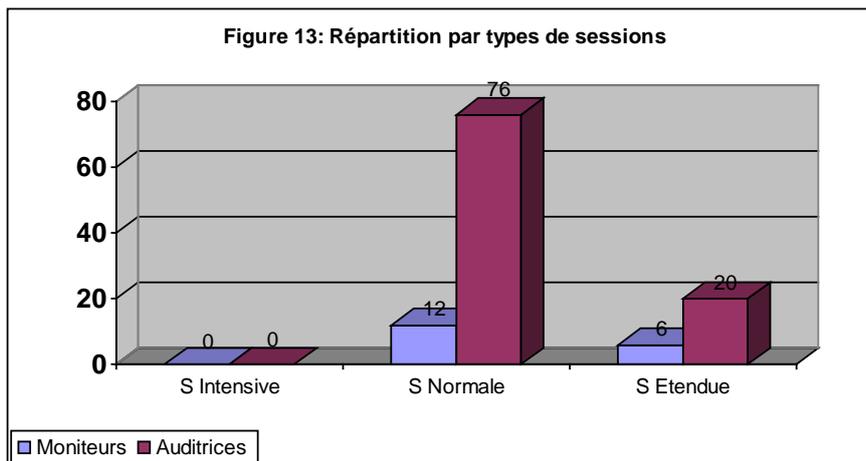
Droits d'inscription	Types de session		Total	Pourcentage
	Normale	Etendue		
Oui	2	11	13	13,5
Non	74	9	83	86,5
Total	76	20	96	100,0

Source : Enquêtes

La présence des droits d'inscription (quelque soit la formule) constitue un poids énorme aussi bien pour les jeunes auditrices que pour les femmes âgées. Dans certains centres, ils sont presque institués par les agents en accord avec les responsables de programme et dans d'autres, ils sont presque inexistant dans l'organisation pratique des cours d'alphabétisation pour les auditrices. Il ressort ainsi qu'ils constituent l'une des causes de départ des auditrices des centres.

DIFFERENTS TYPES DE SESSIONS DE FORMATION

En nous référant au Cadre de référence théorique, l'alphabétisation vise l'apprentissage de la lecture par les adultes analphabètes qui ont dépassé l'âge de la scolarité élémentaire. Pour mieux réussir sa mission, le programme d'alphabétisation en cours sur le terrain est administré en différentes sessions. Il existe 3 différents types de session, à savoir : la session intensive de 3 mois, la session normale de 8 mois et la session étendue de 2 ans. Le graphique suivant montre la répartition des auditrices par types de session.



La figure montre une prédominance des moniteurs et des auditrices dans la session normale et une sous représentativité dans la session étendue. Aucune inscription n'est enregistrée dans la session intensive, ni pour les moniteurs, ni pour les auditrices. Notons simplement que dans la pratique, la session intensive est pratiquement absente sur le terrain bien qu'elle fait partie intégrante des possibilités que la DAEA et la DRAS offrent aux auditrices. Pour nombre d'ONG, elle est trop contraignante et les adultes, en général, ne sont pas assez armés pour suivre son rythme. Cependant, les sessions normale et étendue sont devenues très courantes dans les pratiques des programmes d'alphabétisation mis en œuvre à l'endroit des auditrices sur le terrain.

D'autre part, la figure montre que 79,2 % des auditrices sont inscrites pour la session normale alors que 20,8 % seulement sont dans la session étendue qui dure 24 mois (2 ans). En croisant les deux types de sessions avec l'âge, nous observons les variations suivantes comme le montre le tableau 21 ci-dessous. Il ressort du tableau que les auditrices de 15 à 20 ans sont toutes au niveau de la session étendue. De 21 à 35 ans, nous avons une répartition plus ou moins équitable entre les deux sessions. Les auditrices de 36 à 45 sont faiblement représentées dans la session étendue (2 %) alors qu'elles sont dominantes dans la session normale (22,9 %). Enfin, les auditrices de 46 ans et plus sont toutes présentes dans la session normale (25 %). Il ressort des données que les jeunes auditrices présentes au niveau des sessions étendues seront beaucoup

plus préparées pour les cours de passerelle qui leur permettront à la fin du programme d'alphabétisation d'être orientées vers l'école formelle.

Tableau 23 : Relation entre types de session et l'âge des auditrices enquêtées

Age	Types de session		Total	Pourcentage
	Normale	Etendue		
[15 – 20 ans]	0	6	6	6,3
[21 – 25 ans]	3	4	7	7,3
[26 – 30 ans]	14	4	18	18,8
[31 – 35 ans]	9	4	13	13,5
[36 – 40 ans]	5	1	6	6,3
[41 – 45 ans]	17	1	18	18,8
[46 – 50 ans]	12	0	12	12,5
[51 – 55 ans]	10	0	10	10,4
[56 ans & +]	6	0	6	6,3
Total	76	20	96	100,0

Source : Enquêtes

Au niveau des agents, la figure montre une proportion de 2/3 (session normale) pour un 1/3 (session étendue). Cette répartition entre les deux sessions qui sont effectivement mises en application sur le terrain, confirme la primauté de la session normale que les auditrices trouvent adaptée à leur situation socioprofessionnelle et à leur niveau de compréhension des cours.

Tableau 24 : Temps de fréquentation du centre par type de session retenue

Temps de fréquentation	Types de session		Total	Pourcentage
	Normale	Etendue		
0 mois	6	0	6	6,3
3 mois	3	3	4	4,2
5 mois	4	2	6	6,3
6 mois	0	2	2	2,1
7 mois	0	1	2	2,1
8 mois	61	0	61	63,5
9 mois	0	1	1	1,0
10 mois	0	2	2	2,1
12 mois	1	0	1	1,0
15 mois	1	9	10	10,4
18 mois	0	1	1	1,0
24 mois	0	1	1	1,0
Total	76	20	96	100,0

Source : Enquêtes

Cependant, la fréquentation des centres d'alphabétisation au niveau des 2 sessions (8 mois par la session normale et 24 mois pour la session étendue) est très variable. Le tableau suivant

montre la variation constatée dans le temps de fréquentation du centre par type de session retenue par l'auditrice. Le tableau montre que plus 80 % des auditrices inscrites dans la session normale ont complètement achevé les 8 mois de cours prévus alors qu'en valeur relative elles sont de plus de 63 % à compléter la session de formation. Tandis que du côté de la session étendue, elles ne sont que la moitié à compléter les trois quarts de la session et seule une personne sur 20 ait pu aller jusqu'au bout des 24 mois de formation. Aussi, au niveau de la session normale, près de 8 % des auditrices n'ont pas pu atteindre la fin du premier mois de formation. Cette situation montre une fréquentation en discontinue voire irrégulière des classes par les auditrices aussi bien les plus jeunes que les plus âgées. Pourtant, nous avons pu observer qu'au niveau de la session normale deux auditrices ont complété la formation en 12 et 15 mois pour des raisons que nous ne pourrions pas élucider dans ce travail.

Cette répartition dans le temps de fréquentation est également confirmée par les effectifs inscrits pour la fréquentation des classes. Ces effectifs sont très variables tout le long de la session, c'est-à-dire au moment de l'inscription ou début de la session, en cours de session et à la fin de la session ou le moment de l'évaluation finale. Unaniment, les auditrices ont toutes reconnu une très grande fluctuation dans les effectifs de départ et ceux de fin de session. En exemple, dans un centre X, les inscriptions de début peuvent atteindre 45 voire 60 auditrices mais vers la fin, elle ne sera plus de 30 voire 42 auditrices soit 75 à 70 % de présence. Certains centres peuvent connaître une faible fréquentation de l'ordre de 50 % et quelquefois moins. Ceci est confirmé par la valeur des moyennes obtenues. Elle est de 31,49 pour les effectifs de début et 21,95 pour les effectifs de fin, soit un écart significatif de 9,5 points.

L'analyse des informations recueillies sur l'organisation du travail mise en œuvre dans les centres, nous fait constater de nombreux aspects négatifs liés aux dispositions prises par les centres pour l'administration des cours d'alphabétisation. Bien que les informations ne soient pas uniformes de part et d'autres sur les centres, elles présentent plusieurs failles qui peuvent constituer des sources de faiblesses pour inciter une auditrice à une irrégularité dans son élan d'apprentissage. Malgré tous ces points qui cachent quelques zones d'ombre, nous allons cependant apprécier le programme tel qu'il est mis en œuvre et dispensé sur le terrain.

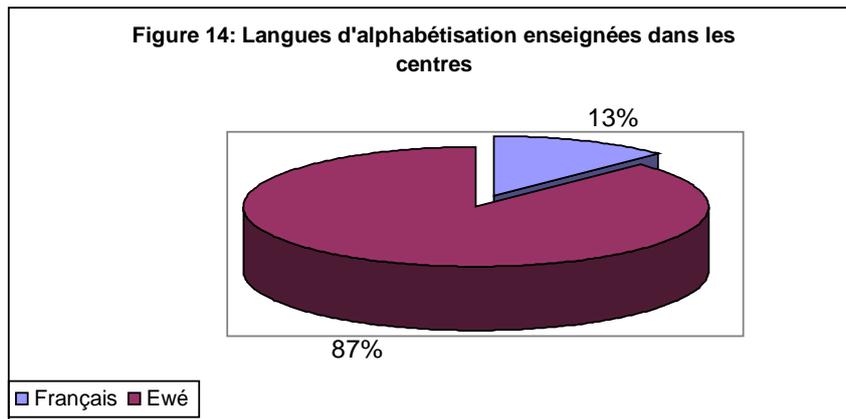
6.1.3 APPRECIATION DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION

Sur le terrain, le programme d'alphabétisation mis en œuvre inclut différentes caractéristiques : la langue suivie, les divers apprentissages et l'obtention du certificat, l'utilisation des apprentissages dans la vie active ainsi que les circonstances de cette utilisation et les différents changements perceptibles chez l'apprenante. L'ensemble des caractéristiques tient compte des conditions qui favorisent sa mise en application. En conséquence, si les enseignements dispensés dans les centres sont excellents mais n'intègrent pas les conditions de travail, les apprentissages ne se

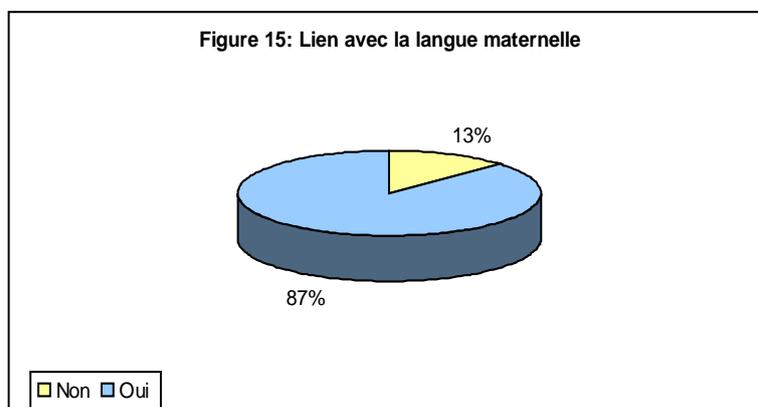
réaliseront pas de façon adéquate et leur utilisation pratique dans la vie courante sous forme des réinvestissements efficaces et efficaces connaîtront des problèmes.

6.1.3.1 LANGUE D'ALPHABETISATION

Au niveau de la Région de Lomé Commune, qui est le cadre physique de cette recherche, deux principales langues sont effectivement enseignées dans les centres. Ce sont l'Ewé et le Français. La proportion des auditrices apprenant dans ces langues est représentée par la figure suivante.



Les données collectées montrent que 87 % des auditrices apprennent dans la langue Ewé et 13 % seulement apprennent dans le Français. Parallèlement, ces effectifs constituent pour la langue Ewé, l'effectif des 6 centres implantés dans les marchés de Lomé et le restant, l'effectif du centre de Dogbeavou situé au sein d'une école primaire où l'enseignement dispensé est destiné à mettre l'accent sur la passerelle. Ceci montre qu'un seul centre dispense le Français et les 6 autres centres donnent les cours dans la langue Ewé. Les données montrent que ces langues sont le choix des centres et non des auditrices. Toutefois, près de 17 % des auditrices affirment que la langue constitue également la langue de leur choix dans laquelle elles souhaiteraient apprendre. En dépit de cela, les données ont confirmé la relation entre la langue maternelle des auditrices et la langue d'enseignement.



La figure 11 confirme l'existence de lien à 87 % entre la langue suivie et la langue maternelle alors que 13 % n'en présente pas. Il n'est aucun doute que la langue Ewé utilisée dans les 6 centres comme langue d'enseignement n'est rien d'autre que la langue maternelle des auditrices et que la langue officielle ou le Français dans lequel apprennent le reste des auditrices dans le seul centre qui l'utilise, n'a pas de lien mais présente de son côté d'autres avantages.

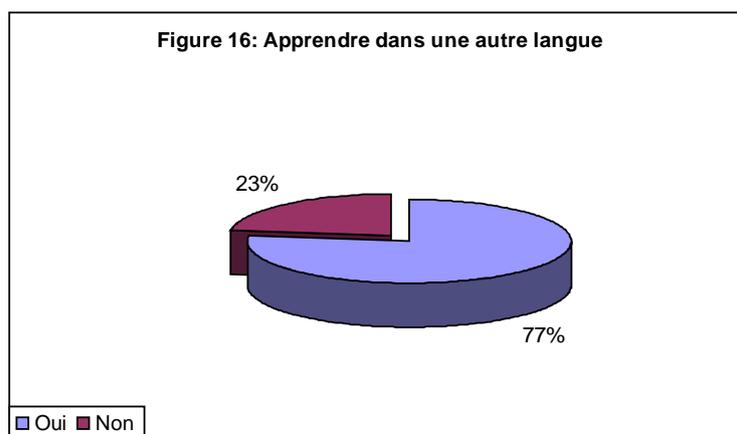
Vu que la langue d'alphabétisation ou suivie constitue la langue du centre, alors une question de compréhension s'impose : Pourquoi étudiez-vous dans cette langue ? A cette simple et complexe question, les questions sont diverses et variées comme le montre le tableau suivant :

Tableau 25 : Répartition des auditrices par raisons évoquées d'étudier dans la langue suivie		
Raisons évoquées	Effectif	Pourcentage
Langue du centre	96	100,0
Langue maternelle	68	70,8
Lire la bible en Ewé	34	4,2
Maîtriser l'Ewé	70	72,9
Bien discuter avec les clients	36	37,5
Savoir lire et écrire l'Ewé/le Français	80	83,3
Correspond à ma langue et la langue des clients	90	93,7
Pour pouvoir apprendre une autre langue	72	75,0
Bien communiquer avec les autres	56	58,3

Source : Enquêtes

Les raisons évoquées par les auditrices pour apprendre dans la langue du centre sont multiples et variées par auditrice. Elles sont motivées par plusieurs facteurs, sinon handicaps dans la vie active comme le montre les propos suivants. *“C'est la langue du centre, mais il est important de lire et d'écrire dans ma langue maternelle”*. Une autre confie : *Elle a un lien avec ma langue maternelle, je la comprends, il me reste à lire et à l'écrire et c'est presque la langue du milieu et des clients”*. Une autre convient : *“c'est la langue du centre puis c'est notre langue maternelle aussi et c'est ce que le moniteur nous a enseigné”*. Une autre ajoute : *“Après, nous pourrions apprendre facilement dans d'autres langues”*. Une autre dit encore, *“Parce que le Français est parlé par beaucoup de personnes, c'est pourquoi je veux avoir à communiquer facilement avec les clients”*. Enfin, une de nous révéler *“Je veux pouvoir lire la bible et chanter en Ewé à l'Eglise car à l'Eglise, la messe est en Ewé donc je dois maîtriser pour comprendre”*. Finalement, une dernière de nous dire : *“Je veux maîtriser ma langue maternelle avant d'apprendre le Français”*. Toutes ces affirmations sur les raisons qui amènent les auditrices à suivre la langue d'enseignement dispensée constituent des motifs suffisants pour les aider à mieux apprendre et à poursuivre les apprentissages si toutefois l'occasion leur est offerte. Il ressort des données que pour bon nombre d'auditrices fréquentant les centres d'alphabétisation, il leur faut apprendre à lire, à écrire et à calculer dans le but de faire

prosperer leur activité commerciale. Quant aux jeunes, des efforts supplémentaires leur sont demandés afin de les aider à acquérir une éducation qui les aiderait à continuer leurs études.



Les données de la figure 12 ci-dessus montre que 77 % des auditrices souhaiteraient apprendre, acquérir de nouvelles connaissances dans une autre langue tandis que 23 % d'entre elles trouvent que ce qu'elles ont appris et acquis leur est suffisant. Ceci témoigne de l'adage que *“un besoin satisfait crée un autre besoin”*¹¹⁶. Ainsi, plus des trois quarts des auditrices trouvent qu'elles ont besoin de plus de connaissances pour une meilleure et plus grande réalisation de soi. Les différentes langues dans lesquelles elles souhaiteraient apprendre sont présentées dans le tableau 26 qui suit.

Tableau 26 : Répartition des auditrices voulant étudier dans une autre langue		
Autre langue	Effectif	Pourcentage
Aucune	22	22,9
Français	60	62,5
Anglais	12	12,5
Kabyè	2	2,1
Total	96	100,0

Source : Enquêtes

L'expression de la volonté à désirer apprendre dans une autre langue, autre que la langue actuelle dispensée par les centres, montre l'éveil et/ou la prise de conscience qui s'est opéré chez les auditrices qui soient restées trop longtemps dans l'ignorance. Elles reconnaissent l'importance d'étudier le Français qui est la langue officielle du pays et aussi le médium de communication de la population dans sa majorité. Puis, l'Anglais à cause de la proximité du Ghana qui a sa frontière qui jouxte avec la ville de Lomé et donnant lieu à une très forte activité commerciale entre les deux peuples. Nous rappelons que Lomé fut dans le temps, une ville commerciale très florissante avec la gloire faite par les Nana Benz au plan international. Bien que cela s'est beaucoup

¹¹⁶ Maslow, cité par Nodjigoto, N. op. cit.

amoindri à cause de la crise sociopolitique que le pays a connu au début des années 90, Lomé demeure encore aujourd'hui, une plate tournante dans le commerce extérieur de la sous région d'où le désir des auditrices d'apprendre dans d'autres langues principalement : le Français et l'Anglais, dans le but de mieux faire progresser leurs activités commerciales. Parmi celles qui désirent apprendre une autre langue, les raisons sont diverses et variées. *“Je veux apprendre parce qu'elle peut me servir dans mon commerce et on doit apprendre beaucoup de choses”*. Une autre ajoute : *“J'aime le Français et je veux apprendre pour communiquer avec les clients étrangers et mieux vendre mes articles”*. Une autre dit : *“Moi, parce qu'il m'intéresse beaucoup quand on parle à côté, je veux m'exprimer en Anglais avec mes clients”*.

Ceci nous amène à avancer que les auditrices étaient bien conscientes de leurs handicaps mais elles n'ont pas les moyens pour les exprimer et les faire connaître. C'est pourquoi, elles saisissent cette opportunité qui leur est offerte pour exprimer leur profond désir qui n'est rien d'autre qu'une expression de satisfaction et de désir immense de réalisation de soi. Nous soulignons aussi l'enthousiasme des auditrices, leur joie à continuer et à désirer apprendre dans une autre langue pour de meilleurs rendements. Enfin, ce n'est pas que celles qui ne veulent pas continuer, n'ont pas conscience de leur situation ou des opportunités offertes mais c'est qu'elles souhaiteraient approfondir une connaissance déjà entamée. Une auditrice affirme : *“Je veux continuer en Ewé pour l'approfondir”*. Une autre confie : *“Je ne peux plus apprendre une autre langue à mon âge, je veux continuer en Ewé”*. Enfin, une autre ajoute : *“Je veux bien comprendre le Français mais je n'aurai pas le temps et les moyens pour recommencer”*.

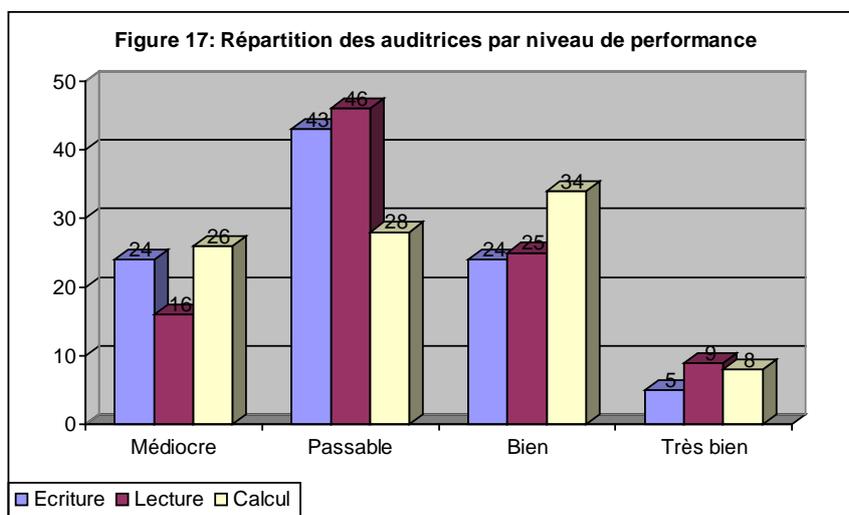
Nous constatons aussi que les auditrices ont su intégrer la langue d'enseignement du centre qui leur est dispensée. Elles aspirent à continuer à apprendre dans une autre langue, notamment les deux principales langues officielles de la sous-région : Français et Anglais. Maintenant, vu que les auditrices ont réellement appris dans la langue offerte par les centres, des connaissances et des compétences nécessaires et acquises pendant la durée requise des apprentissages, quels sont ces apprentissages et comment sont-ils utilisés dans la vie active par les auditrices.

6.1.3.2 PRINCIPALES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE DES AUDITRICES

Le contexte de l'alphabétisation dans la Région de Lomé Commune comprend 4 principales activités. Ce sont : l'écriture, la lecture, le calcul et les discussions. Chaque activité a été évaluée à partir de l'échelle de Lickert qui a permis de faire un classement selon le niveau de performance atteint. La figure suivante présente la situation activités de l'écriture, la lecture et le calcul.

Quatre différentes variables d'appréciation ont été définies pour mesurer le niveau de performance des auditrices dans l'apprentissage de l'écriture, la lecture et le calcul. Nous avons les valeurs suivantes : **Médiocre** : qui est au-dessous de la moyenne, qui est insuffisant en quantité et en qualité ; **Passable** : qui est d'une qualité suffisante sans être très bon, dont on peut

se contenter ; **Bien** : d'une manière conforme à une norme, à ce que l'on peut attendre ; **Très bien** : au-delà de, à un haut degré, admirablement. L'ensemble des indicateurs ont permis de noter les divers progrès accomplis par les auditrices par rapport à l'apprentissage réalisé.

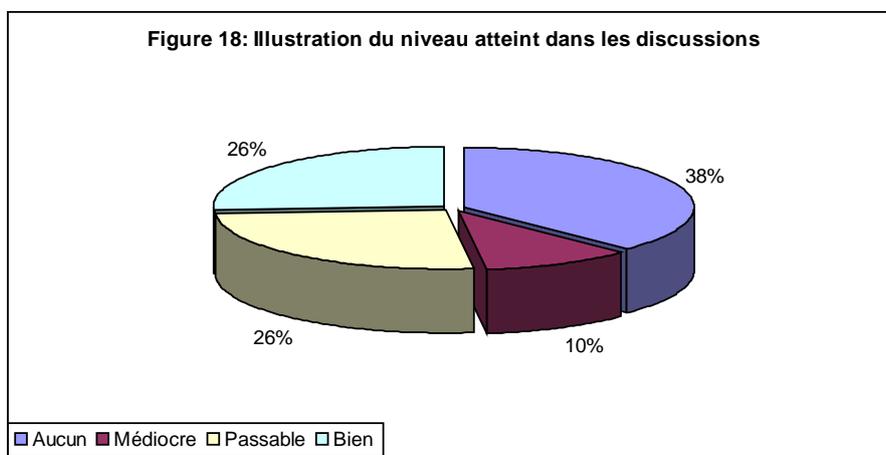


Ainsi, en écriture et en calcul, près du quart des auditrices se situe autour de Médiocre alors que pour la lecture, elles ne sont que de 16,5 % à avoir ce niveau. Près de la moitié des auditrices sont proches de la mention Passable en écriture et en lecture tandis qu'elles sont seulement plus du quart (29 %) à le réaliser en calcul. Pour le seuil normal, **Bien**, il a été également atteint par le quart en écriture et en lecture et largement atteint en calcul (35,4 %). Le niveau extrême de performance (Très Bien) n'a été atteint que par 5,2 % en écriture, 9,3 % en lecture et 8,3 % en calcul.

Il ressort des données, une forte concentration au niveau des valeurs : Passable et Bien, près des trois quarts des auditrices ont atteint le niveau de performance moyen et requis leur permettant d'écrire, de lire et de calculer. Au niveau linéaire, les données nous indiquent la diversité mais aussi l'unicité de l'objectif de l'auditrice en quête de savoir. En écriture, près de la moitié (45 %) des auditrices ont atteint le niveau passable. Ceci leur permet d'écrire au moins lisiblement et distinctement. En lecture, elles sont très proches 48 % de savoir lire de façon acceptable. Enfin, elles sont 29 % à savoir calculer passablement et plus de 35 % à bien calculer. Ceci confirme le fait que les auditrices, en majorité des vendeuses, ont beaucoup plus besoin du calcul dans leur activité professionnelle de tous les jours que les deux premières activités qui sont tout autant importantes. D'ailleurs, il résulte de ce qui précède que chaque auditrice qui fréquente un centre, définit son propre objectif d'apprentissage en rapport avec les trois principales activités enseignées au sein desquelles elle aura son champ d'application personnel à elle mais également en fonction des circonstances dans lesquelles elle se trouvera.

L'introduction des discussions ou des thèmes de discussion dans les sessions de formation des auditrices relève principalement de l'intégration de l'alphabétisation aux conditions de vie de ces

dernières pour une meilleure prise en charge de leur environnement immédiat tant professionnel que familial. Relatif aux discussions, la même échelle de Lickert fut utilisée pour mesurer le niveau des apprentissages. La figure ci-dessus illustre les apprentissages acquis lors des discussions.



La figure montre que le niveau "Très Bien" n'existe plus mais remplacé par un niveau négatif en référence à l'absence d'acquisition constatée, il s'agit de : "Aucun". De ce fait, 38 % des auditrices n'ont rien appris (acquis) comme connaissances ou compétences lors des discussions. 10 % ont atteint le niveau Médiocre et plus de la moitié (52 %) des auditrices se répartissent entre le niveau Passable et Bien. Est-ce à dire que les auditrices n'accordent pas d'intérêt aux thèmes de discussion ou les séances de discussion organisées à leur endroit ne leur conviennent pas ?

