



HAL
open science

La politique d'éducation non formelle du *Burkina Faso* : analyse critique des déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation

Ali Ouedraogo

► To cite this version:

Ali Ouedraogo. La politique d'éducation non formelle du *Burkina Faso* : analyse critique des déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMC042 . tel-02419314

HAL Id: tel-02419314

<https://theses.hal.science/tel-02419314>

Submitted on 19 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

La politique d'éducation non formelle du Burkina Faso : Analyse critique des déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation

**Présentée et soutenue par
Ali OUEDRAOGO**

**Thèse soutenue publiquement le 17/12/2018
devant le jury composé de**

Mme PATRICIA BESSAOUD-ALONSO	Maître de conférences HDR, Université de Limoges	Rapporteur du jury
M. VALENTIN FEUSSI	Maître de conférences HDR, Université de Tours François Rabelais	Rapporteur du jury
M. THIERRY PIOT	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Président du jury
M. JACQUES BEZIAT	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par JACQUES BEZIAT, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

L'Université de Caen Normandie n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

DEDICACE

Nous dédions ce travail :

- A la mémoire de notre père qui a récemment quitté ce monde et qui, de son vivant, nous avait toujours encouragé et soutenu.

- A notre mère pour ses prières, ses conseils et son soutien constant.

- A notre épouse et à nos enfants pour leur disponibilité renouvelée et leurs prières durant ces années de travail.

REMERCIEMENTS

Ce travail aurait été vain si nous n'avions bénéficié du soutien multiforme de plusieurs personnes dont nous tenons à remercier :

- ✓ Monsieur Jacques BEZIAT, mon directeur de thèse et Professeur des Sciences de l'éducation à l'université de Caen. Merci beaucoup pour votre encadrement attentionné et votre dévouement pour l'aboutissement de cette thèse ;
- ✓ Monsieur Amadé BADINI, Professeur de philosophie de l'éducation à l'université de Ouagadougou qui a bien voulu lire notre projet de recherche et nous prodiguer des conseils. Nous lui sommes entièrement reconnaissant ;
- ✓ Monsieur Félix COMPAORE, Maitre de recherche au Centre National de Recherche Scientifique et Technologique qui m'a toujours soutenu depuis que nos chemins se sont croisés en 1980 au lycée Newton de Ouagadougou, lui en tant que professeur de français et moi en tant qu'élève. Je lui suis reconnaissant.
- ✓ Monsieur Samuel SANDWIDI, spécialiste en alphabétisation et éducation non formelle pour avoir lu notre projet de recherche et fait des suggestions pertinentes pour son aboutissement. Nous lui exprimons notre sincère gratitude.

- ✓ A tous les responsables de l'alphabétisation fonctionnelle pour avoir chacun, à son niveau de responsabilité, pris une part active à la réussite de ce travail. Qu'ils y trouvent le fruit des innombrables sacrifices qu'ils ont consentis pour nous.

- ✓ A nos amis Norbert ILBOUDO et Aboubacar RIBAMBA qui ont souvent relu notre document et qui ont permis de corriger des imperfections de forme. Merci à vous.

- ✓ Que tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche trouvent ici l'expression de nos vifs et sincères remerciements

SOMMAIRE	PAGES
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1. CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE	10
1.1 Situation géographique	10
1.2 Situation démographique	12
1.3 Situation socioculturelle.....	14
1.4 Situation administrative.....	17
1.5 Situation économique.....	20
1.6 Situations sanitaire et alimentaire.....	22
1.7 Situation de l'emploi.....	24
1.8 Etat et dynamique de la pauvreté.....	28
1.9 Politique éducative.....	29
CHAPITRE 2 CADRES CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE RECHERCHE	35
2.1 Cadre conceptuel de recherche.....	35
2.2 Cadre théorique de recherche.....	49
CHAPITRE 3 PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	68
3.1 Constats et énoncé des questions de recherche.....	68
3.2 Objectifs de la recherche.....	73
3.3 Hypothèses de travail.....	74
3.4 Variables de l'étude.....	75
3.5 Justification du choix du thème.....	79
3.6 Limites de l'étude.....	81
CHAPITRE 4. EMERGENCE DE L'EDUCATION NON FORMELLE DES ADULTES	82

4.1 Brève revue littéraire sur l'éducation non formelle des adultes.....	82
4.2 Les pratiques actuelles dans l'éducation non formelle des adultes au Burkina Faso.....	111
4.3 Quelques statistiques de l'éducation non formelle des adultes.....	139
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	147
5.1 Population de l'étude.....	148
5.2 L'échantillonnage.....	149
5.3 La taille de l'échantillon d'étude.....	151
5.4 La collecte de données.....	152
5.5 Les phases de préparation des enquêtes.....	155
5.6 Le déroulement des entretiens individuels et collectifs ou focus group...	158
5.7 Le traitement des données.....	159
5.8 Les difficultés vécues.....	162
CHAPITRE 6 : PRESENTATION DES RESULTATS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS.....	164
6.1 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle.....	164
6.2 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les animateurs de centres.....	177
6.3Présentation des résultats des entretiens individuels avec les opérateurs d'alphabétisation.....	189
6.4Présentation des résultats des entretiens individuels avec les superviseurs.....	197
6.5Présentation des résultats des entretiens individuels avec les responsables COGES.....	205
6.6Résultats des entretiens collectifs avec les bénéficiaires de l'alphabétisation....	211

CHAPITRE 7: ANALYSE CRITIQUE DES DEPERDITIONS ET PROPOSITIONS DE STRATEGIES DE RESOLUTION.....	221
7.1 Analyse critique des déperditions dans les centres d’alphabétisation.....	221
7.2 Propositions de stratégies de résolution.....	241
CONCLUSION GENERALE.....	248
BIBLIOGRAPHIE.....	253
ANNEXES.....	262
TABLE DES MATERES.....	272
SIGLES ET ABBREVIATIONS.....	277
LISTE DES TABLEAUX.....	279
LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES	283

RESUME

Notre travail de recherche porte sur les déperditions dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation au Burkina Faso. En effet, en dépit des efforts consentis par les pouvoirs publics depuis l’accession à l’indépendance en 1960, le pays reste confronté au phénomène de déperdition dans les centres de formation et à un faible taux d’alphabétisation des adultes de 15 ans et plus. En 2015 par exemple, une publication de la Banque mondiale estimait à 28,7% le taux d’alphabétisation des adultes, classant le pays parmi les derniers de l’Afrique et du reste du monde.

Notre travail de thèse vise à nous questionner sur les déterminants qui affectent la persévérance des adultes en formation dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation d’une part, et d’autre part, à formuler des stratégies de résolution à même de contribuer à l’amélioration de l’efficacité et de la qualité des formations dispensées dans les centres d’alphabétisation.

Au terme de nos investigations, nous sommes parvenu à diagnostiquer les causes principales explicatives de la déperdition qui sont entre autres, les caractéristiques des apprenants, le déficit de valorisation des compétences des néo-alphabétisés, l’inadéquation des programmes de formation aux besoins des apprenants et également les conditions draconiennes d’apprentissage dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation.

Afin de faire de l’alphabétisation des adultes une seconde chance de formation pour ceux qui n’ont pu accéder à l’école ou le cas échéant ont été déscolarisés précocement, nous avons suggéré plusieurs pistes de réflexion articulées entre autres autour de la promotion des langues nationales grâce à une vigoureuse politique de développement de la post-alphabétisation, la valorisation des compétences des néo-alphabétisés, la diversification de l’offre de formations techniques spécifiques, l’accroissement conséquent des ressources allouées à l’éducation non formelle des adultes etc. L’implémentation de ces mesures permettra de réduire substantiellement les déperditions dans les centres de formation dédiés aux adultes.

Mots –clés : Education non formelle, Burkina Faso, alphabétisation, déperdition, centre permanent d’alphabétisation et de formation.

.....

Summary

INTRODUCTION GENERALE

La lutte contre l'analphabétisme s'est régulièrement invitée dans l'agenda et les préoccupations de la communauté internationale. Le droit à l'alphabétisme est implicitement contenu dans le droit à l'éducation reconnu par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Au terme de cette déclaration « *toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental* »¹.

Le droit à l'alphabétisme a été réaffirmé à Téhéran en 1965 à l'occasion de la quinzième session de la Conférence Générale sur l'Education sous les auspices de l'Unesco. A cette occasion, la communauté internationale a pris plusieurs résolutions en faveur de l'alphabétisation. Elle s'est engagée entre autres à intensifier les efforts matériels et humains pour éradiquer l'analphabétisme de concert avec les organisations non gouvernementales, les fondations et les entreprises publiques et privées.

En outre, les Etats participants se sont engagés à créer des comités nationaux d'alphabétisation pour soutenir la lutte contre l'ignorance et l'analphabétisme et à instituer le 8 septembre de chaque année, la journée internationale de l'alphabétisation.

L'alphabétisme est explicitement reconnu comme un droit pour les enfants et les adultes dans plusieurs conventions internationales à caractère contraignant. On peut citer le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international aux droits économiques, sociaux et culturels tous adoptés par les Nations Unies en 1966. Ces Pactes constituent avec la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la Charte internationale des droits de l'homme. Par ailleurs, la convention pour l'élimination de toutes les formes de

¹ Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948, article 26

discrimination à l'égard des femmes de 1979 et celle relative aux droits de l'enfant de 1989 constituent également une avancée dans la lutte contre l'analphabétisme sur le plan mondial.

D'autres actions normatives de l'Unesco favorables à l'alphabétisation ont été adoptées par la communauté internationale. Ainsi, en est-il par exemple de la convention sur la lutte contre la discrimination dans l'enseignement de 1960² et de la déclaration de Persépolis de 1975³. Elles reconnaissent toutes l'analphabétisme comme un droit fondamental de la personne humaine et engagent les Etats à assurer aux hommes et aux femmes les mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanente, y compris aux programmes d'alphabétisation fonctionnelle.

Après avoir exhorté les Etats à éliminer spécifiquement l'analphabétisme féminin à Beijing en Chine en 1989, la communauté internationale se réunissait de nouveau au chevet de l'éducation à Jomtien en Thaïlande en 1990. Cette conférence, première du genre, a été organisée par quatre organisations internationales et coparrainée par un grand nombre de gouvernements, d'organisations gouvernementales et non gouvernementales afin d'examiner les stratégies, les priorités à identifier et les ressources indispensables au progrès de l'éducation dans le monde. Au terme de la conférence, les Etats se sont engagés à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des communautés par une mobilisation des ressources nationales et internationales pour réaliser l'éducation de base et de qualité pour tous, consacrée par la déclaration des droits de l'Homme.

2 Cette convention aborde prioritairement le cas des enfants et des adultes qui n'ont pas connu la scolarisation primaire ou ceux qui ont été déscolarisés précocement.

3 La déclaration de Persépolis de 1975 reconnaît explicitement l'alphabétisation et non plus seulement l'éducation comme un droit en soi.

Dix ans plus tard, les mêmes Etats et organisations se rencontraient une nouvelle fois à Dakar en 2000 autour d'un Forum sur l'éducation afin d'évaluer les recommandations et résolutions prises lors de la conférence de Jomtien. A cette occasion, les participants ont reconnu que la mobilisation en faveur de l'éducation pour tous (éducation des enfants et alphabétisation des adultes) n'avait pas été suffisante et ont réaffirmé par conséquent leur engagement en faveur des objectifs énoncés dans la déclaration mondiale pour l'éducation pour tous. En outre, un cadre d'action a été adopté et la communauté internationale s'est engagée solennellement à mobiliser les ressources nécessaires afin de réaliser les six (6) objectifs suivants à l'horizon 2015 :

« (i)- développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;

(ii)- faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;

(iii)- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;

(iv)- améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;

(v)- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans

restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

(vi)- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante
» (UNESCO, 2000, p3).

A la suite de ce forum, divers rapports de suivi ont été publiés pour rendre compte des progrès accomplis vers la réalisation de ces six objectifs. En 2002 : Le monde est-il sur la bonne voie ? En 2003-2004 : Le pari de l'égalité et en 2005 : L'exigence de qualité. Pour le rapport 2006, le thème fût celui de l'alphabétisme.

Intitulé « *L'alphabétisation, un enjeu vital* », le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2006 souligne que « *l'alphabétisation est un droit et il est le fondement de tout apprentissage ultérieur. L'alphabétisation donne aux individus les outils, les connaissances et la confiance en soi dont ils ont besoin pour améliorer leurs moyens d'existence, participer plus activement à leur société et faire des choix éclairés. Dans les économies du savoir d'aujourd'hui, les compétences associées à l'alphabétisation sont plus vitales que jamais* ». (Rapport de suivi sur l'EPT 2006 p 118). Bien que l'alphabétisme soit reconnu comme un droit indispensable à l'exercice des autres droits humains, le dit rapport révèle qu'il est refusé à plus de 700 millions d'adultes en raison entre autres de la faible priorité accordée par les Etats au secteur de l'alphabétisation. Il exhorte par conséquent les Etats à soutenir urgemment l'alphabétisation par des politiques plus fermes et des ressources accrues et insiste sur les bienfaits que procure l'alphabétisation aux individus et aux communautés sur les plans humains, culturels, sociaux et économiques.

Constatant qu'en dépit de ses recommandations, l'alphabétisation faisait figure de parent pauvre dans les politiques publiques d'éducation, les Etats membres ont proclamé la Décennie des nations unies pour l'alphabétisation (DNUA, 2003-2012). Au terme de la proclamation, la communauté internationale s'est engagée à atteindre les résultats suivants :

- enregistrer de substantiels progrès dans la réalisation des objectifs 3, 4 et 5 de Dakar pour 2015 et en particulier une augmentation notable du nombre absolu des personnes alphabétisées dans les catégories des femmes et des groupes défavorisés ;
- la maîtrise par tous les apprenants y compris les enfants scolarisés de la lecture, de l'écriture, du calcul et de la pensée critique, des notions de citoyenneté et d'autres compétences de la vie courante ;
- la mise en place de cadres d'alphabétisation dynamiques particulièrement dans les écoles et les communautés de groupes prioritaires de manière à étendre l'alphabétisation au-delà de la décennie ;
- l'amélioration de la qualité de la vie par la réduction de la pauvreté et l'accroissement des revenus, l'amélioration de la santé, la participation à la citoyenneté et l'égalité entre les sexes.

En choisissant comme slogan de la décennie « *L'alphabétisation, source de liberté* », les Nations Unies ont reconnu que « *l'alphabétisation était un droit humain qui devait être activement promu et défendu* ». (DNUA, (2003-2012). De même, dans sa résolution (56/116), l'Assemblée générale réaffirme que « l'alphabétisation pour tous est au cœur de l'éducation de base pour tous et qu'il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner

l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie ».

Au Burkina Faso, l'éducation connaît une évolution plus ou moins appréciable surtout dans les trois niveaux d'engagement de 1990 que sont le préscolaire, le primaire et l'alphabétisation des adultes. L'éducation préscolaire, bien qu'embryonnaire, se déploie dans toutes les régions administratives du pays sous plusieurs appellations : crèche, bisongo⁴, garderie populaire, maternelle. Elle prépare les enfants à affronter l'école primaire dès leur sixième année. A côté de l'enseignement préscolaire, celui du primaire connaît un progrès plus sensible. Ainsi, le taux brut de scolarisation⁵ qui était de 46% en 2000 (début du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base) a atteint 83,7% en 2015 (Source : annuaires statistiques du MENA de 2000 et 2015). L'indice de parité entre les sexes a connu également une augmentation significative et se situe de nos jours à 0,96. De ce fait, l'écart entre les garçons et les filles s'est pratiquement amenuisé grâce aux progrès de l'offre éducative et aux campagnes de sensibilisation sur l'importance de la scolarisation surtout des filles. Cependant, le taux d'achèvement⁷ au primaire constitue une source de préoccupations de ce niveau d'éducation. De manière pratique, cela signifie que des milliers d'enfants scolarisés quittent l'institution scolaire sans acquérir les compétences basiques et viennent grossir ainsi chaque année le lot des analphabètes.

A l'opposé, le troisième objectif de Jomtien relatif à l'alphabétisation des adultes connaît de timides avancées en raison de sa faible priorisation dans les politiques publiques d'éducation. Le taux national d'alphabétisation des adultes de 28,7% est nettement en deçà de la norme subsaharienne qui est de 70%

⁴ Signifie enfant sage en langue nationale mooré

⁵ C'est le nombre d'enfants inscrits dans un niveau d'enseignement (ici au primaire) rapporté à la population d'âge correspondant

⁶ Chiffre obtenu en faisant le rapport TBS Fille sur TBS Garçon de l'année 2013

⁷ C'est le nombre d'enfants arrivant en fin de cycle (ici le CM2) avec ou sans redoublement rapporté à la population d'âge correspondant

(Banque mondiale, 2015). Dans ces conditions, l'Etat doit continuer la lutte contre l'analphabétisme dans la mesure où l'objectif de l'alphabétisation des adultes de quinze ans et plus est de contribuer d'une part, à rehausser le taux global d'alphabétisation du pays et, d'autre part, à assurer le progrès socio-économique de la nation. Conséquemment, l'éducation non formelle des adultes (autre appellation de l'alphabétisation) s'adresse prioritairement aux personnes n'ayant jamais été scolarisées ou ayant été déscolarisées précocement. Pour cette catégorie sociale, l'alphabétisation fonctionnelle peut constituer une « *scolarité de compensation* » et de promotion socio-économique d'après plusieurs auteurs.

Selon Freire (1969), l'alphabétisation constitue un instrument de libération des peuples dans la mesure où elle constitue « *une pratique de la liberté* ». Dans cette posture, il soutient que « *pour que l'alphabétisation des adultes ne soit pas une pure mécanique et un simple recours à la mémoire, il faut leur donner les moyens de se conscientiser pour s'alphabétiser [...], car au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront des choix [...]. Alors, il se politisera lui-même* » (Freire, 1969 p 9). Vue, sous cette perspective, Freire conçoit l'alphabétisation comme un instrument de conscientisation du dominé face au dominant. Cette conception militante de Freire sur les finalités de l'alphabétisation des adultes trouve son prolongement dans les réflexions de Sen (1999) pour qui le développement, de manière générale, est synonyme de liberté, de justice et d'humanisme. Meister (1973) abonde dans le même sens en soutenant que l'alphabétisation confère aux individus plusieurs types de capitalisations notamment dans les domaines de la scolarisation des enfants, de la préservation de l'hygiène, de l'amélioration de la productivité etc.

Moulton (1997), sur la même dynamique, a théorisé que l'« *éducation de base* » des adultes a une incidence positive sur la natalité, la productivité et les revenus

familiaux .Des recherches menées à petite échelle dans plusieurs pays depuis les années 1975 ont fourni des preuves empiriques des impacts positifs des programmes d’alphabétisation sur les plans de la réduction de la pauvreté, du progrès économique, sanitaire, environnemental et social, et à l’égalité entre les sexes. Ces plans, faut-il le rappeler, sont ceux qui sont édictés dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

Ces exemples montrent bien que l’alphabétisation des adultes constitue un bon investissement pour les populations et un créneau porteur de progrès social, économique, environnemental et sanitaire. Subséquemment, elle est perçue comme un important instrument de valorisation du capital humain dans la mesure où elle assure l’autonomie de l’individu, améliore la résilience des ménages vulnérables, préserve la santé et renforce les économies nationales. Elle constitue de nos jours une forme d’acquisition et de transmission de compétences pour la majorité de la population active du Burkina Faso. De même, elle contribue pleinement à l’atteinte de l’éducation primaire universelle maintes fois réaffirmée par les autorités nationales.

Nonobstant les efforts consentis pour promouvoir l’alphabétisme adulte, l’analyse statistique du sous-secteur de l’alphabétisation révèle qu’une frange non négligeable des apprenants quitte les structures d’alphabétisation fonctionnelle sans acquérir les compétences basiques de la lecture, de l’écriture et du calcul pourtant indispensables dans la vie courante. Ces déperditions inquiètent et invitent tous les acteurs et militants de l’éducation à des réflexions profondes sur leurs causes et les stratégies de résolution. Et comme l’alphabétisation des adultes a été érigée par la communauté internationale et nationale comme un droit humain fondamental indispensable à l’exercice des autres droits, l’identification des obstacles à sa promotion devient plus qu’urgente.

En tant qu'acteur de l'éducation, notre intérêt pour l'alphabétisation en général et singulièrement de l'alphabétisation des adultes tient à ses implications juridique, politique, économique, sociale et culturelle. Cette étude ambitionne d'appréhender et d'analyser les déterminants des déperditions et les stratégies pouvant être mises en œuvre pour favoriser une fréquentation durable des adultes dans les centres de formation mis à leur disposition.

Enfin, le choix de notre thème de thèse en sciences de l'éducation est lié à notre double fonction de planificateur de l'éducation et de spécialiste de politiques éducatives. Son aboutissement contribuera modestement à améliorer la politique éducative et singulièrement de l'éducation non formelle des adultes du Burkina Faso.