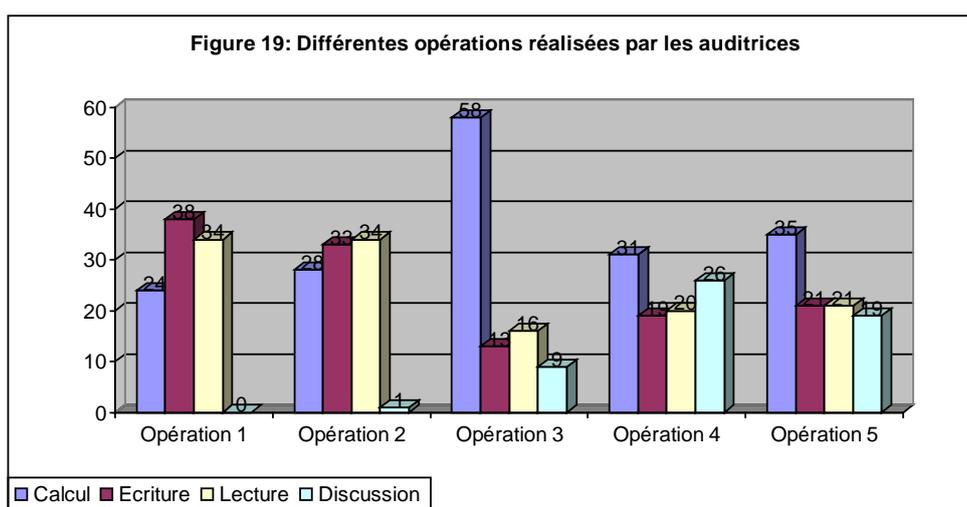
Pour apporter des éléments de réponse à cette inquiétude, nous allons répertorier les différents thèmes abordés lors des séances de discussion. Il inclut : l'Education familiale, les Connaissances sur les IST/VIH/SIDA et la PF, la Connaissance et Prévention des Maladies infantiles, l'Hygiène, le Paludisme, la Vaccination, la Vie associative, la Gestion d'un Commerce, l'Epargne, la Tenue d'un Journal de Comptes, Comment investir, le Droit et Devoir des enfants, le droit de la femme, le Droit de succession, le Savoir-vivre en société, la vie en communauté, Gestion/Entretien du foyer, etc. En marge des discussions, les moniteurs indiquent qu'ils mènent avec elles des activités manuelles et des chants, qu'ils font également du dessin et du langage ainsi que la lecture et la compréhension des proverbes. Cette large gamme des thèmes de discussion et autres activités rejoint parfaitement le quotidien de la femme à Lomé, principalement celles qui fréquentent les classes d'alphabétisation, mais il reste à savoir si elles sont associées au choix et à l'organisation des séances ou simplement elles restent comme des spectateurs regardant le moniteur débiter sur un thème choisi devant elles.

Selon Hamadache et Martin, *"l'adulte dispose d'un capital toujours abondant d'impressions, de réflexions, de jugements, de sentiments, d'expériences heureuses ou malheureuses. C'est la matière principale sur laquelle se développe l'expérience éducative et à laquelle s'ajoutent les apports extérieurs. C'est lorsque l'individu est assuré de sa propre présence et signification qu'il*

est le mieux disposé à recevoir une instruction quelconque. Cette instruction ne doit pas revêtir la forme d'une contribution à sens unique mais se situer dans un échange, même s'il y a une inégalité dans les situations particulières. L'alphabétisation est un des cas où cet échange est sans doute le plus difficile à réaliser d'une manière concrète"¹¹⁷. Le rejet de séances de discussion par plus du tiers des auditrices et l'absence d'un effectif aussi minime soit-il d'auditrices qui aient pu parfaitement réussir à assimiler des thèmes, qui soient dans l'idéal solidement en rapport avec la vie quotidienne de celles-ci, dénoncent avec vigueur une situation non approuvée et non appropriée par les auditrices à l'endroit de leur moniteur. D'autre part, la réalisation d'activités purement scolaires (chant, dessin, copie et langage) avec des auditrices dont la moyenne d'âge se situe entre 36 et 40 ans, sont inadéquates dans de tels cas pour des auditrices dont les préoccupations de la vie sont fort multiples et diverses. Un moniteur précise : "nous faisons des séances de chants et de dessin avec elles pour les maintenir éveillées pendant le cours". Ceci implique des débats car l'heure du cours ne rime pas avec le moment de sommeil.

En dépit de quelques constatations fort désagréables sur les thèmes de discussion, l'utilisation des principales activités enseignées (écriture, lecture et calcul) et bien évidemment les discussions menées, sont utilisées couramment par les auditrices dans la vie active professionnelle et familiale.

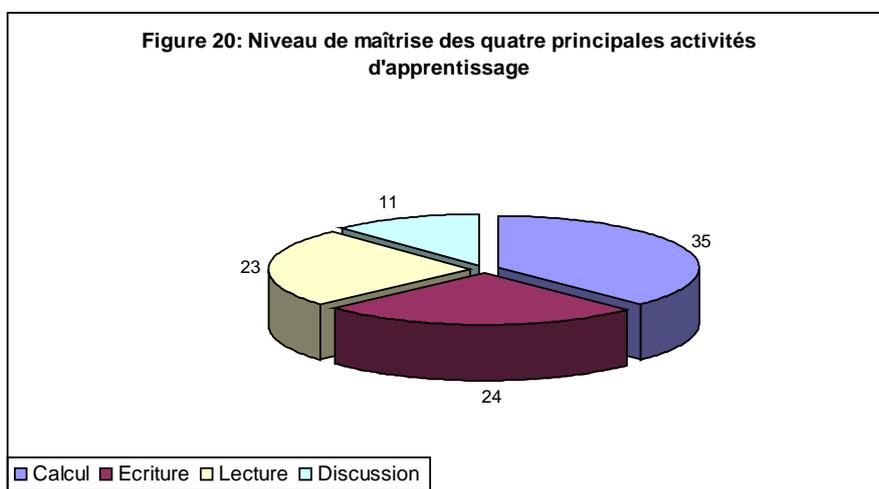
En réponse à : "Citez au moins 5 différentes opérations ou activités que vous savez faire après la formation ?" Des réponses pratiques liées aux activités quotidiennes que réalisent les auditrices ont été avancées. Parmi les réponses, nous avons identifié, le calcul, l'écriture, la lecture et les discussions. La figure qui suit montre les différentes opérations réalisées par les auditrices.



La figure authentifie le choix des apprentissages des auditrices à travers les différentes opérations dont elles sont susceptibles de réaliser à la suite de la formation. Un moniteur révèle : "la plupart des auditrices sont des revendeuses et des ménagères. Elles appliquent le calcul, la lecture des

¹¹⁷ Hamadache A. & Martin D., 1985, op. cit, p. 42.

inscriptions marquées sur les cartons d'emballage, le parler pour converser avec les clients". De façon cumulative, la moyenne des cinq opérations demandées place le Calcul en tête avec 35,2 points, suivi de l'Ecriture avec 24,2 points, de la Lecture avec 23,8 points puis des Discussions avec 11 points. La performance notée pour le Calcul rejoint le pourcentage d'auditrices relevées (34 %) pour avoir acquis le niveau Bien (figure 13). Ceci confirme également la tendance énoncée relative à la maîtrise des différentes activités apprises par les auditrices. Pour l'activité de Calcul au sein duquel nous avons : addition, soustraction, multiplication et division, elles ont nommément identifié l'opération qu'elles ont maîtrisé et qui se présentent ainsi addition (34,3 %) ; soustraction (29,1 %), multiplication (10,4 %) et la division (8,3 %). Pour les moniteurs, les auditrices présentent d'énormes difficultés à manier des opérations de soustraction, de multiplication et de division avec des retenus d'où leur faible effectif à maîtriser ces opérations. La figure 16 ci-dessous montre la moyenne des fréquences cumulées des quatre principales activités d'apprentissage accomplies par les auditrices.



Le niveau de performance atteint et la maîtrise des 4 principales activités d'apprentissage (Calcul, Ecriture, Lecture et Discussion) qu'accomplissent les auditrices dans les centres paraissent faibles par rapport au nombre total des auditrices et la durée totale d'enseignement de 300 heures et plus. Malgré ces faibles niveaux de performance identifiée, les auditrices utilisent ce qu'elles ont appris dans les diverses situations de vie qui s'offrent à elles.

Elles ont, en toute fierté, révélé ce qu'elles ont pu exécuter grâce au enseignement et d'apprentissage réalisés. Pour toutes les activités, elles ont réalisé des exploits qui pour elles-mêmes, elles n'auraient jamais existé si elles n'étaient pas allées à la classe d'alphabétisation. En Calcul, une auditrice dit : *“ Lorsque je dois vendre et rendre la monnaie, je fais le calcul toute seule”*. Une autre confirme : *“Je peux faire des achats sans l'aide de personne, je mets les prix des produits plus les frais de déplacement avant de fixer les prix de vente”*. Une autre ajoute : *“Pour la vente des marchandises, je calcule les prix d'achats et le bénéfice avant de vendre”*. Une autre affirme : *“Je fais les comptes de mon commerce le soir après la journée et j'épargne les*

bénéfices à la banque toute seule". Une autre réaffirme : "Lors de la remise de la monnaie dans mon commerce, je fais les comptes et j'utilise parfois la calculatrice quand le client a beaucoup acheté". Une autre qui s'est exclamée : "Un jour pendant le cours, j'ai réussi une multiplication sans l'aide du moniteur". En Ecriture, une auditrice avoue : "J'arrive à écrire mon nom et à signer dans notre Association". Une autre ajoute : "Avant je ne savais pas écrire mon nom, maintenant j'écris mon nom sur mes sacs de maïs, je les compte et ils ne se perdent plus". Une autre indique : "J'écris mon nom lors des réunions des femmes. Et j'ai écrit une lettre à ma sœur au village toute seule". Une autre réagit : "J'ai réussi à recopier un texte dans mon cahier sans faute". En lecture, une auditrice confie : "J'ai lu un jour une affiche sur la prévention VIH/SIDA qui était écrite en Ewé toute seule". Une autre précise : "Je suis arrivée à lire un jour les informations en Ewé toute seule dans la Presse". Une autre ajoute : "Un jour, j'ai été désignée à l'Eglise pendant la messe pour faire la lecture en Ewé et j'ai lu toute seule. A la fin l'assemblée a applaudi". Une autre redit : "Maintenant, je peux lire les factures d'électricité, de téléphone et d'eau toute seule et aller les payer". Une autre révèle : "Je lis la bible en Ewé toute seule à la maison et d'autres ouvrages aussi". Enfin, d'autres auditrices rajoutent : "Je range bien mes marchandises et j'accueille bien mes clients". "Je communique les prix de mes marchandises en français aux clients". "J'ai réussi à dessiner un ananas en classe et j'ai eu 20/20". "J'envoie moi-même une lettre à un parent pour garder la confidentialité". "Je sais téléphoner moi-même à mes clients et à mes amis". "J'arrive à lire toute seule pour ma méditation la bible en Ewé quand je suis au marché ou à la maison". A travers toutes ces expressions et réalisations, les auditrices réaffirment et soutiennent qu'elles ont réellement appris quelque chose lors de leur passage dans les centres d'alphabétisation.

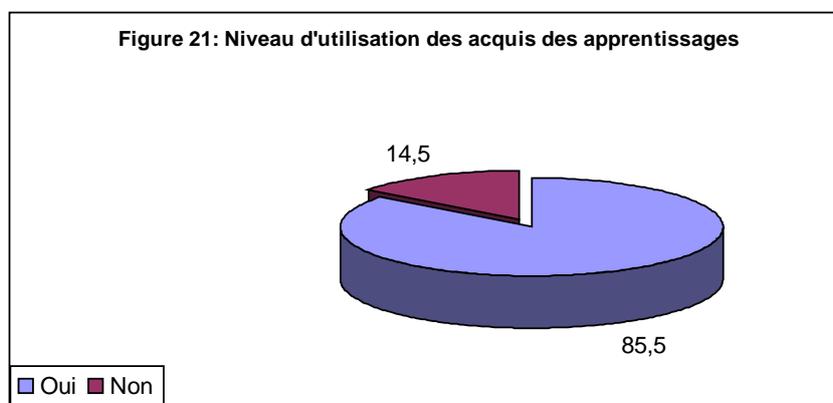
6.2.4 UTILISATION DES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE EN ALPHABETISATION

Les différents tableaux et figures présentés plus haut montrent les diverses réalisations dont ont fait preuve les auditrices dans l'acquisition des connaissances et compétences lors des apprentissages. Unaniment, toutes les auditrices ainsi que l'ensemble des moniteurs et responsables (100 %), qui ont été enquêtées, ont avoué qu'elles utilisent ce qu'elles ont appris dans leur profession, dans la famille, pour l'éducation des enfants et qu'elles ont aussi développé des compétences de vie.

Au plan professionnel, les auditrices utilisent toutes ce qu'elles ont appris dans les centres dans leur commerce ou les activités génératrices de revenus (AGR). Pour les auditrices provenant d'autres secteurs de profession comme les coiffeuses, les couturières et leurs apprenties (5 %), les descriptions faites du point de vue de l'utilisation des acquis de la formation en alphabétisation ne ressortent pas très clairement des données recueillies.

Cependant, pour mieux cibler la pertinence de l'utilisation des acquis, nous allons nous restreindre au niveau des activités commerciales dans les marchés. A ce niveau, certaines ont affirmé

qu'elles n'utilisent "pas encore" les acquis de l'apprentissage (14,5 %) alors que d'autres se plaisent de leur utilisation (85,5 %) comme le montre la figure ci-dessous. Relatif aux utilisations faites par des auditrices des acquis des apprentissages, elles sont multiples, variées et réalisées dans différentes et plusieurs circonstances de leurs activités professionnelles ou de vie familiale.



Pour celles qui utilisent les acquis des apprentissages dans leur profession, nous avons noté un changement positif dans la manière de faire. Les différents emplois qu'elles font, sont listés ainsi :

- ☛ J'accueille sans complexe les clients, quand ils parlent Français, je comprends.
- ☛ J'achète et je vends sans me faire tricher et sans tricher les clients.
- ☛ Je fais une bonne gestion de mon commerce, j'épargne et mes activités évoluent.
- ☛ Je bénéficie des calculs pour faire mes comptes en tant que revendeuse. Cela m'aide beaucoup dans mon commerce.
- ☛ J'enregistre maintenant le nombre et les prix des marchandises achetés et/ou vendus.
- ☛ J'accueille les clients, je bricole, j'essaie de parler Français avec les clients.
- ☛ Je comprends un peu Français, j'essaie de m'exprimer avec les clients étrangers.
- ☛ Je donne le prix des produits en Français.
- ☛ J'écris le prix du produit sur le papier pour le montrer à l'acheteur qui veut payer parfois.
- ☛ Je mets les prix sur les articles avant de les acheter, je vois le bénéfice à faire.
- ☛ Quand, je fais les comptes, je calcule les prix rapidement plus qu'avant.
- ☛ Je calcule quand je donne la monnaie lorsque je vends. J'applique ce qui est appris.
- ☛ Je fais mon compte, j'épargne les bénéfices à la banque.
- ☛ Quand je vends des articles, je procède toujours par calcul avant de donner la monnaie.
- ☛ Ma façon d'accueillir les clients a beaucoup changé, beaucoup plus convivial.
- ☛ J'ai ouvert un compte en banque et j'ai fait un prêt pour redynamiser mon commerce.
- ☛ Pour acheter des marchandises, des produits, je tiens un carnet des comptes. Je mets tout dedans. Et je fais les comptes chaque soir après la journée.
- ☛ Quand les clients viennent pour acheter, je fais les comptes sur papier avec eux.
- ☛ Lorsque je veux m'adresser à quelqu'un qui parle français, je ne lui parle plus Ewé.

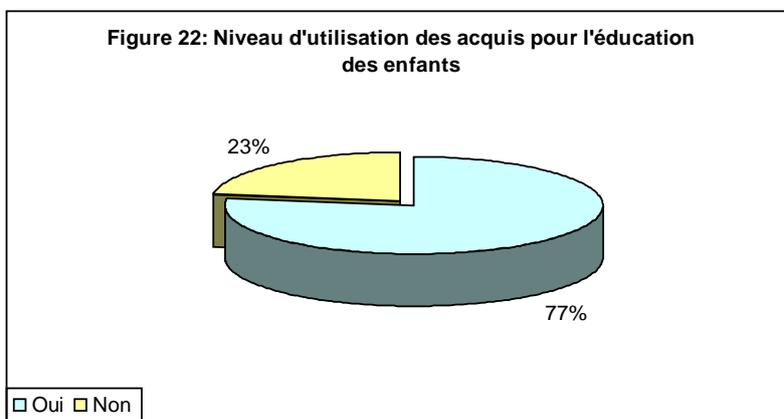
Les différents emplois que font les auditrices revendeuses pour la plupart dans leurs activités professionnelles démontrent que l'utilisation des acquis des apprentissages en alphabétisation à laquelle elles ont pris part à rénover leur profession. Elles utilisent non seulement le calcul mental mais surtout le calcul écrit sur du papier pour éviter de se tromper comme le souligne ce moniteur : *“En calcul par exemple, elles font leur calcul si le client a beaucoup acheté et que ceci dépasse leur mémoire de calcul mental”*. Un autre ajoute : *“Elles savent comment composer le téléphone, écrire leur nom et prénom et elles utilisent une machine à calculer pour faire le compte de leur AGR”*. Un autre convient : *“Elles utilisent ce qu'elles ont appris au cours dans leurs petits calculs, la lecture des inscriptions sur les cartons d'emballage de leurs produits”*. Enfin, un responsable qui soutient : *“il s'agit d'une alphabétisation fonctionnelle qui aide les auditrices dans les AGR”*.

Au niveau familial, les auditrices utilisent toutes ce qu'elles ont appris lors des sessions de diverses manières. Même les jeunes et celles qui n'ont pas encore d'enfant ont reconnu qu'elles mettent en pratique ce qui leur a été enseigné dans la vie familiale. Ainsi, les différents usages qui en sont faits sont ci-après répertoriés :

- ☛ J'ai toujours la bonne manière lorsque je suis en famille.
- ☛ J'accueille les étrangers dans ma famille avec convivialité et sans complexe.
- ☛ Il y a amélioration dans ma relation au foyer, il y a plus de compréhension.
- ☛ Je suis beaucoup plus patiente et compréhensive avec mon mari.
- ☛ Je connais les causes de certaines maladies telles que le paludisme, le SIDA.
- ☛ Je connais l'utilité de la propreté et de l'hygiène, les conseils en santé, la propreté autour et dans la maison.
- ☛ Je discute avec ma famille souvent avec mon mari sur certains problèmes avant la décision.
- ☛ Nous avons adopté dans la famille l'utilisation de moustiquaires pour prévenir le paludisme.
- ☛ Je cause avec mon mari sur la contraception.
- ☛ Je fais l'entretien et la protection des aliments et la gestion des ordures à la maison.
- ☛ Ma façon de discuter avec mon mari a changé, ma façon de le recevoir après le travail n'est plus la même.
- ☛ Je m'occupe mieux de ma famille et prévient les maladies.
- ☛ Je veille à l'hygiène au niveau de ce que nous mangeons à la maison et au marché.
- ☛ Je ne jette plus les ordures à côté pour éviter les maladies.
- ☛ J'applique ce que est appris quand je cuisine à la maison.
- ☛ J'encadre moi-même mon enfant à la maison en lecture de la bible en Ewé.
- ☛ Je fais l'entretien de ma maison, je la tiens propre pour éviter les maladies.
- ☛ J'applique les mesures d'hygiène alimentaire et corporelle à la maison.
- ☛ J'accorde plus de soins aux enfants et je suis plus compréhensive envers toute la famille.
- ☛ Je reconnais les droits et devoirs de tous les membres de la famille.

- Pour l'entretien de mon foyer, j'applique les mesures que nous avons apprises au cours.

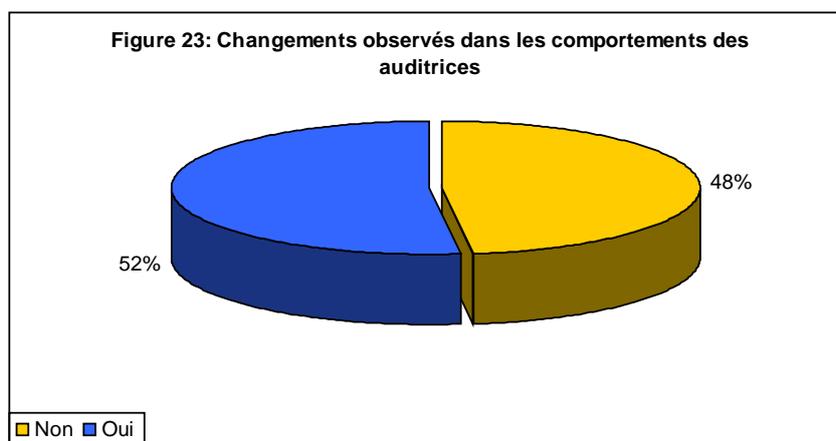
Concernant la question relative à l'éducation des enfants, telle que : "Ce que vous avez appris vous aident-ils à mieux vous occuper de vos enfants". La figure 18 montre que toutes les auditrices n'ont pas le même niveau d'utilisation des acquis des apprentissages.



Parmi celles qui n'utilise pas les acquis des apprentissages pour l'éducation des enfants, d'aucunes ont dit qu'elles n'ont pas encore d'enfant alors que d'autres ont affirmé qu'elles ont de grands enfants déjà mariés et/ou responsables à leur tour. Une auditrice dit : *"Mes enfants sont déjà grands et ils ne vivent plus avec moi"*. Une autre ajoute : *"Je n'ai pas encore d'enfant mais je crois bien que je pourrai les appliquer plus tard"*. Une autre réplique : *"J'ai toujours éduqué mes enfants avant de venir suivre les cours ici"*. A l'opposé, parmi celles qui utilisent les acquis des apprentissages dans l'éducation de leurs enfants, nous avons répertorié des affirmations positives mais aussi des emplois faits par les auditrices dans leur vie familiale. Une auditrice nous révèle : *"Je suis plus attentive aux problèmes des enfants. Je les encadre mieux à étudier leurs cours"*. Une autre dit : *"j'applique la formation reçue aux cours pour l'éducation des enfants. Je leur rappelle toujours de se laver les mains avant de manger"*. Une autre ajoute : *"Je les encourage à apprendre les leçons. Nous discutons du VIH/SIDA ensemble"*. Une autre convient : *"Je m'occupe bien de mes enfants depuis l'ouverture du centre. Après une lecture, je raconte, j'explique et je leur apprend à lire aussi"*. Une autre réaffirme : *"J'ai toujours la bonne manière lorsque je suis en famille. Je m'organise mieux avec les enfants avant leur départ pour l'école"*. Une autre révèle : *"Je varie l'alimentation des enfants pour qu'il soient en bonne santé. Je respecte les dates de vaccination des petits et je les protège des maladies"*. Une autre confie : *"J'apprends à la maison pour donner l'exemple à mes enfants"*.

Au regard de toutes les affirmations et utilisations qui sont faites des acquis des apprentissages, des auditrices disent qu'elles ne discernent pas les changements apportés par les enseignements reçus dans leur vie familiale et professionnelle. Une grande partie reconnaît cependant, qu'il y a des changements voire des améliorations dans leur relation avec

l'entourage immédiat (parents, amis, etc.) et l'entourage professionnel. La figure 19 ci-dessous montre le profil des changements observés dans les comportements des auditrices.



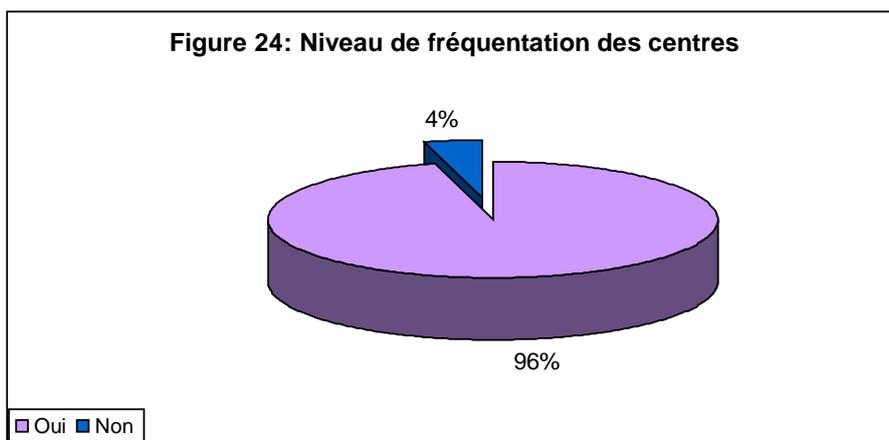
Plus de la moitié (52 %) des auditrices ont avoué qu'il y a eu des changements. Ce qui montre un aspect positif de l'enseignement dispensé lors des thèmes de discussions même si le nombre cumulé moyen des auditrices qui ont effectivement pris part à ces apprentissages est faible (11 %) (Confère Figure 16). Néanmoins, il ressort des données collectées que les principaux changements sont perceptibles sous diverses formes. Il comprend : des changements dans les attitudes, la façon de vivre des auditrices, les discussions et les partages qu'elles font avec les amies sur les thèmes développés au cours, l'entente qui existe entre elles dans leur association de revendeuses, les essais de parler le Français avec les amies, la façon de concevoir les choses, une affirmation de soi lors des discussions en groupe, faire preuve de patiente, de plus de compréhension, le sentiment d'être à l'aise, d'être plus dégourdie, le fait de se supporter et le fait de ne plus être considérée comme une ignorante. Une auditrice convient : *“Actuellement, mon attitude donne plus de leçons qu'avant car je tiens compte de la formation que je reçois”*. Une autre soutient : *“Maintenant, on ne me traite plus d'analphabète, mon comportement démontre la formation reçue et j'ai, devant ma famille, plus de considération”*. Enfin une autre réitère : *“Je suis devenue plus compréhensive, plus ouverte. Je discute sans dispute avec mon mari. J'échange de petits messages écrits avec mes amies en Ewé. Il y a un vrai rapprochement entre nous”*.

Les quelques exemples ou témoignages des auditrices que nous venons de citer montrent bien que l'ensemble des activités en alphabétisation y compris les discussions est bénéfique et rentable pour les auditrices car d'aucunes (52 %) reconnaissent l'effet positif des apprentissages reçus lors des sessions de formation. Lorsqu'une auditrice confie : *“Quand je remarque un acte déplacé, j'interviens par ce que j'ai appris pendant le cours et ma façon de reprocher les autres dans leur comportement, a changé”*. Cette simple affirmation comprend plusieurs enseignements dont les auditrices elles-mêmes, les moniteurs et les responsables de programmes ne peuvent pas mesurer la portée. Non seulement, nous distinguons une finesse dans la reconnaissance des actes auxquels sont confrontés les revendeuses chaque jour, une prise de conscience chez cette

auditrice face aux divers agissements de la part de tous entourages mais aussi une maîtrise de la démarche qu'elle se donne et une option très délicate dans l'intervention pour laquelle elle opte. Toute une démarche sensée, bien réfléchi que certaines auditrices sont arrivées à acquérir après les enseignements et les apprentissages réalisés. Ceci nous amène à dire qu'au-delà des enseignements et apprentissages réalisés en Calcul, en Ecriture et en Lecture et les échanges eus lors des thèmes de discussion, les auditrices apprennent même au-delà de leurs propres attentes. Mais cet apprentissage n'est certes possible qu'après une certaine durée suffisante de fréquentation d'un centre. Cependant, une telle acquisition est-elle réalisable à tout moment de l'apprentissage ou seulement après que l'auditrice ait participé pendant une durée maximale à tous les apprentissages retenus à cet effet dans le centre ?