Notre travail se distribue autour de sept (7) chapitres. Le premier est consacré à la présentation du contexte socioéconomique de l'étude notamment le Burkina Faso. Le chapitre 2 aborde les cadres conceptuel et théorique de recherche. Il est suivi du chapitre 3 dans lequel nous posons la problématique de recherche. Quant au chapitre 4, il traite de l'émergence de l'éducation non formelle des adultes dans les contextes national et international. Suit l'approche méthodologique au chapitre 5 dont l'intention est de préciser la démarche suivie pour réaliser l'étude. Le chapitre 6 est dédié à la présentation des résultats issus des enquêtes de terrain. Enfin, le chapitre 7 est le cadre d'une analyse critique des déperditions et de proposition de stratégies de résolution.

CHAPITRE 1. CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE

D'après Haddad (1995) « *les caractéristiques générales d'un pays (situation géographique, économique, démographique, culturelle et sociale) comportent des implications évidentes pour l'analyse de la politique éducative* » (Haddad, 1995, p 27). Aussi, dans cette partie de notre travail, nous présentons les multiples aspects contextuels du pays dans l'hypothèse qu'ils peuvent avoir des incidences négatives sur le maintien des adultes inscrits dans les centres d'alphabétisation au Burkina Faso.

1.1 Situation géographique

Le Burkina Faso, anciennement appelé Haute Volta, est un pays sahélien enclavé, situé au cœur de l'Afrique occidentale dans la Boucle du Niger avec les coordonnées géographiques suivantes : 9°20' et 15°5' de latitude Nord, 2°20' de longitude Est et 5°30' de longitude Ouest.

Du point de vue superficie, le Burkina Faso s'étend sur 274.222 Km²⁸. Il est limité au Nord et à l'Ouest par la République sœur du Mali, au Sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Benin, à l'Est par la République du Niger. Le pays est sans débouché sur la mer.

La situation géographique du pays a une incidence sur son climat. Le pays connaît un climat tropical à deux saisons : une saison sèche longue allant d'octobre à avril et une courte saison de pluie de mai à septembre.

Les températures moyennes oscillent entre 12° et 42° C. En dehors de la zone extrême nord qui est désertique ou semi-désertique, le Burkina Faso est un pays de savane.

⁸ INSD. Le Burkina Faso en chiffres 2011

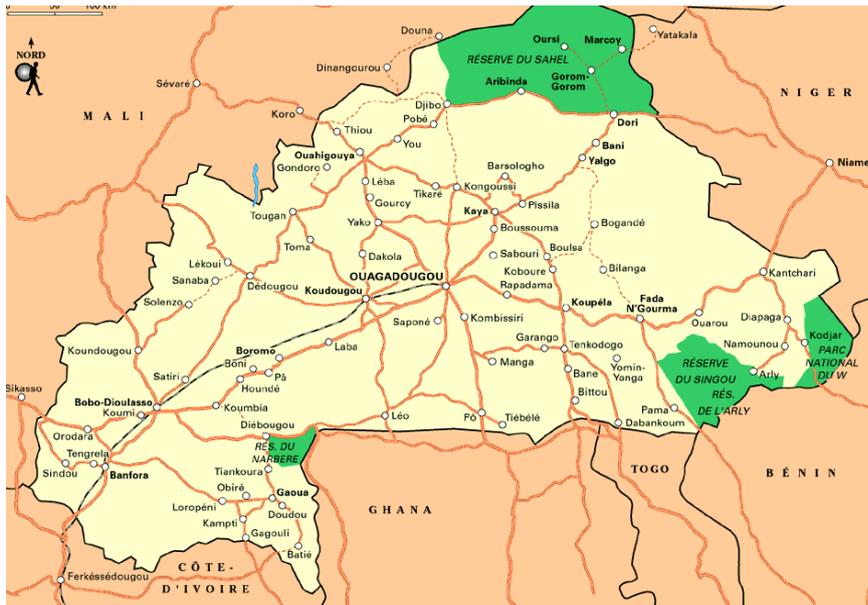


Figure1 : Carte administrative du Burkina Faso téléchargée sur le site www.insd.bf de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie

Le pays abrite le siège de plusieurs organismes régionaux tels que le Comité Inter-états de Lutte contre la Sécheresse au Sahel (CILSS), l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), l'Autorité du Liptako-Gourma, le Conseil de l'Entente etc.

L'enclavement du pays et sa faible dotation en ressources naturelles ont été en partie à la base de son retard éducatif pendant la colonisation ou il était plutôt considéré comme un réservoir de main-d'œuvre au profit d'autres colonies plus nanties économiquement (André, 2006).

Ce retard pris par le Burkina Faso pendant la période coloniale en matière de scolarisation des enfants et également d'alphabétisation des adultes continue de peser sur sa situation éducative actuelle.

1.2 Situation démographique

De l'indépendance en 1960 à l'année 2015, la population du Burkina Faso a connu une évolution passant de 4.453.000 habitants à 18. 450 .494 habitants⁹. Les hommes représentent 51,75% de la population totale tandis que les femmes en constituent 48,25%.

Tableau 1. Evolution de la population de 1960 à 2015

Années	1960	1985	1996	2006	2015
Population totale	4.453.558	7 964 705	10 312 609	14 017 262	18 450 494
Hommes	Données non disponibles	3 833 237 (48,12%)	4 970 882 (48,2%)	6 768 739 (48,2%)	8904 256 (51,7%)
Femmes	Données non disponibles	4 131 468 (51,88%)	5 341 727 (51,8%)	7 248 523 (51,8%)	9546 238 (48,3%)

Source : INSD, 2009

Entre 1960 et 2015, la population s'est accrue de pratiquement 3,1% selon les statistiques fournies par l'Institut national de la statistique et de la démographie. Cette poussée démographique constitue un défi pour l'Etat en termes de scolarisation des enfants, d'alphabétisation des adultes, de nutrition et de santé.

A titre d'illustration, la répartition de la population d'âge scolaire dans les différents ordres d'enseignement s'établissait ainsi qu'il suit en 2011

⁹ Institut national de la statistique et de la démographie, Projections de la population de 2007 2020

Tableau 2. Répartition de la population d'âge scolaire en 2011

Ordre d'enseignement	Population scolaire	d'âge	% par rapport à la population totale
Pré-scolaire	1.697.466		10,4
Primaire	2.943.055		18,1
Post primaire	1.965.426		12,1
Secondaire	976.548		6
Supérieur	1.856.068		11,4
Total	9.438.563		58

Source : Institut national de la statistique et de la démographie, Projections de la population de 2007/ 2020

La grande proportion de la population scolarisable (58%) constitue un grand défi pour le pays qui fait par ailleurs face à d'autres contraintes telles que la famine, la sécheresse, la dégradation environnementale et les multiples maladies.

Du point de vue sanitaire, l'espérance de vie est passée de 48,5 ans en 1985 à 54,07% ans en 2011. Quant au taux de natalité, il est de 41,2‰ en 2010 et celui de la mortalité s'établit à 11,8‰ au cours de cette même période.

Malgré les progrès de l'urbanisation enregistrés par le pays, la grande majorité de la population burkinabè réside en milieu rural, soit 77,3% de la population totale contre 22,7% en milieu urbain. Aussi, les différentes politiques éducatives mises en œuvre depuis les indépendances à nos jours ont tenté d'en tenir compte avec plus ou moins de succès.

Le Burkina Faso a une forte tradition d'immigration vers les pays côtiers de la sous-région (Côte d'Ivoire, Ghana) où on estime les Burkinabè à plusieurs millions de personnes. Cependant, la crise Ivoirienne débutée en 2002 et la mise en œuvre par l'Etat d'une politique volontariste de promotion de l'emploi des jeunes ont permis d'atténuer le phénomène.

La forte poussée démographique que connaît le pays induit un besoin de scolarisation pour les plus jeunes et d'alphabétisation pour les adultes de 15 ans et plus. Ce besoin se traduit sur le terrain par un accroissement de l'offre éducative dans les domaines de l'éducation formelle et non formelle. Toutefois, la charge démographique compromet les actions de l'Etat pour apporter une éducation de qualité à toutes les couches sociales du pays.

1.3 Situation socioculturelle

Le Burkina Faso est une mosaïque d'ethnies dont la plus importante en terme numérique est celle des Mossis.

Tableau 3. Récapitulatif de certaines ethnies selon leur poids démographique

Ethnies	Poids démographique
Mossi	48%
Fulani (Peulh)	7,8%
Gourmantché	7%
Bobo	6,8%
Samo -Bissa	6,5%

Gourounsi	6%
Dagari/Lobi	4,3%
Bwa (Bwamu)	3%
Sénoufo–Marka-Dioula	2,2%
Autres	7,8%
Total	100%

Source : Ministère des Affaires Etrangères et de la coopération régionale, 2011

Du point de vue linguistique, les principales langues parlées dans le pays sont le mooré, le dioula et le fulfuldé. La langue officielle, le français, constitue d'ailleurs la langue exclusive de l'administration publique et de l'instruction. Elle constitue un legs de la colonisation française et exerce toujours sa suprématie sur les autres langues. Toutefois, le mooré, le dioula et le fulfuldé sont valorisées à travers les médias et sont utilisées dans l'enseignement notamment dans les écoles satellites (innovation pédagogique qui devait permettre aux enfants de 7 à 9 ans non scolarisés, souvent assez fragiles pour se rendre à l'école si éloignée de leur domicile de réaliser une scolarité de trois ans (CP1, CP2, CE1) avant de rejoindre d'autres écoles pour poursuivre leur scolarité. Au CP1, les cours se déroulent en langues locales avec des heures consacrées à l'enseignement du français oral. A partir de la classe de CP2, le français devient la langue officielle d'enseignement), les écoles bilingues, les collèges multilingues spécifiques (Ce sont des structures éducatives qui utilisent deux langues notamment le français et une langue locale) et dans l'alphabétisation des adultes.

Du point de vue religieux, le pays connaît globalement quatre (4) principales religions à savoir l'animisme (65%), l'islam (25%), le catholicisme (16,6%), et

le protestantisme (3%) (INSD, 2006). Les chefs religieux sont sollicités dans le domaine de la promotion de la scolarisation des enfants et de l'éducation/formation des adultes à travers des séances de sensibilisation et de conscientisation des populations. Outre les sensibilisations, les églises catholique et protestante et les associations islamiques s'investissent pleinement dans l'éducation en ouvrant des écoles et des centres d'alphabétisation et de formation. Leurs apports constituent des appoints appréciables pour l'Etat dans sa quête de démocratisation de l'éducation.

Quant à l'organisation sociale traditionnelle, elle varie suivant le type de société. Les mossis, ethnie majoritaire, disposent par exemple d'une organisation sociale fortement hiérarchisée et centralisée à la tête de laquelle se trouve généralement un Naaba ou roi. Il en est de même des Gourmantché et aussi des Peulhs. Par contre, l'organisation sociale des peuples du sud-ouest est peu structurée et repose essentiellement sur la famille. Ce sont des peuples matrilineaires en opposition aux autres qui sont patrilinéaires.

Le nord et l'est du pays sont les zones où on dénombre plus de populations nomades dont le mode de vie est la transhumance marquée par des déplacements rythmés au gré des saisons, de la disponibilité de pâturages et de points d'eau. Ces déplacements se font collectivement et font que la scolarisation des enfants issus de ces milieux nomades est difficile. Néanmoins des réflexions sont en cours afin de permettre aux enfants issus de ces milieux de bénéficier pleinement des bienfaits de l'éducation. L'exemple de l'école nomade, baptisée « *école des sables* » en application au Niger pourrait constituer une alternative pour le cas spécifique du Burkina Faso.

En dépit des efforts consentis par l'Etat pour la promotion des femmes, elles restent confrontées aux pesanteurs socioculturelles encore vivaces surtout dans les campagnes où sévissent toujours les mariages forcés et le lévirat. Elles n'ont souvent pas de pouvoir de décision et doivent se soumettre aux décisions de

leurs maris et de leurs belles-familles. Ces pesanteurs socioculturelles ont impacté la scolarisation des enfants et surtout des filles. Toutefois, les politiques éducatives actuellement « pro-filles » mettent l'accent sur la lutte contre les inégalités à tous les niveaux de scolarisation à travers des campagnes massives de sensibilisation impliquant l'ensemble des communautés.

1.4 Situation administrative

Le Burkina Faso, du point de vue de l'organisation administrative compte treize (13) régions administratives avec chacune, une capitale régionale.

Tableau 4. Régions administratives du Burkina Faso avec leurs capitales régionales.

REGIONS	CAPITALES REGIONALES
Centre	Ouagadougou (la capitale politique)
Centre-ouest	Koudougou
Centre-sud	Manga
Centre-nord	Kaya
Hauts-Bassins	Bobo-Dioulasso (la capitale économique)
Sahel	Dori
Boucle du Mouhoun	Dédougou
Cascades	Banfora
Nord	Ouahigouya
Sud-ouest	Gaoua
Est	Fada N’Gourma
Centre -est	Tenkodogo
Plateau Central	Ziniaré

Source : Ministère de l’Administration Territoriale et de la Décentralisation, 2006

Chaque région est composée de plusieurs provinces à l’exception de celle du centre qui comprend une seule en l’occurrence la province du Kadiogo, qui

abrite d'ailleurs la capitale politique du pays qu'est Ouagadougou. Au total, le pays compte quarante-cinq (45) provinces.

A la tête de chaque région se trouve un gouverneur nommé en Conseil de Ministres qui assure l'autorité régionale. Chaque province est dirigée par un Haut-commissaire nommé également en conseil de ministre et placé sous la tutelle du gouverneur.

En outre, le pays compte treize (13) conseils régionaux, quarante-neuf (49) communes urbaines et trois cent deux (302) communes rurales dirigées par des maires qui sont élus lors d'élections communales organisées sur l'ensemble du territoire national. On dénombre 351 départements dirigés par des préfets nommés aussi en conseils de ministres. Ils représentent l'autorité publique dans la localité. Enfin, le pays compte 8500 villages qui sont dirigés par des présidents de Comités Villageois de Développement (CVD) et coutumièrement par des chefs de villages.

Avec l'appui des partenaires techniques et financiers, des institutions gouvernementales sont créées dans l'espoir d'améliorer la gouvernance. A cette fin, le pays s'est lancé depuis 1990 dans un processus de décentralisation et de communalisation intégrale. Aussi, l'éducation constitue un des domaines où le partage de compétences entre l'Etat central et les collectivités locales s'est imposé.

La Loi n° 055- 2004 /AN portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso du 21 décembre 2004 dispose d'ailleurs que *«la décentralisation consacre le droit des collectivités territoriales à s'administrer librement et à gérer des affaires propres en vue de promouvoir le développement à la base et de renforcer la gouvernance locale»*. Aussi, l'Etat a-t-il entamé depuis 2006 un processus de transfert de compétences vers les communes. L'éducation de base fait partie des domaines de transfert. Ainsi, les communes sont invitées à

prendre en charge la construction et l'équipement des écoles primaires, des collèges communaux et des centres d'alphabétisation. Mais, le processus de transfert de compétences se déroule dans un contexte de dénuement des communes qui peinent à assumer leurs rôles.

Enfin, il convient de souligner que l'Etat est soutenu dans ses actions par une société civile dynamique composée d'organisations non gouvernementales (ONG). Ainsi, des ONG telles que l'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO, actuelle Solidar), Plan Burkina, l'Association de Solidarité de l'Afrique de l'Ouest (ASAO), le Cadre de Concertation en Education de Base (CCEB), la Fondation pour le Développement Communautaire (FDC), Bornefonden et tant d'autres mènent des actions en faveur de la promotion de l'éducation formelle et non formelle.

1.5 Situation économique

L'économie burkinabè est sous développée. Elle fait face à de nombreuses contraintes parmi lesquelles on peut citer l'immigration des jeunes vers les pays côtiers, l'enclavement du pays, la désertification et la faible productivité agricole liée en partie aux aléas climatiques et aux techniques agricoles rudimentaires.

Toutes fois, d'après la Direction Générale du Trésor et de la Comptabilité Publique du Ministère de l'Economie et des Finances (2011), l'évolution de l'économie burkinabè au cours de ces dix (10) dernières années a été relativement satisfaisante. En effet, entre 2001 et 2011, le taux de croissance moyen du PIB a été d'environ 6% en termes réels tandis que le taux d'accroissement moyen du PIB par tête d'habitant a varié moins fortement sur la même période (de 3,7% en 2001 à 7,9% en 2010 puis 4,2% en 2011).

Selon la même source, le PIB annuel par tête est évalué à environ 667 dollars US par habitant en 2011, ce qui place le Burkina Faso parmi les pays les moins avancés. Sur le plan financier, le Burkina Faso connaît une situation budgétaire difficile que l'on attribue généralement au faible niveau de recouvrement des recettes budgétaires et à l'importance relative des dépenses salariales (environ 40% des recettes budgétaires).

Quant à la balance commerciale du pays, elle est chroniquement déficitaire en raison de la baisse du prix du coton, de l'or et de la flambée des prix des produits alimentaires importés ainsi que de ceux du pétrole.

Le ratio-encours de la dette sur PIB, est passé de 24,6% en 2008 à 29,1% en 2010. Le ratio valeur actualisée nette de la dette sur exportations est passé de 123,7% en 2008 à 120,8% en 2009 et 141,9% en 2010. Au regard de ces ratios, on note que la dette est restée viable sur la période 2008-2010. Toutefois, l'évolution à la hausse du stock de la dette continue de peser sur l'économie du pays.

En somme, le sous-développement de l'économie burkinabé est lié à des facteurs structurels et/ou conjoncturels. Sur le plan structurel, le pays est tributaire d'un secteur agricole fragile soumis aux aléas climatiques et d'un tissu industriel très embryonnaire. Sur le plan conjoncturel, l'économie nationale est victime de la chute vertigineuse de ses principaux produits d'exportation notamment le coton et l'or.

Afin d'atténuer ses difficultés économiques, le Burkina Faso bénéficie des aides des partenaires techniques et financiers, principalement celles relatives à l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (Initiative PPTE) pour le financement des secteurs prioritaires comme la scolarisation des enfants, l'alphabétisation des adultes et la santé.

1.6 Situations sanitaire et alimentaire

La situation sanitaire du pays reste préoccupante bien que des progrès aient été accomplis ces dernières années. En effet, pendant la saison sèche, le pays est en proie à des épidémies cycliques de méningite en raison de la position géographique du pays et de la faiblesse de la couverture vaccinale. Pendant la saison pluvieuse, les populations connaissent fréquemment des flambées d'épidémies de choléra entraînant de nombreux morts.

Selon l'annuaire statistiques 2013 du Ministère de la santé, le pays comptait trois (3) Centres Hospitaliers Universitaires (CHU), neuf (9) Centres Hospitaliers Régionaux (CHR), quarante-cinq (45) Centres Médicaux avec Antenne Chirurgicale (CMA) et mille six cent six (1606) Centres de Santé et de Promotion sociale (CSPS).

Tableau 5. Synthèse des infrastructures sanitaires

Infrastructures sanitaires	Nombre
CHU	3
CHR	9
CMA	45
CSPS	1606
Total	1663

Source : Ministère de la santé, Annuaire statistiques 2013

D'après la même source, le ratio nombre d'habitants par CSPS est de 9759 et le rayon moyen d'action pour accéder à ce type d'infrastructure sanitaire est de 6, 5 kilomètres.

On note également une insuffisance de personnel soignant laquelle se traduit par des ratios sanitaires élevés. En effet, on dénombre un médecin pour 20000

habitants et un infirmier pour 5000 habitants. Cette situation est au-dessus des normes de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui recommande par exemple un (1) médecin pour 10.000 habitants¹⁰.

L'insuffisance d'infrastructures sanitaires (hôpitaux, centres de santé et de promotion sociale, centres médicaux avec antenne chirurgicale) et leur inégale répartition sur l'ensemble du territoire contraint les patients à parcourir souvent plusieurs kilomètres pour recevoir des soins.

Tableau 6. Quelques indicateurs sanitaires en 2013

Libellé	Ratios
Habitants/Médecin	20000
Habitants/Infirmier diplômé d'Etat	5000
Habitants/Sages-femmes et Maïeuticiens d'Etat	12000
Rayon moyen d'action théorique (km)	7

Source : Ministère de la Santé, Annuaire statistiques, 2013.

La situation sanitaire se caractérise également par une importante morbidité maternelle et infantile liée aux maladies diarrhéiques, parasitaires et infectieuses. Elle a des incidences négatives sur la scolarisation durable des enfants et la fréquentation régulière des centres de formation des adultes.

Les différentes sécheresses qui ont affecté le pays ont rendu difficile la situation alimentaire des Burkinabè en dépit de l'aide extérieure. La précarité alimentaire a un impact négatif sur la croissance des enfants. Selon les données statistiques

¹⁰ Organisation Mondiale de la Santé. Statistiques sanitaires mondiales, 2011

disponibles, 23% des enfants accusent un retard pondéral (annuaire statistiques 2013, Ministère de la santé).

L'insécurité alimentaire dont les populations sont victimes peut engendrer une répercussion négative sur la scolarisation des enfants et l'alphabétisation des adultes. Ce faisant, l'Etat a développé dans le domaine de l'éducation formelle des cantines scolaires dites endogènes pour renforcer la fréquentation dans les écoles primaires et secondaires. Toutefois, l'éducation/formation des adultes ne bénéficie pas encore de ces instruments de fidélisation des apprenants dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle. Une attention bienveillante devrait également être accordée à ce sous secteur éducatif car il concourt à la réalisation pleine des objectifs de la politique éducative.