6.1.5 EVALUATION DES APPRENTISSAGES EN ALPHABETISATION

De nombreux ouvrages indiquent dans le contexte d'éducation des adultes au sein duquel nous incluons celui de l'alphabétisation que *“la durée standard d'un dispositif de recherche-formation se déroule le plus souvent sur plusieurs mois et correspond globalement à une année universitaire. Une telle période paraît adaptée au processus de maturation du questionnement et aux tâches de préparation de récit, en particulier lorsque celui-ci prend une forme écrite”*¹¹⁸. Selon le contexte actuel, une formation en alphabétisation pour une session dite “Normale” se déroule en une année académique de 9 mois, est ramenée dans sa mise en œuvre à une durée réelle de 8 mois plein. Cette disposition est retenue dans le but de permettre aux apprenants de consacrer un temps à un apprentissage global et en groupe dont le temps requis d'élaboration personnelle sera supérieur à celui des regroupements. Ceci signifiera que les apprentissages élaborés en groupe poseront les bases à un développement et approfondissement personnel capable de permettre un maintien conséquent tout le long de la vie.



Pour notre recherche, les données recueillies démontrent une parfaite planification du temps d'enseignement conformément à la période d'une année académique pour la session normale

¹¹⁸ Solar C. 2001, op. cit, p. 42.

mais au niveau de la fréquentation, elles présentent d'énormes contradictions. Selon la question : "Existe-t-il des femmes qui abandonnent les sessions ?", la réponse a été très distincte comme le montre la figure 24 ci-dessus.

Des données collectées, 95,8 % des auditrices ont répondu OUI, c'est-à-dire que des femmes quittent la session avant la fin. Et 4,2 % seulement d'entre elles ont dit NON, signifiant qu'elles ne quittent pas avant la fin de la session. Que comprendre à partir de cette figure et des réponses des auditrices. Les 4 % des auditrices ayant répondu Non considéreraient-elles que la fin de la session est l'atteinte de son objectif à soi. Cela voudra-t-il dire que pour elles, une fois que j'ai acquis un certain nombre de compétences (que ce soit une, deux, trois ou plusieurs) je peux retourner à mes occupations et utiliser cet acquis dans ma vie qu'elle soit professionnelle, familiale ou autre ? Les auditrices ont-elles la même notion des objectifs tels qu'ils sont définis par les programmes ? Quels sont les attentes et besoins des auditrices qui fréquentent les centres d'alphabétisation ? Toutefois, celles ayant répondu affirmatif ; ont-elles été toutes jusqu'à la fin de la session de formation ? De ce fait, rappelons que 63,5 % des auditrices ont avoué avoir achevé les 8 mois de session normale de formation et 10,4 % ont pu atteindre 15 mois sur les 24 prévus pour la session étendue (Tableau 22). Il reste néanmoins 22,1 % d'auditrices qui ont répondu Oui sans avoir achevé leur choix de session de formation. S'agit-il d'une réponse complaisante ou contradictoire à une question à laquelle, elles se sentent interpellées pour n'avoir atteint ni leur propre objectif à elles-mêmes fixés en fonction des attentes et besoins exprimés, ni les objectifs du programme qui leur est destiné et dans lequel elles ont accepté vouloir acquérir des connaissances et compétences de vie.

Du point de vue des moniteurs, 88,9 % soutiennent également que les auditrices quittent avant la fin de la session de formation alors que 11,1 % sont convaincus du contraire. Pour l'un, "*Je pense tout simplement qu'elles ne sont pas très bien sensibilisées ou alors les objectifs ne sont pas clairs*". Pour l'autre : "*Le déménagement à cause de l'affectation du mari, elle n'a pas le choix*". D'autre part, les responsables ont été unanimes (100 %) et ont confirmé que les auditrices quittent avant la fin de la session de formation. Les différentes raisons avancées par les auditrices au moment de leur départ, sont : les charges familiales, les maladies, le voyage, les funérailles, le déménagement, la maternité (grossesses), les fréquentes mobilités entre le village et Lomé mais aussi la paresse. Il ressort donc que les causes d'abandon ou de départ prématuré ne dépendent ni volontairement, ni uniquement des auditrices mais proviennent également d'autres sources en rapport avec les raisons sociales. Parfois, les auditrices quittent tout simplement parce que les objectifs personnels sont atteints même si les objectifs institutionnels ne le sont pas. Et pour celles-ci, ce n'est ni un échec, ni une déperdition en soi mais l'accomplissement d'un but bien propre.

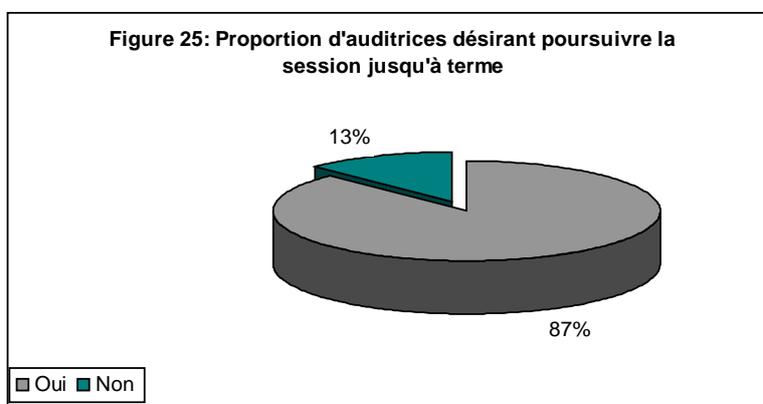
D'après les données, les auditrices qui quittent avant la fin de la session ont différents profils. Ce sont singulièrement affirment-elles : "*celles qui n'avaient pas été à l'école et qui n'arrivent pas à*

assimiler". "Des revendeuses, qui s'irritent (se fâchent) vite". "Des femmes portefaix de mon âge, qui voyagent régulièrement au village". "Celles qui manquent de temps, à cause de notre métier". "Celles qui n'ont pas beaucoup de moyens, des apprenties. Elles n'ont pas d'argent 150FCFA par séance en plus de l'écolage". "Celles qui n'ont pas d'argent, occupées par leur activités". "Ce sont nos amies du marché, les nourrices qui allaitent leur bébé". Pour ces diverses réponses, est-ce réellement le profil des auditrices qui quittent avant la fin de la session ? Les auditrices se basent-elles sur les causes apparentes démontrées par leurs consœurs au moment de leur départ alors que les causes latentes leur restent intimement personnelles ?

En nous référant aux questions suivantes : "Quelles sont les compétences de vie que vous avez développées" et "décrivez une ou deux situations de la vie courante que vous avez eu à vivre et au cours de laquelle vous avez utilisé les connaissances et compétences acquises" ; presque toutes les auditrices ont répondu avec des exemples précis les emplois ou usages faits de la compétence qu'elles ont développée au cours des apprentissages. Concernant les compétences de vie, elles sont nombreuses à soutenir qu'elles ont acquis différentes façons de faire les choses. Une auditrice confie : "Je sais lire, je sais écrire mon nom, je lis sur les panneaux". Une autre dit : "Je peux reproduire un texte en Ewé toute seule. Maintenant, j'enregistre mes marchandises. Je peux écrire le nom de mes clients qui me doivent de l'argent avec la somme.". Une autre ajoute : "Je ne suis plus complexée quand je suis dans un groupe de lettrée. Je sais lire et écrire en Ewé. Je pratique l'hygiène et je m'occupe bien de mon mari et de mes enfants". Une autre convient : "Je m'exprime en Français, je lis les prix sur les articles, je téléphone, je fais des versements à la banque". Une autre reprend : "Je suis devenue une bonne gestionnaire, je n'ai pas besoin d'aide pour faire mes comptes le soir. J'enseigne de bonnes manières de vie en groupe à mes amies".

A propos des circonstances ou des situations de la vie courante au cours desquelles elles ont eu à utiliser les compétences acquises, les auditrices ont révélé et affiché toutes les activités possibles qu'elles sont devenues capables de réaliser. L'une après l'autre, précise : "J'ai plus de facilité à acheter et à vendre. Je fais le calcul toute seule et je compare les prix sur les articles. Je ne me trompe plus dans les reliquats". "J'ai été retenue pour faire le catéchisme en Ewé aux enfants et je fais la lecture de l'Evangile à l'Eglise pendant la messe". "J'arrive toute seule à lire les factures d'eau et électricité, compter le montant correspondant et aller payer". "J'arrive à lire un chapitre entier de la bible à l'Eglise". "Au cours d'un voyage sur Cotonou, nous sommes descendus à la frontière pour la traversée. Arrivée de l'autre côté, j'ai reconnu notre véhicule en lisant la plaque d'immatriculation". "Au village, j'ai enseigné aux gens pourquoi il faut bouillir l'eau de rivière avant de la boire". "Je sais compter un montant d'argent, aller verser à la banque et signer". "Dans notre association, ils m'ont demandé de faire la lecture en Ewé toute seule". "Pour épargner mon argent, je remplis la fiche toute seule et je signe". "Je lis actuellement sans l'aide de personne les informations écrites en Ewé dans Togo Presse, le Quotidien National

d'Information". *"Je parle Ewé et Français avec mes clients qui achètent". "Pendant l'épidémie de choléra, je suis les conseils et je rappelle aux enfants de se laver les mains avant de manger"*. A la lumière de cette large gamme de situations vécues au cours desquelles les auditrices savent utiliser les compétences de vie acquises durant les sessions de formation. Est-ce qu'un départ avant terme ou à terme influe-t-elle sur l'acquisition des compétences. Certainement, celles qui ont quitté avant diront Non mais celles qui iront jusqu'à terme bénéficieront mieux des enseignements dispensés que celles qui ont quitté avant terme. Est-ce à dire que toutes les auditrices ont besoin de poursuivre la session jusqu'à terme pour si possible atteindre le niveau requis de connaissances ou de compétences pour être considérées comme néo-alphabètes. La figure 21 ci-dessous montre la proportion des auditrices qui désirent poursuivre la formation jusqu'à terme afin d'améliorer leur performance.



Plus de 87 % des auditrices souhaitent poursuivre les sessions de formation jusqu'à terme mais les données nous rappellent qu'elles sont près de 74 % (63,5 % pour la session normale et 10,4 % pour la session étendue) à avoir achevé la session normale et avoir atteint le maximum au niveau de la session étendue. En outre, il reste plus de 13 % des auditrices qui aimeraient poursuivre la session mais pour des raisons sociales, elles n'y peuvent pas. Ce désir de poursuivre la formation jusqu'à son terme fait ressortir chez les auditrices, des bénéfices voire des améliorations dans ce nouvel apprentissage pour lequel elles se sont engagées. Une auditrice confie : *"Je veux continuer la session pour améliorer mes connaissances, pouvoir lire, faire des calculs. Il y avait eu une rupture qui m'a rendue paresseuse"*. Une autre ajoute : *"Nous avons mis du sérieux pour savoir lire et écrire, bien maîtriser le Français. Il est important pour moi d'apprendre pour améliorer mes connaissances"*. Une autre dit : *"Je veux connaître davantage et maîtriser ma langue. Puis, on ne finit jamais d'étudier dans la vie"*. Une autre rajoute : *"J'ai eu des difficultés à assimiler les cours car je n'ai jamais été à l'école. Je veux savoir lire et écrire pour obtenir mon diplôme"*. Une autre convient : *"Je continue pour bien connaître l'Ewé, pour pouvoir lire en Ewé les informations dans la Presse sans l'aide de personne"*. Une autre reprend : *"Je veux aller jusqu'à la fin pour maîtriser l'Ewé, écrire correctement dans ma langue maternelle et pouvoir lire la bible. Je compte aussi avoir mon*

certificat". En dépit des difficultés qu'elles rencontrent dans les apprentissages, les auditrices sont désireuses de poursuivre jusqu'à la fin leur session de formation. Ainsi donc, pour la plupart d'entre elles qui quittent avant terme, il devrait s'agir de conditions d'extrême nécessité. Et une qui nous affirme : *"Je continue à cause des encouragements du moniteur. Il est patient et bien compréhensif envers nous"*. Les données nous confirment que les moniteurs donnent tant d'eux-mêmes pour soutenir, encourager et maintenir les auditrices dans les centres afin de les conduire à terme de leur session de formation. Un moniteur convient : *"Je les sensibilise sur le risque de retomber dans l'analphabétisme. Je fais des démarches auprès d'elles et de plus j'envoie une ou deux personnes pour s'enquérir de leurs problèmes et les encourager à revenir"*. Un autre ajoute : *"Je les encourage à gérer leurs temps, j'essaie de s'intéresser à leurs problèmes quotidiens et compte tenu de leur programme j'organise des cours supplémentaires spécialement pour elles"*. Un autre dit : *"Je tiens des causeries que le monde actuel est modernisé et que tout le monde doit fréquenter pour sortir de l'obscurité"*. Un autre soutient : *"Nous menons aussi une campagne de masse circonscrite dans un temps relativement court et mobilisons toutes les forces vives des quartiers, aidées par le comité d'alphabétisation formé des personnes les plus motivées pour le développement"*. Un autre rajoute : *"On leur envoie des messages aux villages comme quoi, nous les attendons. Nous causons avec eux en leur donnant des exemples de réussite. Puis nous introduisons des sujets d'actualité très intéressants, des cadeaux symboliques après chaque évaluation (bonbons, biscuits) pour les maintenir le plus longtemps possible"*.

Parallèlement, les auditrices agissent également entre elles pour encourager leur consœurs à poursuivre la session jusqu'à terme mais ne connaissant pas les causes latentes de celles qui abandonnent, elles avancent toutes sortes de justifications à leur égard. Une auditrice dit : *"Elles ont une absence de volonté d'être alphabétisée. Elles comprennent toujours pas encore la nécessité"*. Une autre affirme : *"Elles avaient la volonté mais seulement empêchées par les préoccupations. Elles courent après l'argent"*. Une autre ajoute : *"Elles sont des paresseuses, des inconscientes. Elles demeureront telles qu'elles sont, des analphabètes. Elles ne sauront pas lire et écrire comme nous"*. Une autre souligne : *"Elles ont la volonté mais pas de moyens. Et ce n'est pas de leur faute, ne les condamnons pas. Elles ne vont pas connaître beaucoup de choses comme nous, elles n'auront pas le diplôme"*. Une autre défend : *"Elles privilégient leur commerce et elles vont rester encore dans l'ignorance, dans l'analphabétisme. Elles ne savent pas planifier et ne veulent pas faire d'efforts"*. Une autre reprend : *"Elles oublient tout ce qu'elles avaient appris, elles ne comprennent pas bien parce qu'elles n'ont pas été à l'école et pour éviter les moqueries, elles ne viennent plus"*. Mais pour les auditrices, ce ne sont pas des condamnations mais de la compassion qu'elles éprouvent à l'endroit des leurs qui ne peuvent plus poursuivre la session de formation comme elles. Une auditrice dit : *"Nous allons vers elles pour avoir de leurs nouvelles, savoir ce qui ne va pas et nous les encourageons à revenir parmi nous"*. Une autre ajoute : *"Nous les comprenons, nous les encourageons à revenir mais nous ne pouvons pas*

payer pour elles, 150FCFA par séance c'est beaucoup". Une autre convient : *"Nous les encourageons seulement à venir mais nous sommes impuissantes face à leur besoin"*. Une autre reprend : *"Nous nous mobilisons pour aller les visiter. Nous faisons toujours des démarches pour les ramener et nous ne pouvons que les encourager"*. Il ressort des données collectées qu'une fois que les auditrices entrent dans un centre ou une classe pour une session de formation, elles deviennent une famille. Elles s'entraident autant qu'elles peuvent et leur souhait sincère, c'est d'arriver ensemble à la fin de la session jusqu'à obtenir le certificat de fin de formation pour honorer ces moments d'apprentissage passés collectivement.

Face à cette situation, les moniteurs comme les responsables sont interpellés par les départs avant terme des auditrices car les objectifs définis par le programme sont d'accompagner les auditrices, le plus grand nombre possible d'auditrices à acquérir des connaissances et des compétences de vie courante, à participer à un environnement lettré. De la sorte, les auditrices reconnaissent que leurs moniteurs développent des attitudes hors du commun à cause de ces départs prématurés. Une auditrice dit : *"Il n'est pas content, attristé. Il nous demande d'aller les visiter et leur envoie des commissions"*. Une autre ajoute : *"Il est embarrassé et va les rencontrer lui-même. Il se décourage parfois de cette situation"*. Une autre répond : *"Il perd le courage d'enseigner dès fois. Il envoie les chercher devant leur étalage. Il leur rend visite lui-même pour les encourager"*. Une autre défend : *"Il est mécontent, il perd leurs frais de participation parce que c'est un manque à gagner pour lui"*. Une autre soutient : *"Il nous envoie vers elles mais toujours c'est négatif. Il se déplace jusqu'à la maison chez elles pour les voir, les encourager, les faire revenir"*. Par ailleurs, les moniteurs à leur tour, reconnaissent qu'ils changent d'attitude devant de pareils cas de départ des auditrices. Vu que les centres sont implantés dans les marchés, un moniteur qui arrive pour les cours, croise son auditrice devant son étalage, la salue, l'attend dans la salle mais ne la voit jamais venir, restera certainement perturbé car il ne peut avoir la concentration nécessaire devant de telles situations. Un moniteur répond : *"L'abandon nous attriste et ne nous encourage pas du tout dans le travail. Je les aborde pour connaître les vraies causes avant d'agir à travers le comité des auditrices"*. Un autre reprend : *"Cela nous met mal à l'aise, car l'effectif diminue et il y a risque de contamination (d'autres peuvent suivre bêtement) et finalement le centre peut facilement disparaître si toutes les auditrices abandonnaient et si rien n'est fait pour les retenir"*. Un autre ajoute : *"Nous sommes gênés mais connaissant bien le groupe cible avec lequel nous travaillons, nous les comprenons"*. Un autre dit : *"Cela perturbe l'évolution dans le programme et le retarde souvent. Cela nous amène à nous remettre en cause quant à la manière de dispenser les cours parce qu'on a affaire souvent aux personnes âgées, mûres et responsables"*. Un autre rajoute : *"Si les auditrices abandonnent les cours, je fais une auto-évaluation en s'enquérant auprès des auditrices présentes ce que je fais de bon ou de mauvais. De plus, j'ai recours à d'autres moniteurs pour voir leur enseignement et leur comportement vis-à-vis des apprenants et dès fois, j'invite un autre moniteur pour m'évaluer"*. Enfin, les responsables interviennent également dans la gestion de cas d'abandon des auditrices.

Un responsable dit : *“Des démarches sont faites par les moniteurs vers elles pour demander les causes et les motiver à nouveau le cas échéant”*. Un autre ajoute : *“Les volontaires négocient avec elles ou leurs parents ou tuteurs. Des entretiens individuels sont faits afin de les encourager à reprendre les cours”*. Un autre reprend : *“Nous nous informons sur les raisons et essayons de les rencontrer si la cause est identifiée. Nous leurs rendons visites pour les aider à reprendre ou à trouver des solutions à leurs problèmes”*. A partir des diverses données recueillies, nous constatons que ni les auditrices, ni les moniteurs, ni les responsables ne veulent laisser une auditrice en dehors du centre. Ils se sentent tous concernés lorsqu'une seule auditrice s'absente irrégulièrement et de façon prolongée des sessions de formation.

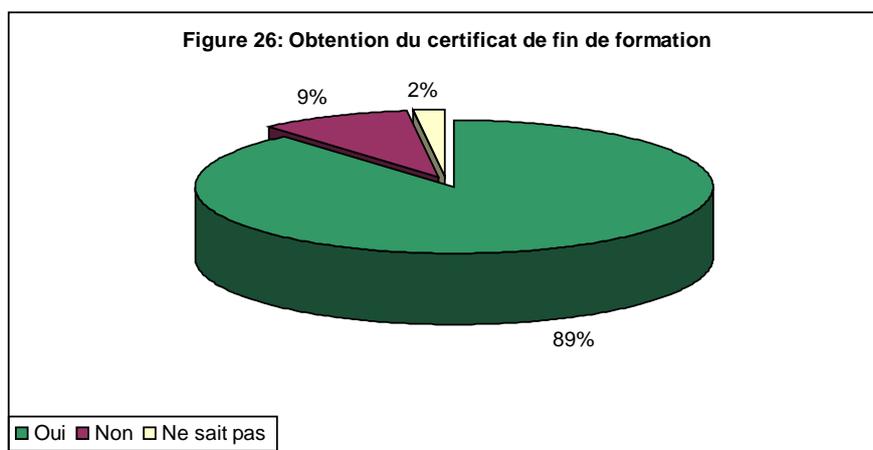
Pour palier à ces situations inconvenantes, tous les responsables visitent régulièrement les centres d'alphabétisation et de façon régulière. Un responsable répond : *“Pour maintenir la communication avec les revendeuses et les moniteurs et faire le suivi technique”*. Un autre dit : *“S'assurer du déroulement des activités, être avisé des problèmes des centres pour des solutions immédiates, apporter notre modeste contribution pour soutenir les auditrices”*. Un autre ajoute : *“Voir la régularité des auditrices – le déroulement effectif des cours, soutenir les moniteurs et encourager les auditrices”*. Un autre reprend : *“Pour constater la progression du programme, aider à résoudre les difficultés matérielles, pédagogiques et d'autres problèmes éventuels”*. Ainsi, il convient de dire que dans tous les cas, des dispositions pratiques sont prises au niveau des responsables pour faire participer adéquatement les auditrices aux sessions de formation dans leur grand intérêt. Mais pour beaucoup d'entre elles, un autre élément assez important rend certaines incapables d'affronter les apprentissages certains auxquels elles pourront prendre activement part.

Selon un responsable : *“L'évaluation est une activité incontournable pour mieux les orienter et les aider à évoluer efficacement”*. Si telle est la caractéristique essentielle que le programme attribue à l'alphabétisation dans son contexte particulier d'éducation des adultes, que signifie donc l'évaluation pour chaque catégorie d'acteurs. L'évaluation revêt plusieurs aspects. Elle peut être composée par les moniteurs eux-mêmes (sous forme de test ou d'évaluation ponctuelle) ou être rédigée par des institutions spécialisées : la Fédération Togolaise des Associations et Club UNESCO (FTACU) ou la Direction Régionale des Affaires Sociales (DRAS) de Lomé Commune (pour les évaluations de fin de formation sanctionnée par le certificat). A cet effet, elle est appuyée par les agents des affaires sociales qui dirigent et organisent l'examen sous forme de concours. Pour les moniteurs, l'évaluation comporte plusieurs étapes qui permettent d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par l'auditrice. Un moniteur dit : *“Nous organisons des évaluations périodiques et hebdomadaires dans les cahiers pendant les séances de cours mais l'évaluation finale qui a lieu à la fin des 8 mois, est faite par la FTACU et la DRAS”*. Un autre affirme : *“On fait une sorte de composition nommée auto-évaluation sans donner de rang”*. Un autre ajoute : *“Nous faisons des évaluations ponctuelles après deux, trois ou quatre mois de cours selon l'évolution du*

programme. On évalue selon les objectifs qu'on s'était fixé au départ de la session". Un autre convient : "Notre cycle d'alphabétisation dure 6 à 9 mois et à la fin les auditrices passent un examen de sortie qui permettra d'évaluer leur niveau d'acquisition des connaissances. Il est censuré par un diplôme". Un autre confirme : "l'Evaluation est faite par le truchement de la DRAS qui envoie aux moniteurs les sujets d'examen axés sur la dictée, lecture, calcul, copie et rédaction. En clair, cela se fait à 2 niveaux : écrit et oral". Un autre rajoute : "on évalue les succès, échecs, potentialités et obstacles (SEPO) et aussi des épreuves pour la lecture, l'écriture et le calcul".

Il ressort des données que l'évaluation n'ait pas totalement l'allure d'une évaluation empruntée à un système formel d'éducation bien que nous constatons des points de rapprochement. Comme le précise Legendre, "l'évaluation a pour buts de : a) déterminer et apprécier le niveau atteint par l'apprenant dans le processus d'apprentissage et de formation relativement aux objectifs d'un cours ou d'un programme ; b) situer l'apprenant selon son niveau atteint par rapport à ses condisciples ; c) permettre à l'enseignant de juger de l'efficacité de son enseignement ; d) permettre aux responsable des cours et des programmes de juger de l'opportunité et de la valeur de ces derniers". Effectivement, pour l'évaluation dans le cadre du programme d'alphabétisation destiné aux auditrices, les divers principes sont respectés à différents niveaux du processus pour aider celles-ci à subir ladite évaluation dans de meilleures conditions. Elle détermine non seulement le niveau de connaissances des apprenants et de les ranger par ordre de mérite mais également de les primer par la remise de certificat de fin de formation.

Pour les auditrices comme pour les moniteurs et les responsables de programme, l'obtention du certificat ou diplôme quelque soit le nom signifie pour elles l'aboutissement heureux d'un processus assez long et pénible. Néanmoins, elles n'ont pas la même idée sur le certificat de fin de formation et quelques unes seulement sont intéressées à poursuivre la session jusqu'à terme afin de l'obtenir comme nous le montre la figure 26 qui suit.



Il ressort un rapprochement entre les données présentées dans les trois figures qui viennent de se suivre. Celles qui fréquentent les centres jusqu'à la fin de la session (96 %) comme celles désirant

poursuivre la session jusqu'à terme (87 %) comme celles qui souhaiteraient obtenir le certificat de fin de formation (89 %) s'équivalent en nombre malgré quelques légères différences. Parmi celles qui fréquentent les centres, nous avons des indécises (2 %), celles qui sont assez craintives, voire hésitantes de leur possibilité à atteindre la fin de la formation. Enfin, 9 % de celles qui ne fréquentent plus les centres et d'autres auditrices sont assez confuses de pouvoir achever ce long et pénible processus. Pourtant, plus de 89 % d'une population d'auditrices analphabètes qui désirent obtenir le parchemin de formation, sont un point positif pour les adultes, surtout des femmes qui apprennent à nouer ou à renouer le lien avec le monde de l'écriture et de la modernité : Lecture de la Presse, Suivi des informations à la Radio et à la Télévision, Tenue de Journal de comptes, Ouverture de compte bancaire et signature après chaque versement, Possibilité d'obtention de prêt bancaire, Conversation téléphone, Etc.

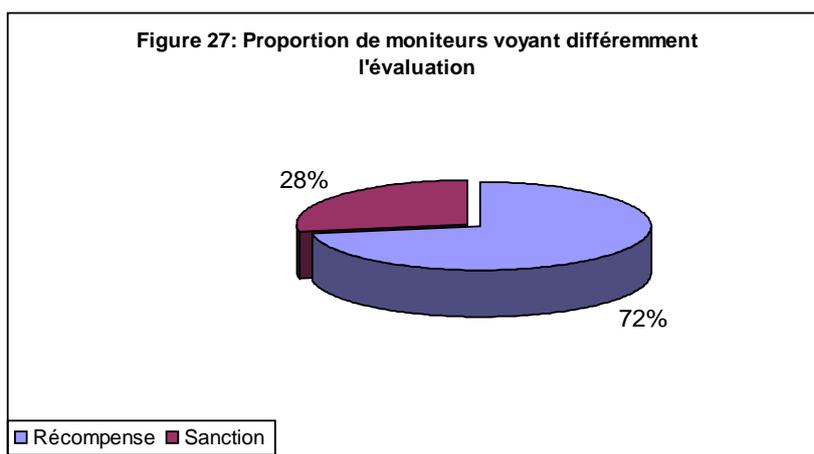
Par ailleurs, les auditrices qui fréquentent régulièrement les centres et comptent poursuivre la session de formation jusqu'à son terme qualifient l'obtention du Certificat de fin différemment. Une auditrice précise : *"C'est un honneur pour moi d'avoir le diplôme, un honneur d'être parmi celles qui savent lire et écrire"*. Une autre ajoute : *"Je serai comptée parmi les diplômées, ce qui prouve que je suis instruite, que j'ai suivi des cours en alphabétisation. C'est une pièce de souvenir"*. Une autre affirme : *"Je peux aussi me vanter que s'y suis allée et que j'ai suivi les cours"*. Une autre dit : *"Je n'ai jamais eu de diplôme dans ma vie. J'ai été aux cours jusqu'à la fin, c'est le fruit de mes efforts"*. Une autre répond : *"La formation nous a profité, le certificat est une preuve. Mon mari et mon entourage savent que je suis allée aux cours d'alphabétisation"*. Une autre reprend : *"Je le vois comme une récompense du travail. Moi, j'ai pu terminer la formation. C'est une preuve que j'ai réellement suivi les cours d'alphabétisation en Ewé"*. Une autre rajoute : *"Le diplôme est donné aux méritants. J'ai été assidue et c'est un honneur pour moi comme cela, on saura que je suis alphabétisée"*. Une autre défend : *"Cela témoigne que j'ai effectivement fréquenté le centre, c'est comme le bénéfice de mon travail"*. Une autre confirme : *"C'est la preuve que je suis devenue une lettrée. Moi aussi j'ai appris en Ewé et c'est une joie pour moi. Tout effort est toujours récompensé"*. En outre, même parmi celles qui n'ont pas pu obtenir le certificat, une auditrice avoue : *"Je suis déjà en retard pour le diplôme. Peut-être, je pourrai reprendre"*. Une autre convient : *"Le certificat ne compte pas, l'essentiel c'est de savoir lire la bible"*. Une autre confie : *"Je n'ai pas terminé les cours parce que je préparais mon accouchement"*. Enfin, une autre réplique : *"Maintenant, j'écris mon nom moi-même et je sais compter aussi. Je suis déjà âgée pour le certificat"*.

Il résulte que les auditrices ont des considérations et appréciations différentes du Certificat. Pour certaines, c'est un témoignage, une reconnaissance voire une récompense des efforts fournis. Pour d'autres, il constitue une preuve, un signe à montrer aux proches qu'elle a effectivement pris part aux cours d'alphabétisation. Nous voyons en cela, toutes les contraintes mais aussi les influences qu'elles peuvent subir de la part de l'entourage immédiat ou autre. Finalement, nous

avons une dernière catégorie, celles qui n'ont rien à prouver à personne, qui sont totalement indépendantes et pour qui la fréquentation des centres avait un but bien précis et strictement personnel dé répond à un objectif par elles-mêmes fixé.

Pour les moniteurs, bien que l'évaluation permet de mesurer les acquis des apprentissages reçus pendant les enseignements dispensés, elle constitue à la fois, un acte pénible et un acte non contraignant au cours duquel, elles sont invitées à réaliser divers apprentissages maîtrisés et pour lequel elles sont également invitées à y prendre part en toute liberté. Un moniteur dit : *"Il y a des auditrices qui ne savent pas ce que c'est qu'un diplôme et qui n'ont jamais eu de diplôme dans leur vie. Elles se battent en travaillant fort pour en avoir un"*. Un autre ajoute : *"Cela dépend du temps d'abandon pour faire un test ou nous organisons pour elles des cours de rattrapage afin de leur permettre de faire l'évaluation finale"*. L'évaluation constitue beaucoup plus un examen unique auquel tous les centres prennent part en faisant composer leurs auditrices. Chaque moniteur ainsi que chaque responsable de programme souhaiterait avoir le plus grand nombre de ces auditrices de son centre qui participent à cet examen de fin de session et qui réussissent. Un moniteur affirme : *"Après avoir suivi quelques cours, elles subissent des tests et souvent elles reprennent dans les prochaines sessions"*. A travers cette parole, nous comprenons pourquoi certaines auditrices de la session normale fréquente le centre pendant 12 ou 15 mois pour avoir le même apprentissage.

Incontestablement, les agents dans la majorité, ont affirmé que les évaluations qu'ils proposent aux auditrices doivent être perçues non comme une sanction mais comme une récompense des efforts de participation et d'assiduité aux sessions. La figure 27 suivante nous montre la tendance.



Entre autre INTRAH¹¹⁹ souligne que *"l'évaluation est le processus de recueil, d'analyse et d'interprétation des données portant sur une activité, un programme ou un projet, dans le but d'une prise de décision. Les données sont comparées aux standards ou à un état précédent afin de porter des jugements sur le mérite ou la valeur du programme ou de l'activité en question"*.

¹¹⁹ INTRAH, 1992 ; *Glossaire des termes utilisés en évaluation des formations*. Chapel Hill. North Carolina.

Ceci souligne que l'évaluation permet de mesurer un écart qui peut être soit positif, soit négatif. Dans le contexte de l'apprentissage, elle est reprise généralement sous l'appellation de récompense et de sanction. Dans le cas des évaluations finales qui ont lieu dans les centres d'alphabétisation pour les auditrices, il ressort bien des données que les deux formes de prise de décision existent. Un moniteur soutient : *“L'évaluation est proposée comme une récompense de leurs efforts de participation et d'assiduité à la session puisque seules les auditrices qui sont arrivés à la fin du cycle sont évaluées”*. Un autre affirme : *“D'abord pour s'assurer qu'elles ont bien assimilé les cours dispensés et ensuite comme récompense de leurs efforts de participation et d'assiduité à la session”*. Aussi, un des responsables de programme reconnaît-il : *“Très souvent, c'est une récompense puisque des pris sont attribués”*. Il est vrai que nous sommes en face d'une population âgée, en proie à divers problèmes de la vie quotidienne tant au plan familial que professionnel. Des responsables, des revendeuses et des mères de famille pour lesquelles les conditions de vie ne sont pas aisées et qui parfois manquent de concentration pendant les cours. Un moniteur ajoute : *“L'évaluation permet de revoir les aspects à rectifier ou à améliorer dans les cercles des auditrices”*. Un autre plus prudent contredit en ces termes : *“Elle est proposée comme sanction et récompense”*. Ceci est soutenu par quelques responsables de programmes qui affirment : *“L'évaluation est donnée comme récompense mais comme sanction parfois et surtout en signe d'encouragement pour beaucoup”*.

Telles que les réponses sont présentées concernant l'évaluation, les moniteurs et les responsables n'ont pris en compte qu'un aspect de la question d'évaluation telle qu'elle est menée ou pratiquée dans les centres aujourd'hui. Si des auditrices reprennent la session, soit en entier, soit en partie, signifie qu'une décision a été prise la jugeant inapte à appliquer les apprentissages acquis toutes seules. Est-ce cependant possible à une auditrice de reprendre une session, qu'elle soit de la session normale ou étendue ? Est-ce possible d'échouer dans un contexte d'éducation des adultes, tel que l'alphabétisation ? A quel niveau la décision est-elle prise pour l'amener à redoubler ? Est-ce que ceci est d'avis de toutes les auditrices que leurs condisciples reprennent la session alors que la majorité ayant appartenu à son cercle reste auprès de leur étalage à ces moments-là ? Il est important de creuser davantage cette hypothèse que nous n'avons pas incluse dans le cadre de cette recherche.

A travers l'ensemble des données collectées que nous venons de présenter, il ressort que 96 % des auditrices fréquentent les centres jusqu'à la fin de la session mais 87 % d'entre elles sont désireuses de poursuivre la session jusqu'à terme. Pourtant, 89 % souhaiteraient obtenir le certificat de fin de la formation. A partir de ces constatations, il résulte que des auditrices quittent la session avant terme. Bien que ceci existe pratiquement dans tous les centres et soit authentifié par les auditrices, les moniteurs et les responsables de programme, celles qui partent sont en faible proportion. Ainsi, il est clair qu'il y a des départs prématurés de la part de certaines auditrices mais est-ce qu'il est définitif ou ponctuel, vu le taux de celles qui souhaitent obtenir le

certificat de fin de la session ou tiennent-ils compte des raisons sociales telles qu'elles ont été évoquées plus haut. Si le départ prématuré est réellement définitif, est-ce que les auditrices en question quittent la session avec des connaissances et des compétences acquises qui leur permettent sans atteindre l'objectif fixé par le programme de développer des potentialités et de pratiquer sans ambages des acquis d'un moment court pour des apprentissages requérant de longues périodes en vue des résultats concrets et significatifs.

6.1.6 IMPACT DE L'ALPHABÉTISATION SUR LA VIE DES AUDITRICES

De manière générale et dans la vie quotidienne, la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul a permis à de nombreuses auditrices néo-alphabètes de s'assumer, d'avoir plus de facilités et de succès dans la réalisation de certaines tâches mais aussi d'assurer certaines responsabilités.

6.1.6.1 AU PLAN FAMILIAL

De façon unanime, les auditrices reconnaissent qu'après avoir fréquenté le centre d'alphabétisation, des changements substantiels ont été opérés dans leur vie. Ceci est pleinement ressenti par le mari et principalement les enfants qui sont encore à bas âge. Les données ont montré indiscutablement que le calendrier de vaccination des enfants est respecté, les mesures pratiques d'hygiène tant alimentaires que corporelles sont appliquées, l'encadrement des enfants est meilleur même au plan scolaire car elles sont capables de savoir mais aussi de comprendre à quoi correspond la note reçue par l'enfant : *“Médiocre, passable, bien, Très Bien”*. Une auditrice répond : *“J'apprends devant mes enfants pour leur donner l'exemple”*. Entre autres, elles sont nombreuses à soutenir que la manière de discuter à la maison entre époux a littéralement changé et se fait sans dispute. Une auditrice affirme : *“Il y a plus de rapprochement entre nous. Je suis devenue plus compréhensive et plus ouverte qu'avant”*. De la même manière, les moniteurs et les responsables reconnaissant également les immenses efforts que fournissent les auditrices quelque soit le niveau de connaissances et/ou de compétences atteint durant l'apprentissage. Un responsable répond : *“Elles sont dépourvues de tout complexe, elles peuvent appréhender tout ouvrage simple et se revaloriser aux yeux de leurs enfants”*. Un autre ajoute : *“Elles ont acquis une réaction spontanée d'aller à l'hôpital en cas de maladies, surveillent le carnet de vaccination des enfants ensemble avec l'infirmière”*. Un autre reprend : *“Les femmes deviennent attentives à la santé des enfants. Et elles contribuent au revenu familial”*. De leur côté, Un moniteur rajoute : *“Elles prennent plus conscience des enjeux surtout sur le plan de la santé de la reproduction, le SIDA, etc. Elles savent désormais qu'il faut instruire leurs enfants”*. Enfin, un autre précise : *“Elles changent de comportement par rapport à leur propre santé – bonne communication entre elles et leurs conjoints ainsi que leurs enfants”*.

Dans la pratique et au sein des familles des auditrices, il y a des améliorations dans les pratiques courantes qui ont toujours existé dans les maisons. Les gains et les bénéfices sont innombrables

et permettent aux apprenantes de veiller adéquatement à leur responsabilité familiale que ce soit envers le mari ou à l'endroit des enfants. A l'issue des éléments relevés au plan familial, il s'ensuit que l'alphabétisation est une condition et un facteur de développement et d'épanouissement qui favorisent non seulement l'émergence des familles mais aussi un renforcement professionnel.

6.1.6.2 AU PLAN PROFESSIONNEL

Des données présentées montrent dans l'ensemble un renforcement au plan professionnel des néo-alphabètes. En plus, elles font remarquer que les auditrices sont mieux formées et assument progressivement la gestion de leurs activités en assurant l'auto encadrement et l'auto gestion dans leurs commerces, leurs associations grâce à l'acquisition des connaissances instrumentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Les bénéficiaires se situant également au plan professionnel sont considérables vu les différents niveaux d'acquisition. Ainsi, les activités relevées sont diverses et multiples mais variables d'une auditrice à une autre selon les situations. L'utilisation des acquis des apprentissages en alphabétisation dans la vie de tous les jours inclut notamment la réalisation des activités suivantes par les auditrices :

- ♦ faire les opérations bancaires sans témoins,
- ♦ Tenir un journal de compte de son commerce,
- ♦ Avoir une comptabilité simplifiée de ses activités commerciales,
- ♦ lire soi-même les prix marqués sur les articles dans les magasins,
- ♦ noter soi-même les articles sur un papier avant de se rendre au marché,
- ♦ Répartir les dépenses effectuées sur les marchandises avant de fixer le prix de vente.

Les responsables de programme constatent qu'au sortir des centres, les auditrices sont capables de réaliser diverses activités pour lesquels quelques notions préliminaires de base leur ont été fournies. En se référant à leurs expériences propres, elles définissent et initient elles-mêmes des activités auxquelles elles sont régulièrement tenues de réaliser. Un responsable affirme : *“La formation leur a permis d'initier et de mener des activités génératrices de revenus. Elles ont des facilités de discussion avec les clients”*. Un autre répond : *“Elles ont acquis la performance dans la gestion des activités socio-économiques et culturelles. Elles disposent d'un esprit d'ouverture pour la diversification de leurs marchandises”*. Un autre défend : *“Pour les revendeuses, la comptabilité simplifiée est bénéfique. Pour les apprenties, les droits les aident à éviter l'exploitation”*. Un autre conclut : *“Elles savent compter et rédiger le minimum dans leurs activités génératrices de revenus et dans leurs contacts avec les fournisseurs”*.

De la même façon, les moniteurs reconnaissent que les auditrices ont énormément gagné à différents niveaux en fréquentant les centres d'alphabétisation. En dehors de la lecture, de l'écriture et du calcul, des changements considérables dans leur vie professionnelle ont été observés. Un moniteur révèle : *“Elles vendent ensemble, fixent les mêmes prix pour leurs*

marchandises. Elles adoptent la même manière de vendre si le prix d'achat est élevé. Il y a la collaboration entre le client et la revendeuse". Un autre affirme : "Etant mieux outillées, elles deviennent des conseillères à part entière de leur entourage professionnel. Elles émettent des idées novatrices qui arrangent tout le monde surtout dans l'exécution de leurs tâches quotidiennes". Un autre ajoute : "Grâce à l'utilisation de leurs connaissances, elles ne perdent plus de clients comme avant car même si elles sont absentes de leur étalage, leurs consoeurs s'occupent de la vente". Un autre convient : "La gestion de leur commerce est bien faite. Elles disposent des outils de suivi de leurs activités. Elles ne s'engagent plus dans des activités dont elles ignorent l'issue".

L'option faite par les auditrices de fréquenter les centres d'alphabétisation regorge autant pour elles que pour leurs activités commerciales ou génératrices de revenus, comporte d'immenses bénéfices. Les unes comme les autres ont développé des compétences qui leur sont nécessaires dans la vie courante et qui les stimulent dans la profession. De plus, elles ne restent pas seulement tributaires de l'utilisation des acquis sur les plans familial et professionnel. Les domaines social, économique et culturel de leur vie en bénéficient également.

6.1.6.3 AU PLAN SOCIAL, ECONOMIQUE ET CULTUREL

Les auditrices adoptent des attitudes favorables vis-à-vis des innovations (participent activement et efficacement) à diverses activités qui ont trait à leur vie quotidienne. Les femmes font preuve de la grande utilité de leurs nouvelles aptitudes acquises notamment dans la production, la transformation et la commercialisation des produits (agricole, d'élevage et d'artisanat). Dans certains centres, elles apprennent des activités manuelles telles que les macramés, la fabrication des perles et de savons, la teinture des pagnes, etc. Toutes ces activités présentent des impacts significatifs sur la vie des femmes. Elles tiennent progressivement un journal de comptes de leur commerce et/ou réalisent une comptabilité simplifiée, écrite et exploitable des cahiers de gestion pour noter par exemple les prêts ou les intrants agricoles ou autres et de même les dates de versements dus à la banque.

Cette démarche a permis à plus d'un titre à l'alphabétisation de remplir sa mission essentielle à savoir libérer socialement, économiquement et culturellement les auditrices quelque soit le niveau atteint dans l'acquisition des compétences nécessaires. En plus, elle a fait révéler aux bénéficiaires les fondements éducatifs indispensables afin de leur assurer un fonctionnement autonome. Ainsi, l'utilisation des acquis des apprentissages réalisés en alphabétisation, se traduit dans la vie de tous les jours par la réalisation des activités suivantes par les auditrices :

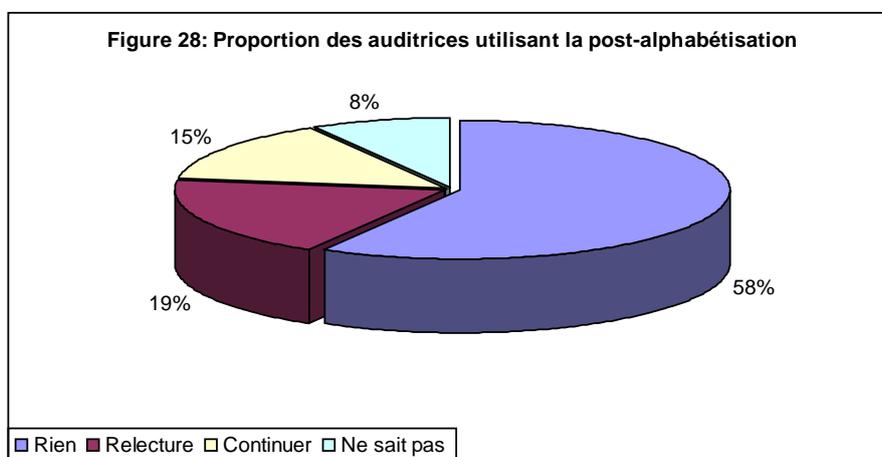
- ♦ lire et écrire ses lettres sans intermédiaires,
- ♦ ne plus tenir les papiers ou les lettres à l'envers,
- ♦ identifier les directions indiquées sur les panneaux et dans les carrefours,

- ♦ identifier sur un panneau le nom du centre d'alphabétisation ou du village,
- ♦ prendre des notes au cours des meetings et autres réunions d'informations,
- ♦ participer activement à la vie associative et occuper des postes de responsabilité.

Le processus d'apprentissage du code de la langue écrite de façon à assimiler les instruments d'acquisition du savoir ainsi qu'à intégrer les rudiments techniques qu'exige une société moderne en vue d'une prise en charge individuelle et collective par les auditrices, permet une pleine et libre exécution des activités professionnelle et une amélioration des conditions de vie de ces dernières. Ceci nous amène à la principale et épineuse question de l'après formation qui se pose avec acuité non pas du côté du réinvestissement des acquis mais plutôt de celui de la pérennisation de ceux-ci tant au niveau des apprenantes que des institutionnels (moniteurs et responsables).

6.1.7 STRATEGIE DE POST-ALPHABETISATION

Pendant ces dernières années (1998 – 2002) beaucoup de femmes souvent appelées auditrices ont bénéficié des sessions de formation en alphabétisation qui a eu un véritable et réel impact sur leur vie et leurs conditions d'existence. Par ailleurs, notons que les connaissances et les compétences acquises devraient être réinvesties et utilisées dans les activités en relation avec les préoccupations les plus motivantes de la vie quotidienne. En conséquence, Il se pose des questions relatives aux modalités d'utilisation des résultats d'apprentissage, les conditions d'exploitation et de développement des connaissances acquises. Sur le terrain, les données collectées montrent effectivement que des auditrices utilisent adéquatement et avec pertinence les acquis des apprentissages tant aux plans familial et professionnel que social, économique et culturel. Il s'agit de se demander ; à quoi servent, sur quoi débouchent les efforts réalisés tant par ceux qui apprennent que par ceux qui organisent et enseignent au terme du processus. Dans le cadre de la recherche, la question est libellée ainsi : "Que feriez-vous/faites-vous une fois la session terminée ? Que font-elles une fois la session terminée ?"



Conçue comme un complément et une étape de consolidation de l'alphabétisation et en tant que prévention contre le retour à l'analphabétisme, la post-alphabétisation n'a pas totalement atteint le but fixé sur le terrain au niveau de la Région de Lomé Commune. Tant au niveau des auditrices que des moniteurs et responsables, les réponses sont assez divergentes. La figure 24 ci-dessus précise la tendance au niveau des auditrices.

Plus de la moitié des auditrices (58 %) ont affirmé qu'elles ne font (ferons) *"Rien"* depuis la fin de la session de formation. Cette situation est inquiétante du fait que les statistiques démontrent que plus les auditrices avancent en âge plus le nombre d'analphabètes augmente en valeur absolue¹²⁰. Une auditrice affirme : *"C'est le repos jusqu'à présent, j'ai oublié certaines choses depuis"*. Une autre ajoute : *"Je n'ai rien fait depuis la remise des diplômes"*. Une autre conclut : *"Notre commerce nous prend plus de temps que les autres activités, il a englouti notre étude (rire)"*. Il y a lieu de souligner ici un problème par rapport à l'apprentissage car si autant d'auditrices ne savent pas ce qu'elles doivent ou peuvent au terme de la formation, le retour à l'analphabétisme est inéluctablement facile. Et les indécises (8 %) sont-elles proches de la majorité qui ne fait rien pour pérenniser les acquis ou plutôt se sentent-elles attendantes de celles qui s'activent inlassablement à ne pas se laisser reprendre par l'analphabétisme. Une auditrice dit : *"Je ne sais pas encore, je pourrai continuer si j'ai de l'argent"*. Il ressort que les conditions de vie constituent le premier élément de choix ou de décision dans le désir de réaliser quelque chose ou non par ces auditrices. En outre parmi le reste des auditrices, seules 34 % d'entre elles utilisent de manière rentable les enseignements reçus dans les centres. 15 % de ces dernières pensent ou souhaitent continuer la formation dans une autre langue.

En dehors des intentions énoncées, 3 % seulement d'entre elles se sont réellement réinscrites pour apprendre le Français. Que ce soit les intentions ou la réinscription, nous les qualifions de positif parce qu'elles ont pris conscience des gains dont elles pourront bénéficier plus tard si elles arrivaient à réaliser leur rêve. Une auditrice confie : *"Je compte m'inscrire dans un autre programme pour augmenter mes connaissances"*. Une autre ajoute : *"Je souhaite continuer si possible et obtenir le CEPD si j'ai de l'argent"*. Une autre dit : *"De temps en temps, je relis les cours, je refais les exercices avec les documents que nous avons gardés"*. Une autre reprend : *"Je veux apprendre le français et changer de travail. Je ne cesse pas de relire les cours puisque les documents sont disponibles"*. Une autre conclut : *"De temps à autre, je reprends mes anciens cours, je fais des calculs et des discussions avec les autres. Je lis régulièrement la bible en Ewé"*. La disponibilité des documents et manuels reçus pendant la formation est très bénéfique aux auditrices mais dans la réalité toutes n'ont pas les mêmes regards quant à leur utilisation quotidienne pour une application plus durable des acquis des apprentissages dans le temps.

¹²⁰ UNESCO, 2004, op. cit.

Selon les moniteurs, la pérennisation des acquis des apprentissages intervient sur un double plan : le développement des compétences acquises lors de la formation et le renforcement professionnel de leurs AGR. Dans la pratique, les deux aspects sont liés compte tenu de l'approche fonctionnelle adoptée sur le terrain pour la mise en œuvre de l'alphabétisation auprès de ces groupes cibles. Par rapport au développement des connaissances acquises, un agent dit : *“D’aucunes sont orientées vers les activités socio-professionnelles et les plus jeunes passent à la passerelle pour l’obtention du CEPD. Les plus âgées bénéficient de petits prêts pour développer leur activité”*. Un autre ajoute : *“Après l’obtention du diplôme, les plus conscientes achèvent leur formation pour quelques mois encore pour éviter de retomber dans l’analphabétisme de retour. Il est prévu dans les mois à venir un programme de post-alphabétisation pour tous les néo-alphabètes sortis de nos centres, environ 400 femmes”*. Un autre affirme : *“Certaines trouvent qu’elles ont atteint leur objectif et abandonnent tout. Elles disparaissent et elles s’accrochent à leur étalage pour celles qui sont des revendeuses”*. Un autre confirme : *“La plupart abandonnent car le centre ne dispose pas de structures pour les retenir”*. Un autre rajoute : *“Celles qui ont besoin du minimum d’acquisition abandonnent. Par contre celles qui ont besoin d’un maximum d’acquis continuent à s’exercer par elles-mêmes”*.

Ces dispositions vont de pair avec le renforcement professionnel qui constitue également un moyen pour permettre aux auditrices d'utiliser de manière pratique et régulière les acquis des apprentissages dans ses diverses activités quotidiennes. Un moniteur convient, ainsi : *“Au terme de la formation, les auditrices bénéficient de l’octroi de prêts pour développer leur activités génératrices de revenus”*. Au regard des données, il s'en suit que les connaissances instrumentales assorties des compétences de vie courante (calcul, écriture et lecture) dont elles ont besoin de façon concrète dans leurs activités et conditions de vie pratique sont maîtrisées et utilisées bien que celles-ci restent très liminaires d'après les propos des moniteurs. Est-ce à dire qu'une stratégie appropriée de réinvestissement et d'appropriation des acquis des apprentissages réalisés par les auditrices fait défaut ou au cas où elle existe, elle est non fonctionnelle pour aider à une rentabilité concluante.