1.7 Situation de l'emploi

D'après les données de l'Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages (EICVM) 2009/2010, la population burkinabè en âge de travailler est confrontée à une problématique d'employabilité. En effet, selon la même source, plus de 71% de la main-d'œuvre potentielle n'est ni instruite ni alphabétisée. Seulement 12,3% de ces potentiels actifs ont au moins le niveau secondaire. Le capital humain de la population féminine est particulièrement très bas : 78,5% des femmes en âge de travailler ne sont ni instruites ni alphabétisées, contre 62,8% d'hommes ; 9,1% de ces femmes ont au moins le niveau secondaire, contre 16,2% chez les hommes. Aussi, les femmes accèdent moins à l'alphabétisation que les hommes : 1,4% des femmes en âge de travailler ont le niveau d'alphabétisé, contre 2% d'hommes

Le chômage des jeunes constitue une des préoccupations majeures de l'Etat, surtout dans un contexte marqué par un taux d'accroissement démographique de

3% et l'arrivée chaque année sur le marché du travail de centaines de milliers de demandeurs d'emploi.

Selon l'INSD¹¹, le taux de chômage était de 2,3% en 2010. Ce chiffre donné par le Directeur général de l'institution a fait l'objet de frustrations et de polémiques qui ont abouti à la parution de caricatures dans la presse. Nous pensons que ce taux est largement sous-estimé dans la mesure où l'économie nationale est fragilisée dans un contexte de baisse des prix des matières premières (or, coton), que le tissu industriel est pratiquement inexistant, que l'administration publique peine à recruter et que le secteur privé structuré qui devrait suppléer aux insuffisances de cette administration reste embryonnaire.

Face à cette situation, l'Etat a élaboré une politique nationale de l'emploi dont l'objectif principal est d'accroître les opportunités d'emplois décents afin de contribuer à la lutte contre la pauvreté. Une Agence nationale de promotion de l'emploi (ANPE) assure le recrutement et le placement des personnes en quête d'emploi. Des fonds (FASI, FAPE, FAFPA ...) existent et contribuent à financer les projets professionnels des jeunes en vue de leur auto-emploi. En outre, l'Etat a lancé un Programme Spécial de Création d'Emplois (PSCE) qui devrait permettre de réduire le chômage surtout des jeunes. C'est dans ce cadre que s'inscrit par exemple, le recrutement des volontaires adjoints de sécurité (VADS) pour aider à régler la circulation dans les différentes villes du pays.

La répartition de la population active par secteur d'activité, la situation se présente ainsi qu'il suit :

¹¹ Communication donnée par le Directeur Général de l'INSD au Ministère des Affaires Etrangères et de la Coopération Régionale, Juin 2010.

Tableau 7. Répartition de la population active par secteur d'activité en 2007

Secteurs d'activité	% population active
Agriculture, chasse, sylviculture	66,8
Pêche, pisciculture, aquaculture	0,1
Activités extractives	2,9
Activités de fabrication	3,4
Production, distribution électricité/gaz	0,2
Construction	1,6
Commerce, réparation, artisanat	15,4
Hôtels restaurants	0,6
Transport et Communication	0,8
Activités financières	0,7
Immobilière, location, Services aux Entreprises	0,6
Activités administratives	2,0
Education	1,6
Activités, santé et d'actions sociales	0,8
Activités à caractère. collectifs et personnels	0,7

Activités ménages personnel domestique	1,7
Activités Organisation extra territoriale	0,1
Total	100

Source : INSD, Résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages, 2007

L'observation et l'analyse du tableau ci-dessus nous renseignent que l'agriculture et l'élevage constituent de loin les secteurs pourvoyeurs d'emplois en raison de leur caractère extensif. De ce fait, ils utilisent une abondante main-d'œuvre familiale parmi laquelle figurent des enfants d'âge scolaire. Suivent dans l'ordre le commerce, l'artisanat avec 15,4% et les activités de fabrication (3,4%). (INSD, 2007).

La grande majorité de la population travaille donc dans le secteur primaire et le reste dans le secondaire et le tertiaire comme le montre le tableau suivant :

Tableau 8. Répartition de la population active par secteur d'activités

Secteurs d'activités	% de population
Primaire	78,9
Secondaire	3,4
Tertiaire	16,4

Source : INSD, 2007

De façon générale, plus de 70% des travailleurs sont analphabètes et exercent leurs métiers, le plus souvent, sans qualification professionnelle (Source : INSD, 2006) Cette situation réduit la productivité de l'économie nationale qui repose surtout sur le secteur informel. Par conséquent, des efforts conjugués de

scolarisation des enfants et de formation des adultes sont déployés par les autorités politiques dans l'optique de promouvoir le capital humain conformément aux objectifs de la politique éducative qui ambitionnent de parvenir en 2020 à 100% de scolarisation au primaire et au post-primaire. C'est dans cette perspective que des « *Centres de références* » financés par la coopération Taïwanaise permettent à des milliers de jeunes Burkinabé d'apprendre un métier (soudure, menuiserie, mécanique etc.) tout en s'alphabétisant en langues nationales. De même, des institutions ministérielles telles que celles en charge de l'agriculture et de l'élevage ouvrent des centres de formation rurale, qui en plus des formations classiques qu'elles offrent en élevage et en agriculture, dispensent également des cours d'alphabétisation en langues locales aux adultes et aux adolescents.

1.8 Etat et dynamique de pauvreté

Le pays connaît des difficultés sociales et économiques importantes parmi lesquelles la pauvreté des ménages et son incidence sur la santé des populations, sur la scolarisation des enfants et l'éducation des adultes. En effet, les résultats de l'enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 2009/2010 réalisée par l'INSD révèlent que 43,9% de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté, estimé à 108.454 FCFA.

Par ailleurs, selon la même source, les femmes sont plus touchées par la pauvreté (52%) que les hommes (48%), d'où le constat communément partagé que la pauvreté a un « *visage féminin* ».

Après la décennie 2000-2010 marquée par la lutte contre la pauvreté à travers le Cadre Stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP), le Burkina Faso a adopté la Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable (SCADD)

dont l'axe 2 porte sur la consolidation du capital humain et la promotion de la protection sociale. L'opérationnalisation de cet objectif stratégique passe par la mise en place d'un système éducatif performant à travers l'adoption et la mise en œuvre d'instruments juridiques et/ou politiques, aussi bien nationaux qu'internationaux. Ce référentiel a achevé son cycle et a fait place au plan national de développement économique et social (PNDES) dont spécifiquement le point 1.3 traite du capital humain.

La pauvreté des ménages, de notre point de vue, peut avoir des répercussions négatives sur la scolarisation durable des enfants et la fréquentation régulière des centres d'apprentissage pour adultes. Ainsi, le manque de ressources financières pour assurer les besoins primaires notamment la nourriture et la santé, oblige les adultes à abandonner les structures de formation mises à leur disposition. Par ailleurs, le coût d'opportunité de l'éducation fait que les parents ne scolarisent pas souvent leurs enfants, ou le cas échéant, les déscolarisent précocement contribuant ainsi à grossir d'année en année le « *fardeau de l'analphabétisme* ». C'est dans ce contexte que l'alphabétisation des adultes peut constituer une seconde chance d'intégration socio-économique.

1.9 Politique éducative

L'alphabétisation fonctionnelle, dénommée de nos jours éducation non formelle des adultes, constitue une composante de la politique éducative du Burkina Faso, laquelle a connu une succession d'innovations depuis l'accession du pays à la souveraineté nationale. L'ambition renouvelée des politiques publiques étant sans cesse de faire de l'éducation en général, un vecteur de développement socio-économique du pays.

En effet, des innovations telles que les centres d'éducation rurale communément appelés « *école rurale* » en 1961, les centres de formation de jeunes agriculteurs (CFJA) en 1974, l'école révolutionnaire sous la Révolution Démocratique et Populaire de Thomas SANKARA de 1983 à 1987 ont tenté d'adapter avec plus ou moins de réussite l'école au contexte de développement du pays. Nous y reviendrons d'ailleurs dans le chapitre 4 consacré à l'émergence de l'éducation non formelle des adultes.

Du point de vue de sa structuration, le système éducatif comprend actuellement l'éducation de base, le secondaire et le supérieur.

L'éducation de base vise à former les enfants et les jeunes à la vie sociale, aux responsabilités communautaires et à l'exercice de métiers.

Elle comprend l'enseignement préscolaire qui accueille les enfants de 3 à 5 ans dans des crèches, des garderies et des maternelles. Malgré les efforts du gouvernement et de ses partenaires privés, ce type d'éducation reste embryonnaire et est le plus souvent implanté dans les centres urbains

L'enseignement primaire formel connaît un développement beaucoup important grâce aux efforts conjugués du gouvernement et des partenaires privés. Implantées dans le pays, les écoles primaires accueillent des enfants de 6 à 12 ans pour un cursus de 6 ans (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2). Les études sont sanctionnées par le certificat d'études primaires (CEP). Une autre variante de l'enseignement primaire est l'éducation non formelle des adolescents qui se déroule dans des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) et qui prépare les jeunes en trois ans au moyen d'une alphabétisation en français et d'un apprentissage professionnel. N'occultons pas non plus les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) qui accueillent les adultes de 15 à 50 ans pour des apprentissages en langues nationales et souvent à l'initiation d'un métier. Enfin, soulignons l'existence de quelques écoles

spécialisées pour prendre en charge des jeunes en situation de handicap tels que les malvoyants, les sourds-muets, les encéphalopathes etc.

L'enseignement post-primaire se divise en deux secteurs que sont l'enseignement post-primaire général et celui technique.

L'enseignement post-primaire général accueille les sortants des écoles primaires pour une formation de quatre (4) ans sanctionnée par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Ces sortants ont également la possibilité de s'orienter vers l'enseignement post-primaire technique pour obtenir le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) en quatre (4) années.

Puis, intervient l'enseignement secondaire général et technique. Le premier recueille les titulaires du BEPC pour une formation de trois (3) ans, sanctionnée par le baccalauréat, premier diplôme universitaire. Quant à l'enseignement secondaire technique, les apprenants obtiennent le Brevet d'Etudes Professionnelles au bout de deux (2) ans et le baccalauréat technique en trois (3) ans

Ces niveaux d'éducation sont actuellement gérés par le ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. De manière générale, on note un développement inégal entre les enseignements général et technique. Le premier étant plus répandu que le second. Toutefois, des efforts sont en cours pour doter toutes les régions du pays d'établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle.

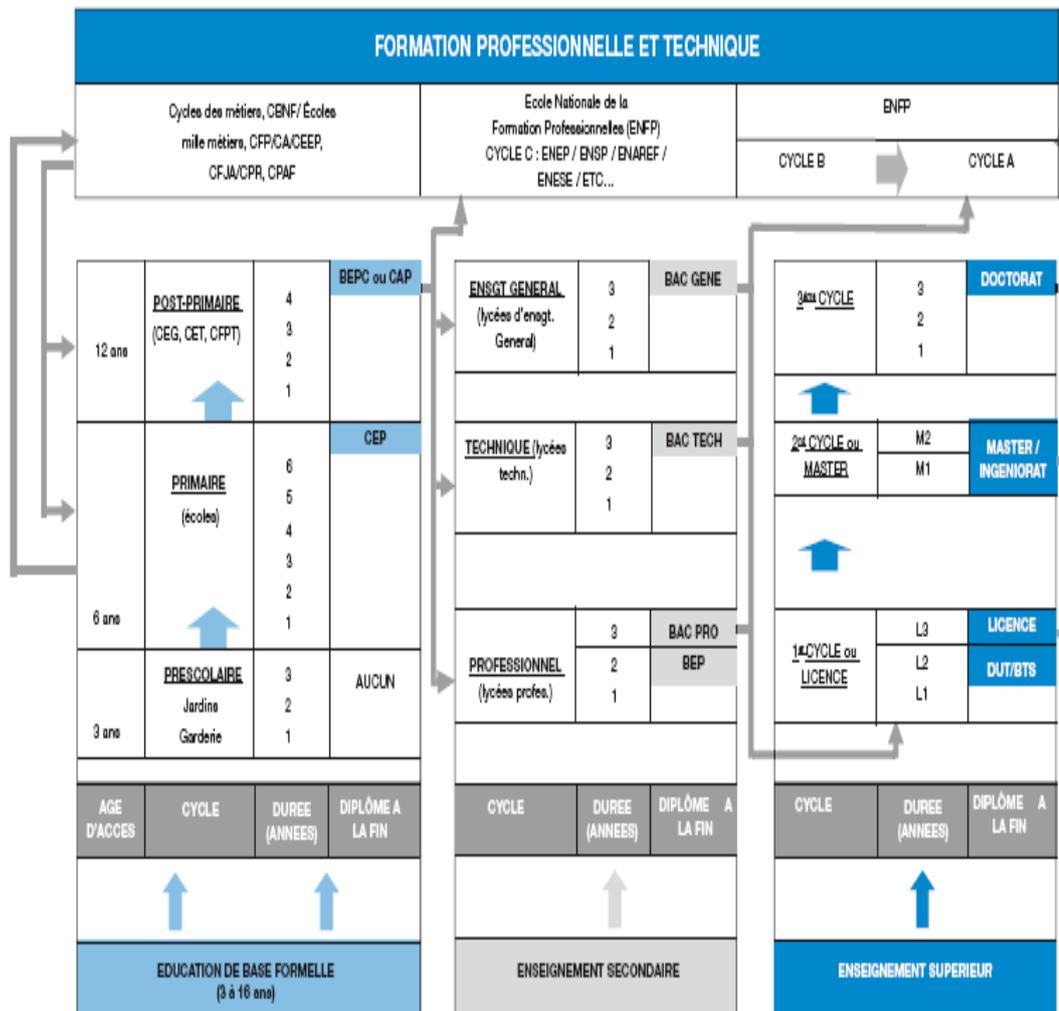
Enfin, l'enseignement supérieur poursuit les objectifs suivants :

- accroître l'offre d'éducation par la déconcentration et la décentralisation ;
- améliorer la qualité et la pertinence des formations ;
- rationaliser de la gestion des structures d'enseignement supérieur ;

- améliorer les conditions de vie des étudiants ;
- œuvrer à améliorer les conditions de vie et de travail du personnel enseignant

Il accueille les sortants du secondaire pour une formation en Licence (3 ans), en Master (5 ans) et en doctorat (7 ans). Sur ce plan, des efforts sont également consentis par l'Etat et ses partenaires pour élargir et diversifier l'offre de formation.

Figure 2 : organisation du système éducatif national



Source : extrait du document de diagnostic de la politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (Burkina Faso, MESSRS, 2009).

De manière générale, deux référentiels majeurs gouvernent le système éducatif national : il s'agit d'abord de la Loi d'orientation de l'éducation n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 qui stipule en son article 3 que « *l'éducation est une priorité nationale. Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre les citoyens* » (Burkina Faso, Assemblée Nationale, 2007, p5).

Ensuite, la Lettre de politique éducative adoptée suivant le Décret n°2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MJE du 3 novembre 2008 fixe les finalités de l'éducation notamment faire du jeune Burkinabé un citoyen responsable, producteur et créatif. Plus spécifiquement, il s'agit de :

- favoriser son développement personnel à travers son épanouissement physique, intellectuel et moral ;
- stimuler son esprit d'initiative et d'entreprise ;
- cultiver en lui l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer ;
- cultiver en lui l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale ;
- développer en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix ;
- développer en lui le sens des valeurs universelles ;
- développer toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer

activement par ses compétences au développement de son pays (Burkina Faso, Présidence du Faso, 2008, p5).

Pour face aux contraintes rencontrées par l'éducation nationale, l'Etat a adopté une politique globale de développement de l'éducation à l'horizon 2015 dont les principaux repères sont :

- décentralisation de l'éducation de base en la transférant aux collectivités territoriales ;
- implication des promoteurs privés dans l'œuvre de développement des différents secteurs éducatifs ;
- obligation scolaire de six à seize ans ;
- gratuité de l'enseignement de base publique ;
- accroissement de la couverture d'éducation ;
- valorisation des langues nationales

En dépit des ambitions gouvernementales pour assurer le développement du capital humain à travers d'importants projets et programmes éducatifs, le pays peine toujours à assurer à tous ses citoyens une éducation primaire et universelle de qualité. A titre d'illustration, le taux d'alphabétisation escompté en 2015 dans le cadre du Programme national d'accélération de l'alphabétisation (PRONAA) de l'ordre de 60% n'a pu être atteint et se situe à cette période à seulement 28,7% (Banque mondiale, 2015).

CHAPITRE 2. CADRES CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE RECHERCHE

2.1 Cadre conceptuel de recherche

Le cadre conceptuel de recherche constitue un corollaire du recensement non exhaustif des théories sur les déperditions intervenant dans le cadre de l'apprentissage adulte. Poirier-Coutansais et Formarier (1984), apportent la définition suivante du cadre conceptuel de recherche: « *aucune recherche, aussi originale soit-elle, n'est isolée par rapport à un signifiant. Elle se rattache toujours à un contexte de sens. Le cadre conceptuel a pour but de cerner cet ensemble idéal (théories, lois, concepts, données scientifiques)* » (Poirier-Coutansais et Formarier, 1984, p3).

L'enjeu principal de cette partie réside donc dans la clarification des concepts utilisés, laquelle est indispensable à une bonne compréhension de notre étude.

2.1.1 L'éducation non formelle

Les questions qui nous viennent à l'esprit sont les suivantes : qu'est ce que l'éducation ? En quoi est-elle dite non formelle ?

Selon Paul Robert dans son dictionnaire de la langue française, « *l'éducation est un ensemble de moyens à l'aide desquels on dirige le développement, la formation d'un être humain* ». Vue sous cette perspective, l'éducation se distingue de l'instruction par des aspects moraux. Legendre dans le **Dictionnaire actuel de l'éducation** conçoit 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 »¹². Vue sous cet angle, l'éducation concilie à la fois le développement personnel et communautaire dans la mesure où l'éduqué est appelé à être au service de sa communauté. Il s'agit là d'une perspective sociologique de l'éducation dont un des éminents théoriciens est sans conteste Emile Durkheim. Pour cet auteur, l'éducation est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1922, p9).

Suivant cette définition, les lois qui régissent l'éducation varient souvent d'une société à une autre et Montesquieu de soutenir que « *les lois de l'éducation seront donc différentes dans chaque espèce de gouvernement : dans les monarchies, elles auront pour objet l'honneur ; dans les républiques la vertu ; dans le despotisme, la crainte »¹³. On attribuera au concept d'éducation une dimension polysémique selon les contextes dans lesquels il en sera fait usage. Ainsi, on distingue par exemple l'Education nationale qui constitue un réseau de services ayant pour rôle d'organiser, de diriger et de superviser tous les types d'enseignements qu'ils soient public ou privés ; l'éducation permanente qui vise surtout la formation des travailleurs tout au long de leur carrière professionnelle et même au-delà, car n'entend-on pas dire souvent qu'il faut redonner vie à la vieillesse par le truchement de l'éducation à tous les âges ?*

L'éducation physique dont le but est de maintenir l'organisme humain en parfait équilibre par des exercices pratiques ; l'éducation spécialisée, quant à elle,

12 Legendre R. 1993, Dictionnaire Actuel de l'Education, Guérin & Eska, Québec & Paris.

13 Montesquieu, Esprit des lois, IV, I

s'intéresse à l'enseignement des personnes en situation de handicap. On notera pour terminer l'existence d'une éducation religieuse et coutumière.

Si d'une façon générale, l'éducation doit être dispensée par les générations premières sur les générations secondes, elle pourrait bien emprunter des voies contraires dans le cas de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation fonctionnelle. En effet, on pourrait assister à la mise en œuvre du concept de « *Familles apprenantes* » défendu par l'Unesco dans lequel naitrait une solidarité intergénérationnelle dans l'alphabétisation des adultes. Ainsi, les adultes analphabètes pourraient bénéficier de l'assistance de leurs petits frères ou de leurs enfants qui ont eu la chance de fréquenter l'école classique dès leur jeune âge et de poursuivre par la suite des études secondaires et supérieures.

A la lumière des définitions antérieures, que pouvons-nous dire de l'éducation non formelle, objet de notre étude ? L'éducation non formelle est définie en ces termes dans le mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie produit par la commission des communautés européennes: « *l'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur le lieu du travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Elle peut aussi être fournie par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif, ou cours privés pour préparer des examens* » (Commission des communautés européennes, 2000, p 9). Cette définition est partagée la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) de 1997 qui définit l'éducation non formelle comme « *toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements*

éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle, et de culture générale. Les programmes non formels ne suivent pas nécessairement le système d'échelle et peuvent être de durée variable ».

Ainsi définie, il existe un clivage entre l'éducation non formelle et celle dite formelle. A l'opposé de l'éducation non formelle, l'éducation formelle se déroule dans des cadres rigoureusement organisés (écoles, universités) avec des programmes bien définis sanctionnés par des diplômes bien déterminés suivant un cursus clairement construit.

Dans la vie courante, surviennent souvent des confusions entre l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Pour notre part, l'éducation informelle désigne toutes les expériences fortuites acquises dans la vie quotidienne. En cela, elle ne se prête pas à une systématisation dans la mesure où elle relève plutôt de l'expérience personnelle.

L'éducation non formelle des adultes communément appelée alphabétisation fonctionnelle revêt des enjeux stratégiques de développement pour des Etats confrontés à l'analphabétisme tel que le Burkina Faso où 70% des adultes sont analphabètes et exercent souvent sans qualification professionnelle (Source : INSD, 2006). Ainsi, l'alphabétisation fonctionnelle va permettre à l'ouvrier d'acquérir une compétence professionnelle lui permettant de mieux participer au développement industriel de son pays. De même, l'agriculteur alphabétisé pourra mettre en œuvre les nouvelles techniques agricoles pour accroître sa productivité et contribuer conséquemment à la lutte contre la famine et la

malnutrition. En un mot, l'alphabétisation fonctionnelle va inculquer aux adultes analphabètes l'esprit du Stakhanovisme pour améliorer la productivité dans tous les secteurs de développement.

2.1.2 L'alphabétisation

De manière générale, l'alphabétisation peut se concevoir comme l'action d'enseigner à une population analphabète les bases de la lecture, de l'écriture et le calcul écrit. Il s'agit donc d'offrir aux apprenants des connaissances basiques. Mais lorsqu'on parle d'alphabétisation au sens du progrès, il est nécessaire d'établir une distinction entre l'alphabétisation de type traditionnelle et celle dite fonctionnelle qui nous concerne dans le présent travail.

L'alphabétisation traditionnelle a pour but essentiel de procurer aux analphabètes une maîtrise des mécanismes de lecture, de l'écriture et du calcul pour une communication écrite. Quand à l'alphabétisation fonctionnelle dénommée de nos jours éducation non formelle des adultes dans le contexte du Burkina Faso, elle permet un réinvestissement immédiat des compétences acquises dans les activités productives quotidiennes du néo-alphabétisé et qui améliorent ses compétences et ses performances.

Elle se détermine dans une formation globale de l'adulte analphabète et intègre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la formation professionnelle. Cette vision est partagée par l'Unesco¹⁴ en ces termes : « *dans le cadre d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle, l'acquisition de l'écriture et de la lecture et la formation professionnelle ne sauraient être menées parallèlement ou dissociées chronologiquement : ce sont des activités intégrées* » (Unesco, 1970, p9).

14 L'alphabétisation fonctionnelle-pourquoi et comment, UNESCO-1970 p9

Dans la mesure où l'alphabétisation fonctionnelle doit mener aux principes de l'éducation permanente, l'évidence voudra qu'elle soit évolutive, en vue de son propre dépassement. Sous un certain angle, elle se conçoit comme une partie intégrante des structures et politiques d'éducation et de développement. Ainsi, dans la majorité des pays du globe, elle relève de la compétence soit des ministères d'éducation, soit des ministères de développement rural.

En dehors des impératifs économiques, on notera également des variances au niveau des coutumes des populations, des langues et des mentalités. Ce sera donc en fonction de toutes ces réalités que chaque Etat devra décider de sa propre politique d'alphabétisation, laquelle politique sera une réponse originale ajustée à l'effort endogène de développement suivant des buts bien déterminés.

Le but premier de l'alphabétisation fonctionnelle vise l'épanouissement de l'Homme. Il recherche l'encadrement de l'analphabète en situation de groupe, dans son milieu de vie ou dans ses activités socio-professionnelles, en vue de lui donner les possibilités d'agir pour transformer ce milieu afin d'accéder à de meilleures conditions de vie. Dans cette perspective, la lecture, le calcul et l'écriture qui constituent les éléments de base dans le processus d'apprentissage auront une fonction de permettre à l'adulte analphabète de maîtriser la technique d'un savoir faire en vue de le motiver pour l'action.

Toutes ces spécificités font que l'alphabétisation fonctionnelle constitue en soi, un système nouveau d'éducation à côté des autres types de formation. Dans certains cas, l'alphabétisation fonctionnelle cherche à dépasser l'alphabétisation de type traditionnel si bien qu'elle a provoqué une remise en cause de cette dernière depuis l'historique congrès de Téhéran en 1965 en Iran.

L'alphabétisation fonctionnelle ambitionne par ailleurs dans ses programmes, son propre dépassement en vue de donner une grande place à l'éducation permanente. Suivant une dialectique Hégélienne, elle apparaît comme une antithèse de l'alphabétisation traditionnelle et la logique voudrait qu'on attende d'elle un jour une synthèse qui consisterait à les valoriser toutes. Pour ce faire, les Etats doivent accorder la même importance à ces deux types d'alphabétisation pour espérer hâter la fin de l'analphabétisme.

Etant conçue pour la formation d'une population active analphabète, on pourrait être tenté de croire qu'elle rompt tout lien avec l'alphabétisation formelle des enfants du primaire jusqu'aux classes secondaires et supérieures. Il y aurait là une erreur dans la mesure où l'alphabétisation fonctionnelle constitue une sorte de complémentarité de cette dernière et dans le même temps un défi aux échecs qui en sont issus.

Le Thanh Khê (1975) s'est penché sur la question de l'alphabétisation des adultes. Il énumère à cet effet, trois méthodes principales. D'abord, il y a la méthode à fondement politique apparue avec la Révolution Russe d'octobre 1917. Elle aura un retentissement mondial en termes d'impacts puisque des pays comme la Chine, l'Inde, la Tanzanie et dans une moindre mesure la Guinée s'en inspireront dans leurs politiques de lutte contre l'analphabétisme. Pour les concepteurs de la méthode d'alphabétisation à fondement politique, la lutte contre l'analphabétisme fait partie intégrante de la Révolution. Dans cette perspective, alphabétiser les masses, c'est les éveiller à la conscience politique et les mobiliser pour défendre le nouveau régime. Aux yeux des théoriciens de cette méthode, l'alphabétisation revêt un enjeu plus important que l'éducation des enfants dans la mesure où les adultes sont à la fois des citoyens, des soldats, des producteurs et des parents. Ainsi, de vastes campagnes d'alphabétisation sont déclenchées dans bon nombre de pays d'orientation socialistes notamment

au Vietnam en 1945 par Ho Chi Minh et à Cuba en 1960 par Fidèle Castro. Elles furent couronnées de succès.

Ensuite, la méthode à fondement économique repose sur l'alphabétisation fonctionnelle adoptée par le congrès mondial sur l'élimination de l'analphabétisme en 1965 et entérinée par la conférence des ministres de l'éducation nationale à Téhéran, puis mise en œuvre sous la forme d'un Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA). Son objectif était de faire de l'alphabétisation une composante des projets de développement avec comme avantage d'être synchronisée avec les activités des analphabètes ; ce qui devrait susciter de leur part un vif intérêt et plus de dévouement. Cette méthode initiée par l'Unesco est la plus répandue dans le monde.

Enfin, la méthode à fondement idéologique ou encore alphabétisation par conscientisation. Elle a été conçue par Paolo Freire, célèbre pédagogue Brésilien. Il part d'une réflexion sur la culture dont l'homme est créateur par son travail. Mais l'homme analphabète est opprimé. Pour que l'éducation soit libération et non domination, il faut qu'elle le rende capable de conscience critique vis-à-vis de son existence. Elle doit donc lui faire découvrir, par une méthode fondée sur le dialogue, qu'il est sujet et non objet, qu'il joue un rôle actif dans son milieu. L'analphabète ressent alors la nécessité d'apprendre à lire et à écrire pour mieux agir. Cette théorie de Freire sur la libération par l'éducation a affecté le contenu et la conception des programmes d'alphabétisation des adultes à travers le monde.

Evoquer l'alphabétisation équivaut à se pencher implicitement sur la question de l'analphabétisme. Autrement dit, l'action d'alphabétiser équivaut à lutter contre l'analphabétisme. D'un point de vue historique, le terme

« *analphabétisme* » a subi plusieurs évolutions sémantiques Si en 1958, l'Unesco définissait l'analphabète comme une personne ne pouvant à la fois lire, écrire et comprendre un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne, cette sémantique a évolué et se conçoit à partir de la conférence de Téhéran de 1965 du point de vue fonctionnelle. Ainsi, une personne est analphabète du point de vue fonctionnelle si elle ne peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté.

Dans le langage courant, il y a parfois une confusion étymologique entre les termes analphabétisme et illettrisme Selon le dictionnaire français « *Le petit Robert* », l'analphabétisme désigne l'état de l'analphabète. Dit autrement, l'analphabétisme désigne la situation d'une ou de plusieurs personnes qui ne savent ni lire ni écrire dans une quelconque langue qu'elle soit nationale ou étrangère. Il s'agit là d'un déficit de l'instruction élémentaire. Par contre, l'illettrisme souvent appelé « *analphabétisme fonctionnel* » fut caractérisé à l'origine comme une incapacité à se servir de l'écrit et désignait selon l'Unesco (1978) « *une personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne* » ou encore « *une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté* » (Unesco,1978,p100) ou enfin « *l'illettrisme se définit comme la situation d'une personne qui ne peut comprendre seule une information disponible sous une forme écrite après avoir été scolarisé au moins cinq années* » (Canal éducation n°27, CNED 2004)..

En nous référant à ces définitions, nous utiliserons l'analphabétisme pour caractériser l'état d'une personne qui n'a jamais été scolarisée et qui de ce fait ne sait ni lire, ni écrire. Par contre, l'illettrisme désigne la situation d'une personne scolarisée mais du fait de la fragilité de ses acquis a perdu la maîtrise des savoirs de base par la suite. Avouons que ces deux terminologies ont comme dénominateur commun le déficit des savoirs instrumentaux de base indispensables à une autonomie de l'individu dans des situations simples de la vie courante. Dans la suite de notre travail, nous utiliserons indistinctement les termes « alphabétisation des adultes ou encore « alphabétisation fonctionnelle » ou enfin « éducation non formelle des adultes » pour désigner une même réalité.

L'analphabétisme a été perçu très tôt comme un déni des droits humains et une entrave à l'exercice des autres droits. De ce fait, son éradication est un pari constamment renouvelé par la communauté internationale à travers des sommets, des rencontres et des Déclarations politiques.

2.1.3 Les déperditions.

Selon Le Petit Larousse, la déperdition signifie : « *la perte progressive, la diminution* » Dans le domaine de l'éducation, la déperdition signifie une perte progressive d'élèves au cours d'une année scolaire. Subséquemment, la déperdition désigne les élèves qui n'achèvent pas leur scolarité dans le nombre d'années imparti soit qu'ils redoublent ou qu'ils abandonnent ou qu'ils échouent aux examens finaux.

Quelles sont les facettes de la déperdition en éducation formelle ? Sont-elles les mêmes en éducation non formelle ? Quelles sont les méthodes de calcul de la déperdition dans ces deux formes d'éducation ?

Comme précisé antérieurement, dans le domaine de l'éducation formelle, les déperditions présentent trois facettes que sont le redoublement, l'abandon et l'échec aux examens finaux.

Le redoublement signifie qu'un élève qui n'est pas admis en classe immédiatement supérieure, reprend l'année scolaire suivante le même programme d'enseignement qu'il a déjà suivi au cours de l'année scolaire précédente.

L'abandon est caractéristique d'un élève quittant prématurément l'école avant la fin de la deuxième année du cycle d'enseignement (cas de l'enseignement primaire) où il est inscrit, soit pour insuffisance de résultats, soit parce qu'il sous le poids de contraintes socio-économique, sociale ou culturelle.

L'échec aux examens indique la situation d'un élève qui, à l'issue des évaluations finales, n'est pas parvenu à maîtriser les compétences de base enseignées.

Dans l'éducation non formelle, la situation se présente autrement dans la mesure où le redoublement n'est pas autorisé¹⁵. La déperdition se réduit donc à l'échec aux évaluations finales et à l'abandon des programmes de formation.

Les méthodes de calcul de la déperdition divergent également selon que l'on se situe sur le terrain de l'éducation formelle ou sur celui de l'éducation non formelle. Dans le domaine de l'éducation formelle, le planificateur calcule un taux dit de déperdition à partir des indicateurs suivants :

¹⁵ Cf. Arrêté 2009 portant organisation de l'éducation non formelle

- l'année-élève. Elle représente toutes les ressources utilisées (enseignants, bâtiments scolaires, salles de classe, matériels, mobilier et manuels scolaires) pour maintenir un élève à l'école pendant un an. 1000 années-élèves représentent les ressources nécessaires pour maintenir les 1000 élèves d'une cohorte pendant un an ;
- les extrants d'un cycle éducatif. Ils se définissent comme étant le nombre d'élèves qui terminent ce cycle avec succès. Si l'on considère l'enseignement primaire, les extrants sont ceux qui obtiennent le certificat d'études primaires ;
- les intrants. Ils constituent l'ensemble des ressources utilisées pour la formation d'un élève. Ils sont définis en terme d'années-élèves ;
- le ratio intrant/extrant idéal. Il est le rapport entre les intrants (la totalité des 1000 élèves constituant la cohorte multipliée par le nombre d'années idéal du cycle) et les extrants. Dans cette situation de parfaite efficacité, la totalité des 1000 élèves terminent avec succès ;
- le ratio intrant/extrant réel. Il est le rapport entre le cumul des années-élèves de toutes les années d'études et le nombre total des élèves de la cohorte qui ont terminé effectivement avec succès avec ou sans redoublement.

De manière pratique, le taux de déperdition (TD) se calcule de la manière suivante :

$$TD = \frac{\text{Ratio intrant/extrant réel}}{\text{Ratio intrant/extrant idéal}}$$

Cette méthode de calcul n'est pas applicable à l'éducation non formelle des adultes pour la simple raison qu'il n'existe pas formellement de redoublement. Ainsi, de manière opérationnelle, la déperdition est la différence entre le total des inscrits et le total des admis. Mathématiquement, elle se résume à la formule suivante :

$$\text{Déperdition} = \text{Inscrits} - \text{Admis}$$

Quant au taux de déperdition (TD), il s'obtient en faisant la différence entre les inscrits et les admis rapportée au total des inscrits. La valeur trouvée est multipliée par cent. De manière opérationnelle, la formule du taux de déperdition est la suivante :

$$\text{TD} = \frac{\text{Inscrits} - \text{Admis}}{\text{Inscrits}} \times 100$$

Pour le cas spécifique de notre travail, nous avons opté de nous focaliser sur un seul aspect de la déperdition. Il s'agit notamment des abandons constatés dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation.

2.1.4 Le centre permanent d’alphabétisation et de formation

Que revêt le concept de centre permanent d’alphabétisation et de formation dans le contexte du Burkina Faso ?

Un centre permanent d’alphabétisation et de formation (CPAF) désigne un centre de formation, d’éducation et d’appui à l’auto-promotion par le biais de l’alphabétisation. A l’opposé du centre d’éducation de base non formelle (CEBNF) dédié uniquement à l’alphabétisation et à la formation professionnelle des apprenants- adolescents, le centre permanent d’alphabétisation et de formation concerne les adultes âgés de 15 à 50 ans de divers profils socio-économiques.

Il est mis en place, entretenu et géré pour une communauté ou une organisation donnée. Son caractère permanent s’explique par sa disponibilité à accueillir chaque année des adultes pour des activités d’alphabétisation et de formation liées au développement telles que l’élevage, l’agriculture, apiculture etc.

Les centres permanents d’alphabétisation et de formation sont fréquentés aussi bien par des femmes que par les hommes. Ils sont implantés dans les villages, les départements et les secteurs des villes.

Nous reviendrons sur la structuration et le fonctionnement de ces centres dans le chapitre 4 dédié à l’émergence de l’éducation non formelle des adultes.

2.2 Cadre théorique de recherche

Dans le contexte de l'éducation formelle, plusieurs théories ont été forgées pour tenter d'explicitier le phénomène de déperdition. Ces théories peuvent toutefois être mises en perspective, à côté de celles spécifiques, pour fournir des matériaux de compréhension et d'interprétation des déperditions dans le domaine de l'éducation non formelle des adultes. Tinto (1992) distingue principalement trois théories explicatives de la déperdition.

2.2.1 Les théories psychologiques

Que disent les théories psychologiques ? Elles placent le facteur motivationnel comme élément essentiel de la réussite ou de l'échec dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Pour Williams et Burden (1997), la motivation est « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* » (cité par Ckekour et al, p19). Vallerand et Thill (1993) évoquent la motivation comme « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement* » (Vallerand et Thill, 1993, p40). Pour Ryan et Deci (2000), la motivation se manifeste à travers la persévérance dans les actions et les intentions d'un individu.

Dans le domaine de la psychologie, la recherche distingue couramment deux types de motivation : il s'agit des motivations intrinsèque et extrinsèque.

Brièvement, la motivation intrinsèque désigne une forme de curiosité qui pousse l'individu à apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un

intérêt particulier. Est aussi considérée comme motivation intrinsèque tout ce qui est attirant dans l'expérience scolaire elle-même ou dans l'expérience d'apprendre (sans que ce soit nécessairement "ce que" l'on apprend). Par exemple, la volonté de s'affirmer dans un groupe de pairs dans une relation d'apprentissage ou l'intérêt pour les interactions avec un enseignant perçu comme une personne-ressource ou encore le plaisir d'apprendre dans un contexte spécifique telle la bibliothèque, la vidéothèque etc. En termes d'impact, la motivation intrinsèque influe sur la qualité des apprentissages à travers l'intensité de l'attention, la capacité de concentration, l'efficacité de la mémoire et le courage de s'aventurer dans l'inconnu et de prendre des risques.

D'après Guillemette (2004), le fondement de la motivation intrinsèque réside dans l'engagement, la participation et la persévérance de l'individu en contexte d'apprentissage. Selon l'auteure, cet engagement peut se manifester sous différentes formes; par exemple, par le questionnement de l'apprenant, par la créativité dans ses démarches, par la prise d'initiative en dehors des cadres prévus, par la recherche autonome, par la proposition de projets ou d'activités, par la coopération avec d'autres apprenants ou par le travail non obligatoire à la maison. Dans ces conditions, le rôle de l'enseignant doit consister simplement à encourager chacun de ses apprenants à travers des gratifications de sorte à renforcer leurs initiatives. Il doit lui-même faire preuve de motivation intrinsèque dans ses activités pédagogiques s'il veut inculquer à ses apprenants ce type de motivation. En un mot, il doit constituer un modèle « contagieux » de motivation intrinsèque, un passionné de sa matière d'enseignement.

À l'opposé de la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque se base sur l'attrait d'une conséquence de la réussite de l'étudiant. Par exemple, l'étudiant extrinsèquement motivé n'apprend pas pour le plaisir d'apprendre mais parce

qu'il espère décrocher une bourse d'étude ou d'éviter des sanctions corporelles. Les institutions éducatives du reste stimulent la compétition et de ce fait, font appel le plus souvent à la motivation extrinsèque. De manière générale, la motivation extrinsèque est liée à toutes formes d'avantages qui sont rattachés à la réussite comme les bourses d'études, l'obtention d'un diplôme conditionnelle à la réussite dans une matière, la recherche de la reconnaissance sociale.

Mais, ce type d'apprentissage connaît des limites en ce sens qu'il n'est pas durable dans le temps et que les acquis disparaissent plus vite que dans le contexte de la motivation intrinsèque. L'étudiant apprend juste pour ce qui le motive dans le présent sans construire des apprentissages durables

Dans le domaine de l'apprentissage, Kember (1990) a théorisé la supériorité de la motivation intrinsèque sur celle extrinsèque. Pour cet auteur, les étudiants intrinsèquement motivés consentent plus d'efforts dans l'apprentissage et apprennent plus profondément que ceux extrinsèquement motivés

Quant à Boshier et Tough (1979), ils ont orienté leurs travaux sur la motivation dans le contexte spécifique de l'apprentissage adulte. D'après ces auteurs, l'engagement de l'adulte dans un apprentissage résulte de deux facteurs dont l'un est lié à la valeur attribuée à la formation et aux bénéfices escomptés et l'autre aux résultats scolaires. Ainsi, la recherche en sciences de l'éducation établi un lien étroit entre le niveau de motivation et la réussite de l'apprentissage dans la mesure où *« les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez les sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au bac malgré leur handicap »* (Chapaz, 1992, p 40).

La spécificité de l'apprentissage adulte prend donc en compte plusieurs aspects dont l'expérience vécue, la motivation, la cohérence avec les réalités vécues. De

ce faite, elle est plus longue chez l'adulte que chez l'enfant ou l'adolescent et du point de vue de la motivation, différente de celle d'un élève ou d'un adolescent à l'école.