Enfin, la stratégie de la post-alphabétisation apparaît comme un ensemble de mesures devant être prises pour atteindre les objectifs fixés d'un programme d'alphabétisation. Les données collectées au cours de cette recherche montrent que certains centres à travers l'institution parrain n'ont pas de stratégie mise en œuvre pour aider les néo-alphabètes dans la pérennisation des compétences acquises même si nombre d'entre eux soutiennent qu'il y a plusieurs moyens de maintenir le niveau acquis. Un moniteur affirme : *“En principe, il doit être prévu une période post-alphabétisation à la fin de chaque session. Mais ceci n’est toujours pas le cas. L’actuelle stratégie permet de combiner cette période à la fin de l’évaluation finale pour 2 à 3 mois. Généralement, cette phase est mise en œuvre avec les auditrices puisque nous privilégions toujours l’approche participative qui exige l’étroite implication des bénéficiaires à toutes les étapes du processus”*. Un autre ajoute : *“Elle permet en leur fournissant des documents autres que ceux étudiés de les aider à maintenir le niveau acquis parce que l’Institution parrain se soit limitée dans ses moyens”*. Un autre convient :

“Nous n’avons pas de stratégie définie parce que le centre manque de structures pour continuer à les maintenir. Il s’agit de fonds, de subvention dont manque le centre”. Un autre dit : “Dans le programme de post-alphabétisation, il est prévu l’installation de bibliothèques villageoises. Le projet existe mais il reste à le concrétiser. Actuellement, nous sommes à la recherche de financement pour nous procurer des armoires vitrées pour ranger les livres et les documents en langues d’alphabétisation et en acheter d’autres”. Un autre reprend : “Il y a création d’un centre de post-alphabétisation où si elles trouvent le temps peuvent passer lire les documents”. Par ailleurs, les responsables conviennent également avec les moniteurs concernant les stratégies à mettre en œuvre par les différentes institutions sur le terrain. Un responsable dit : “On leur donne des documents à lire périodiquement et on les conseille de lire d’autres documents à leur portée puisque nous sommes limités dans nos moyens”. Un autre ajoute : “Pour la post-alphabétisation, nous donnons des ouvrages et un encadrement. Nous avons introduit l’alphabétisation en Français selon leur souhait pour les motiver et les encourager”. Un autre conclut : “Nous avons mis en place un programme de post-alphabétisation et nous organisons des concours dotés de prix”.

En réalité, nous n’avons pas identifié de stratégies de post-alphabétisation définies et concrètement mises en œuvre sur le terrain. Les institutions se contentent de distribuer des ouvrages aux auditrices en leur demandant de se donner du temps libre pour la lecture. Cette situation est tout simplement contraire aux conditions de vie quotidienne des auditrices car même avec la bonne volonté possible qu’elles pourraient avoir ; elles ne pourront jamais, vu les nombreuses sollicitations auxquelles elles sont confrontées tant à la maison qu’au marché, disposer de temps libre à consacrer à la lecture. Des données relevées, 58 % des auditrices ne font rien, une fois sorties des centres d’alphabétisation. En conséquence, il y a lieu ici de définir de façon concrète une stratégie de post-alphabétisation pour maintenir durablement les compétences acquises et leur éviter de retomber dans un analphabétisme de retour. Pour ce faire, des stratégies devraient mettre un accent particulier sur l’autoformation et l’auto-éducation des auditrices. Ainsi, le maintien des acquis pourra être renforcé par la lecture de documents technique élaborés et écrits dans la langue apprise et prendre en compte leurs besoins et leurs aptitudes mais initier également des activités de soutien en mettant l’accent sur de petits regroupements existants tels que les associations de revendeuses dont elles disposent déjà pour des actions concrètes sur le terrain.

De l’ensemble des données collectées et présentées, l’alphabétisation proprement dite et mise en œuvre sur le terrain présente différentes facettes. Les informations sur la situation courante sont mitigées bien qu’elles s’affichent aux avantages des auditrices. La rubrique relative à l’appréciation du programme est, dans sa majorité, favorable aux auditrices. L’évaluation a confirmé le départ prématuré de certaines auditrices mais la forte proportion de ces dernières est consciente du fait d’atteindre le certificat de fin de la formation en signe d’honneur et de reconnaissance des efforts fournis. Enfin, les données ont permis de constater l’absence d’une stratégie clairement définie de post-alphabétisation et mise en œuvre sur le terrain. Toutefois,

au travers des données également, nous avons relevé beaucoup de difficultés qui interfèrent avec les apprentissages des auditrices.

6.1.8 DIFFICULTES LIEES AUX PROGRAMMES D'ALPHABETISATION SUR LE TERRAIN

Sur le terrain et dans la pratique, les données ont démontré de nombreuses et courantes difficultés auxquelles sont confrontés les programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices. Notamment, il s'agit des aspects suivants qui constituent également des points essentiels de développement du programme et des conditions suffisantes de leurs améliorations cohérentes :

- ♦ l'insuffisance des moyens financiers pour soutenir les programmes d'alphabétisation. Maints responsables et moniteurs se sont plaints de la situation entraînant ainsi leurs incapacités à fournir des conditions de travail dignes et méritantes aux auditrices.
- ♦ les difficultés à motiver les auditrices. Les femmes des marchés et environs n'arrivent souvent pas à établir une relation entre l'analphabétisme et leurs conditions très difficiles d'existence (malnutrition des enfants, maladies, difficultés d'accès aux soins médicaux, misère, etc.) Elles ne trouvent pas dès lors indispensable de s'alphabétiser mais plutôt préoccupées par leur commerce ou la recherche de moyens de subsistance de la famille.
- ♦ La formation initiale peu adaptée du personnel. La réussite d'un programme d'alphabétisation, notamment fonctionnel dépend pour une grande partie de la compétence des moniteurs et des chargés du programme à mettre en œuvre. Or la formation de base reçue par l'ensemble des intervenants ne confère pas les compétences requises.
- ♦ L'alphabétisation est essentiellement basée sur le bénévolat des alphabétiseurs et constitue un frein à son développement en terme qualitatif que quantitatif. Ceci est dû au fait que l'on est souvent obligé de recruter des alphabétiseurs d'un très bas niveau. Ceux qui possèdent un niveau élevé désertent souvent les centres lorsqu'ils trouvent un travail rémunérateur. Ils sont appelés aujourd'hui des volontaires car les institutions ne disposent pas de moyens financiers pour un recrutement conséquent. Le statut d'alphabétiseur bénévole ou de volontaire pose le problème de maintien de la motivation des moniteurs des centres.
- ♦ Le manque de coordination des activités d'alphabétisation entre les différents partenaires du développement afin d'éviter la duplication d'action sur le terrain pour une meilleure utilisation des ressources. Il a été constaté une concurrence déloyale entre les institutions parrains ce qui constitue un frein à une action concertée dans le domaine de l'alphabétisation.
- ♦ Les activités de la post-alphabétisation sont minimales, presque inexistantes par rapport aux besoins réels des auditrices néo-alphabètes. Elles se limitent à des dons de documents à la fin de la formation pour lecture alors qu'elles devraient prendre en compte l'ensemble des connaissances instrumentales acquises par les auditrices et visant leur promotion.

- ♦ La perception de droits d'inscription dans certains centres ou la contribution des auditrices à l'acquisition des matériels de travail constitue des difficultés qui limitent leur participation aux centres d'alphabétisation.
- ♦ Les difficultés à suivre de façon cohérente et régulière, la progression pédagogique des auditrices – le problème étant lié aux multiples préoccupations des revendeuses, les empêchant de suivre de manière continue le programme de formation qui leur est destiné.

CONCLUSION

En conclusion, le programme d'alphabétisation mis en œuvre et réalisé de manière pratique sur le terrain présente d'énormes et multiples avantages à l'endroit des auditrices. Au niveau des indications, elles constituent la cible visée de part l'âge, l'état civil, le niveau d'instruction et le profil d'activités professionnelles exercées. Elles sont principalement inscrites dans les centres soit pour la session normale, soit pour la session étendue compte tenu de la possibilité qu'offre les centres. Certaines payent des droits d'inscription ou contribuent pour l'acquisition des matériels et d'autres non, suivant les moyens dont dispose l'institution parrain. Dans les centres, les horaires retenus pour les enseignements sont à l'avantage des auditrices et ceux-ci se déroulent dans des endroits convenables pour la plupart. Les langues d'alphabétisation sont l'Ewé et le Français, dispensées par des moniteurs. Elles apprennent à lire, à écrire et à calculer et participent à des séances de discussion sur des thèmes en rapport avec leur vécu quotidien. D'aucunes quittent les centres avant la fin de la session ou n'atteignent pas l'évaluation finale. Cependant, quelque soit le moment de ce départ, les auditrices affirment qu'elles ont appris, acquis des connaissances et des compétences qui leur permettent de se réaliser tant au plan familial, professionnel qu'autres.

Au niveau des acquisitions en alphabétisation, les auditrices ont, de façon satisfaisante et pertinente, confirmé et authentifié l'utilisation et l'application des connaissances instrumentales à savoir : lire, écrire et calculer de diverses et variées manières tant aux plans familial et professionnel que social, économique et culturel. Relatives aux séances de discussions, elles ont bénéficié des thèmes en rapport avec leur vécu quotidien. Ces discussions ont favorablement contribué à plus d'un titre aux bénéficiaires et à l'amélioration de tous leurs entourages. Enfin au plan personnel, elles ont développé des aptitudes et des habiletés qui leur sont socialement reconnues. Même celles qui ont quitté avant la fin de la formation ont affirmé de manière évidente l'utilisation des acquis des apprentissages. Pourtant malgré tant d'efforts consentis aussi bien par les unes que les autres, les auditrices sont confrontées à l'absence de stratégies clairement définies de post-alphabétisation devant leur permettre de maintenir les acquis. Elles bénéficient de ce fait de dons d'ouvrages pour des lectures et quelquefois d'un encadrement passager juste à la fin de la formation qui manifestement n'aura pas d'impact à long terme sur les acquis des apprentissages. Dans le contexte actuel, ce dont il est question c'est la création et l'entretien d'un environnement lettré adapté et favorable à l'écrit où la nouvelle auditrice alphabétisée aura

l'occasion fréquente de lire, d'écrire et d'utiliser ses connaissances et compétences comme élément important de la post-alphabétisation. Toutefois, afin de favoriser dès le début un apprentissage adéquat de la part des auditrices dont le renforcement et la pérennisation s'imposent par la mise en place d'environnement adapté de post-alphabétisation, il y a lieu de faire des suggestions et d'ouvrir des perspectives pour une réelle appropriation et utilisation des acquis par ces dernières pour des gains authentiques.

6.2 RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES

L'analyse des données collectées relève des facteurs positifs qui favorisent la fréquentation des centres et l'acquisition des connaissances instrumentales et des facteurs négatifs ainsi que des difficultés qui entravent ou perturbent le processus d'acquisition chez les auditrices. Nous pouvons, à la lumière de ces résultants obtenus, dire que le programme planifié, mis en œuvre et exécuté sur le terrain, doit revoir certains des aspects liés aux conditions d'apprentissage pour mieux répondre aux exigences retenues en matière d'éducation des adultes et favoriser des sessions de formation conformes et concluantes vis-à-vis des bénéficiaires. Certes, nous avons noté une grande fluctuation entre les effectifs de départ et les effectifs de fin de session mais pour les auditrices ayant quitté, ce départ semble répondre à leur objectif d'apprentissage personnel. En outre, il y a lieu de définir des perspectives allant dans le sens des engagements pris par les institutions impliquées dans les programmes d'alphabétisation sur le terrain ou dans le processus d'acquisition des compétences des auditrices dont les approches et les constats, reste identique.

6.2.1 RECOMMANDATIONS

Pour mieux aider les programmes d'alphabétisation à assumer l'enseignement et l'apprentissage dans de meilleures conditions et les auditrices à capitaliser les apprentissages reçus et maintenir les acquis, nous aurons deux principales catégories de recommandations. La première sera axée sur l'aspect institutionnel et la seconde sur les idées majeures émises par les principaux acteurs des programmes mis en œuvre dans les centres.

6.2.1.1 AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'ALPHABETISATION

Ce premier aspect institutionnel est nécessaire pour deux principales raisons. La première concerne l'évolution actuelle du/des programme(s) d'alphabétisation, devenu(s) un outil d'éducation de base depuis la Conférence de Jomtien de 1990 et la seconde dérive de l'observation de l'extraordinaire variété des conditions concrètes d'enseignement et d'apprentissage d'un centre à un autre. En effet, d'un centre à un autre varient : l'effectif des auditrices, l'horaire de la session, la qualification du moniteur et la disponibilité des moyens pédagogiques et didactiques. Ainsi, observe-t-on des centres de moins 10 auditrices et de 60 auditrices avec tous les intermédiaires possibles. Pour les effectifs de plus de 45 auditrices, les

moniteurs font deux groupes distincts suivant différents horaires de session de formation. Bien que les horaires soient définis par les auditrices elles-mêmes en fonction de leur disponibilité, toutes n'arrivent pas à se donner les moyens nécessaires pour se libérer de leurs marchandises. Et vers la fin des sessions, le moniteur est contraint de confondre les deux groupes en un pour avoir un effectif manageable. Certes, certains moniteurs ont à peine le certificat d'études primaires (CEPD) alors que d'autres sont titulaires du Baccalauréat et préparant déjà soit une Licence, soit une Maîtrise mais pas dans le domaine en rapport avec l'alphabétisation. Dans certains centres, les matériels didactiques sont remis gratuitement aux auditrices alors que dans d'autres, elles paient pour avoir les livres de lecture et de calcul en leur possession. Ces différentes situations concrètes et réelles sur le terrain restent très variées du point de vue du coût unitaire de l'enseignement et du point de vue de l'acquisition des connaissances par les auditrices. Ces dernières présentent ainsi des difficultés à fréquenter les centres à cause de ces critères qui ne facilitent pas de façon concrète le vécu tant attendu des auditrices dans les centres d'alphabétisation.

Cet aspect aura permis aussi de mesurer l'impact des différentes caractéristiques de l'organisation des centres d'alphabétisation sur les acquisitions des auditrices en estimant notamment l'intensité de complémentarité en ces diverses composantes. De la même façon, elle aura permis de mesurer les déséquilibres dans les allocations actuelles des ressources à l'intérieur du processus pédagogique car selon la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DAEA), l'alphabétisation est entièrement subventionnée par l'Etat et tous les matériels destinés à celle-ci sont exonérés de taxes douanières et autres. De ce fait, on pourrait définir des priorités d'action cohérente pour améliorer la qualité globale du processus d'apprentissage dans le contexte de l'alphabétisation. En exemple, l'accès aux matériels pédagogiques et didactiques des centres sera entièrement pris en charge et exécuté par la Direction. On pourrait également redéfinir le niveau de qualification des moniteurs ou bien définir des modalités concernant le choix des horaires de sessions ou bien encore uniformiser le don de matériels pédagogiques à toutes les auditrices pour plus de résultats comme c'est le cas actuellement pour les examens de fin de session assurés par la Direction Régionale des Affaires Sociales (DRAS) de Lomé Commune.

Enfin, l'alphabétisation aura surtout permis par l'utilisation de techniques d'optimisation à partir des relations estimées précédemment, la définition d'un équilibre le meilleur entre la qualification du moniteur, le rapport auditrices-moniteur, la suppression de toutes formes de contribution venant de la part des auditrices fréquentant les centres quelque soit l'institution parrain et l'élaboration de stratégies de maintien des effectifs de départ et de fin des auditrices participant aux sessions de formation et de toutes autres activités. Cet équilibre attendu permettra d'obtenir le niveau requis d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires aux auditrices. La définition de cet équilibre serait de première importance pour l'organisation, la planification et la réalisation de cours d'alphabétisation dans une perspective à

court et moyen terme. Enfin, pour une plus grande implication des ONG, l'Etat a adopté la stratégie de faire faire assortie d'une dotation globale affectée au financement de l'alphabétisation. Ceci devrait instruire de meilleurs arbitrages entre la quantité et les ressources affectées en moyenne à chaque auditrice et le nombre de celles qu'il est possible d'alphabétiser sur des périodes précises. En effet, si on souhaite tout à la fois que l'alphabétisation soit de la meilleure qualité possible et disponible pour le plus grand nombre d'apprenantes dans les centres, les choix sont nécessaires car les deux objectifs sont clairement contradictoires.

6.2.1.2 DEVELOPPEMENT EN QUANTITE ET EN QUALITE DE L'ALPHABETISATION

Par rapport au contexte actuel de l'alphabétisation, les objectifs définis concernent aussi bien l'extension quantitative des effectifs que l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Dans le cadre de la Décennie de l'Alphabétisation (2003 - 2012), il apparaît toutefois qu'une priorité doit être donnée aujourd'hui à cet objectif dans le contexte du concept : **“Alphabétisation pour tous”**. Eu égard à ce contexte, nous observons que des conditions d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas favorables aux acquisitions et que des améliorations encore substantielles pourraient être obtenues de manière durable par un ensemble d'actions coordonnées. Selon les sessions de cette analyse, nous distinguerons quatre types d'actions complémentaires. Il s'agit notamment de :

- la dimension pédagogique,
- la dimension managériale,
- la dimension organisationnelle,
- la dimension relationnelle (ontologique)

Dimension pédagogique

Au cours des dernières années, il a été observé une affluence vers les centres d'alphabétisation augmentant ainsi le nombre des auditrices avec une multiplication des centres mais une diminution significative de la qualité des moniteurs. Près de 85 % des moniteurs enquêtés ont atteint le niveau secondaire mais sont utilisés comme des bénévoles ou contractuels favorisant ainsi des abandons des centres aussitôt que d'autres opportunités correspondant à leur profil s'offre à eux. Plus de 50 % des moniteurs ont une expérience professionnelle de moins de cinq ans et près de 45 % ont une expérience comprise en 5 et 10 ans. Ceci a un impact significatif sur la qualité des apprentissages car les moniteurs n'ont pas une grande capacité à gérer un enseignement des adultes. Par ailleurs, relevons aussi que 50 % des moniteurs n'ont aucun profil en rapport avec l'enseignement que ce soit dans le formel ou le non formel. Enfin, la mise à disposition des matériels pédagogiques de travail qu'ils soient acquis gratuitement ou subséquents à une contribution, est un élément renforçant dans l'enseignement dispensé aux auditrices. Néanmoins les facteurs néfastes compromettent l'acquisition des apprentissages car

des dispositions ne sont pas prises pour accompagner l'activité éducative globale pour qu'on puisse tirer un meilleur parti des conditions favorables d'enseignement.

Dimension managériale

Elle est liée aux incitations et au contrôle des acteurs engagés dans le processus d'apprentissage. Autant, il est important qu'on dispose d'un bon équilibre entre les différents aspects caractéristiques du processus pédagogique, autant, il faut considérer que ceci constitue une condition nécessaire pour obtenir un enseignement de qualité dans les centres. L'argument est qu'il faut bien sûr fournir des conditions favorables à l'enseignement (moniteurs qualifiés, effectif raisonnable des centres, horaire favorable aux apprentissages, matériels didactiques et pédagogiques adéquats, bonne maîtrise de la langue enseignée, le profil du moniteur, etc.) il faut aussi que les moniteurs et les auditrices mobilisent leur volonté et leur énergie dans le sens des objectifs d'acquisitions. Ces deux éléments : conditions d'enseignement et mobilisation effective de l'énergie des acteurs sont complémentaires. Ainsi, dans le processus d'apprentissage, l'énergie du moniteur est un facteur essentiel pour l'intensité et la pertinence de son action en tant que générateur de connaissances, stimulateur des auditrices et contrôleur de leurs travaux et de leurs acquisitions.

Souvent, cette énergie n'est pas mobilisée de façon spontanée et l'on observe de fortes différences, différences qui sont relatives aux caractéristiques psychologiques personnelles, à leur ancienneté professionnelle et à leur capacité à se mobiliser sur la tâche qui leur est confiée. En plus, on remarque qu'un contrôle régulier comme c'est le cas ici, exercé par les responsables sur les moniteurs et sur ce que leurs auditrices apprennent a des conséquences très positives sur le niveau d'acquisitions des auditrices. Notons par ailleurs, que les moyens de ce contrôle peuvent être très variés allant d'une simple visite ponctuelle à une activité de supervision régulière. Toutefois, ces contrôles doivent être appliqués de façon régulière et systématique donnant ainsi aux moniteurs le signal qu'un comportement laxiste serait découvert et qu'il pourrait en subir personnellement des conséquences négatives. Parmi ces moyens, on envisage complémentirement le renforcement ou la mise en place des activités suivantes :

- ✓ Formation et instruction données aux responsables de programme et superviseurs pour assurer la quotidienneté de l'action d'aide pédagogique aux moniteurs d'alphabétisation et de contrôle de leur activité.
- ✓ Extension du rôle et de la formation des personnels d'encadrement ou superviseurs par zone d'intervention ou par institution opérante.
- ✓ Réalisation régulière des séances de mise à niveau ou de recyclage pour les moniteurs et établissent un contexte d'échange et de partage d'expériences entre ces derniers dans le cadre de l'amélioration de leur performance personnelle.

- ✓ Mise sur pied d'évaluations régulières des auditrices dont les sujets seraient établis pour suivre les progressions normales dans les programmes d'acquisitions.

Dimension organisationnelle

Elle est fondée principalement sur deux constats : a) la gestion quotidienne, régulière des centres pour obtenir un niveau d'efficacité pédagogique et économique satisfaisant et, b) la forte fluctuation entre les effectifs de début et de fin de la session de formation des différents centres.

Les différentes données recueillies et analysées ont montré une importante fluctuation dans les effectifs de début et de fin des sessions de formation. Aucun des centres enquêtés, n'ait épargné par ce problème. Sur le terrain, les principales caractéristiques des moniteurs dispensant les cours d'alphabétisation constituent toutes des facteurs quelques peu défavorables à l'acquisition des connaissances. La prédominance des moniteurs de sexe masculin dont l'âge moyen se situe à moins de 35 ans comparativement à celui des auditrices présentant deux modes : 30 ans et 45 ans et leur faible niveau d'instruction (50 % seulement ont reçu une formation en action sociale en rapport avec la profession) en rapport avec le manque de connaissances au niveau de la pédagogie des adultes. Puis, une ancienneté professionnelle relativement faible n'aurait que des effets négatifs sur la fréquentation des centres et limiterait le niveau d'acquisition de connaissances et compétences par les auditrices selon leur objectif personnel. Nous relevons donc l'absence d'un cadre de travail adéquat et de définition de stratégie fiable devant aider les auditrices à être régulières et assidues aux cours. Seules, celles qui ont le poids de leur famille et entourage pesant dans leur processus d'apprentissage tiennent jusqu'à la fin pour peu de résultats car près de 60 % d'entre elles n'utilisent plus après les acquis des apprentissages après l'obtention du certificat. Mais pour celles dont l'objectif personnel coïncide avec les premiers enseignements sont les premières à quitter le centre avec ce minimum de connaissances ou compétences acquises.

Le second résultat lié à cet aspect, montre une grande disparité entre les effectifs de départ et ceux de la fin des sessions. Que ce soit les auditrices, que ce soit les moniteurs ou les responsables, les effectifs des auditrices diminuent régulièrement et au jour le jour dans les centres. Pour des effectifs de départ de 25, 40 ou 55 auditrices, elles se retrouvent respectivement à la fin à 18, 25 ou 35 auditrices. Plus le nombre inscrit au début des sessions est important, plus l'écart est grand vers la fin de la session. Nous relevons par conséquent, deux types de problèmes : a) la gestion des grands groupes par les moniteurs ayant des capacités limitées, et b) le comportement des différents acteurs face à ces problèmes de déperdition. Bien que dans certaines situations, les moniteurs répartissent les auditrices en deux groupes au cas où l'effectif est supérieur ou égal à 45 afin de mieux les gérer mais des contraintes d'horaires viennent à leur tour accentuer les départs prématurés car un groupe est toujours amené à consentir des sacrifices au détriment de l'autre pour avoir leur cours de [10h00 – 12h00]. Pourtant,

pour des auditrices ayant décroché, le départ est lié à l'atteint des objectifs relatifs aux connaissances instrumentales qui leur sont indispensables pour l'exercice quotidien de leurs activités commerciales mais pour les moniteurs et les responsables, c'est un échec car elles devaient suivre la formation jusqu'à sa fin en vue d'obtenir des résultats probants devant les aider à renforcer des connaissances dans d'autres domaines en rapport avec leur vie de tous les jours.

Il s'avère alors que l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture & calcul) par les auditrices ayant fréquenté les centres d'alphabétisation, constitue le seul élément positif des acquis auxquels elles s'accrochent et se réfèrent surtout dans la gestion de leur vie professionnelle. Cette acquisition des compétences élémentaires en calcul, écriture et lecture constituant prioritairement le fondement des programmes d'alphabétisation, sont les seuls aspects qui intéressent les auditrices : savoir calculer, écrire et lire afin de tenir par elles-mêmes le journal des comptes de leur commerce. Du fait que les enseignements commencent essentiellement par ces éléments, elles y trouvent leur compte, une fois qu'elles sont en mesure de calculer et de noter ou consigner par écrit ce qu'elles achètent ou vendent et enfin d'être en mesure de s'en rappeler par la lecture le moment venu. Ainsi, elles se sentent outillées, même si les acquisitions sont précaires, elles s'adonnent à ces acquis pour reprendre leurs activités professionnelles et cessent avant terme les sessions de formation. Pourtant, il conviendrait d'envisager des mesures les mieux adaptées à la variété des situations locales en cours dans les centres non seulement pour maintenir la fréquentation des auditrices aux sessions de formation mais aussi de les aider à maîtriser les connaissances et compétences de base nécessaires à l'exercice quotidien des diverses activités professionnelles et familiales. Il s'agit essentiellement de :

- ✓ multiplier le nombre de classes possibles dans le centre afin de mieux gérer les effectifs des auditrices autour du nombre de 20 au minimum et de 25 au maximum.
- ✓ commencer les extrascolaires par les connaissances instrumentales (calcul, écriture & lecture) afin d'aider les auditrices à acquérir le minimum de compétences de base nécessaires possibles à la gestion de leurs activités professionnelles.
- ✓ Définir une stratégie de maintien des effectifs des auditrices du début à la fin de la session.

L'objectif premier de tout programme d'alphabétisation est d'aider les auditrices analphabètes à devenir des **néo alphabètes**, c'est-à-dire : de savoir lire, écrire et calculer. Il constitue ceci pour Legendre¹²¹. *“Une personne adulte qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté, et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté, et de participer*

¹²¹ Legendre, R. (1993), op. cit.

activement à la vie de son pays". Si les auditrices partent avec des connaissances acquises dont les résultats atteints leur permettent d'utiliser principalement le calcul puis l'écriture et la lecture dans la pratique quotidienne de leurs activités professionnelles, cet objectif peut être supposé atteint mais s'il reste pour les moniteurs et les responsables voire quelques auditrices non atteint, n'est-il pas lié à la relation qui règne dans les centres où a lieu la session de formation qui devait permettre ces acquisitions ?