La motivation des acteurs de l'éducation non formelle est une condition indispensable au succès des campagnes d'alphabétisation comme le souligne de manière récurrente les experts de l'Unesco. Dans cette perspective, les planificateurs de l'éducation se doivent de veiller à l'instauration d'un climat favorable aux activités d'alphabétisation où l'intérêt de la formation est porté à la connaissance des apprenants et de la communauté. Ce faisant, la motivation va consister à expliquer aux populations bénéficiaires les bienfaits et les objectifs poursuivis par les alphabétiseurs à travers des rencontres de proximité et l'usage de puissants moyens de communication tels que la radio. C'est fort de cette conviction qu'un auteur comme Oxenham (1975) soutient à juste titre que les personnes motivées par l'œuvre d'alphabétisation sont susceptibles de surmonter toutes les difficultés auxquelles elles sont confrontées pour achever leur formation dans le délai imparti. Autrement dit, le succès des campagnes d'alphabétisation repose sur la participation consciente des apprenants à l'œuvre d'alphabétisation, lesquels doivent au préalable avoir une idée claire des objectifs poursuivis par la formation.

Pour améliorer la rétention dans le contexte de l'éducation non formelle, il est indispensable de prendre en compte les craintes et les appréhensions des couches sociales qui influencent aussi bien la décision de s'inscrire dans les programmes d'alphabétisation que celle de poursuivre la formation. Par exemple, le Rapport sur la campagne d'alphabétisation des adultes en Birmanie en 1976 relevait que le premier obstacle à la participation des adultes dans les sessions d'alphabétisation était lié aux sentiments développés par ces derniers qu'ils étaient trop vieux pour apprendre.

Ainsi, les raisons qui militent pour l'inscription et la poursuite de la formation sont diverses et il importe d'en tenir compte si l'on veut accroître la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation. Dans cette perspective, les programmes d'alphabétisation doivent épouser les besoins des apprenants. Par exemple, au Mali, la création d'un centre d'alphabétisation est précédée par un dialogue entre les couches sociales si bien que les populations se sentent concernées par l'œuvre d'alphabétisation (Dumont, 1973). Ce dialogue porte sur les contenus de formation, les horaires et les zones à couvrir (Unesco/Pnud, 1976).

Au Bangladesh, une recherche menée dans dix centres d'alphabétisation sur les motivations concernant l'inscription aux programmes d'alphabétisation a montré que la principale raison évoquée par les adultes résidait dans l'aspect fonctionnel des connaissances. Autrement, les adultes n'apprennent pas pour apprendre mais ont besoin que les connaissances acquises servent immédiatement à l'amélioration de leur vécu quotidien notamment l'emploi, la pratique religieuse, l'hygiène, la nutrition, la puériculture etc.

Le profil des apprenants peut également avoir des incidences sur la réussite des programmes d'alphabétisation. De façon globale, on s'accorde à reconnaître qu' *« une fréquentation stable et un apprentissage réussi sont liés à la manière dont les buts, le contenu et les méthodes de l'enseignement sont conçus en fonction de l'étudiant, sont liés à des besoins spécifiques et font participer les étudiants à la planification des programmes, à leur gestion et au contenu du matériel pédagogique »* (Unesco/Pnud/Sipa 2,1975). L'efficacité des programmes d'alphabétisation doit donc tenir compte de plusieurs paramètres sociaux. Il y a, en tout premier lieu la question du profil de l'apprenant nécessaire à l'adaptation des programmes de formation. Sur ce plan, il est nécessaire de développer d'après Advice (2004) une *« approche par public »* pour mieux prendre en compte les objectifs pédagogiques communs afin d'orienter les programmes

d'alphabétisation. En second lieu, selon le même auteur, il est indispensable de prendre en compte le degré de motivation de l'apprenant. De ce point de vue, il affirme que *« la question de la motivation est centrale. Les besoins des apprenants peuvent être extrêmement variés et il est indispensable de les connaître. Quelqu'un peut vouloir suivre la scolarité de ses enfants, faire les courses plus confortablement, vaincre une appréhension à l'oral et à l'écrit, se cultiver, écrire, remplir des papiers administratifs, etc. Dans tous les cas, je vais chercher à satisfaire son besoin sachant que c'est l'apprenant qui est demandeur. »* (Advice, 2004, p 9-10). Enfin, la question du temps imparti à la formation est non moins importante dans la mesure où évaluer la durée de la formation est d'ailleurs, pour les acteurs publics, un enjeu important pour proposer une formation appropriée et en prévoir les coûts.

2.2.2 Les théories socio-économiques

Les théories socio-économiques perçoivent les déperditions comme le fruit d'interactions sociales. Elles transcendent les caractéristiques individuelles pour embrasser les caractéristiques sociales des apprenants. Les théories de Bourdieu et Passeron mettant en exergue la reproduction des classes sociales par le biais de l'éducation atteste de cette réalité. Karabel et Pincus (1980) se sont intéressés à l'abandon des étudiants dans le contexte de l'éducation formelle et ont admis que les abandons (une variable des déperditions) n'étaient pas seulement l'œuvre isolée des caractéristiques personnelles des étudiants mais surtout le résultat d'influences sociales. Dans cette perspective, les déterminants liés au genre, au milieu de résidence, au statut social et ethnique influencent l'abandon ou la persévérance scolaire. Bean et Metzger (1985) ont confirmé cette dimension sociologique des déperditions à travers un modèle explicatif de la diminution des effectifs dans le cas spécifique de l'enseignement formel. Ce modèle

privilégie davantage l'impact de l'environnement scolaire sur les attitudes des étudiants et leurs résultats scolaires. Autrement dit, les parents, les amis et les ressources économiques sont des facteurs qui peuvent durablement influencer la rétention des apprenants au cours de leurs cursus éducatives. Sur cette dynamique Kember (1990) a théorisé sur l'abandon et la persévérance des étudiants aux études postsecondaire dans le contexte spécifique de l'enseignement à distance en montrant que les caractéristiques personnelles de l'étudiant notamment son degré de motivation étaient aussi importantes que les résultats professionnels escomptés et également les facilités administratives et académiques nécessaires au maintien des apprenants.

L'Unesco, structure faitière de l'éducation, accorde une place centrale à la participation communautaire dans le cadre de la mise en œuvre réussie des programmes d'alphabétisation fonctionnelle. D'après cette institution, les campagnes d'alphabétisation doivent être en adéquation avec les besoins des populations auxquelles elles s'adressent. Aussi, le soutien des communautés locales et leurs implications dans la planification et la gestion des sessions d'alphabétisation constitue des préalables à prendre en compte lorsque l'on s'inscrit dans une dynamique d'efficacité et de lutte contre les déperditions dans l'éducation non formelle des adultes. Voici ce que disait le rapport du séminaire asiatique pour l'alphabétisation des adultes de 1976 : « ... *jusqu'à présent, la majeure partie des études d'évaluation s'intéresse essentiellement au matériel pédagogique, aux enseignants et aux participants adultes. Il manque des études d'évaluation sur la planification, l'organisation, la mobilisation et les différentes formes de participation de la population. Plusieurs participants ont souligné l'absence d'une méthodologie adéquate pour évaluer ces aspects* » (Incadet, 1977, p10).

D'autres travaux de recherche ont permis de mettre en exergue l'importance de l'implication communautaire dans la rétention des apprenants. Par exemple le

Mouvement Philippin de Reconstruction Rurale a mis en évidence la corrélation entre la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation adultes et le niveau d'implication des communautés locales. Pour cette organisation privée et apolitique, les programmes d'alphabétisation lorsqu'ils n'étaient pas participatifs offraient peu de résultats en matière d'inscription et de poursuite des études dans les structures de formation des adultes. Des expériences similaires se sont déroulées en Afrique et notamment au Mali où les mêmes conclusions ont été tirées.

Comme le souligne régulièrement l'Unesco, le succès des campagnes d'alphabétisation nécessite une synergie d'actions de toutes les couches socio-économiques. Subséquemment, les groupements qu'ils soient officiels ou non, les membres des collectivités territoriales, les coopératives, les syndicats, les groupes de jeunes et de femmes ainsi que les communautés traditionnelles ou religieuses doivent pleinement participer à l'œuvre d'alphabétisation aux côtés des structures de l'administration publique.

Outre les théories sociologiques, les théories économiques apportent des réponses à la problématique des déperditions en éducation en y intégrant la question de la pauvreté des ménages surtout en milieu rural qui fournit la grande majorité des apprenants de l'alphabétisation fonctionnelle. Cette catégorie de population, faut-il le rappeler est celle qui, du point de vue économique, est vulnérable dans la mesure où elle vit d'une agriculture de subsistance pratiquée avec des instruments aratoires rudimentaires sur des sols pauvres. Dans ces conditions, la question de la survie devient prépondérante à celle de la fréquentation régulière des centres d'alphabétisation.

Pauli et Brimer (1971) incriminent la pauvreté comme facteur de déperdition dans le domaine de l'éducation. Selon ces auteurs, qu'elle soit absolue ou relative, la pauvreté a une incidence négative sur la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation. Ainsi, l'insécurité alimentaire dont les

populations rurales sont victimes peut avoir des répercussions négatives sur les taux de fréquentation dans les centres d'alphabétisation. Par ailleurs les coûts d'opportunité du fait de l'engagement dans les programmes de formation contraignent les adultes à désertier les centres de formation au profit d'activités génératrices de revenus. Ces théories justifient-elles les déperditions dans le contexte du Burkina Faso ?

La réponse à cette question est affirmative, si l'on se fie aux propos des acteurs que nous entendons fréquemment sur le terrain lors de nos multiples missions : « *nous voulons apprendre mais nous avons besoin de manger aussi. Si nous abandonnons les activités lucratives comment allons-nous pourvoir à nos besoins propres et à ceux de nos enfants* » ou « *ventre affamé n'a point d'oreilles* » ou enfin une question de type « *Comment apprendre, lorsque l'on est assailli par des préoccupations vitales telles que disposer de trois repas quotidiens et de l'eau de boissons en abondance ?* »

A l'évidence, la décision de se maintenir durablement dans un centre d'alphabétisation est corrélée aux coûts directs et indirects de la formation. Comme le souligne d'ailleurs Eisemont (1997), l'abandon est plus prononcé dans les familles pauvres que dans les familles aisées. En fait, de multiples preuves établissent que pauvreté, redoublement et abandon sont étroitement liés dans le contexte de l'éducation.

2.2.3 Les théories organisationnelles

Elles appréhendent les déperditions sous deux aspects en interaction. Il s'agit de l'environnement et de l'impact de l'institution éducative sur le comportement des apprenants. DeRemer (2002) propose un modèle explicatif de la diminution des effectifs dans l'enseignement en y intégrant des variables personnelles

(objectifs poursuivis, prédispositions personnelles) et des variables éducatives notamment l'organisation du système éducatif (politique éducative). D'après cet auteur, ces facteurs sont prégnants dans la survenue des ruptures d'apprentissage. Dans le domaine spécifique de l'éducation non formelle, l'Unesco énumère un certain nombre de principes susceptibles d'accroître les succès des campagnes d'alphabétisation et subséquemment de lutter contre les déperditions. Nous les déclinons dans un ordre quelconque.

Le premier principe de la réussite des programmes d'alphabétisation réside dans le niveau d'engagement des responsables politiques en faveur de l'éducation des adultes. Autrement dit, les succès des campagnes d'alphabétisation sont étroitement liés à la volonté politique des autorités d'un pays comme le souligne Amadou Matar M'Bow¹⁶ : « ... *La victoire sur l'analphabétisme ne peut découler que de la volonté politique du pays concerné. Il est évident qu'à chaque fois qu'un gouvernement s'est attaqué à cette question parce que c'était la condition préalable à d'autres changements sociaux, les résultats ont été positifs* » (M'Bow cité dans le monde de l'alphabétisation, Conseil International pour l'Education des Adultes (CIEA), 1975, p 7).

Le second principe est lié au degré de planification, d'organisation et d'administration des programmes d'alphabétisation. Homayounpour soulignait à juste titre que « ... *La principale déterminante de la réussite d'un programme d'alphabétisation, qu'il s'adresse aux masses ou soit de caractère sélectif, est sa capacité de mobiliser des ressources requises et mettre en place une coordination efficace et des mécanismes centraux. Quoiqu'importantes, les questions de méthodes viennent en second lieu après les besoins d'organisation. Cette leçon indique qu'il faut attacher bien plus d'importance à instituer et maintenir des moyens d'organisation efficaces* » (Homayounpour cité dans le monde de l'alphabétisation, CIEA, 1975 p.21). Ainsi, une définition peu

¹⁶ Ancien directeur général de l'Unesco

transparente des rôles et des responsabilités des structures et acteurs intervenant dans l'alphabétisation conjuguée à une mauvaise planification administrative et financière des programmes d'alphabétisation peuvent affecter la réussite des campagnes d'alphabétisation

Le troisième principe est lié au niveau de qualification des personnels intervenant dans l'éducation non formelle des adultes. L'Unesco (1973) insiste sur la formation des personnels de l'alphabétisation comme conditions préalables au succès des programmes de formation. Ainsi, lorsque l'enseignant ne bénéficie pas de formations initiale et continue, sa pratique pédagogique peut entraver les succès des campagnes d'alphabétisation surtout lorsque ses relations avec les apprenants sont conflictuelles et non empathiques. Il en est de même lorsque l'enseignant est peu motivé financièrement et peu valorisé administrativement. Par ailleurs, il importe que le nombre d'apprenants par animateur ne soit pas exagéré pour une meilleure conduite des activités pédagogiques. En outre, lorsque les encadreurs sont insuffisamment formés et sont incapables d'apporter, conformément à leurs missions, un appui technique et pédagogique aux animateurs dans les classes, ils contribuent indirectement à la baisse de la qualité des campagnes d'alphabétisation et à l'échec des campagnes de formation.

Le quatrième principe a trait aux contenus des programmes d'études et aux approches andragogiques. Lorsqu'ils sont soigneusement choisis, ils peuvent avoir une incidence positive sur les succès des programmes d'alphabétisation en raison essentiellement qu'ils contribuent à motiver davantage les apprenants (.Unesco,1983) C'est dans ce cadre qu'il est important pour les planificateurs de l'alphabétisation fonctionnelle de veiller à la pertinence sociale des programmes d'alphabétisation en prenant en compte principalement les besoins de l'individu et également ceux du contexte professionnel des apprenants.

Le cinquième principe est axé sur la certification des connaissances et la mise en œuvre de passerelles entre les enseignements formel et non formel. Dans la perspective d'améliorer la qualité des apprentissages et d'offrir de nouvelles opportunités aux apprenants, la certification des acquis et l'articulation entre les enseignements formel et non formel, d'après l'Unesco (1983), s'avèrent indispensables lorsque l'on se situe dans une posture de développement de l'éducation des adultes.

La certification peut contribuer à renforcer le processus d'apprentissage en offrant aux bénéficiaires une reconnaissance sociale leur permettant d'accéder à d'autres formations du domaine formel. C'est dans ce sens que les acteurs de l'éducation non formelle du Royaume du Maroc insistent sur l'importance de la certification comme instrument de lutte contre les déperditions. Pour ces derniers, la certification doit offrir aux néo alphabétisés la possibilité d'embrasser d'autres formations plus valorisantes (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle du Maroc, Bilan des programmes de l'éducation non formelle, 2013-2014). Cette acception des acteurs du Maroc est pleinement partagée par Werquin (2010) lorsque ce dernier insiste sur la reconnaissance de la certification en éducation non formelle des adultes comme perspective de valorisation des acquis des apprenants. De ce point de vue, Il est donc indispensable d'avoir une approche systémique de l'éducation en revisitant les liens entre l'éducation formelle et non formelle par la mise en place de cadres nationaux de qualification et de systèmes d'équivalence qui permettent aux apprenants de passer d'un système à l'autre.

Le choix des langues d'alphabétisation constitue le sixième principe du succès des campagnes d'alphabétisation. Les programmes d'alphabétisation pour être efficaces doivent se faire dans les langues maternelles des apprenants selon les recommandations de l'Unesco. Ainsi, l'alphabétisation est inutile du moment qu'elle ne permet pas de communiquer avec d'autres personnes de son milieu.

Comme le souligne Thanh Khôi et Hammiche « *la langue n'est pas seulement un instrument d'expression et de communication, elle est le réceptacle du patrimoine culturel du groupe qui la parle. Or, il n'est pas contestable, ni contesté, que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle de l'individu* ». (Thanh Khôi et Bouzid cités dans le mode de l'alphabétisation, 1982).

Les méthodes d'alphabétisation actuellement en vigueur et qui ont fait leurs preuves montrent que l'on peut tirer un homme de l'analphabétisme au bout de 300 à 400 heures de cours, lorsque l'enseignement est dispensé dans la langue de l'auditeur alors qu'il est établi par les experts de l'Unesco que pour obtenir la même compétence en français par des non locuteurs, il faudrait beaucoup plus de temps.

Le septième principe est lié au niveau de développement de la post-alphabétisation. Le Rapport de la conférence de Téhéran en 1965 souligne la nécessité de coupler les actions d'alphabétisation et de post-alphabétisation. Ainsi, soulignent les experts « *pour que l'alphabétisation soit réelle et durable, elle doit être soutenue par une infrastructure qui ne fournit pas seulement aux personnes alphabétisées un abondant matériel de lecture mais entretient chez eux le goût de la lecture et élargit leurs horizons* » (Unesco/Pnud, 1976).

La post-alphabétisation demeure indispensable pour éviter l'analphabétisme de retour. Aussi, est-il nécessaire de mettre à la disposition du néo-alphabétisé, des journaux, des livres, en un mot une bibliothèque. Ce faisant, une pression sociale constante sur les alphabétisés va se traduire par une meilleure scolarisation des enfants et le développement quantitatif et qualitatif de structures communautaires qui vont offrir aux néo-alphabétisés des occasions renouvelées d'apprentissage.

Enfin, le dernier principe et pas le moindre est lié à la mobilisation communautaire en faveur de l'éducation des adultes. La mobilisation des masses, du point de vue de l'Unesco, est une condition essentielle du succès de toute campagne d'alphabétisation. Elle peut s'obtenir par une vaste campagne de sensibilisation menée par des responsables politiques, administratives et coutumières au tour de la fonctionnalité de l'alphabétisation. L'analphabète a besoin de savoir qu'il ne sera pas soustrait de ses activités quotidiennes à la seule fin d'apprendre à lire et à calculer mais que ces acquisitions lui seront bénéfiques dans le sens de l'amélioration de son vécu quotidien. Aussi, la formation tout en visant à outiller l'apprenant en lecture, écriture et calcul doit également lui permettre d'améliorer son rendement professionnel.

Levesque et al(2008) ont forgé un modèle typique d'interprétation et de compréhension de la persévérance des adultes dans l'alphabétisation dans le contexte nord américain et particulièrement québécois. Autrement dit, il s'agit pour les auteurs d'identifier les facteurs déterminants qui militent en faveur de la rétention des apprenants adultes dans les centres d'alphabétisation. D'inspiration socioconstructiviste, en vogue dans les années 2000, le modèle de Levesque et al reprend à son compte le rapport au savoir, la mobilisation des ressources, les interactions entre les apprenants et les incitations du milieu. Bref, il s'agit d'un modèle inclusif prenant en compte l'ensemble des acteurs notamment les personnels de soutien, d'enseignement et les adultes en formation. Il se focalise sur les finalités de l'apprentissage et les moyens de formation sans lesquels la rétention des adultes dans les centres d'alphabétisation ne peut être durable.

Le modèle de Levesque et al comporte sept composantes que sont le projet de formation, les forces motrices et restrictives, le sentiment d'auto efficacité, la contrôlabilité, la résilience, l'engagement et enfin l'immédiateté

- le projet de formation résulte d'une interaction entre les finalités de la formation et les moyens de la persévérance. Ainsi, la persévérance de la personne se manifeste sous forme d'un double projet intégrant à la fois les finalités et les moyens de formation. Pour les auteurs « *la persévérance ne peut donc se manifester, d'une part, si les finalités de la formation ne sont pas accompagnées de moyens efficaces et, d'autre part, si des moyens de persévérance sont utilisés sans finalités conscientisées de formation* » (Levesque et al, 2008, p5). Le modèle accorde une place de choix à la prise de conscience chez l'adulte des forces incitatives à la persévérance dans la formation et des forces restrictives susceptibles d'entraver la persévérance. Le renforcement de la persévérance doit prendre en compte le sentiment d'auto efficacité des adultes en formation, de leur perception de contrôlabilité au regard de leur persévérance ainsi que de leur capacité de résilience ;
- les forces motrices et les forces restrictives font appel aux théories psychologiques. Elles se reflètent dans les attitudes personnelles telles que la soif de connaissance ou la peur de l'échec et le pessimisme. Concrètement, les forces motrices sont celles qui encouragent la persévérance dans l'alphabétisation alors que les forces restrictives ont plutôt tendance à la refréner voire à l'annihiler ;
- le sentiment d'auto-efficacité repose sur la confiance qu'une personne a en ses propres capacités à apporter des réponses satisfaisantes aux difficultés vécues. Lorsqu'il est faiblement assumé, les adultes se trouvent chaque fois désarmés devant une tâche qu'ils jugent difficiles. Par contre, lorsque le sentiment d'auto -efficacité des adultes est bien renforcé, il devient, d'après le modèle de Levesque et al (2008) un moyen porteur de persévérance dans les formations : « *les moyens*

porteurs de persévérance, quant à eux, sont la prise en compte du sentiment d'auto-efficacité des adultes en formation, de leur perception de la contrôlabilité au regard de leur persévérance ainsi que de leur capacité de résilience ». (p5) ;

- la contrôlabilité est perçue comme un élément déterminant de la persévérance à l'apprentissage. Elle part du principe suivant lequel la motivation de l'adulte dépend du contrôle qu'il exerce sur sa réussite et sa performance. Autrement dit, des adultes en proie à un complexe d'infériorité ont tendance à imputer leur échec à des causes externes dont ils n'ont pas prise ;

- la résilience désigne la capacité à faire face à une difficulté en mobilisant ses propres ressources et celles du contexte pour les surmonter. Dans le domaine de l'éducation, ce concept s'apparente à celui de la motivation, largement abordée par les pédagogues et les psychologues. Elle se manifeste par des efforts continus d'appropriation de connaissances en dépit d'un environnement difficile ;

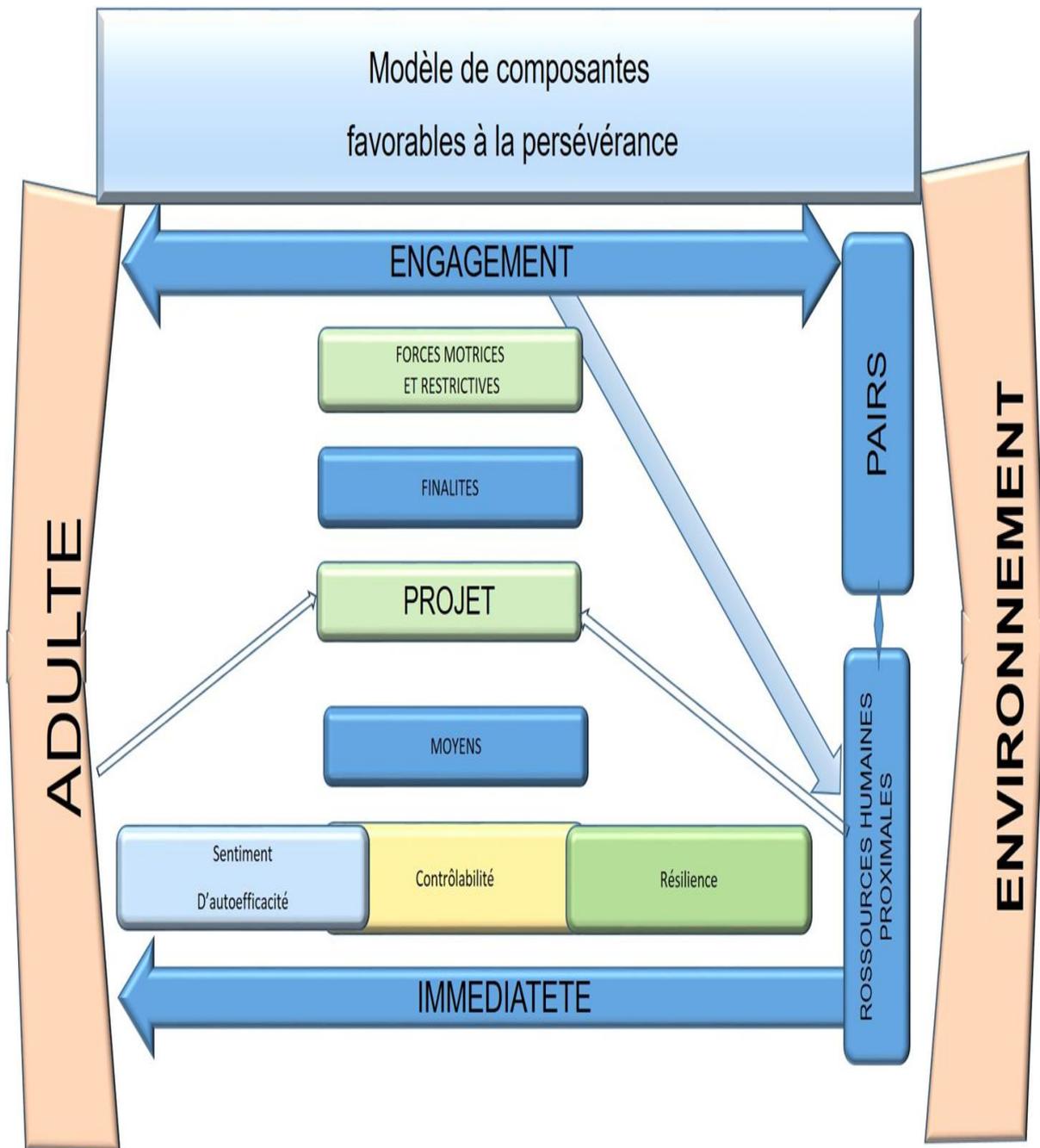
- l'engagement personnel de l'adulte à suivre en dépit des difficultés quotidiennes l'apprentissage constitue un élément de persévérance. Toute fois, cet engagement personnel doit correspondre à un besoin au niveau de la communauté éducative d'instaurer un climat propice au travail d'une part, et d'autre part, que l'apprentissage repose essentiellement sur le vécu socioprofessionnel des adultes. Ainsi, la persévérance dans l'alphabétisation est fonction de l'engagement de l'adulte, lequel est influencé par la perception positive de l'apprentissage et de l'enseignement.

Il résulte de la conviction des adultes d'apprendre en dépit d'expériences antérieures souvent difficiles. Il est souvent conditionné par l'existence d'une relation d'estime entre l'enseignant et l'apprenant. La relation entre les pairs est également importante dans la mesure où la prise de conscience de l'adultes qu'il évolue dans un groupe favorisent des relations interpersonnelles. Enfin, l'engagement de l'apprenant est obtenu par une plus grande disponibilité de l'enseignant dans le cadre de la relation éducative ;

- l'immédiateté comme facteur de persévérance dans les formations adultes a été mis en exergue par les auteurs. Prendre en compte les besoins ambiants et dégager des moyens conséquents pour les satisfaire constitue assurément une source de motivation et de persévérance dans les activités de formation.

Certes, le modèle de Levesque et al est conçu typiquement dans le contexte nord-américain et particulièrement québécois, mais nous pensons qu'il s'adapte parfaitement au contexte africain et singulièrement du Burkina Faso. En effet, les adultes ont toujours besoin d'informations avant d'entamer un cycle de formation. Ceci constitue d'ailleurs un principe admis en sciences de l'éducation fondé sur la participation consciente des apprenants dans le processus d'apprentissage. Dans ces conditions, les adultes sont motivés pour suivre et réussir leur formation quelques soient les contraintes auxquelles ils font face. Cette motivation est d'avantage renforcée, lorsque les résultats de la formation sont immédiatement bénéfiques à l'apprenant en termes d'amélioration de la productivité et des conditions de vie.

Figure 3 : Modèle de composantes favorables à la persévérance des adultes dans l'alphabétisation de Levesque et al



Conclusion

A la lumière de ce qui précède, la présente partie de notre travail de recherche nous a permis de clarifier les concepts utilisés et de faire le point sur les théories susceptibles d'expliquer les déperditions dans le domaine de l'éducation en générale et plus spécifiquement dans l'éducation non formelle des adultes. Par exemple, les théories psychologiques, socio-économiques et organisationnelles ont démontré qu'une multitude de facteurs influe sur la persévérance et donc de l'abandon des adultes inscrits dans les centres d'alphabétisation et de formation. D'après ces théories, des déterminants tels les caractéristiques individuelles des apprenants, les facteurs socio-économiques et institutionnels sont prépondérants dans la décision de l'adulte d'abandonner ou de continuer les études.

Nous présentons dans le chapitre suivant la problématique de recherche dans laquelle nous déclinons les objectifs poursuivis, énonçons nos questions de recherche et formulons nos hypothèses de travail.

CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

3.1 Constats et énoncé des questions de recherche

En choisissant de réfléchir sur les déperditions dans l’alphabétisation des adultes, nous avons voulu nous inscrire dans la dynamique du droit universel à l’éducation reconnu par la Déclaration universelle des droits de l’homme de 1948. Par ailleurs, la Déclaration de Persépolis de 1975 a réaffirmé avec conviction que l’alphabétisme n’est pas une fin en soi, mais un droit fondamental de l’homme et un outil de développement.

Cette conviction de Persépolis avait déjà été partagée à Téhéran en 1965 à travers l’adoption par la communauté internationale du programme expérimental mondial de l’alphabétisation spécifiquement destiné à l’éducation des adultes. D’une durée de dix ans, ce programme a concerné une quarantaine de pays dont le Burkina Faso anciennement appelé Haute-Volta. Son achèvement intervenu en 1975 a marqué le début d’une réflexion soutenue sur l’alphabétisation des adultes au double plan national et international. Ainsi, les décideurs politiques, les pédagogues et les planificateurs de l’éducation des pays développés comme des pays en développement ont érigé l’alphabétisation comme un droit politique qu’il fallait promouvoir absolument.

La quête d’une alphabétisation universelle, si elle aboutissait un jour ne sera pas, de l’avis des experts de l’Unesco., la tâche exclusive de l’école classique ni des programmes d’alphabétisation destinés aux adultes. Pour cette instance internationale, aucun de ces volets pris isolément ne pourrait éradiquer l’analphabétisme. Aussi, a-t-elle souligné la nécessité d’une synergie d’action entre la scolarisation des enfants et l’alphabétisation des adultes.

Actuellement, l'analyse des aspects de l'éducation au niveau international montre qu'à quelques exceptions près, les écoles à elles seules, n'ont pas pu vaincre l'analphabétisme et les programmes d'alphabétisation conçus à l'intention des adultes n'ayant pas bénéficié de la scolarisation ou dans le cas échéant ayant été déscolarisés précocement se sont révélés insuffisants voir inadéquats.

Dans ces conditions, l'équilibre entre l'alphabétisation des adultes et l'enseignement primaire des enfants devient plus que nécessaire et a influencé le point de vue du gouvernement indien : « *...En même temps que des efforts résolus doivent être déployés en vue de généraliser l'enseignement primaire jusqu'à 14 ans, des structures éducatives doivent être étendues à la population adulte afin de pallier ses carences en matière d'éducation et lui permettre de développer toutes ses possibilités. En effet, la généralisation de l'enseignement élémentaire et de l'alphabétisation des adultes dépendent étroitement l'un de l'autre* » (cité dans le monde de l'alphabétisation, CIEA, p 10).

Ce point de vue semble avoir guidé les participants du sommet mondial de l'éducation pour tous en 1990 à Jomtien en Thaïlande qui a permis de dégager six objectifs clés indispensables à une éducation primaire et universelle à l'horizon 2015. Ces six objectifs énoncés, rappelons le, concernent aussi bien la scolarisation des enfants que l'alphabétisation des adultes à laquelle l'Objectif 4 est spécifiquement consacré. Par la suite, le Forum mondial de l'éducation de Dakar de l'année 2000, a permis d'évaluer les engagements pris à Jomtien. A ce sommet, les Etats participants ont reconnu des avancées dans le domaine de la scolarisation des enfants mais ont relevé que l'alphabétisation des adultes constituait le parent pauvre des politiques publiques d'éducation. Ils ont par conséquent déploré le faible niveau de priorisation de ce sous-secteur éducatif dans le financement de l'éducation de base.

Les actions engagées par la communauté internationale sur l'éradication de l'analphabétisme ont permis d'améliorer l'accès des enfants à l'enseignement primaire formel et de fléchir le taux d'analphabétisme des adultes, lequel est passé de 24% en 1990 à 16% en 2011, avec toutefois, 774 millions d'adultes analphabètes. (Source : Rapport EPT 2013). Si cette tendance régressive du taux d'analphabétisme adulte est constatée dans le reste du monde, la situation de l'Afrique subsaharienne demeure particulièrement préoccupante. En effet, le dit Rapport souligne que le taux d'analphabétisme des adultes y a progressé de 37% à partir de 1990 principalement en raison de la croissance démographique soutenue de cette partie du monde. Qu'en est-il de l'état des lieux au Burkina Faso?

Le Burkina Faso fait partie des pays les moins alphabétisés du continent africain et du monde avec un taux global d'analphabétisme des populations de 15 ans et plus estimé en 2006 à plus de 70% dont 83,4% chez les femmes¹⁷. Aussi, l'un des grands défis du pays est de parvenir un jour à l'éradication de l'analphabétisme ambiant de sa population pour amorcer son réel décollage socio-économique et culturel. A cette fin, une double stratégie éducative a été mise en œuvre : développer un système éducatif formel à même de garantir l'accès à l'enseignement primaire pour tous les enfants d'âge scolaire (stratégie préventive de l'analphabétisme) et également un système éducatif non formel qui servira comme un instrument de rattrapage scolaire pour les jeunes et les adultes n'ayant pas bénéficié de l'enseignement classique ou ayant été déscolarisés précocement (stratégie curative de l'analphabétisme). C'est dans ce cadre que le Burkina Faso a élaboré et mis en œuvre une politique d'éducation non formelle des adultes à travers successivement l'école rurale en 1961, la formation des jeunes agriculteurs en 1974 et enfin la création dans le contexte de l'éducation pour tous, des centres permanents d'alphabétisation et de formation

¹⁷ Source : MENA, Tendances récentes et situation de l'éducation et la formation des adultes, mars 2008

en 1990. Ces stratégies éducatives témoignent d'une volonté renouvelée du pays d'éradiquer l'analphabétisme. Cependant, malgré les efforts consentis pour la promotion de l'alphabétisme adulte (existence d'un ministère chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, d'un fonds spécifique pour le financement du domaine, de textes législatifs et réglementaires etc.), l'alphabétisation des adultes connaît d'importantes déperditions des effectifs en formation qui influent négativement sur le rang peu honorable qu'occupe le pays dans l'indice de développement humain publié chaque année par le système des nations unies.

En effet, la lecture des annuaires statistiques de l'éducation non formelle (publiés par la Direction générale des études et des statistiques sectorielles du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA)) et de nos observations empiriques de terrain, montrent que l'alphabétisation des adultes est affectée par des déperditions. En nous référant par exemple à l'annuaire statistique 2015, le taux de déperdition en Alpha/Formation de base¹⁸ est estimé à 8% (Source : donnée calculée par nous même à partir de l'annuaire statistique de l'éducation non formelle de 2015). Ce chiffre serait moins préoccupant en soi si les acteurs de l'éducation non formelle des adultes ne soulignaient de manière récurrente que les statistiques du domaine sont peu fiables et donc sujettes à caution. Par exemple, le responsable Qualité de l'éducation non formelle du Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle, principal bailleur de fonds, se montre plus alarmant lorsqu'il évoque au cours de nos multiples entretiens un taux de déperdition d'au moins 15% (Source : entretiens réalisés avec Monsieur BAYALA, octobre 2015).

18 Le cycle alphabétisation-formation de base regroupe deux niveaux de formation distincts en l'occurrence l'alphabétisation initiale et la formation complémentaire de base.

Pour notre part, notre conviction est établie qu'un seul adulte qui abandonne ou qui échoue aux évaluations finales de l'alphabétisation fonctionnelle constitue une lutte de perdu sur le chemin de l'éradication de l'analphabétisme dans la mesure où ce dernier pourrait se révéler un vecteur d'hostilité à la scolarisation au sein de sa communauté.

Nous sommes d'abord conscient que l'éducation, qu'elle soit formelle ou non formelle, constitue un droit pour toute personne humaine. Aussi, lorsque des individus ou groupes d'individus n'arrivent pas à jouir d'un droit qui leur est pourtant reconnu, il y a nécessairement des réflexions à mener. Ensuite, les déperditions mêmes minimales, vont contrarier l'ambition renouvelée de notre pays de vaincre l'analphabétisme. Enfin, en tant que planificateur de l'éducation, notre conviction est établie que toute déperdition est synonyme de gaspillage de ressources financières et matérielles surtout dans un contexte où le pays peine à satisfaire les besoins vitaux de sa population.

Dans ces conditions, l'objectivation de notre thème de recherche repose sur la question principale suivante : **quels sont les facteurs explicatifs des déperditions des apprenants dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation ?**

Cette question principale est suivie de questions spécifiques ci-après

- 1- Les caractéristiques des apprenants influencent-elles les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Autrement dit, les facteurs tels que l'âge, le niveau d'instruction de base, le sexe et le degré de motivation de l'apprenant sont-ils sources de déperdition ?
- 2- Les déperditions sont-elles liées à un déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation des adultes ? Spécifiquement, l'alphabétisation offre-t-elle réellement aux apprenants des opportunités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif ?

- 3- Les contenus des programmes de formation influent-ils sur les déperditions dans les centres d’alphabétisation ?
- 4- Les conditions d’apprentissage dans les centres d’alphabétisation favorisent-elles des déperditions ? Autrement dit, des facteurs tels que la pratique des animateurs, la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, les horaires de formation, le calendrier de mise en œuvre, la prise en charge élémentaire des apprenants sont-ils sources de déperditions ?

3.2 Objectifs de la recherche

3.2.1 Objectif général

L’objectif général poursuivi dans le présent travail est d’appréhender et d’analyser les facteurs explicatifs des déperditions en alphabétisation fonctionnelle et les stratégies mises en œuvre pour les combattre. En outre, il cherche à dégager des perspectives pour renforcer durablement la fréquentation des adultes inscrits dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation.

3.2.2 Objectifs spécifiques

Le présent travail poursuit les objectifs spécifiques suivants :

- décrire le contexte de l’alphabétisation fonctionnelle au Burkina Faso ;
- identifier les déterminants des déperditions des apprenants inscrits dans les centres d’alphabétisation fonctionnelle ;

- dégager des perspectives pour une meilleure fréquentation des apprenants dans les centres d’alphabétisation fonctionnelle mis à leur disposition.

3.3 Hypothèses de travail

A la question principale de recherche à savoir : quels sont les facteurs explicatifs des déperditions des apprenants dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation ? Nous formulons,, en guise d’hypothèse principale de recherche, que **les déperditions dépendent plus des facteurs externes que des facteurs internes des centres d’alphabétisation**. Ces facteurs tels que déclinés sont des macro- variables qui sont difficilement mesurables. Aussi, avons-nous fait un effort d’opérationnalisation en construisant des micro-variables suivis d’indicateurs de mesure.

Les facteurs internes retenus sont ceux liés aux contenus des programmes de formation et aux conditions d’apprentissage dans les centres d’alphabétisation.

Quant aux facteurs externes des déperditions dans les centres d’alphabétisation, ils sont liés aux caractéristiques personnelles des apprenants et au déficit de valorisation des compétences acquises dans l’alphabétisation fonctionnelle.

Ainsi précisée, notre hypothèse principale est suivie d’hypothèses spécifiques libellées de la manière suivante :

- 1- Les caractéristiques des apprenants influent sur les déperditions dans les centres d’alphabétisation. Spécifiquement, nous pensons que l’âge des apprenants, le niveau d’instruction de base, le sexe et le degré de motivation constituent les déterminants de la déperdition dans les centres d’alphabétisation ;

- 2- Les déperditions dans les centres d’alphabétisation sont liées à un déficit de valorisation des compétences acquises par les apprenants dans la vie courante. De manière opérationnelle, nous présumons que l’alphabétisation offre aux bénéficiaires peu d’opportunités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif ;
- 3- Les contenus des programmes de formation ne sont pas adaptés aux besoins des apprenants adultes dans la mesure où ceux-ci sont plus théoriques que pratiques ;
- 4- Les déperditions dans les centres d’alphabétisation sont liées aux conditions d’apprentissage. Autrement dit, nous pensons que les facteurs liés à la pratique des animateurs, à la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, aux horaires de formation, au calendrier de mise en œuvre et à la prise en charge élémentaire des apprenants favorisent les déperditions dans les centres d’alphabétisation.

3.4 Variables de l’étude

Trois catégories de variables sont couramment usitées dans le domaine des sciences sociales : il s’agit des variables d’entrée, de processus et de sortie. Ces variables établissent des liens fonctionnels entre les questions de recherche et les hypothèses émises.

3.4.1 Les variables d’entrée

Elles constituent des réalités indépendantes du chercheur dans la mesure où il ne peut pas les manipuler pour avoir des résultats sur mesure. Il est donc obligé de composer avec ces variables dans son travail de recherche.

Les variables macro sont généralement difficiles à manipuler sur le terrain en raison du fait qu'ils regroupent plusieurs facteurs. D'où la nécessité pour le chercheur de dégager des variables micro plus circonscrites. Ces variables micro, pour être opérationnelles sur le terrain, doivent être complétées par des indicateurs mesurables.

La suite de nos réflexions a consisté justement en l'opérationnalisation des variables édictées dans l'étude. Ainsi, la variable « *caractéristiques des apprenants* » est appréhendée à travers des indicateurs de mesure que sont le niveau d'instruction, l'âge, le sexe, le lieu et le degré de motivation.

La variable « *déficit de valorisation des compétences* » comporte trois dimensions de mesure : financière, intellectuelle et administrative

La variable « *contenus des programmes de formation* » est mesurée par trois indicateurs : théoriques, pratiques, théoriques et pratiques.

.

3.4.2 Les variables de processus

Dans le domaine des sciences de l'éducation, les variables de processus sont celles sur lesquelles le chercheur a une prise, qu'il peut manipuler de manière quelconque pour mesurer les relations entre deux ou plusieurs variables en vue d'apporter des réponses à une problématique bien précise.