Dimension relationnelle (ontologique)

Au niveau de Lomé commune, les auditrices constituent en 2002, 98 % des apprenants dans les 23 centres d'alphabétisation fonctionnels. Dans le cadre de cette recherche, les données collectées sur le terrain montrent que l'ensemble des moniteurs intervenant dans les centres est de sexe masculin. Ceci constitue un facteur inhibiteur dans la relation pédagogique voire ontologique qui devait régner dans les centres en faveur des auditrices. La relation pédagogique inclut ici l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique qui s'appuie sur un triade : sujet-objet-agent qui se déroule dans une situation pédagogique. Celle-ci devant être conforme aux normes et aux qualités attendues d'un enseignement, d'un matériel, d'un agent ou d'un milieu convenant à un sujet en situation d'apprendre un objet. En outre, l'atteinte de ces conditions suppose la réalisation de ces normes et qualités ayant en toile de fond la relation ontologique qui inclut une relation de personne à personne dans le but de créer de conditions favorables à l'exécution d'une activité. Les données analysées ont montré un contraste entre le sexe des moniteurs à celui des auditrices, le niveau de qualification faible des moniteurs, le niveau d'expérience professionnelle faible des moniteurs, l'âge relativement bas des moniteurs comparé à celui des auditrices [en terme de moyenne], etc. Ajouter à ces facteurs, les contraintes sociales auxquelles peuvent être soumises les auditrices si une relation trop rapprochée les lie avec le(s) moniteur(s). Même si, la majorité des auditrices ont affirmé qu'elles n'ont pas de préférence quant au sexe du moniteur, d'aucunes ont pourtant exprimé leur désir d'être enseignée par **une monitrice** au lieu d'un moniteur. Cette absence de rapprochement entre l'agent et le sujet vis-à-vis de l'objet entraîne un échec dans la constitution des relations qu'elles soient pédagogiques ou ontologiques et qui devaient permettre des améliorations pédagogiques tant au niveau de la qualité globale de l'enseignement et de l'apprentissage que des acquisitions des compétences nécessaires. Pour ce faire, des dispositions pratiques devraient être mises en œuvre pour accompagner les actions de formation pédagogique adaptée des monitrices afin de leur aider à prendre en charge l'éducation de leurs pairs dans un contexte d'éducation des adultes, principalement les femmes. A cet effet, il faut envisager deux actions à mener :

- ✓ A court terme : former les moniteurs en approche de genre afin de les amener à mieux encadrer les auditrices dans les centres, et
- ✓ A moyen et long terme, mettre l'accent sur le recrutement et la formation des monitrices au niveau de l'Ecole Nationale de formation Sociale (ENFS) dans la perspective

d'encourager et stabiliser la fréquentation des auditrices dans les centres par une relation de femme - femme adéquate pour un apprentissage approprié et satisfaisant.

En dehors du fait que la relation pédagogique comprend la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique, elle se déroule dans un contexte où il y a interaction entre les sujets et les agents d'un côté, entre les sujets et l'objet d'un autre mais aussi entre les agents et l'objet d'un autre point de vue. Il est ainsi nécessaire de toujours se centrer sur les besoins des apprenantes et de tenter dans toute la mesure de ses moyens [niveau des agents] d'y répondre. Et ceci n'est possible que dans la mesure où il y a certes un rapprochement entre les différents acteurs dans la situation éducative ou d'apprentissage mais aussi la libre expression des réactions et des sentiments des uns et des autres. Il nous est permis de constater que ce rapprochement est quasi impossible vu le profil des moniteurs et le statut matrimonial de la majorité des auditrices et celui des moniteurs (pour la plupart des célibataires). Ainsi, même si l'auditrice se retrouve dans une situation de demande d'aide, il lui est impossible de se rapprocher au risque d'être rejetée par le groupe même si elle désire agir sans arrière pensée. En conséquence, les auditrices ne désirant pas se sentir incomprises pour avoir exprimé leurs faiblesses, préfèrent faire leurs propres choix et prendre leurs propres décisions concernant leur propre vie quelque soit le niveau atteint dans le processus d'acquisition des connaissances ou compétences nécessaires à la vie courante.

En dehors, des aspects institutionnels relatifs à l'amélioration de la qualité des apprentissages et le développement en quantité et en qualité des enseignements, nous voulons maintenant mettre l'accent sur les aspects particuliers en rapport avec les différents groupes cibles intervenant dans le processus d'apprentissage et d'enseignement dans les centres d'alphabétisation.

6.2.1.3 RECOMMANDATIONS A L'ENDROIT DES AUDITRICES

A la lumière des données collectées, analysées et interprétées, nous nous permettons de faire des recommandations à l'endroit des auditrices, principales bénéficiaires des programmes mis en œuvre et en cours de réalisation dans les centres, elles ont besoin d'intégrer à leurs activités quotidiennes et à leurs attitudes comportementales, les différents aspects du programme devant les amener à des résultats concluants tant au niveau de la fréquentation des centres que leur pleine participation aux objectifs du programme. Ainsi, les auditrices elles-mêmes déclarent qu'elles doivent être assidues aux cours, avoir la volonté et le désir d'être alphabétisée dans le but de changer de comportements à tous les niveaux. Il devait être établi entre elles, de bonnes ambiances de travail voire de bonnes relations pour que les plus rompues aident les autres à comprendre les cours et à réussir les tests. Elles doivent être courageuses, s'organiser entre elles pour garder leur esprit de solidarité et d'amitié et se respecter mutuellement pour suivre jusqu'à sa fin la session. A cette fin, elles pourront éviter de se moquer les unes des autres et mettre mal à l'aise le moniteur mais l'encourager en étant régulière et attentive. Il ressort ainsi que les

auditrices doivent reprendre main dans la main la formation qui leur est dispensée pour plus de considération et trouver une formule pour qu'il y ait moins d'abandon dans leur centre. Par ailleurs, elles souhaitent vivement qu'avant tout début des cours qu'il y ait une sensibilisation plus approfondie pour montrer l'importance de l'alphabétisation comme une condition permettant de s'éloigner de l'ignorance. En outre, les programmes doivent conduire régulièrement davantage de sensibilisation à l'endroit de toutes les femmes des marchés pour non seulement montrer l'importance de l'alphabétisation dans sa langue maternelle mais également des exemples de celles qui ont réussi les sessions de formation qui ont un impact sur leur commerce.

D'autre part, les moniteurs recommandent aux auditrices de fréquenter les centres d'alphabétisation pour sortir de l'obscurantisme, de se reporter régulièrement aux matériels pédagogiques (livres de lecture et de calcul) qui leur apporteront beaucoup de connaissances. Ils souhaitent de créer des bibliothèques pour qu'elles puissent lire et de définir des moyens pour les encourager et les suivre dans leur milieu. Pour cela, il faudrait élaborer un programme qui les maintient après la phase de post-alphabétisation, les canaliser, les sensibiliser car elles pourront créer, inventer, innover des systèmes, bref participer à la suivie et au maintien du centre et de ses structures. Les moniteurs aimeraient disposer de possibilité pour organiser périodiquement des concours à l'endroit des auditrices dans le but de mettre en pratique ce qu'elles ont appris au cours des sessions. Ceci leurs permettra d'accorder de la valeur à ce qu'elles ont appris et les amènera à continuer de chercher, à s'informer, à s'instruire afin de parvenir à prendre la relève et à présenter une bonne image de soi. Elles doivent éviter de désapprendre en lisant beaucoup mais surtout les Journaux, les Presses [le Quotidien National d'Information qui a sa page en Langues Nationales : Ewé & Kabyè] et les Revues et enfin, d'écrire des articles elles-mêmes dans des magazines de la DAEA.

Enfin, les responsables de programme leur préconisent la persévérance et beaucoup d'efforts, de suivre le programme jusqu'au bout et d'appliquer les notions apprises dans la vie active car une fois qu'une personne apprend, cela lui reste indéfiniment mais si elle ne l'applique pas elle finira par désapprendre. Aussi, les auditrices doivent faire beaucoup de lecture, participer activement au programme de post-alphabétisation afin d'éviter l'analphabétisation de retour puisqu'en cela elles doivent encourager les moniteurs à les encadrer davantage. Ainsi, elles doivent poursuivre la formation à travers des actions de pérennisation car elles devraient faire des efforts pour éviter l'absentéisme et comprendre que c'est pour leur propre bien en s'accrochant au maximum pour atteindre la fin de la session de la formation qui leur est destiné avec l'appui des moniteurs.

6.2.1.4 RECOMMANDATIONS A L'ENDROIT DES MONITEURS D'ALPHABETISATION

A l'endroit des moniteurs d'alphabétisation, il nous a été permis de remarquer un certain nombre de faits qui seront assortis de recommandations. Les données montrent que ils doivent être des

psychologues et des sociologues pour savoir observer les faits sociaux, les relier à la vie des auditrices afin de mieux les comprendre et les aider dans les apprentissages. Ils doivent faire preuve de plus de dynamisme et être encore plus patients à leurs endroits même s'ils font déjà de leur mieux dans l'encadrement de celles-ci et si possible les amadouer au maximum pour qu'elles n'abandonnent pas les sessions. Il résulte de là, la nécessité de mettre un accent particulier autant sur la formation initiale que la formation continuée des moniteurs car l'enseignement à des adultes est un contexte très difficile qui requiert d'énormes contraintes dont une formation solide de base pourrait mieux les aider à assumer cette particulière tâche.

Pour leur part, les auditrices souhaitent que leurs moniteurs aident davantage les femmes à s'inscrire dans les centres et y rester plus longtemps. Ainsi, que leurs nombres soient augmentés afin de mieux les encadrer, qu'ils soient toujours et encore plus patients, compréhensifs, courtois et gentils à leurs endroits. Elles leur reconnaissent la ponctualité, le courage et les compétences à leur enseigner et les exhortent à continuer dans cette voie. Au contraire, elles les supplient de diminuer les frais d'inscription et/ou d'écolage qu'elles paient et enfin, à organiser des séances de soir pour celles qui ne sont pas disponibles la journée afin qu'elles puissent bénéficier toutes des acquis de nombreux apprentissages. Même si elles déclarent qu'ils sont sans reproche et parfaits, elles les invitent à être plus attentifs, disponibles et tolérants et à les aider jusqu'au bout de la session de formation dans la perspective de sortir définitivement de l'analphabétisme.

De la même manière, les moniteurs souhaiteraient que soient périodiquement organisés à leurs endroits des recyclages afin qu'ils soient mieux imprégnés des contenus de l'alphabétisation fonctionnelle dont ils ont à charge l'administration. Que leurs collègues s'habituent à préparer des fiches pédagogiques pour les divers enseignements qu'ils dispensent pour ne pas être trop collés aux documents de base. Aussi, d'aucuns souhaitent que des visites d'échange et de partage soient organisées entre eux dans les différents centres aux plans national ou international, en vue de l'amélioration de la qualité des enseignements dispensés. Par conséquent, que tous conduisent de bons enseignements et apprentissages à l'endroit des auditrices pour qu'ensemble ils puissent conjuguer leurs efforts pour éliminer l'analphabétisme dans les rangs des femmes. A cet effet, il doit avoir de la rigueur dans l'administration des cours, ils doivent être continuellement à l'écoute des apprenantes, motiver celles-ci par de gestes simples et symboliques, faire preuve de persévérance, de patience et soigner le travail à réaliser. Ils doivent faire l'objet d'un accompagnement par des éléments de motivation et une révision de la prise en charge à la hausse. Enfin, ils souhaitent que ce serait opportun qu'ils se regroupent en association pour mieux défendre leurs intérêts et échanger les expériences dans le but de se partager les réussites et les échecs dans le difficile processus d'apprentissage des adultes des Programmes d'alphabétisation de la Région de Lomé Commune.

6.2.1.5 RECOMMANDATIONS A L'ENDROIT DES PROGRAMMES D'ALPHABETISATION

A la suite de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies, les auditrices déclarent que le programme d'alphabétisation est d'une importante capitale dans leur vie de revendeuse, de mère et d'épouse. Il constitue ainsi une bonne chose car différent de l'école même au niveau des livres de lecture et de calcul. Pour la plupart des auditrices, il est un bon programme à mettre à la portée de toutes les femmes aussi bien celles des villes que des villages. Cependant, il s'avère que la durée des apprentissages est trop courte et doit être prolongée pour les aider à mieux maîtriser les acquis des apprentissages en Ewé ou en Français. Pour certaines, il faudrait classer les auditrices par niveau [celles qui ont une fois été à l'école et celles qui n'y sont jamais allées] pour éviter les frustrations et les moqueries afin de rendre l'enseignement conforme et adapté à chaque groupe et que les apprentissages répondent aux réalités quotidiennes locales des apprenantes. Aussi, elles souhaitent que les sessions de formations soient gratuites comme c'est le cas dans certains centres et qu'il soit mis en place un moyen pour suivre les auditrices.

Selon les moniteurs et les responsables, il ressort des données analysées que les programmes d'alphabétisation contribuent énormément au développement de l'individu, de la communauté, voire du pays, s'il intègre leur vécu quotidien des auditrices et s'il répond adéquatement aux besoins et attentes de ces dernières. Pour cela, il est nécessaire de les rendre plus fonctionnels, de les appuyer par des ouvrages actuels et adaptés aux réalités du milieu, et assurer l'alphabétisation dans chaque langue maternelle dans le but de créer des structures irréversibles dans l'installation des schèmes d'apprentissage et de faciliter plus tard les apprentissages dans d'autres langues, ce qui constituerait un atout dans le processus extrascolaires et enfin mieux l'articuler aux besoins socio-économiques des auditrices.

Aujourd'hui, on constate un affaiblissement sérieux dans les activités d'alphabétisation et de post-alphabétisation en cours dans les divers centres d'alphabétisation. L'Etat ne finance pratiquement plus les activités et les ONG, de leur côté, n'ont plus de partenaires fiables qui acceptent de financer ces activités. De loin, les programmes manquent de façon cruciale de moniteurs qualifiés en nombre suffisant dans le domaine d'alphabétisation pour prendre adéquatement en charge les sessions de formation des auditrices. L'utilisation de volontaires ou de bénévoles est vivement encouragée par les autorités mais ne favorisent pas l'atteinte des objectifs du programme dans la Région de Lomé Commune d'où la nécessité de les faire suivre des formations continuées ou d'organiser des recyclage à leur intention mais surtout de les associer lors de l'élaboration des programmes d'alphabétisation dont ils auront la charge pour dispenser les enseignements dans les centres et encadrer les auditrices pour des résultats significatifs et pérennes.

En conclusion, il ressort de l'hypothèse générale de recherche : **“les auditrices abandonnent les sessions de formation quand elles ont acquis les compétences désirées”**; qu'elle est

vérifiée après que nous ayons analysé et interprété les données recueillies sur le terrain. Il y a des auditrices qui partent parce que les conditions de travail ne leur convenaient pas mais elles quittent très tôt beaucoup plus parce qu'elles se sentent outillées de connaissances et compétences nécessaires pour réaliser pleinement leurs activités professionnelles et sociales. Effectivement, en retenant qu'elles quittent avant terme les sessions de formation, nous avons identifié trois principales raisons que nous classons selon l'ordre d'importance ci-après :

1. l'influence des relations interpersonnelles découle de l'ambiance de travail. Nombre d'entre les auditrices se sont plaintes des moqueries subies de la part des autres auditrices pendant les sessions de formation. Il faut noter à partir des données que plus de 40 % ont fréquenté l'école et parmi elles, 11 % ont atteint le secondaire. Pour une bonne maîtrise des flux des auditrices et la mise en place d'une atmosphère adéquate de travail, plus de la moitié des auditrices ont souhaité une séparation entre celles qui ont été une fois à l'école et celles qui ne sont jamais allées pour leurs permettre de rester le plus longtemps possible dans la salle.
2. Pour certaines auditrices, les conditions de travail qui leur sont offertes ne correspondent, ni à leur profil d'adultes, ni à la satisfaction de leurs attentes et besoins. Pour les sessions qui se tiennent encore dans les salles de classes pour élèves, les conditions physiques de travail des auditrices ne s'y prêtent pas. Nombre d'entre elles se plaignent de l'étroitesse des tables-bancs. Aussi, en rapport avec la satisfaction des attentes et besoins, d'aucunes se sont plaintes des activités d'apprentissage qui ne leur apportent pas grand' choses et les font traîner vis-à-vis des apprentissages conséquents à leur vie sociale. Même les séances d'éducation en rapport avec la vie familiale des auditrices ne les motivent pas beaucoup. Ces activités pourront être définies et discutées avec elles quant à leurs modalités d'application.
3. Enfin, certaines auditrices partent avant la fin des sessions de formation une fois que l'objectif personnel est atteint, mieux une fois que les compétences nécessaires désirées sont acquises. Cette compétence peut être : la maîtrise du calcul, de l'écriture ou de la lecture (langage). Pour beaucoup d'auditrices, une seule et unique compétence acquise signifie pour elles, la réussite du programme d'alphabétisation. Il s'agit pour elles d'être maîtresse de ses propres activités et de ne plus recourir à une tiers personne pour la réalisation de telle ou telle activité.

L'alphabétisation voire le programme d'alphabétisation des adultes se lit au niveau des résultats sous trois angles distincts. Il y a les résultats des ONG parrains en tant que partenaires de l'Etat dans la stratégie de faire faire, ensuite, les agents d'alphabétisation, des contractuels ou bénévoles dont le renouvellement du contrat dépend des résultats atteints mais enfin, les auditrices, qui sont les principales concernées et pour qui, les compétences nécessaires acquises

dans l'une ou l'autre opération instrumentale (écriture, lecture ou calcul) lors des sessions de formation leurs sont grandement bénéfiques pour la vie courante. Ainsi, pour la réussite de leur activité professionnelle et de leur vie familiale et sociale, ces acquis permettent une valorisation. A l'opposé pour les institutionnels, le départ précoce est considéré comme un échec car il ne permet pas d'atteindre l'objectif assigné au programme qui souhaiterait conduire toutes les auditrices tout le long du processus et jusqu'à l'achèvement de son cycle.

6.2.2 PERSPECTIVES

En définitive, il est important pour cette recherche d'ouvrir des perspectives en vue d'améliorer le processus d'apprentissage des programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices. En marge des nombreux succès enregistrés dans l'acquisition des compétences instrumentales, nous avons relevé des faiblesses qui amènent certaines des auditrices à quitter les centres avant le terme.

Au niveau de la Région, l'alphabétisation nécessite la mobilisation d'importantes ressources humaines, matérielles et financières car c'est à ce prix que l'on peut prétendre à des résultats tangibles et à un impact positif sur les bénéficiaires, leurs communautés et, de façon générale, à la nation tout entière.

Le temps assigné aux sessions de formation au sein des programmes d'alphabétisation doit être révisé de manière cohérente pour être particulièrement axé sur l'acquisition des connaissances instrumentales (calcul, écriture & lecture) qui constituent les importantes notions qu'elles doivent essentiellement maîtriser pour la gestion régulière et rentable de leurs activités professionnelles même si le nombre de séances hebdomadaires seront conservées pour plus de résultats.

Concernant les discussions des thèmes mais aussi les activités manuelles, les moniteurs peuvent dispenser ces enseignements sous forme des causeries éducatives ou de séances d'informations lors des réunions des associations des revendeuses et de toutes autres activités culturelles des auditrices afin de ne pas combiner les deux aspects de la formation. A cet effet, il serait important de limiter le temps d'apprentissage à l'acquisition des compétences en calcul, écriture et lecture, qui constituent la base de la définition de la notion de néo-alphabète.

Vu le niveau de qualification de près de la moitié des moniteurs, il est nécessaire d'instituer un système de formation continuée à leur intention afin de mieux les aider dans la réalisation de leurs rôles et responsabilités. Il s'agit de renforcer les compétences de l'ensemble du personnel chargé de planifier, d'exécuter, de suivre et d'évaluer les programmes et projets d'alphabétisation en vue de parvenir à un rentable professionnalisme des opérateurs dans le domaine.

Relatif au faible niveau des activités mises en œuvre après les sessions de formation dans les centres pour permettre aux auditrices de continuer à assurer leur auto-formation ou à renouveler

les connaissances et compétences acquises, il faudra à cet égard initier ou renforcer les activités de post-alphabétisation (dans les centres où elles existaient) en vue d'assurer l'intensification et l'extension de l'éducation continue des néo-alphabètes et de plus favoriser l'émergence des centres d'éducation permanente (post-alphabétisation) à l'ensemble des auditrices.

A cet égard, il est possible de dégager au moins trois (3) pistes de recherche :

- ♦ la première serait d'évaluer la durée minimale qu'une auditrice est supposée passer dans un centre selon ses propres objectifs pour acquérir les connaissances et compétences en calcul, écriture et/ou lecture et d'être en mesure de les utiliser judicieusement dans la gestion de ses activités professionnelles et familiales.
- ♦ la deuxième consisterait à déterminer si effectivement les auditrices ayant quitté avant la fin de la session de formation et celles ayant obtenu le certificat de fin de formation ont-elles le même niveau de performance dans l'utilisation des acquis des apprentissages reçus dans les centres pour la gestion courante de leurs activités familiales et professionnelles.
- ♦ la troisième piste serait de comprendre quelle est la motivation de toute personne adulte à apprendre, à désirer acquérir de nouvelles connaissances et compétences directement ou indirectement liées à son domaine d'activités que ce soit dans le formel ou le non formel.

La résolution d'une des pistes de recherche permettra dans la mesure du possible de comprendre le sens que l'adulte réserve à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences qu'il soit de renforcer ces compétences antérieures ou d'en acquérir ou non de nouvelles pour son métier.

CONCLUSION

En définitive, les perspectives ouvrent la voie à une recherche qualitative auprès des auditrices ayant abandonné et au cours de laquelle les auditrices seront entendues par le chercheur. Elles auront également à réaliser des activités professionnelles, familiales ou sociales qu'elles réussissent à effectuer après avoir passé un bref séjour dans les centres d'alphabétisation. Cette perspective permettra de mieux comprendre la situation d'alphabétisation telle qu'elle est perçue, vécue et pratiquée par les auditrices. C'est à cette seule fin que nous pourrions dans une certaine mesure esquisser des pistes d'action de "généralisation" ou de "transfert" vers d'autres cibles et/ou sites.

Enfin, au niveau actuel de la recherche, une certaine limite est à souligner par rapport à la fiabilité et à la validité des données du fait que l'enquête sur le terrain a été réalisée par des alphabétiseurs connus de certaines auditrices et à une période trouble de la vie sociopolitique du pays ou la méfiance et la crainte étaient très présentes dans l'esprit des auditrices.

Conclusion

CONCLUSION

Les programmes d'alphabétisation ont longtemps gagné le terrain au Togo. En 1959, ils ont été repris par le Gouvernement dans le cadre des alphabétisations de masse et confiés aux agents des Affaires Sociales. Depuis 1965, les Nations Unies n'ont cessé d'organiser des rencontres internationales pour redonner de nouvelles chances aux analphabètes et leur permettre d'acquérir des connaissances et des compétences afin de mieux contribuer au développement national. En 1990, la Conférence Mondiale sur l'Education a mis de nouveau l'accent sur l'alphabétisation mais sous l'angle d'acquisition des compétences nécessaires à la vie courante. Cependant, pour la mise en œuvre des diverses recommandations en faveur de l'alphabétisation sur le terrain, des approches ont succédé pour aider à développer et à renforcer les acquis chez des analphabètes.

Dans la réalité, les programmes d'alphabétisation répondent à des critères parce qu'ils font partie du système plus général de l'éducation, et orientés sur des adultes. Les critères comprennent : la définition des objectifs pour répondre aux besoins et aux priorités, le temps consacré à la réalisation des activités souvent considérable et découlant d'études préalables, l'identification des cibles susceptibles de bénéficier du programme, l'identification des problèmes du milieu et l'analyse des besoins, la formation des intervenants, la préparation du matériel didactique, la recherche et la mobilisation des ressources disponibles, etc. Ce qui renvoie à une représentation adéquate des conditions de travail dans lesquelles l'alphabétisation offre des apprentissages aux auditrices. Mais les constats révèlent que la mise en œuvre et la réalisation des différents plans élaborés au fil des ans, connaissent des forces et des faiblesses dans leur exécution.

Comme il est souvent constaté au niveau de l'école formelle, des cas d'abandon en pleine année scolaire, aussi bien chez les garçons que les filles ayant des âges relativement bas, nous avons rencontré, sur le terrain, le même phénomène au niveau des programmes d'alphabétisation qui sont destinés aux auditrices adultes qui sont âgés de 15 ans et plus. Le premier constat est que les auditrices n'intègrent pas les conditions de travail qui devaient leur permettre d'acquérir des connaissances et des compétences dont elles peuvent s'en servir dans la vie. Ce constat est-il une cause apparente ou bien existe-t-il des causes latentes au phénomène. Le fait observé est que les auditrices s'inscrivent massivement au début d'un programme mais vers la fin, plus de la moitié ont déjà quitté les centres pour d'autres buts. Cette situation fort préoccupante nous a poussé à des interrogations et nous avons cherché à comprendre : *"Pourquoi les auditrices abandonnent-elles les sessions de formation avant sa fin ?"* La question problème générale de recherche a permis de dégager une hypothèse générale, des questions problèmes spécifiques et des hypothèses spécifiques qui nous permettront de mieux cerner la réalité de terrain. A partir de la question de recherche, nous avons élaboré un cadre opératoire et un dispositif méthodologique axé sur la recherche quantitative qui a permis de réaliser la collecte des données sur le terrain.

Les résultats des données collectées ont montré des variations dans les données. Sur le terrain, les auditrices sont en majorité des mariées, ont des enfants à l'école, exercent dans le commerce du secteur informel, jouissent d'ancienneté professionnelle. Plus de la moitié des auditrices n'ont jamais été à l'école alors que l'autre moitié a fréquenté l'école et parmi elles, certaines ont atteint le niveau secondaire. En début de chaque session, elles sont nombreuses à s'inscrire aux cours d'alphabétisation qui ont lieu dans les centres. Elles fréquentent plus la session normale que la session étendue. Elles sont majoritairement importantes à étudier en Ewé et très peu reçoivent des enseignements en Français. Au niveau des centres, les apprentissages sont focalisés sur les connaissances instrumentales à savoir : la lecture, l'écriture, le calcul mais aussi des discussions sur les thèmes ayant trait aux différents problèmes sociaux (santé, hygiène, etc.). Au niveau des centres, les conditions de travail incluent le profil des alphabétiseurs et l'organisation du travail, qui comporte : l'horaire, le local et les équipements, les matériels didactiques et pédagogiques, la langue d'enseignement, la méthode et la stratégie d'apprentissage, le système d'évaluation des apprentissages, et autres. Le listing des résultats obtenus a révélé des faits nouveaux intervenant dans le phénomène de départ prématuré constaté chez les auditrices.

Au niveau de l'analyse des données recueillies, nous avons constaté que bon nombre d'entre les auditrices quittent hâtivement les cours à cause de certains facteurs démotivant comme les droits d'inscription qui leur sont réclamés surtout celles fréquentant la session étendue comme condition de disposer des matériels. Une autre cause est relative à la méthode d'enseignement trop calqué sur le formel et ne favorisant par l'assimilation adéquate des cours. Et une autre cause se réfère au niveau d'acquisition des compétences nécessaires. Cette cause qui doit être considérée plutôt positive réduit le niveau de fréquentation dans les centres. Des auditrices estiment qu'elles n'ont pas besoin de tout le contenu des enseignements et apprentissages pour être opérationnelles au plan professionnel, familial ou social et certaines autres des activités réalisées dans les centres leur paraissent secondaire. C'est de dire que dans ce contexte, l'auditrice définit ses attentes et ses besoins propres à elle en s'inscrivant pour les cours. C'est pour cela que dès qu'elles savent à peine lire et écrire, surtout écrire et lire son nom et se sent capable de le retenir, elles ont atteint leur objectif personnel et prennent la clé des champs. Pourtant, elles ont oublié que pour tout programme d'alphabétisation, il existe 3 niveau d'objectifs à atteindre : ceux des institutions, ceux des intervenants ou acteurs directs et ceux des bénéficiaires. Mais, chez nombre d'auditrices, seul le niveau 3 les concernant est considéré car les visant directement dans l'exécution de terrain. Il y a donc lieu de revoir la stratégie et le contenu des enseignements et apprentissages.