Les variables de processus concernent dans notre étude, les conditions d'apprentissage. Elles sont appréhendées à travers les indicateurs ci-après : la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, les horaires de formation, le calendrier de mise en œuvre et la prise en charge élémentaire des apprenants et la pratique des animateurs de centres d'alphabétisation et de formation.

3.4.3 Les variables de sortie

Souvent qualifiées de « *variables d'effet* », les variables de sortie constituent une conséquence des variables d'entrée dans la mesure où elles décrivent les résultats attendus, lesquels doivent l'objet de compréhension.

Dans le présent cas, nous avons retenu une seule variable de sortie. Ce sont effectivement les déperditions observées dans les centres d'alphabétisation. Elle constitue une conséquence des variables micro et macro déclinées dans nos hypothèses de travail.

Tableau 9. Récapitulatif des variables de l'étude suivies des indicateurs de mesure

Macro variables	Micro variables	Indicateurs de mesure
Facteurs externes aux centres d'alphabétisation	Caractéristiques des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau d'instruction - Age - Sexe - Degré de motivation
	Valorisation socio-économique des compétences acquises	<ul style="list-style-type: none"> - Au plan financier - Au plan intellectuel - Au plan administratif
Facteurs internes des centres d'alphabétisation	Les contenus des programmes de formation	<ul style="list-style-type: none"> -Théoriques - Pratiques -Théoriques et pratiques
	Les conditions d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité de matériel didactique et pédagogique - Horaire de formation - Calendrier de formation - Prise en charge élémentaire des apprenants - Pratiques des animateurs

Après avoir énoncé nos questions de recherche, fixé les objectifs poursuivis et construit nos hypothèses de travail, il nous reste maintenant à justifier le choix de notre thématique de recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat sciences de l'éducation.

3.5 Justification du choix du thème

L'histoire de notre choix thématique remonte à l'année 2012 où dans le cadre de la préparation de notre Master de recherche à l'université de Koudougou, nous avons mené des enquêtes de terrain pour appréhender les causes du décrochage scolaire dans l'enseignement primaire dans la région du Sahel. Dans le département de Tankougounadié, site de notre étude, situé à seulement trois (3) kilomètres de la frontière de la République du Niger, nous avons observé une désaffection des adultes inscrits dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation plongeant l'animateur dans l'oisiveté. La situation était telle qu'il était visiblement content de se sentir utile en collaborant avec nous dans la collecte de nos données de terrain.

Témoin de cette situation déplorable, nous nous sommes alors promis que si l'occasion nous était donnée dans le cadre d'études ultérieures, nous nous pencherions sur la question des déperditions en alphabétisation fonctionnelle afin d'appréhender les causes et d'en proposer des solutions de résolution réalistes. Notre admission au programme doctoral de l'université de Caen nous a ainsi donné l'occasion de tenir notre promesse.

Trois postulats justifient le choix de notre thématique de recherche dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat sciences de l'éducation.

D'abord, au plan institutionnel, nous menons ce travail dans un cadre académique visant l'obtention du titre de docteur en sciences de l'éducation, option politiques éducatives dans une situation de cotutelle entre les universités de Koudougou au Burkina Faso et de Limoges en France. C'est dans ce cadre que nous avons choisi de réfléchir sur le thème des déperditions en

alphabétisation fonctionnelle afin de contribuer à améliorer la qualité de ce type d'éducation.

Ensuite, au plan social, nous sommes convaincu que l'éducation constitue le socle du développement comme le souligne à juste titre le professeur Ki-Zerbo dans son ouvrage **Eduquer ou périr** : « *après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple* » (Danton cité par Ki-Zerbo, 1990, p 40). En effet, l'analphabétisme des adultes constitue une entrave à l'édification d'une société de progrès. Dans un monde où l'usage de l'écriture est indispensable au quotidien, il est aisé d'évaluer les effets négatifs de l'analphabétisme tant chez l'individu qu'au niveau de la société entière. C'est en cela que le point de vue du président Tanzanien Julius Nyerere semble avoir engagé les pays sous-développés dans les campagnes massives d'alphabétisation des adultes en ces termes « *nous devons d'abord instruire les adultes. Nos enfants n'auront pas d'influence sur notre développement économique avant cinq, dix, voire vingt ans* » (Nyerere cité par Victor Mlekwa, 1994, p13).

Par ailleurs, l'incapacité de l'école classique à accueillir tous les enfants d'âge scolaire et la nécessité d'une éducation tout au long de la vie justifient pleinement l'importance de l'alphabétisation fonctionnelle dans le processus de développement socio-économique des nations.

Enfin, au plan scientifique, la question des déperditions en éducation non formelle des adultes n'a pas fait l'objet d'une attention soutenue des décideurs politiques et des planificateurs de l'éducation. En cela, notre recherche vise à combler un vide. Aussi, nous nous proposons d'explorer des perspectives de solutions aux problèmes des déperditions constatés dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation au Burkina Faso dans une optique d'optimisation de la politique nationale d'éducation non formelle.

3.6 Limites de l'étude

Nous n'avons pas la prétention d'aborder tout le champ de l'éducation non formelle au Burkina Faso. Ce champ est assez vaste dans la mesure où il prend en compte plusieurs couches catégorielles notamment la petite enfance, l'adolescence et enfin les adultes. L'éducation non formelle des adultes qui nous intéresse spécifiquement dans le présent travail comporte également plusieurs formules et innovations pédagogiques plus ou moins éparses qui complexifient le domaine et qui mériteraient par conséquent beaucoup plus de temps et de moyens d'investigation. Aussi, avons-nous dans le cadre de notre travail de recherche, restreint son champ au cycle alphabétisation-formation de base à l'issue duquel les apprenants sont déclarés alphabétisés.

Conclusion

Cette partie du travail nous a permis de poser nos questions de recherche et de nous assigner des objectifs à atteindre. S'en est suivi la construction d'hypothèses de travail qui seront soumises à l'épreuve de terrain pour leur confirmation ou leur infirmation. Enfin, la justification du choix thématique de recherche et la délimitation de son champ ont constitué une étape importante de notre démarche.

La partie suivante de notre travail de recherche décrit le contexte de l'émergence de l'éducation non formelle des adultes en lien avec les politiques publiques du domaine. Enfin, Elle analyse les pratiques actuelles dans l'éducation non formelle des adultes dans le contexte spécifique du Burkina Faso.

CHAPITRE 4. EMERGENCE DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE DES ADULTES

Dans ce chapitre, nous nous focalisons sur les grandes étapes des politiques publiques d'éducation non formelle des adultes dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme. Après une brève évocation au plan mondial de l'expérience réussie de l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques dans l'éradication de l'analphabétisme, nous nous appesantirons sur l'évolution des politiques publiques d'éradication de l'analphabétisme au Burkina Faso.

4.1 Brève revue littéraire sur l'éducation non formelle des adultes

4.1.1 Au plan international

Dès 1945, année de création de l'Unesco, la lutte contre l'analphabétisme s'est imposée comme un impératif majeur de la communauté internationale. Mais avant que l'Unesco ne fasse de cette lutte son leitmotiv, des pays à travers le monde ont tenté des expériences plus ou moins réussies d'éradication de l'analphabétisme.

4.1.1.1 Les premières expériences

C'est en Union des Républiques Socialistes Soviétiques (URSS) en 1919 que les premières campagnes de masse d'éradication de l'analphabétisme ont été menées. A cette période, dans ce pays, seuls 22,3% des habitants savaient lire et écrire et moins de 20% des enfants d'âge scolaire étaient effectivement scolarisés (Kabatchenko et Yasnikova, 1990). Ainsi, le 26 décembre 1919, un décret du gouvernement soviétique stipulait que « *tous les citoyens illettrés âgés de dix-huit à cinquante ans doivent obligatoirement apprendre à lire et à écrire*

dans leur langue maternelle ou en russe, au choix. Cet enseignement sera dispensé dans les écoles publiques existantes ou dans les écoles créées à l'intention des analphabètes conformément aux plans établis par le commissariat national de l'instruction ».

Les décisions prises par les dirigeants soviétiques dans les dix premières années de pouvoir ont permis d'infléchir le nombre d'analphabètes. A la fin de la deuxième décennie en 1959, l'analphabétisme était liquidé en URSS.

D'après Kabatchenko et Yasnikova (1990), la prise de conscience des analphabètes et des illettrés de la nécessité de se libérer des ténèbres de l'analphabétisme pour accéder à une vie meilleure, a été un facteur déterminant dans la stratégie d'éradication de l'analphabétisme. Cette prise de conscience a été soutenue par une volonté politique réelle des autorités de l'époque de vaincre l'analphabétisme en créant un climat propice à la formation des adultes sur l'ensemble du territoire. Par ailleurs, l'Etat Soviétique a pris des mesures énergiques parmi lesquelles le caractère obligatoire de l'alphabétisation, sa gratuité, une mobilisation sociale sans précédent, la mise en place de conseils pour orienter les actions d'alphabétisation, le tout soutenu par un essor industriel et économique du pays entier. Les congrès sur l'éradication de l'analphabétisme tenus en 1922 et 1924 ont permis des avancées dans la lutte contre l'analphabétisme par la mise en œuvre des mesures telles que l'organisation des expositions dans les départements de l'instruction publique, la publication des travaux des élèves, des guides et manuels sur l'enseignement des analphabètes et enfin le choix de l'école comme point de départ de la diffusion des connaissances en matière d'agriculture, de productivité et d'éducation sanitaire. Un effort particulier a été fait pour venir à bout de l'analphabétisme féminin. Pour aider les femmes qui travaillent à prendre soin de leurs enfants, le gouvernement a ouvert des maternelles. Ainsi, beaucoup de femmes ont pu travailler plus efficacement, suivre des programmes d'alphabétisation dans des

écoles du dimanche et assister à des conférences. Afin de permettre aux femmes d'étudier à leurs moments perdus, le gouvernement entreprit également la réalisation d'unités éducatives près de leurs lieux de résidence ou de travail. Ayant ainsi appris à lire et à écrire, les femmes ont pris conscience de l'importance de l'instruction et ont activement promu la scolarisation de leurs enfants.

La lutte contre l'analphabétisme dans l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques a été âpre. Commencée en 1919 à la faveur du déclenchement de la Grande Révolution socialiste d'octobre, elle a abouti deux décennies plus tard à une victoire sur l'analphabétisme des populations. Elle a inspiré plus tard, en 1953, la République de Cuba dans sa quête victorieuse d'éradication de l'analphabétisme.

La victoire de l'Etat Soviétique sur l'analphabétisme de ses populations et la prise de conscience que l'éducation peut promouvoir la paix internationale vont pousser la communauté internationale à forger un cadre fédérateur de lutte contre l'alphabétisme par la création en 1945 de l'Unesco.

4.1.1.2 La création de l'Unesco

Le préambule de l'acte constitutif de l'Unesco repose sur la célèbre déclaration suivante : « *les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix...* ». Cette déclaration constitue un élément important de l'acte constitutif de l'Unesco élaboré en 1945 à Londres. Une année plus tard, c'est-à-dire en 1946, l'Unesco fut créé à Paris en République Française.

Le Burkina Faso a souscrit aux objectifs de l'Unesco et en est membre depuis le 14 novembre 1960, année de son accession à la souveraineté nationale et internationale.

Pour éloigner le monde des affres des guerres qui l'ont ébranlé, l'Unesco va œuvrer au maintien de la paix en resserrant la collaboration entre les nations par le biais de l'éducation, la science et la culture. Pour y parvenir l'Unesco s'attèlera à créer un nouvel humanisme qu'elle veut universel qui puiserait sa sève dans toutes les expressions culturelles du monde. En outre, elle veut créer un nouvel ordre international qui octroierait à chaque peuple l'occasion de s'épanouir sans pour autant appauvrir les autres mais en les enrichissant au contraire de ses succès. Un ordre qui favoriserait l'égalité des chances à tous les individus et détruirait ainsi les germes de la guerre.

Conformément à ses missions, l'Unesco va entreprendre sur le terrain de nombreuses réalisations pour soutenir la lutte contre l'analphabétisme des populations surtout dans les pays en voie de développement dont le Burkina Faso.

La première action de l'Unesco contre l'analphabétisme remonte dans les années 1950-1960. Cette croisade, connue sous le nom d'éducation de base et développement communautaire, avait pour objectif de permettre aux individus de maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul. Cette première entreprise de l'Unesco va connaître cependant des résultats mitigés en raison de l'inadéquation entre les programmes d'alphabétisation implémentés et les besoins des communautés ciblées.

Si en ville les populations ont rapidement adhéré aux campagnes d'alphabétisation pilotées par l'Unesco en raison du fait que l'écrit constitue un outil de la vie quotidienne, ce ne fut pas le cas en campagne où les programmes proposés aux populations ne correspondaient pas à leurs besoins en termes de

transformation de leur cadre de vie. Aussi, l'analphabétisme ne fut éradiqué dans les régions où il était endémique.

En 1962, l'Unesco, sur la demande des Nations Unies, réfléchit à la relance d'une autre croisade. Ainsi, elle organisera à Téhéran en 1965 une conférence qui à son terme optera pour une stratégie sélective et fonctionnelle de l'alphabétisation des adultes plutôt qu'une stratégie massive c'est-à-dire prenant en compte toutes les catégories sociales.

Faisant suite à la conférence de Téhéran, laquelle adopta le concept d'alphabétisation fonctionnelle, l'Unesco, de 1967 à 1973, mit en place un Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA). L'évaluation critique dudit programme intervenue dans les années 70 a montré qu'il aura permis d'administrer la preuve des avantages qu'offre l'alphabétisation du point de vue économique et social et, d'une manière plus générale, d'étudier les relations et les influences réciproques qui peuvent exister entre l'alphabétisation notamment des populations actives et le développement (CIEA, 1970).

Sur le plan africain, à leur accession à la souveraineté internationale intervenue en 1960, la plupart des Etats avait un taux de scolarisation ne dépassant 38% (Unesco/Breda, 1983). Pour éradiquer l'analphabétisme, les Etats nouvellement indépendants d'Afrique tentèrent deux approches dont l'une visait à « tarir l'analphabétisme » à la source par la scolarisation des jeunes en âge de fréquenter l'école et l'autre à éradiquer l'analphabétisme des adultes. Pour y parvenir, sous les auspices de l'Unesco, est organisée en 1961, la conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation à Addis-Abeba au cours de laquelle des décisions décisives furent prises pour dynamiser les systèmes éducatifs africains.

Au terme de cette conférence, les Etats africains s'engagèrent à réaliser un enseignement primaire universel gratuit, un enseignement secondaire

comportant deux cycles de trois ans dans lequel entreraient 23% des adolescents, un enseignement supérieur capable de retenir neuf étudiants sur dix en Afrique et l'égalité totale scolaire entre garçons et filles à l'horizon 1980. (Rapport final de la conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique Addis-Abeba 15-25 mai 1961).

Bien que les progrès furent rapides et surprenants, l'Afrique reste le continent qui éprouve d'énormes difficultés pour atteindre les objectifs déclinés à Addis-Abeba notamment scolariser tous ses enfants et alphabétiser l'ensemble de ses adultes de quinze ans et plus. Et une des sources de ces difficultés résident dans la diversité linguistique surtout de l'Afrique noire qui contraint les politiques publiques à alphabétiser en français ou en anglais plutôt qu'en langues locales. Toutefois, l'avènement des indépendances va pousser beaucoup de pays africains dont la Haute-Volta, actuel Burkina Faso, à entreprendre une alphabétisation en langues nationales.

4.1.2 Au plan national

Le Burkina Faso pour sa part, présente une riche expérience dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme des adultes. Aussi, une analyse historique de l'alphabétisation fonctionnelle permettra de donner un aperçu de l'évolution des politiques publiques et des stratégies du domaine pendant les périodes coloniale et postcoloniale.

4.1.2.1 La période coloniale

Cette période va de la pénétration coloniale française en 1896 à 1960, année de l'accession du pays à la souveraineté internationale. D'après les sources

documentaires disponibles, deux acteurs majeurs seront impliqués dans l'implantation de l'école occidentale en Haute-Volta, actuel Burkina Faso : il s'agit de l'administration coloniale et des missionnaires religieux catholiques et protestants.

Du côté de l'administration coloniale, la naissance de l'école coloniale va intervenir dans les années 1898 à Bobo-Dioulasso et sera surtout l'œuvre de militaires coloniaux qui vont les faire fonctionner en attendant l'arrivée d'enseignants (André, 2005).

Que visait l'école coloniale naissante ? A cette question, plusieurs auteurs apportent des réponses pertinentes. Par exemple, André (2005) soutient que l'instauration de l'école coloniale occidentale dans les territoires coloniaux francophones dont fait partie le Burkina Faso reposait principalement sur la volonté de l'administration coloniale française d'assimiler les peuples coloniaux en les mettant pleinement au service de l'entreprise coloniale. D'après cette auteure, dès les années 1900, la dimension assimilationniste de l'enseignement des peuples coloniaux va consister « *à recruter quelques privilégiés, les fils des chefs coutumiers et de les assimiler par l'enseignement de langue et de la culture françaises afin d'assurer la pérennité et le rendement de l'œuvre coloniale* » (André, 2005, p 10). Mais avant André, d'autres auteurs locaux s'étaient penchés sur les objectifs visés par l'école coloniale française au Burkina Faso. Pour Compaoré (1995), l'école coloniale française naissante devait contribuer à conforter la suprématie de la langue et de la culture du colonisateur au détriment de celles des peuples indigènes. Pour y parvenir, elle va s'attacher à la formation d'auxiliaires indigènes compétents en langue française qui serviront comme des relais à l'administration coloniale. Sanou (2003) tient le même discours lorsqu'il soutient que « *l'objectif culturel et politique de l'école coloniale était d'impressionner les africains par la puissance et la générosité de la France et d'obtenir leur soumission et leur*

collaboration » (Sanou, 2003, p179). Vue sous cette perspective, l'école coloniale française visait à former une élite capable de s'exprimer en français et apte à assurer les intérêts de l'administration coloniale tout en bénéficiant en retour d'un statut de privilégié et d'évolué. Compaoré (1995) confirme bien ces propos de Sanou lorsqu'il théorise justement que l'enseignement de la langue française visait à doter les élèves indigènes sélectionnés auprès des populations locales des rudiments du français écrit et oral afin de disposer de collaborateurs de l'administration coloniale qui devaient constituer de puissants relais pour soumettre efficacement l'ensemble des populations autochtones. En somme, l'école française était perçue d'après Prah (cité dans ADEA, 2006), comme un instrument de promotion sociale dans la mesure où la maîtrise des connaissances instrumentales de base du français donnait un avantage compétitif aux personnes désireuses d'échapper à leurs conditions socio-économiques et de s'élever dans l'échelle sociale. Dans ces conditions, l'attrait du français va s'emparer des autochtones en raison des multiples privilèges conférés. Ainsi, l'envie de faire de son enfant un auxiliaire de l'administration coloniale devenait de plus en plus une source de motivation des populations colonisées. Toutefois, il est important de souligner que l'attrait du français ne s'est pas accompagné sur le terrain d'une densification du réseau scolaire dans la mesure où l'administration coloniale n'avait pas pour objectif une éducation et une alphabétisation de masse, mais simplement la formation d'une élite nécessaire à son bon fonctionnement. (ADEA, 2006).

Parallèlement à l'œuvre de l'administration coloniale, les missionnaires religieux notamment catholiques et protestants vont se consacrer à la réalisation et à l'animation d'écoles notamment à Koupéla en 1900, à Ouagadougou en 1901 et progressivement vers les autres localités du pays dont successivement Yako et Kaya en 1924 et 1925. D'abord en français exclusivement, les

missionnaires catholiques vont pendant la période coloniale pratiquer par la suite une alphabétisation en langues nationales dans une perspective herméneutique.

L'objectif poursuivi était de disposer d'une masse critique de fidèles aptes à propager la foi chrétienne (Brock-Utne, 2005). Chez les protestants, l'alphabétisation va se faire dans les écoles bibliques et dans les temples afin de permettre aux fidèles de se familiariser avec la parole de Dieu.

L'alphabétisation en arabe n'était pas non plus en reste. Bien qu'interdite dans les écoles formelles coloniales, elle était cependant dispensée dans des écoles coraniques au profit des adeptes de la religion islamique (Manchisi, 2004). Elle dispensait un enseignement à deux niveaux essentiellement : le premier niveau était celui de l'écriture arabe et la lecture du coran tandis que le second niveau était consacré à l'apprentissage et à l'interprétation du livre saint des musulmans. Dans les communautés islamiques, l'enseignement du coran va servir de prétexte au développement de l'alphabétisation en langue arabe. Manchisi (2004) note d'ailleurs que l'alphabétisation occidentale a contribué à ruiner celle en langue arabe qui pendant la période précoloniale était utilisée dans la transcription de certaines langues africaines telles que le Haoussa, le Fulfuldé et le Wolof.