En conséquence, il ressort que les programmes d'alphabétisation ne sont pas une application simple et pure sur le terrain de visées pédagogiques qui découlent d'objectifs définis et fixés par les autorités compétentes mais surtout d'un programme devant inclure et associer de façon participative les bénéficiaires et les impliquer à la définition des conditions de leur participation à la réalisation des apprentissages. De manière générale, les auditrices réalisent d'immenses efforts

dans les apprentissages surtout dans le domaine des connaissances instrumentales (lecture, écriture & calcul). Ainsi, même celles qui ont quitté avant la fin de la session de formation estiment savoir utiliser les acquis des apprentissages dans la gestion journalière et régulière de leurs activités. Ceci constitue de ce fait, un point positif si l'auditrice après un plus ou moins bref séjour dans un centre est capable d'utiliser adéquatement les compétences de base acquises. Ceci nous a permis de donner une autre vision à notre façon de considérer les auditrices qui n'achèvent pas les nombres de sessions de formation planifiées pour leurs apprentissages dans les centres.

En dépit de quelques aspects négatifs relevés, les conditions de travail mises en oeuvre dans les centres, les apprentissages et les acquisitions de connaissances et compétences nécessaires à la vie courante s'imbriquent et renforcent le niveau de développement et de réalisation de toutes celles ayant fréquenté les centres. En outre, les données collectées ont montré que des auditrices qui n'arrivent ni à s'adapter, ni à s'intégrer aux conditions de travail, ni à s'insérer dans le cercle des apprenantes ne doivent pas être nécessairement blâmées dans leur choix de quitter de façon prématuré les centres. Dire que l'alphabétisation donne des apprentissages sélectifs est bien réels ici car les enseignés ne choisissent que ce qu'elles veulent bien apprendre. Aussi, il y a lieu de relever que le concept de certificat de fin d'apprentissage ne constitue pas une priorité pour beaucoup d'entre elles mais l'important serait qu'elles deviennent autonomes, libres et prospères au plan professionnel, social et même familial. Aussi, la crainte des risques de contamination au niveau des autres bénéficiaires même acteurs ou intervenants des programmes d'alphabétisation, reste fondé car non seulement le seul niveau d'atteinte des objectifs serait considéré mais une bonne mise en oeuvre devrait en principe favoriser l'atteinte des 3 niveaux d'objectifs. Même si les auditrices doivent consentir des efforts pour mieux maîtriser les connaissances instrumentales y compris la lecture, l'écriture, le calcul et de la même façon être prompte à résoudre toutes nouvelles situations qui se présenteraient à elle grâce aux compétences nécessaires acquises, elles devaient par leur présence encourager l'ensemble des acteurs et aussi ses pairs.

Enfin, pour permettre aux auditrices quelque soit l'objectif à elles fixé, quelque soient les diverses conditions d'apprentissage dans lesquelles elles travailleront, quelque soient les contenus, la méthode et la stratégie extrascolaires qui seront proposées ; elles doivent se donner les moyens d'aller au-delà des aspirations et des besoins personnels car l'alphabétisation est plus liée à la volonté de changement plus ou moins radicale des conditions de vie et à une participation active aux actions qui les concerne. De la sorte, un juste équilibre sera trouvé entre les exigences dérivant des objectifs collectifs ou nationaux de développement fixés et les besoins propres des auditrices à elles définis et devant être assortis de leur propre réalisation.

En définitive cette recherche ouvre la perspective à la réalisation d'une autre recherche qui se chargerait d'accompagner les auditrices, surtout les rebuts des programmes pour savoir quels sont le niveau d'utilisation des compétences acquises dans la vie courante

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

DICTIONNAIRE

- Akoun, A. et Ansart, P., 1999 ; (sous la direction de), *Dictionnaire de sociologie*, Edition le Robert/Seuil, Tours.
- Arenilla, L., 2000 ; *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas Pédagogie, Paris.
- Champy, P., Étévé, C. et al, 1998 ; *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} édition, Nathan Université, Baume-les-Dames.
- De Landsheere, G., 1979 ; *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris.
- Ferréol, G., 2004 ; (sous la direction de) ; *Dictionnaire de sociologie*, 3^e édition, Armand Colin, Paris.
- Foulquié, P., 1978 ; *Vocabulaire des sciences sociales*, PUF, Paris.
- Foulquié, P., 1971 ; *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, Paris.
- INTRAH, 1992 ; *Glossaire des termes utilisés en Evaluation des Formations*, Université de la Caroline du Nord, Chapel Hill.
- Legendre, R., 1993 ; *Dictionnaire Actuel de l'Education* ; 2^{ème} édition, Guérin & Eska, Montréal & Paris.
- Mucchielli, A., 1996 ; *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.
- Peters, D. S. (Londres) cité par *Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne*, 1973, Nathan, Paris.
- Robert, P., 2003 ; *Dictionnaire de la Langue Française*, Dictionnaires le Robert, Paris.

OUVRAGES GENERAUX

- Abbadie-Douche, P., 1995 ; *L'école du manguier. Un pari, une réussite au Burkina Faso*, Harmattan, Paris.
- Aksornkool, N., 2001 ; *Vivre l'alphabétisation*, UNESCO/IPE, Paris.
- Antonioli, A., 1993 ; *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Harmattan, Paris.
- Ardoino, J., 1978 ; *Propos actuels sur l'éducation* (Contribution à l'éducation des Adultes) - 6^e édition. Gauthier-Villars ; Paris.
- Astofli, J-P., 1995 ; *L'école pour apprendre* ; Editions. ESF, Paris.
- Aumont, B. et Mesnier P.-M., 1992 ; *L'acte d'apprendre*, PUF, Paris.
- Avanzini, G., 1996 ; *L'éducation des adultes*, Anthropos, Paris.
- Bazin, R., 1984 ; *Organiser les sessions de formation. Les acteurs, le programme, le choix des méthodes en formation des adultes*, ESF, Paris.
- Belloncle, G., 1979 ; *Jeunes ruraux du Sahel. Une expérience de formation de jeunes alphabétisés au Mali*, Harmattan, Paris.
- Belloncle, G., Easton, P., Ilboudo, P., Sene, P., 1982 ; *Alphabétisation et Gestion des Groupements Villageois en Afrique Sahélienne*. Club du Sahel - CILSS, Editions Karthala - ACCT.
- Bouchard, P. et St-Amand, J.-C., 2005 ; *Les succès scolaires des filles : des lectures contradictoires*. Education et Francophonie, Association canadienne d'éducation de langue française, Laval, Vol. 33, 1.
- Bourgeois E., et Nizet, J., 1999 ; *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris.
- Bourgeois E., et Nizet, J., 1999 ; *Regards croisés sur l'expérience de Formation* ; Harmattan, Paris.
- Carré, P., 2001 ; (sous la direction de), *De la motivation à la formation*, Harmattan, Paris.
- Charlier E. et Charlier B., 1998 ; *La formation au cœur de la pratique, Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Pratiques Pédagogiques. De Boeck, Bruxelles.

- Conseil International pour l'Education des Adultes (CIEA), 1983 ; *Le monde de l'alphabétisation : Politiques, Recherche et Action*. Ottawa, Ont, CRDI, 159 p.
- Danis, C. et Solar, C., 1998 ; (Collectif sous la direction de) ; *Apprentissage et développement des adultes*, Les Editions Logiques, Montréal.
- De Clerck, M. 1984 ; *L'éducateur et le villageois, de l'éducation de base à l'alphabétisation fonctionnelle*, Harmattan, Paris.
- De Ketele, J.-M., 1991 ; *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* Pédagogies en développement, Problématique & Recherche. De Boeck Université, Bruxelles.
- Deniel, R., 1985 ; *Femmes des villes africaines*, Inadès-Formation, Abidjan.
- Develay, M., 1995 ; *De l'apprentissage à l'enseignement* ; Ed. ESF, Paris.
- Develay, M., 1996 ; *Peut-on former les enseignants ?* Ed. ESF, Paris.
- Durkheim, E., 1985 ; *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris.
- Easton, P., 1984 ; *L'Education des Adultes en Afrique Noire - Manuel d'auto-évaluation assistée*. Tome I : Théorie. Editions Karthala – ACCT.
- Easton, P., 1984 ; *L'Education des Adultes en Afrique Noire - Manuel d'auto-évaluation assistée*. Tome II : Techniques et Outils. Editions Karthala – ACCT.
- Enda Tiers Monde, 2003 ; *Education : alternatives africaines*. Ouvrage collectif. Etudes et Recherches. Dakar.
- Finger, M., 1989 ; *Apprendre une issue. L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspectives*, Editions LEP (Loisirs et Pédagogie), Lausanne.
- Fourez, G., 1994 ; *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Freire, P., 1974 ; *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*, Maspero, Paris.
- Fritsch, P., 1971 ; *L'éducation des adultes*, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne N°7, Mouton, Paris.
- Guadet, J., 2005 ; *Les femmes en éducation et en formation*. Education et Francophonie. Association Canadienne d'éducation de langue française. Nouveau-Brunswick, Vol. 33, 1.
- Gauthier, C., 1996 ; *Un professionnel de l'enseignement pour demain*. Vie pédagogique - Laval.
- Gauthier, C., 1998 ; *Culture de l'évaluation et professionnalisation de l'enseignement*. Vie pédagogique- Laval
- Giere, U., 1997 ; *Adult learning in a World at risk: Emerging Policies and Strategies*, UNESCO/IIEP, Hambourg.
- Glardon, M.-J., 1988 ; (coordonné par), *Femmes et développement. Outils pour l'organisation et l'action*, ISIS, Editions d'en bas, Lausanne.
- Grégoire, J., 1996 ; *Evaluer les apprentissages* ; De Boeck, Bruxelles.
- Hamadache, A. et Martin, D., 1988 ; *Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques, Stratégies et Illustrations*, UNESCO/OCED, Paris.
- Hameline, D., 1983 ; *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue*. 7è Edition. Edition ESF, Paris.
- Hazoumé, M.-L., 1999 ; *L'éducation des adultes. Quel rôle pour les sociétés civiles en Afrique ?* IUE (Institut de l'UNESCO pour l'Education), Hambourg.
- Holtzer, G., 1997 ; *Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance*, in: Multimédia, réseaux et formation, Le Français dans le Monde, N° spécial, Série Recherches et Applications.
- Illich, I., 1990 ; *ABC, L'Alphabétisation de l'esprit populaire*, La Découverte, Paris.
- Illich, I. et Sanders, B., 1990 ; *ABC, l'alphabétisation de l'esprit populaire* ; Editions la Découverte, Paris.
- Koulibaly, M., 2001 ; *La pauvreté en Afrique de l'Ouest*, Karthala, Paris.

- Lange, M.-F. 1998 ; *L'école au Togo, Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Karthala, Paris.
- La Société Canadienne d'Evaluation, 1991 ; *Evaluation Methods Sourcebook* ; Ottawa.
- Lauglo, J., 2001 ; *Inclure les adultes – Pour un appui à l'éducation de base des adultes en Afrique Subsaharienne*, Région Afrique DDH, Banque Mondiale, Washington.
- Legendre, M-F., 1992 ; *Modèles d'enseignement et intervention* ; Montréal.
- Legendre, M-F., 1992 ; *Modèles d'enseignement et intervention éducative* ; Montréal.
- Legendre, M-F., 1996 ; *Apprentissage et enseignement : l'impact des représentations* ; Montréal.
- Lesne, M., 1984 ; *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilio, Paris.
- Limage, L., 1999 ; *Comparative perspective on language and literacy. Selected papers from the work of the language and literacy commission of the 10th World Congress of Comparative Education societies*. UNESCO-BREDA, Cape Town.
- Malglaive, G., 1990 ; *Enseigner à des adultes. Travail et Pédagogie*, PUF, Paris.
- Marchand, J., 2000 ; *Les écoles communautaires – Mali, Sénégal, Togo. Mécanismes et Stratégies de Financement de l'Education*. IPE/UNESCO, Paris.
- Marchand, L., 1985 ; *Introduction à l'éducation des adultes*. Gaëtan Morin Editeur, Editions ESKA, SARL.
- Martin, J.-P. et Savary, E., 1999 ; *Formateur d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien*, Chronique social, Lyon.
- Medel-Anonuevo, C., Ahsako, T. et Mauch, W., 2002 ; *Repenser l'éducation tout au long de la vie pour le 21^{ème} siècle*, UNESCO/IPE, Hambourg.
- Monselle D., 1996 ; *Guide Pratique de l'évaluation* ; De Boeck, Bruxelles.
- Montessori, M. 1909 & 1919 ; *Pédagogie scientifique* ; Vol I – La Maison des Petits ; Vol II – Education Elémentaire. Traduction Cromwell. Larousse, Paris.
- Mucchielli, R., 1998 ; *Les méthodes actives. Dans la pédagogie des adultes*, ESF, Paris.
- Nadeau, M-A.; 1988 ; *L'Evaluation de Programme : Théorie et Pratique*. 2^e édition. PUL, Québec.
- Pelletier, G. 1998 ; *L'évaluation institutionnelle de l'éducation* ; Ed. AFIDES, Montréal.
- Pelpel, P., 2001 ; *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?* Harmattan, Paris.
- Peretti (De) A., 1991 ; *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*. Hachette Ed ; Paris.
- Poizat, D., 2003 ; *L'éducation non formelle*. Education comparée, Harmattan, Paris.
- Roegiers, X., 2004 ; *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Pédagogies en développement. De Boeck, Bruxelles.
- Rossi, P. H. & Howard, E. F., 1993 ; *Evaluation, A systematic Approach*, 5th Edition, Sage Production, Newbury Park, California.
- Ruano-Borbalan, J-C., 2001 ; (Coordonné par), *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 2^e édition, Editions Sciences Humaines, Paris.
- Runner, P., 2002 ; *L'Alphabétisation des adultes au Maroc*, Lettre de l'IPE, UNESCO/IPE, Paris.
- Solar C., 2001 ; (sous la direction de), *Le Groupe en formation des adultes* ; comprendre pour mieux agir. Perspectives en Education et Formation. De Boeck, Bruxelles.
- Valladon, F., 1965 ; *L'Alphabétisation des adultes, problèmes psychosociaux*, Nathan Université, Paris.
- Van Haecht A., 2001 ; *Evaluation et Comparaison des Politiques et Systèmes de Formation Professionnelle Continue (FPC) en Europe*; Editions de l'Institut de Sociologie, ULB, Bruxelles.
- Verbunt, G., 1994 ; *Les obstacles culturels aux apprentissages*. Guide des intervenants. Montrouge.
- Wonnacott & Wonnacott, 2000 ; *Statistique, économie, gestion, sciences médecine*, Economica, 4^{ème} édition ; Paris.

Wolfs, J-L., 1998 ; *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage* ; De Boeck, Bruxelles.

OUVRAGES DE METHODOLOGIE

- Albarello, L., 1999 ; *Apprendre à chercher, L'acteur social et la recherche scientifique*, De Boeck, Bruxelles.
- Albarello L., 1999 ; *Apprendre à chercher*. De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. et de Saint-Georges, P., 1995 ; *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Cursus, Armand Colin, Paris.
- Amyotte, L., 1996 ; *Méthodes quantitative. Application à la recherche en éducation*. St Laurent, ERPI.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. 1999 ; *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, Nathan, Paris.
- Beaud, S. et Weber, F., 1998 ; *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnologiques*, La Découverte, Paris.
- Berthier, N. 1998 ; *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, Sociologie, Armand Colin, Paris.
- De Singly, F., 1992 ; *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, Paris.
- Gauthier, B., 1987, *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presse Universitaire du Québec, Québec.
- Guibert, J. et Jumel, G., 1997 ; *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Cursus, Armand Colin, Paris.
- Grawitz, M., 2001 ; *Méthodes des Sciences Sociales*. Dalloz, 11^{ème} édition. Paris.
- Lusthaux, C. & al, 2003 ; *Evaluation organisationnelle. Cadre pour l'amélioration de la performance*. PUL & CRDI, Ottawa.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L., 1995 ; *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

MEMOIRES ET THESES

- Amenyah, E. I., 1992 ; *Déperdition Scolaire à Lomé : Causes, Conséquences sociales et Préventions*. Mémoire de fin d'études, ENAES, Dakar.
- Amenyah, E. I., 2000 ; *Evaluation de l'impact de la formation continue sur la prestation des services de planification familiale dans les structures sanitaires de la Direction Régionale de Santé de Lomé-Commune Togo*, Mémoire de Maîtrise, INSE/UL, Lomé.
- Dièye, A., 2000 ; *Impact des niveaux-socio-culturels et économiques des parents sur la déperdition scolaire des filles dans la région de Dakar (Sénégal)*. Mémoire de DEA, CUSE/ENS/UCAD. Dakar.
- DIOP, M., 1981 ; *Les facteurs économiques influençant l'éducation au Sénégal*. Mémoire de DEA, Dakar.
- Mime-Martinasso, F., 1997 ; *Les filles à l'école sénégalaise : de l'égalité des chances à l'inégalité sociale : l'école en question*. Mémoire de DEA, CUSE/ENS/UCAD. Dakar
- Ndiaye, N., 1997 ; *Attitude des parents et sous-scolarisation des filles. Impact des variables sociales, économiques, démographiques et culturelles*. Mémoire de DEA, CUSE/ENS/UCAD. Dakar.
- Nodjigoto, N., 2005 ; *La formation des adultes ruraux subsahariens et son axe principal, l'alphabétisation. Le transfert des acquis des apprentissages*. Mémoire de DEA, CUSE/ENS/UCAD. Dakar.
- Tanko, L., 2005 ; *Education Pour Tous et Qualité. Accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière de santé et de lutte contre le SIDA*. Mémoire de DEA, CUSE/ENS/UCAD. Dakar.

RAPPORTS ET ETUDES

- Aglo, J. et Lethoko, M., 2003 ; *Développement du curriculum et éducation pour vivre ensemble : problème et concepts de gestion en Afrique*. UNESCO-BIE, Rapport final du séminaire, Nairobi.
- Conseil Régional pour l'Education des Adultes en Afrique (CREAA), 1995 ; *Alphabétisation des Femmes. Expériences Nationales ; Education des Femmes en Afrique*. UNESCO-BREDA, Dakar.

- DAEA, 2003 ; *Rapport Annuel 2002*, Lomé.
- DAEB, 1999 ; *Education de base non formelle au Sénégal. Présentation, Réalisation et Perspectives*, Dakar.
- Direction de Lutte contre l'Analphabétisme, 2003 ; *Rapport National : Alphabétisation des Adultes au Maroc – Bilan de la période 1997-2003*, Rabat.
- De Clerck, M., 1993 ; *Analphabetismes et Alphabétisation (au pluriel)*, Etudes de l'IUE. UNESCO/IPE, Hambourg.
- Les Presses de l'UNESCO, 1981 ; *Alphabétisation des Adultes : Quatre campagnes caractéristiques*. Paris.
- Anipah, K., Mboup, G., Ouro-Gnao, A., Boukpepsi, B., Messan, P. A. et Salami-Odjo, R., 1999 ; *Enquête Démographique et de Santé – Togo* ; Direction de la Statistique et Macro International Inc. Calverton, Maryland.
- UNESCO, 2004 ; *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT 2005, L'exigence de qualité*. UNESCO, Paris.
- UNESCO, 2003 ; *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT 2003/4, Le pari de l'égalité*. UNESCO, Paris.
- UNESCO, 1968 ; *L'analphabetisme et les droits de l'homme*, UNESCO, Paris.
- UNESCO, 1964 ; *Alphabétisation et enseignement des adultes, Recherche d'éducation comparée*. UNESCO/BIE, Paris.
- UNESCO-BREDA, 1987 ; *Atelier Régional sur la préparation des plans intégrés d'élimination de l'analphabetisme, Rapport Final*. Dakar.
- UNESCO-BREDA, 1985 ; *Les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation, Une enquête régionale*. Dakar.
- UNICEF, 2004 ; *La situation des enfants dans le monde*, UNICEF, New York.
- UNICEF, 1990 ; *Rapport du Sommet Mondial pour les enfants*, UNICEF, New York.
- UNICEF Togo, 2001 ; *Femmes et Enfants du Togo : 2002-2006*, UNICEF, Lomé.
- UNICEF Togo, 2000 ; *Bilan de Fin de Décennie – Rapport des Objectifs du Sommet Mondial pour les Enfants*. Lomé.
- UNICEF Togo, 1998 ; *Femmes et Enfants du Togo ; 1997-2001*, UNICEF, Lomé.
- Verhaagen, A., 1999 ; *Alphabétisation 1919-1999. Mais... que sont devenues nos campagnes ?* Etudes de l'IUE. UNESCO/IPE, Hambourg.
- Verhaagen, A., 1999 ; *Alphabétisation durable. Défi au non-développement ! Le cas l'Afrique subsaharienne*, Etudes de l'IUE. UNESCO/IPE. Hambourg.

REVUES ET MAGAZINES

- Actionaid, 2002 ; *Education Action*, Edition 15/16, Londres.
- La Lettre de l'ADEA, 2003 ; - *Education pour Tous, Réformer pour vaincre* ; Vol 15, N° 2-3, Paris.
- La Lettre de l'ADEA, 2003 ; - *En quête de qualité* ; Vol 15, N° 4 ; Oct. – Déc. Paris.
- Association Allemande pour l'Education des Adultes, 1988, *Education des Adultes et Développement*, Bonn.

AUTRES DOCUMENTS

- Forum Mondial sur l'Education, http://www2.unesco.org/wef/fr-leadup/fr_findings_alfadult.shtm
- Observation générale N°13 sur le droit à l'éducation adoptée par le Comité des Droits Economiques, Sociaux et Culturels, décembre 1999.
- Wagner, D. A., (Résumé), Alphabétisation et Education des Adultes, Forum Mondial sur l'Education.
- www.reflect-action.org
- www.unesco.org/education/alphabétisation, *Aujourd'hui, l'alphabétisation reste un défi majeur*, avril 2004.

Annexes

Annexe I : Liste des ONG/Association et Institution intervenant dans le financement de l'Alphabétisation

Annexe II : Etat de la situation d'alphabétisation au Togo de 1998 à 2002

Annexe III : Liste des enquêteurs, superviseurs et sites d'enquête

Annexe III : Questionnaires

Annexe I**Liste des ONG/Associations & Institutions intervenant dans le financement de l'alphabétisation**

- ♦ ADRA Eglise Adventiste pour le Développement et la Recherche
- ♦ AHUEFA Association Humanitaire pour l'Union et l'Education des Femmes à l'Auto-promotion
- ♦ APGA Associations pour la Promotion des Groupements Agricoles
- ♦ ATBEF Association Togolaise pour le Bien-Etre Familial
- ♦ ATPH Association Togolaise pour la Promotion Humaine
- ♦ AVID Association des Volontaires Ifè pour le Développement
- ♦ BICE Bureau International Catholique de l'Enfance
- ♦ Börn fonden
- ♦ CARE International - Association pour la Protection et la Valorisation des Activités Communautaires
- ♦ CFPR Centre de Formation et de Promotion Rurale
- ♦ CESYADEL Centre d'Etude des Systèmes d'Appui au Développement Local
- ♦ ONG La Colombe
- ♦ CONGAT-ICB Conseil Gestion Afrique Togo/Initiatives des Communautés de Base
- ♦ COPFEDES Collectif Protestant des Femmes pour le Développement et la Solidarité
- ♦ ECHOPPE Echange pour l'Organisation et la Promotion des Petits Entrepreneurs
- ♦ EEPT Eglise Evangélique Presbytérienne du Togo
- ♦ Eglise Baptiste du Togo
- ♦ Eglise du Ministère de la Foi
- ♦ Eglise du Ministère de la Vie Profonde
- ♦ FAF Fédération des Associations des Femmes
- ♦ FAMME force en Action pour le Mieux être des Mères et de l'Enfance
- ♦ FTACU Fédération Togolaise des Associations des Clubs UNESCO
- ♦ IBAD-SADA Institut Biblique des Assemblées de Dieu de SADA
- ♦ JMA Jeunesse en Mission pour l'Avenir
- ♦ Mission Catholique Paroisse Hanoukopé
- ♦ OCDI Organisation Caritative pour le Développement Intégral
- ♦ PODV Projet d'Organisation et de Développement villageois
- ♦ SILD Société Internationale de Linguistique et de Développement.
- ♦ SOTOCO Société Togolaise de Coton
- ♦ UCF Union Chrétienne des Femmes
- ♦ UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'Enfance – Projet EDBF

Annexe II : Etat de la situation d'alphabétisation au Togo de 1998 à 2002.

Tableau 8 : Données statistiques de l'alphabétisation par région au Togo et Situation des centres, de 1998 à 2002.

Années	Régions	Nbre de Centres	Auditeurs Inscrits			Auditeurs Evalués			Auditeurs Admis			Taux de Réussite		
			H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	Global
1998	Lomé Commune	07	07	175	182	07	175	182	05	98	103	71,42	56,00	56,59
	Maritime	39	169	671	840	81	115	196	64	67	131	79,01	58,26	66,83
	Plateaux	103	340	500	840	340	500	840	245	308	553	72,05	61,60	65,83
	Centrale	72	466	1079	2345	554	934	1408	489	695	1184	88,32	74,41	84,14
	Kara	41	427	948	1375	323	750	1073	290	606	896	89,78	80,80	83,50
	Savanes	154	1275	1479	2754	595	821	1416	234	534	768	39,32	65,04	54,23
	Ensemble	416	2684	4852	8336	1900	3295	5115	1327	2308	3635	69,84	70,04	69,97
1999	Lomé Commune	08	03	207	210	03	174	177	03	161	164	100	90,96	92,65
	Maritime	74	233	642	875	183	244	427	158	137	295	86,33	56,14	69,08
	Plateaux	87	820	453	1273	516	285	801	364	216	580	70,67	75,78	72,40
	Centrale	33	335	141	471	211	107	318	204	99	303	96,60	92,50	95,20
	Kara	106	342	614	956	224	472	696	170	376	546	75,89	79,66	78,44
	Savanes	144	1184	1061	2245	1184	1059	2243	423	635	1058	35,72	59,96	47,16
	Ensemble	452	2917	3118	6030	2321	2341	4662	1322	1624	2946	56,95	69,37	63,19
2000	Lomé Commune	19	04	337	341	04	250	254	04	185	189	100	74,00	74,40
	Maritime	59	434	1199	1633	148	210	358	125	148	273	84,45	70,47	76,25
	Plateaux	76	745	618	1363	502	490	992	435	375	810	86,65	78,18	81,65
	Centrale	23	273	103	376	273	54	327	151	50	201	55,31	92,59	61,46

Annexe II : Etat de la situation d'alphabétisation au Togo de 1998 à 2002.

Tableau 8 : Données statistiques de l'alphabétisation par région au Togo et Situation des centres, de 1998 à 2002.

Années	Régions	Nbre de Centres	Auditeurs Inscrits			Auditeurs Evalués			Auditeurs Admis			Taux de Réussite		
			H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	Global
	Kara	94	281	390	671	160	268	428	152	227	379	95,00	84,70	88,55
	Savanes	90	458	1392	1850	278	598	876	193	407	600	69,42	68,08	68,49
	Ensemble	361	2195	4039	6234	1365	1870	3235	1060	1392	2452	77,65	74,43	75,79
2001	Lomé Commune	11	01	274	275	0	163	163	0	125	125	0	76,68	76,68
	Maritime	80	424	1104	1528	108	344	452	88	206	294	81,48	59,88	65,04
	Plateaux	100	506	1224	1730	385	540	925	252	338	590	65,45	62,59	63,78
	Centrale	32	128	55	183	104	39	143	97	29	126	93,26	74,35	88,11
	Kara	99	260	535	795	166	387	553	116	292	408	69,87	75,45	73,77
	Savanes	110	581	1721	2302	385	909	1294	269	498	767	71,86	54,78	59,27
	Ensemble	432	1900	4913	6813	1148	2382	3530	822	1488	2310	71,60	62,46	65,43
2002	Lomé Commune	23	06	454	460	03	304	307	03	255	258	100	83,88	84,03
	Maritime	63	230	767	997	153	273	423	131	108	239	85,62	39,56	56,50
	Plateaux	17	415	520	935	295	372	667	257	348	606	87,11	93,54	90,85
	Centrale	17	125	82	207	83	43	126	79	34	113	95,18	79,06	89,68
	Kara	117	315	447	762	214	335	549	203	301	504	94,85	89,85	91,80
	Savanes	113	1096	992	2088	845	661	1506	601	482	1083	71,12	72,91	71,91
	Ensemble	350	2187	3262	5449	1593	1988	3578	1274	1528	2803	80,02	76,86	78,24

Source : DAEA, 2003 ; Rapport d'activités, Lomé.

Légende :

Nbre : Nombre - H : Hommes - F : Femmes - T : Total

Annexe III : Liste des Enquêteurs, Superviseurs et des sites d'enquête

Enquêteurs

1. AMETODJI Yaovi
2. DEGBEVI Matilde
3. KOMBATE Martin
4. NOUNOAMESSI, Lébéné

Superviseurs

1. MAKU kodjo Vincent
2. GBELEOU Sesso Christophe

Sites d'enquête

1. Centre d'Abattoir
2. Centre d'Adawlato
3. Centre d'Amoutivé
4. Centre d'Attikpodzi
5. Centre Dogbeavou
6. Centre Dzidudu
7. Centre de Nukafu

Annexe IV : Questionnaire

**UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP
ECOLE NORMALE SUPERIEURE - DAKAR
CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE L'EDUCATION (CUSE)**

Questionnaire destiné aux auditrices

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre de notre mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Sciences de l'Education à la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education (CUSE) de Dakar. Il a pour objectif de recueillir des informations sur les programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices (jeunes filles et femmes) du Togo, principalement celles de la Commune de Lomé.

En tant que bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, qui est considérée aujourd'hui, comme un outil d'éducation de base des adultes, les opinions et suggestions des auditrices sont d'une très grande importance dans la réalisation de cette recherche et nous les remercions à l'avance de bien vouloir les partager avec nous.

Nous tenons à souligner le caractère confidentiel et anonyme de toutes les informations que nous recueillerons auprès des auditrices sur les différents aspects des programmes dispensés. En outre, nous signalons que les résultats de la recherche porteront sur l'ensemble des données collectées et non sur le contenu d'un questionnaire particulier.

Pour la plupart des questions, vous aurez le choix entre plusieurs possibilités de réponses en cochant une case vis-à-vis de votre choix, sauf indication contraire. Dans certains cas, nous demanderons votre avis ou observations que vous aurez à consigner dans l'espace prévu.

Nous vous demandons, dans la mesure du possible, de répondre à toutes les questions.

Bonne collaboration et encore une fois MERCI !

8. Depuis combien de temps faites-vous cette activité ? _____
9. Comment avez-vous été informée sur le centre d'alphabétisation ?
- | | |
|-------------|--------------------------|
| Le mari | <input type="checkbox"/> |
| Les enfants | <input type="checkbox"/> |
| Une amie | <input type="checkbox"/> |
| L'entourage | <input type="checkbox"/> |
| Au marché | <input type="checkbox"/> |
| Autre : | _____ |
10. Depuis quand fréquentez-vous le centre d'alphabétisation ? _____

INFORMATION SUR LE PROGRAMME

11. À quelle session êtes-vous inscrite ?
- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Session intensive de 3 mois | <input type="checkbox"/> |
| Session normale de 8 mois | <input type="checkbox"/> |
| Session étendue de 2 ans | <input type="checkbox"/> |
12. Avez-vous payé un droit d'inscription ?
- | | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Oui | <input type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
- Si *OUI*, à combien s'élève-t-il ? _____
- Le droit d'inscription, est-il fonction de la session ?
- | | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Oui | <input type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
13. Votre moniteur d'alphabétisation, est-il ?
- | | |
|-------------|--------------------------|
| Un homme : | <input type="checkbox"/> |
| Une femme : | <input type="checkbox"/> |
14. Qui préférerez-vous comme moniteur ?
- | | |
|-------------|--------------------------|
| Un homme : | <input type="checkbox"/> |
| Une femme : | <input type="checkbox"/> |
- Pourquoi ? _____
- _____
- _____
15. Combien êtes-vous à suivre les cours d'alphabétisation ?
- Au début : _____ Maintenant : _____
16. Combien de fois ont lieu les cours dans la semaine ? _____
- À quel moment de la journée ont lieu les cours :
- | | |
|--------------|--------------------------|
| Matin : | <input type="checkbox"/> |
| Après-midi : | <input type="checkbox"/> |
| Soir : | <input type="checkbox"/> |
- Veuillez préciser la tranche horaire ?
- | | |
|------------|-----------|
| De : _____ | A : _____ |
|------------|-----------|
- La tranche horaire vous a-t-elle été imposée ?
- | | | | |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Oui | <input type="checkbox"/> | Non | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Si *Non*, comment l'avez-vous choisie ? Individuellement
En groupe
Ensemble avec le moniteur

Veillez préciser : _____

17. L'horaire du cours est-il retenu :

En fonction de la disponibilité du moniteur ? Oui Non

En fonction de la disponibilité des femmes ? Oui Non

L'horaire a-t-il un impact sur votre activité professionnelle ? _____

L'horaire a-t-il un impact sur votre vie familiale ? _____

18. Où ont lieu habituellement les cours d'alphabétisation ? _____

Cet endroit est-il uniquement réservé pour les cours Alpha ? Oui Non

Pouvez-vous dire avec qui et pourquoi ? _____

Cet endroit dispose-t-il de : Bancs
Chaises
Autres : _____

Comment sont-ils disposés ? _____

Comment vous sentez-vous pendant les cours ? Très confortable
Confortable
Juste confortable
Pas confortable

Pouvez-vous apprécier l'endroit où ont lieu les cours ? _____

19. Disposez-vous des matériels nécessaires pour les cours ? Oui Non

Comment avez-vous eu ces matériels de cours ? Achat
Don
Emprunt
Autres : _____

Les matériels vous permettent-ils de bien suivre les cours ? Oui Non

20. Comptez-vous poursuivre la session jusqu'à sa fin ? Oui Non

Pourquoi ? _____

Etes-vous intéressé par le Certificat de fin de formation ? Oui Non

Pourquoi ? _____

APPRECIATION DU PROGRAMME

21. Quelle est la langue d'alphabétisation que vous suivez ? Français
Ewé
Kabyè
Tem
Bem

Est-ce une langue de votre choix ? Oui Non

Est-ce une langue du centre ? Oui Non

A-t-elle un lien avec votre langue maternelle ? Oui Non

Pourquoi étudiez-vous dans cette langue ? _____

Souhaiteriez-vous apprendre dans une autre langue ? Oui Non

Si Oui laquelle ? _____

Pourquoi ? _____

22. Utilisez-vous ce que vous apprenez dans la vie courante ? Oui Non

Si *Oui*, dans quelles circonstances : _____

		Niveau d'appréciation			
		1	2	3	4
23.	Qu'avez-vous réellement appris pendant la session :				
	<i>Veillez cocher la case correspondante :</i>				
	1. <i>Médiocre</i> 2. <i>Passable</i> 3. <i>Bien</i> 4. <i>Très bien</i>				
	L'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Le calcul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Discussions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Avez-vous appris autre chose ? Oui Non

Si *Oui*, Quoi (*veuillez expliquer*) : _____

25. Citez au moins 5 différentes opérations ou activités que vous savez faire après cette formation ?

1. : _____

2. : _____

3. : _____

4. : _____

5. : _____

26. Pouvez-vous décrire une activité (calcul, écriture, lecture ou autre) que vous avez réussie toute seule.
Veillez préciser la circonstance : _____

27. Utilisez-vous ce que vous avez appris dans votre profession ? Comment : _____

Utilisez-vous ce que vous avez appris dans votre famille ? Comment : _____

Ce que vous avez appris vous aident-ils à mieux vous occuper de vos enfants : _____

28. Qu'est-ce qui a changé dans les relations avec votre entourage immédiat : (parents et amis) :

29. Qu'est-ce qui a changé dans les relations avec votre entourage professionnel : _____

30. Quelles sont les compétences de vie que vous avez développées ? _____

31. décrivez une ou deux situations de la vie courante que vous avez eu à vivre et au cours de laquelle vous avez utilisé les connaissances et compétences acquises ? _____

EVALUATION DU PROGRAMME

32. Existe-t-il des femmes qui abandonnent les sessions ? Oui Non

Qui sont-elles ? _____

A votre avis, pourquoi abandonnent-elles les cours ? _____

Que pensez-vous de celles qui abandonnent ? _____

33. Que faites-vous lorsqu'elles abandonnent les cours ? _____

34. Quelle est l'attitude du moniteur lorsqu'elles abandonnent les cours ? _____

Que fait-il à votre avis ? _____

35. Que feriez-vous une fois la session terminée ? _____

36. Quelles sont vos suggestions à l'endroit des programmes d'alphabétisation en général ? _____

Quelles sont vos suggestions à l'endroit des moniteurs d'alphabétisation ?

Quelles sont vos suggestions à l'endroit des auditrices ? _____

Merci de votre attention !!!

**UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP
ECOLE NORMALE SUPERIEURE - DAKAR
CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE L'EDUCATION (CUSE)**

Questionnaire destiné aux Moniteurs/Agents d'alphabétisation

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre de notre mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Sciences de l'Education à la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education (CUSE) de Dakar. Il a pour objectif de recueillir des informations sur les programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices (jeunes filles et femmes) du Togo, principalement celles de la Commune de Lomé.

En tant que bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, qui est considérée aujourd'hui, comme un outil d'éducation de base des adultes, les opinions et suggestions des auditrices sont d'une très grande importance dans la réalisation de cette recherche et nous les remercions à l'avance de bien vouloir les partager avec nous.

Nous tenons à souligner le caractère confidentiel et anonyme de toutes les informations que nous recueillerons auprès des auditrices sur les différents aspects des programmes dispensés. En outre, nous signalons que les résultats de la recherche porteront sur l'ensemble des données collectées et non sur le contenu d'un questionnaire particulier.

Pour la plupart des questions, vous aurez le choix entre plusieurs possibilités de réponses en cochant une case vis-à-vis de votre choix, sauf indication contraire. Dans certains cas, nous demanderons votre avis ou observations que vous aurez à consigner dans l'espace prévu.

Nous vous demandons, dans la mesure du possible, de répondre à toutes les questions.

Bonne collaboration et encore une fois MERCI !

**DIRECTION REGIONALE DES AFFAIRES SOCIALES
LOME COMMUNE**

INFORMATION SUR LE CENTRE

Nom du Centre d'alphabétisation : _____

Quartier de : _____

Institution Parrain : _____

Date de création : _____

Lieu d'activité : _____

Langue d'alphabétisation : _____

Nombre moyen d'auditrices par session : _____

Taux de fréquentation des dernières années : 1998 : _____

(En nombre absolu, toutes sessions confondues) 1999 : _____

2000 : _____

2001 : _____

2002 : _____

2003 : _____

2004 : _____

IDENTIFICATION DU MONITEUR

1. Sexe : Féminin
Masculin

2. Age : 25 ans et moins
26 à 30 ans
31 à 35 ans
36 à 40 ans
41 à 45 ans
46 à 50 ans
51 à 55 ans
56 ans et plus

3. Lieu de naissance : _____

4. Quelle est votre langue maternelle ? _____

5. Quelle est votre formation de base : _____

Veillez préciser votre niveau d'instruction ? _____

Depuis combien de temps êtes-vous moniteur ? _____

Depuis quand êtes-vous moniteur dans ce centre ? _____

Combien d'auditrices encadrez-vous actuellement ? _____

Au début : _____ Maintenant : _____

INFORMATION SUR LE PROGRAMME

6. Quelle session, assurez-vous actuellement ?
- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Session intensive de 3 mois | <input type="checkbox"/> |
| Session normale de 8 mois | <input type="checkbox"/> |
| Session étendue de 2 ans | <input type="checkbox"/> |
| Autre : | _____ |

Avez-vous une préférence pour une session particulière ? Oui Non

Veillez expliquer pourquoi ? _____

7. Quels sont les rapports que vous entretenez avec les auditrices ? _____

Quelle est la nature de l'ambiance de la salle pendant le cours : _____

Comment appréciez-vous les comportements des auditrices : _____

8. Combien de fois par semaine ont lieu les cours ? _____

A quel moment de la journée ont lieu les cours ? _____

Veillez préciser la tranche horaire ? De : _____ A : _____

Avez-vous librement retenu cette tranche horaire ? Oui Non

Si OUI, comment l'avez-vous choisie ?

Ensemble avec les auditrices	<input type="checkbox"/>
Par expérience	<input type="checkbox"/>

En concertation avec vos responsables

Autre

Veillez préciser : _____

L'horaire du cours est-il retenu :

En fonction de votre disponibilité ? Oui Non

En fonction de la disponibilité des auditrices ? Oui Non

Par les responsables de l'institution parrain ? Oui Non

9. Quel est son impact sur leur activité professionnelle ? _____

Quel est son impact sur leur vie familiale ? _____

10. Comment interagissent les auditrices pendant le cours dispensé ? _____

Comment participent-elles aux sessions ? _____

APPRECIATION DU PROGRAMME

11. Quelle est la langue d'alphabétisation que vous dispensez ? _____

Est-ce une langue de votre choix ? Oui Non

Est-ce une langue du centre ? Oui Non

A-t-il un lien avec la langue maternelle des auditrices ? Oui Non

12. Pourquoi apprennent-elles dans cette langue ? _____

Dans quelles conditions apprennent-elles dans la classe ? _____

13. Utilisent-elles ce qu'elles apprennent dans la vie active ? Oui Non

Veillez dire en quoi : _____

14. Les enseignements dispensés comprennent-ils inclusivement : L'écriture
La lecture
Le calcul
Discussions

Veillez préciser les thèmes : _____

Quelle autre activité faites-vous avec elles ? _____

15. Quels sont les autres objectifs que visent les enseignements dispensés ? _____

16. Qu'est-ce qui a changé dans leur activité professionnelle : _____

Qu'est-ce qui a changé dans leur vie familiale : _____

Y a-t-il un bénéfice pour la vie de leurs enfants : _____

17. Comment vivent-elles actuellement les relations avec leur entourage immédiat : (parents et amis) :

Ces changements sont-ils observables ? _____

18. Comment vivent-elles actuellement les relations avec leur entourage professionnel :

Ces changements sont-ils observables ? _____

19. Quelles sont les différentes compétences que les programmes ont aidé à développer ?

EVALUATION DU PROGRAMME

20. Certaines auditrices quittent avant la fin des sessions. Est-il exact ? Oui Non

Selon vous, quelle est la cause de départ prématuré de certaines auditrices ? _____

Que pensez-vous de celles qui abandonnent la session ? _____

Qui sont-elles ? _____

21. Pourquoi ne poursuivent-elles pas la session jusqu'à sa fin ? _____

Que faites-vous pour les retenir ? _____

Que faites-vous comme action concrète pour les faire revenir ? _____

22. Comment les évaluez-vous à la fin de la session ? _____

Les évaluations leurs sont-elles proposées comme une sanction ou une récompense de leurs efforts de participation/assiduité à la session : _____

23. Quelle est votre attitude lorsque des auditrices abandonnent les cours ? _____

24. Que font-elles une fois que la session soit terminée ? _____

25. Existe-t-il des moyens/stratégies devant leur permettre de maintenir le niveau acquis ? _____

Sont-ils mis en œuvre avec ou sans les auditrices ? *Veillez préciser les modalités pratiques.*

26. Quelles sont vos suggestions à l'endroit des programmes d'alphabétisation en général ?

Quelles sont vos suggestions à l'endroit des autres moniteurs d'alphabétisation ?

Quelles sont vos suggestions à l'endroit des auditrices ou les néo-alphabètes ?

Merci de votre attention

**UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP
ECOLE NORMALE SUPERIEURE - DAKAR
CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE L'EDUCATION (CUSE)**

**Questionnaire destiné aux Responsables et aux Partenaires
(Responsables de Programme &/ou Chargé de Programme)**

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre de notre mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Sciences de l'Education à la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education (CUSE) de Dakar. Il a pour objectif de recueillir des informations sur les programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices (jeunes filles et femmes) du Togo, principalement celles de la Commune de Lomé.

En tant que bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, qui est considérée aujourd'hui, comme un outil d'éducation de base des adultes, les opinions et suggestions des auditrices sont d'une très grande importance dans la réalisation de cette recherche et nous les remercions à l'avance de bien vouloir les partager avec nous.

Nous tenons à souligner le caractère confidentiel et anonyme de toutes les informations que nous recueillerons auprès des auditrices sur les différents aspects des programmes dispensés. En outre, nous signalons que les résultats de la recherche porteront sur l'ensemble des données collectées et non sur le contenu d'un questionnaire particulier.

Pour la plupart des questions, vous aurez le choix entre plusieurs possibilités de réponses en cochant une case vis-à-vis de votre choix, sauf indication contraire. Dans certains cas, nous demanderons votre avis ou observations que vous aurez à consigner dans l'espace prévu.

Nous vous demandons, dans la mesure du possible, de répondre à toutes les questions.

Bonne collaboration et encore une fois MERCI !

**DIRECTION REGIONALE DES AFFAIRES SOCIALES
LOME COMMUNE**

INFORMATION GENERALE

1. Depuis quand intervenez-vous dans les programmes d'alphabétisation ? _____

2. Combien de Centres d'alphabétisation parrainez-vous ? _____

Veillez les citer : _____

Où ont lieu les activités d'alphabétisation ? _____

Veillez décrire leurs caractéristiques : _____

3. Depuis quand avez-vous débuté les activités dans ce centre ? _____

4. Quel est le taux de fréquentation des dernières années : 1998 : _____

Veillez indiquer uniquement pour les années correspondantes. 1999 : _____

2000 : _____

2001 : _____

2002 : _____

2003 : _____

2004 : _____

INFORMATION SUR LE PROGRAMME

5. Quelles sont les langues d'alphabétisation du programme ?

Français	<input type="checkbox"/>
Ewé	<input type="checkbox"/>
Kabyè	<input type="checkbox"/>
Tem	<input type="checkbox"/>
Bem	<input type="checkbox"/>

Pourquoi avez-vous choisi ces langues ? _____

6. Quelles sont les différentes sessions du programme ?
- Session intensive de 3 mois
- Session normale de 8 mois
- Session étendue de 2 ans
- Autre
- Veillez préciser : _____

Quel est le nombre moyen d'auditrices par session : _____

Pourquoi cet effectif ? _____

7. Existe-t-il des droits d'inscription ? Oui Non

Si OUI, à combien s'élèvent-ils ? _____

Les droits d'inscription, sont-ils fonction de la session ? Oui Non

Si Oui, Pourquoi ? _____

Pourquoi percevez-vous des droits d'inscription ? _____

8. Visitez-vous les centres d'alphabétisation ? Oui Non

A quelle fréquence : Régulièrement :

Rarement :

Jamais :

Pourquoi visitez-vous les centres ? _____

9. Combien de fois par semaine ont lieu les cours d'alphabétisation ? _____

À quel moment de la journée ont lieu les cours : _____

Quel est son impact sur leur activité professionnelle ? _____

Quel est son impact sur leur vie familiale ? _____

10. L'horaire retenu occasionne-t-il des abandons ? Oui Non

Si OUI, que faites-vous comme action pour les retenir ? _____

11. Les enseignements dispensés leurs sont-ils bénéfiques ? Oui Non

Veillez dire en quoi : _____

APPRECIATION DU PROGRAMME

12. Les enseignements dispensés comprennent-ils inclusivement :
- | | |
|-------------|--------------------------|
| L'écriture | <input type="checkbox"/> |
| La lecture | <input type="checkbox"/> |
| Le calcul | <input type="checkbox"/> |
| Discussions | <input type="checkbox"/> |

13. Quels sont les autres objectifs que visent les enseignements dispensés ? _____

14. Quel est le bénéfice pour l'activité professionnelle des auditrices : _____

Quel est le bénéfice pour la vie familiale des auditrices : _____

Quel est le bénéfice pour la vie des enfants : _____

15. Comment vivent-elles actuellement les relations avec leur entourage immédiat : (parents et amis) :

Qu'est-ce qui a changé dans ces relations ? _____

16. Comment vivent-elles actuellement les relations avec leur entourage professionnel :

Qu'est-ce qui a changé dans ces relations ? _____

17. Quelles sont les différentes compétences que les programmes ont aidé à développer ?

18. Existe-t-il des auditrices qui quittent avant la fin de la session ? Oui Non

Pourquoi ne poursuivent-elles pas la session jusqu'à sa fin ? _____

Qui sont-elles ? _____

A votre avis, que perdent celles qui abandonnent la session ? _____

19. Que faites-vous lorsque vous apprenez qu'elles abandonnent les cours ? _____

Quelle est votre attitude lorsque vous êtes au courant des cas d'abandon ? _____

20. Comment faites-vous évaluer la fin des formations ? _____

Les évaluations leurs sont-elles proposées comme une sanction ou une récompense de leurs efforts de participation/assiduité à la session : _____

21. Quels sont les moyens/stratégies devant permettre aux auditrices de maintenir le niveau acquis ?

22. Quelles sont vos suggestions à l'endroit des programmes d'alphabétisation en général ?

Quelles sont vos suggestions à l'endroit des moniteurs d'alphabétisation ? _____

Quelles sont vos suggestions à l'endroit des auditrices ou néo-alphabètes ? _____

Merci de votre attention

UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP
ECOLE NORMALE SUPERIEURE - DAKAR
CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE L'EDUCATION (CUSE)

DIRECTION REGIONALE DES AFFAIRES SOCIALES/LOME COMMUNE

FICHE D'IDENTIFICATION DU CENTRE

Nom du Centre d'alphabétisation : _____

Quartier de : _____

Institution Parrain : _____

Date de création : _____

Lieu d'activité : _____

Langue d'alphabétisation : _____

Droits d'inscription/auditrice : _____

- Type de sessions :
- Session intensive de 3 mois
 - Session normale de 8 mois
 - Session étendue de 2 ans
 - Autre
- Veillez* _____

préciser :

- A quel moment de la journée où les cours ont lieu :
- Matin :
 - Après-midi :
 - Soir :

Veillez préciser la tranche horaire ? De : _____ A : _____

Nombre total d'auditrices par session :

Nombre moyen d'auditrices par session :

Autres informations relatives sur le centre :

Merci de votre attention

Evaluation des Programmes d'Alphabétisation destinés aux Auditrices du Togo. Le cas des Centres Alpha de Lomé Commune.

RESUME

En 1990, l'alphabétisation des adultes a reçu de nouvelles orientations visant l'acquisition des compétences nécessaires à la vie active. Sur le terrain, plusieurs institutions nationales et internationales se sont assignées comme mission de créer des conditions minimales de travail pour aider les analphabètes, principalement les femmes, à acquérir ces compétences.

Pour cette raison, l'alphabétisation est prise dans le cadre général de l'éducation pour permettre l'atteinte des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit donc d'alphabétiser les adultes en leur apprenant à lire, à écrire, à calculer mais aussi à les aider par des discussions authentiques relatives aux problèmes sociaux de leur environnement, à prendre les meilleures décisions pour eux-mêmes et leur entourage immédiat. Pourtant sur le terrain, les auditrices quittent avant terme les centres y compris les conditions de travail, qui devaient leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires. D'où la question suivante : *''Pourquoi les auditrices abandonnent-elles les cours d'alphabétisation avant la fin de la session de formation ?''*

Cette question de recherche nous amène à étudier les conditions de travail mais aussi le niveau de compétences visées par les auditrices ayant fréquenté les centres alpha de Lomé Commune.

Nous avons choisi de fonder le cadre théorique sur l'analyse des systèmes (systémique) du fait que l'alphabétisation est une composante du système éducatif et qui inclut à son tour des sous-systèmes pour son bon fonctionnement. Nous avons ressorti alors la dynamique des interactions qui existe ou existerait entre les différentes parties du système à savoir : les conditions de travail, les apprenantes, les compétences à acquérir et le niveau de fréquentation. Ceci nous conduit à élaborer l'hypothèse de recherche : *''les auditrices abandonnent les sessions de formation quand elles ont acquis les compétences désirées''*.

Une enquête réalisée à l'aide de questionnaires destinés aux auditrices (administration indirecte) et aux alphabétiseurs et responsables (administration directe) a permis de collecter des données sur les différentes causes d'abandon des centres d'alphabétisation par les auditrices.

Les résultats montrent qu'une partie des auditrices quittent à cause des conditions de travail qui ne les convenaient pas mais la principale raison des départs prématurés enregistrés est due à l'atteinte de compétences nécessaires visées acquises à partir des apprentissages réalisés. Pour l'auditrice, l'atteinte de son objectif personnel avant la fin de la formation est réalisée et elle n'a plus de motivation pour rester pour la suite des apprentissages et enseignements dispensés.

Cette situation relève que tout programme d'alphabétisation a 3 niveaux de résultats à atteindre ; les résultats des institutions parrains, les résultats des acteurs et les résultats des bénéficiaires. Seul le 3^{ème} niveau de résultat orienté sur les auditrices sont visées par ces dernières, laissant derrière les autres niveaux de résultats qui sont requis, voire nécessaires pour assurer la continuité des activités sur le terrain.

Les perspectives que cette recherche ouvre sont nombreuses et diverses. Mais l'essentiel à faire dans le contexte précis d'alphabétisation des adultes avec accent principal sur l'acquisition des compétences nécessaires de la vie courante, serait de comprendre si effectivement dans la vie professionnelle, familiale ou sociale, les rebuts des programmes d'alphabétisation utilisent avec efficacité et efficience les acquis réalisés durant le bref séjour d'apprentissage effectué dans les centres d'alphabétisation fréquentés.

Mots clés : Alphabétisation - Conditions de travail - Compétences visées - Niveau de fréquentation.