L'alphabétisation en français en tant que legs colonial va continuer à influencer durablement les politiques linguistiques et culturelles en Afrique francophone au détriment des langues locales. Ayant pris connaissance de la relation étroite entre la langue française et le pouvoir social, économique et politique, les colonisés vont conserver pour la plupart le système éducatif colonial au moment de leur accession à l'indépendance. Ainsi, la primauté du français pour les pays francophones comme le Burkina Faso, va se maintenir sur les langues nationales malgré quelques tentatives de promotion de ces dernières au cours des années 60 et 70.

4.1.2.2 La période des indépendances

La période postcoloniale allant de 1960 à nos jours est marquée par deux types d'alphabétisation des adultes: l'alphabétisation en langue française et celle en langues nationales.

Les cours d'adultes, l'entraide culturelle Voltaïque, l'université populaire africaine (UPA) et l'école rurale (1961-1972) ont été les principaux vecteurs de la promotion de l'alphabétisation en langue française. Quant à l'alphabétisation en langues nationales, elle a regroupé le projet dénommé « UPV/71/518 » visant l'égalité d'accès des femmes et des jeunes filles à l'éducation (1967-1979), les expériences de l'association frères des hommes, des Organismes Régionaux de Développement (ORD), des missions religieuses, l'action de l'Office Voltaïque pour l'Education des adultes (OVEA), celle de l'Office National de l'Education Permanente et de l'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective (ONEPAFS) et bien d'autres structures plus tard.

4.1.2.2 1 L'étape de l'alphabétisation en français

A l'origine, l'alphabétisation des adultes se faisait exclusivement en langue française comme à l'école classique et reposait sur trois moyens de formation notamment les cours d'adultes, l'entraide culturelle et l'université populaire africaine et, enfin, l'école rurale.

Dans sa volonté d'éradiquer de l'analphabétisme, l'Etat voltaïque mit en place des cours d'adultes en français avec l'appui technique du Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique (CDPP) et du soutien financier de l'Ambassade de la République Française.

La méthode utilisée à l'époque était la méthode CREDIF du nom du Centre de Recherche et de Diffusion du Français basé à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud en France métropolitaine. Selon Lallez (1976), cette méthode consistait en une approche d'apprentissage rapide de la langue française. Malheureusement nos multiples recherches sur le bilan exhaustif des cours d'adultes fondés sur la méthode CREDIF sont restées vaines en raison de la détérioration des supports électroniques y relatifs.

L'entraide culturelle voltaïque et l'université populaire africaine vont également s'investir pleinement dans la lutte contre l'analphabétisme des populations en dispensant des enseignements en langue française en cours du soir. De ce fait, elles peuvent être qualifiées d'institutions pionnières dans la lutte contre l'analphabétisme.

Implantées pour la plupart dans les villes, l'université populaire africaine et l'entraide culturelle continuent de nos jours à assurer en cours du soir la formation des adultes et des jeunes déscolarisés ou n'ayant jamais été scolarisés.

Les cours du soir constituent actuellement pour bon nombre de jeunes et d'adultes des occasions uniques d'apprentissage en raison de leurs coûts moins onéreux que ceux des cours du jour. En outre, ceux qui sont accaparés durant la journée par leurs activités économiques, trouvent dans les cours du soir une occasion propice de formation.

Mais, l'expérience majeure de l'étape d'alphabétisation en français est sans conteste la création des centres d'éducation rurale (CER) appelés encore école rurale. Se fondant sur les contraintes budgétaires imposant une réduction des coûts comme condition indispensable à l'extension du système éducatif et également la nécessité d'une augmentation rapide de la productivité et de la production rurales pour accélérer le développement socio-économique du pays,

les autorités politiques de l'époque adoptèrent le 14 juin 1961 un décret consacrant la naissance des centres d'éducation rurale (CER).

Pour le gouvernement de Maurice Yaméogo (1960-1966), l'école classique est exclusivement orientée vers des emplois administratifs avec surtout des coûts unitaires de scolarisation élevés. Aussi, le besoin d'un enseignement spécifiquement rural destiné au monde paysan qui constituait la majorité de la population prit corps dans l'optique d'assurer aux ruraux un savoir-faire et un savoir-être.

Telle que conçue, l'école rurale devait être une école de compensation pour les sujets, qui après l'âge scolaire réglementaire de l'enseignement primaire, n'ont pu trouver une place dans le système d'enseignement classique. Elle devait en outre concevoir la scolarisation d'une part comme une alphabétisation du groupe d'âge prêt à être engagé dans la production agricole, et d'autre part, comme une formation professionnelle destinée à accroître la productivité rurale par l'apprentissage et la diffusion d'attitudes, de techniques, de comportements à la fois novateurs et réalistes c'est-à-dire immédiatement disponibles, accessibles et bien adaptés aux milieux naturel et humain.

L'article 2 du décret de 1961 stipule à propos de ce nouveau système éducatif que « *son but est d'assurer à la totalité des enfants qui n'ont pu être scolarisés une instruction élémentaire et une formation rurale et civique* ».

Au début de l'école rurale, seuls les adolescents de 12 à 14 ans étaient recrutés dans les centres d'éducation rurale (CER) dans la perspective de leur assurer une formation en français en trois ans consistant à leur « *donner une instruction élémentaire, une formation civique et une pratique professionnelle* » (Tiendrebéogo, 2000). Par ailleurs, les initiateurs de ce sous système éducatif excluaient la présence concomitante d'un centre d'éducation rurale et d'une école classique dans une même localité donnée afin d'éviter toute forme de

concurrence entre elles. En la matière, il a donc été arrêté comme norme scolaire qu'un centre d'éducation rurale ne pouvait s'implanter dans un village accueillant déjà une école primaire classique afin d'éviter tout conflit entre ces deux systèmes d'éducation.

Le mode de recrutement dans les écoles rurales était triennal sans possibilité de redoublement pour les apprenants; ce qui permettait de réduire généralement le centre en une classe unique sous la responsabilité d'un seul enseignant qui assure les enseignements aux enfants pendant les trois années successives de formation. Par ailleurs, la formation n'était pas sanctionnée par un quelconque diplôme. L'absence de diplôme de sortie, aux yeux des concepteurs de l'école rurale, devait permettre d'une part d'éviter que la formation dispensée ne soit valorisée par l'octroi d'un titre et d'autre part qu'elle ne soit perçue comme une première étape débouchant inéluctablement sur une autre. Ainsi, l'objectif recherché par l'école rurale au regard de ses attributions était de former de jeunes ruraux aptes aux activités agricoles et non des employés de l'administration publique.

Sur le plan professionnel, les enseignants des centres d'éducation rurale n'étaient pas considérés au même titre que les instituteurs des écoles classiques. Généralement contractuel de l'Etat, l'enseignant de l'école rurale ne bénéficiait pas d'avancement et son salaire était inférieur à celui de l'instituteur de l'école classique (Lallez, 1976).

Afin de dispenser des formations pertinentes aux apprenants, les enseignants des écoles rurales alternaient les formations théoriques et celles pratiques de terrain. Les modules de formations pratiques étaient dispensés en tenant compte du sexe de l'apprenant. Ainsi, les garçons devaient apprendre la désinfection des semences, les semis en ligne, l'utilisation des engrais naturels ou chimiques et la protection des récoltes. Quant aux filles, les enseignements portaient sur

l'hygiène et les soins aux enfants, la nutrition et la cuisine, la couture, l'entretien du ménage ainsi que le petit jardinage.

Les méthodes d'enseignement dans les écoles rurales reposaient sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, en langue française et sur la préparation à la vie agricole par des procédés modernes dans une optique d'adaptation des apprentissages aux besoins locaux.

Mais, les écoles rurales vont connaître une évolution et dans le même temps subir une remise en cause d'autant plus que les équipements des centres sont jugés rudimentaires et les méthodes agricoles ne sont pas toujours efficaces si bien que les anciens élèves réussissent mal à mobiliser les populations rurales. Par ailleurs, les écoles rurales étaient en proie à un absentéisme élevé surtout en saison humide où tous les bras valides étaient requis pour le travail familial.

La population paysanne n'avait fait aucune différence entre l'école primaire classique et le centre d'éducation rurale (CER). Elle s'est montrée réticente lorsqu'elle a su que cette école nouvelle n'avait d'autre finalité que la formation d'une paysannerie moderne alors qu'elle avait espéré que ses enfants devaient ressortir pour embrasser une carrière administrative. De plus, les centres d'éducation rurale qui ouvraient leurs portes en saison pluvieuse ont donné lieu à des conflits entre les familles qui avaient besoins des bras valides de leurs enfants pour les activités champêtres et les responsables des écoles rurales.

Niaméogo (1995) dresse d'ailleurs le bilan de l'école rurale après dix ans de fonctionnement. Selon l'auteur, l'aspect positif tient à une alternance entre la formation théorique et la formation pratique pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. En revanche, plusieurs aspects négatifs ont été soulevés et qui ont milité pour l'abandon de l'école rurale.

Primo, les difficultés d'apprentissage, l'absence de certification des connaissances et le manque de moyens et d'outillage pour s'installer à son

propre compte dans le domaine agricole ont provoqué un découragement des apprenants, lequel s'est traduit sur le terrain par des déperditions massives d'apprenants.

Secundo, la fragilité des acquis et la non- utilisation du français dans les campagnes ont créé des sentiments d'inutilité de l'école rurale entraînant le retour quasi total à l'analphabétisme.

Tercio, l'école rurale a favorisé l'accentuation de l'exode des meilleurs auditeurs vers les villes et les pays côtiers notamment la Cote d'Ivoire et le Ghana à la recherche de meilleures conditions de vie ;

Ces insuffisances diagnostiquées vont pousser les autorités à réviser les objectifs et le contenu de l'enseignement de ces centres en 1972. Ceci eut pour résultats le changement de dénomination et une redéfinition des objectifs : les centres d'éducation rurale vont devenir des Centres de Formation de Jeunes Agriculteurs (CFJA)).

Conçus pour réajuster et consolider l'Education Rurale, les Centres de Formation de Jeunes Agriculteurs (CFJA) seront créés officiellement en 1974. A ces structures naissantes, les objectifs suivants leur étaient assignés :

- former des jeunes ruraux ayant le goût pour la vie rurale et prêts à s'insérer dans leur milieu naturel à travers l'apprentissage du français oral et des langues locales;
- leur doter de compétences afin d'en faire de véritables professionnels de l'agriculture et de l'élevage.

Il s'agissait ainsi de former des jeunes qui ont foi à l'agriculture et qui disposeront par conséquent de compétences nécessaires à l'exercice du métier d'agriculteur moderne. Dans cette perspective, les Centres d'Education Rurale seront progressivement rénovés et transformés en centres de formation de jeunes

agriculteurs (CFJA) pour accueillir désormais des jeunes de 14 à 17 ans qui sont plus aptes à mettre en œuvre les nouvelles techniques agricoles..

Du point de vue institutionnel, l'éducation rurale va échapper au Ministère de l'éducation nationale pour être désormais rattachée au Ministère du Plan et du Développement rural. Pour Lallez (1976), deux institutions majeures ont permis aux centres FJA de progresser vers leurs objectifs. Il s'agit notamment des groupements de jeunes agriculteurs et des Conseils de centres.

Les groupements de jeunes agriculteurs (GJA) sont des regroupements postsecondaires qui prolongent et renforcent la formation acquise dans les formations de jeunes agriculteurs et offrant à ces derniers la possibilité de conduire et de gérer eux-mêmes leurs exploitations agricoles en adoptant des comportements professionnels nouveaux, des règles de vie civique et sociale.

Les Groupements des Jeunes Agriculteurs ont été déterminants dans l'atteinte des objectifs que les centres se sont fixés à savoir la formation de jeunes capables de jouer et jouant effectivement au sein de la communauté le rôle d'agent actif de développement rural. Ainsi, ils ont permis aux jeunes de prolonger et de renforcer la formation acquise et de disposer de compétences à même de conduire et gérer leurs exploitations agricoles.

Quant aux Conseils de centres, ils constituaient des institutions internes qui orientaient l'action des centres de formation de jeunes agriculteurs dans le sens de leur permettre d'atteindre pleinement leurs missions. Ils ont été déterminants dans le fonctionnement de ces derniers. Composés de notables, de parents d'élèves et d'anciens élèves, les Conseils de centres donnent à la participation du village un aspect à la fois fondamental et fonctionnel. Fondamentalement, l'intéressement de la collectivité à la vie et au développement du centre crée une occasion de dialogue entre les adultes et les jeunes, entre la collectivité et les pouvoirs publics et prépare ainsi les jeunes à l'issue de leurs formations à

s'intégrer harmonieusement dans le circuit socio-économique de leurs communautés.

La Formation de Jeunes Agriculteurs connaîtra à son tour des difficultés qui vont précipiter la fin de l'expérience des Centres de Formation de Jeunes Agriculteurs. Ces difficultés, d'après Lallez (1976), sont de trois ordres.

D'abord, il faut souligner que le recours aux langues nationales n'a pas suffi à garantir l'efficacité du système en raison de leur déficit d'intégration dans les activités courantes si bien que les CFJA ont été le théâtre de nombreux abandons ;

Ensuite, dans sa quête d'un développement endogène, le système de formation des jeunes agriculteurs n'a pas permis d'établir des passerelles avec l'école classique alors que c'était l'un des principaux buts visés ;

Enfin, en voulant résoudre la question de l'exode rural, le système de Formation de Jeunes Agriculteurs s'est plongé dans une autarcie éducative donnant ainsi l'impression d'une éducation au rabais ou une sous-éducation.

Tirant les leçons de ces expériences, l'Etat va s'orienter vers une alphabétisation exclusivement en langues nationales des adultes.

4.1.2.2 L'étape de l'alphabétisation en langues nationales

A l'issue de la participation de notre pays à la conférence mondiale des ministres de l'éducation de Téhéran en 1965, le gouvernement voltaïque de l'époque s'engagea dans l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales avec pour soucis d'apporter aux populations une offre d'alphabétisation enracinée dans la sphère culturelle locale et propice au développement endogène. Pour ce faire, le gouvernement a mis en œuvre avec l'aide de

l'UNESCO et du programme des nations unies pour le développement (PNUD), un programme expérimental de dix ans dénommé « *Projet UPV/71/518 : égalité d'accès des femmes et des jeunes filles à l'éducation* ». Ce choix fait en faveur des femmes et des filles se justifiait aisément au regard de leur faible scolarisation. En effet, en 1965, 12% de la population totale était scolarisée et seulement 7% des filles l'étaient (ADEA, 2003).

Ce projet, d'après Niaméogo (1995), visait « *l'éducation civique et familiale, l'enseignement technique féminin, la scolarisation et l'alphabétisation fonctionnelle en vue d'améliorer les conditions de travail et la productivité des femmes au bénéfice du développement de la nation* » (Niaméogo, 1995, p 3).

L'expérience de ce projet était très limitée dans l'espace et dans le temps dans la mesure où elle devait s'achever dix ans après sa mise en œuvre et, en outre, ne concernait que les localités de Kongoussi et Ouagadougou pour la langue mooré, Banfora pour la langue dioula et Pô pour la langue Kasséna. L'objectif essentiel de ce projet était de développer l'éducation civique et familiale, l'enseignement technique féminin, la scolarisation et l'alphabétisation fonctionnelle dans l'optique d'améliorer les conditions de vie et de travail des femmes et des filles et de contribuer au développement socio-économique du pays.

Le projet Unesco-Haute-Volta a permis la réalisation d'ouvrages communautaires tels que les forages, maternités, latrines, contribuant ainsi à l'amélioration des conditions de vie et de travail de la femme et de la fille rurales. En outre, 4980 femmes et jeunes filles furent alphabétisées entre 1967 et 1976. (Unesco, 1995) Par la suite ce projet va connaître une mutation institutionnelle pour devenir le Service d'éducation et de participation de la femme au développement en abrégé (SEPF) qui va poursuivre l'œuvre d'alphabétisation de son prédécesseur en formant à son tour près de 2000

auditrices et produire des documents de formation dans les langues nationales que sont le Mooré, le Dioula et le Kassim après deux années d'exercice.

Le succès de ce projet va stimuler d'autres organismes publics et parapublics à adopter l'alphabétisation fonctionnelle comme moyen privilégié de l'éducation des adultes. Le Projet UPV/71/518 va trouver son prolongement dans l'expérience de l'Association Européenne « *Frères des hommes* » intervenue en 1970 et menée en collaboration avec le Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique (CDPP) et l'Organisme Régional de Développement (ORD) de Ouagadougou (Niaméogo, 1995).

L'expérience de l'Association Frères des Hommes mettra au point une méthode d'alphabétisation fonctionnelle pour les acteurs du monde rural (pêcheurs, agriculteurs, commerçants etc.) des localités de Mogtédo dans l'actuelle région du plateau central et de Piéla dans l'actuelle région de l'Est (Godard et Gapihan, 1976).

Originellement dédiée à l'amélioration des conditions de vie des enfants par la création de cantines scolaires, l'association frères des hommes avait comme credo : « *L'avenir du tiers monde repose sur ses enfants* ». Mais à la longue, l'expérience lui avait prouvé qu'il ne s'agissait pas seulement d'un problème d'amélioration de régime alimentaire mais surtout d'un problème global incluant tous les aspects de développement. D'où la notion de développement intégré incluant la question de l'alphabétisation fonctionnelle au profit des populations locales.

Nous ne disposons pas d'une d'évaluation exhaustive de l'impact de cette expérience associative auprès des populations locales en raison de la détérioration des supports électroniques y relatifs. Toutefois, Claude Dalbera, économiste de formation et responsable de l'alphabétisation fonctionnelle au sein de l'association, d'après Sanwidi (1989), a mis au point une méthode

d'enseignement de calcul qui fera l'objet d'une perfection ultérieure et d'une généralisation à l'ensemble du pays.

La lutte contre l'analphabétisme dans une perspective d'amélioration de la productivité agricole et des conditions sociales de vie des populations rurales va s'intensifier avec la création par décret en 1966 des Organismes Régionaux de Développement (ORD). En réalité ce décret n'avait pas créé tous les onze (11) ORD que devait compter le territoire voltaïque de l'époque mais seulement six (6) avec une prévision de créer d'autres à raison d'un par département.

Les textes fondateurs faisaient des ORD des établissements publics à caractère industriel et commercial rattachés au ministère du développement rural). Ils étaient essentiellement financés par le Fonds Européen de Développement (FED), le Fonds d'Action Culturel (FAC) et la Banque mondiale.

D'un point de vue administratif, l'organisation des organismes régionaux de développement comprenait un conseil d'administration chargé selon l'article 8 d'« *assurer la haute responsabilité de l'administration de l'ORD* ». C'est en raison de cette disposition que le conseil d'administration est saisi de toutes les questions d'importance pouvant influencer sur la marche générale de l'ORD.

Outre le conseil d'administration, les organismes régionaux de développement étaient gérés par des directeurs qui étaient chargés de l'exécution des décisions prises en collaboration avec un personnel mis à leur disposition.

D'un point de vue technique, les ORD disposaient de services techniques de promotion de la production agricole, de l'équipement rural et de la promotion sociale des paysans.

La promotion sociale des paysans constituait justement une des préoccupations majeures des organismes régionaux de développement et se traduisait par :

- l'organisation des séances de sensibilisation des paysans aux innovations en matière de techniques de production agricole ;
- la motivation des paysans à se regrouper par catégorie socioprofessionnelle pour la défense de leurs intérêts matériels et moraux ;
- l'amélioration des conditions de vie des paysans par la réalisation des infrastructures (construction de marché, réfection de pistes) ;
- l'organisation des paysans en groupements villageois dans la perspective de coopératives ;
- l'alphabétisation des paysans et des artisans, leur formation à des activités professionnelles.

S'inspirant de l'expérience de l'Association Frères des Hommes, l'ORD de Ouagadougou mit en pratique en 1973 l'alphabétisation fonctionnelle. Il connut un succès de telle sorte qu'elle inspira à son tour six (6) autres ORD dans l'action.

L'évaluation des ORD et notamment celui du centre a montré qu'il fut bénéfique pour l'éducation et la formation des paysans. Ainsi, par le biais de la radio-rurale, les organismes régionaux de développement ont pu former les paysans à l'hygiène, leur apprendre comment avoir une alimentation équilibrée avec les produits locaux. Pour les hommes, un encadrement particulier a permis à certains de pratiquer par exemple la culture maraîchère. Ce faisant, l'alphabétisation fonctionnelle des adultes par le biais de l'ORD a contribué ainsi à outiller les paysans dans les domaines de la lecture et de l'écriture en français ou en langues locales. En prenant en compte leurs besoins d'autonomie financière, l'œuvre de l'ORD a permis d'améliorer leurs conditions par l'apprentissage de métiers spécifiques.

L'expérience des organismes régionaux de développement va connaître à son tour un déclin en raison d'une baisse inexplicée de l'intérêt des auditeurs, laquelle s'est traduite sur le terrain par la fermeture de plusieurs centres de formation. Les ORD vont subir une mutation institutionnelle et prendront la dénomination « *Aménagements des Vallées des Volta (A.V.V)* ». Cette nouvelle structure va favoriser un essor rapide de l'alphabétisation en 1976. Mais, en proie à des difficultés financières, le déclin interviendra rapidement en 1977. Néanmoins au cours de ce bref temps d'existence, les O.RD ont contribué à la formation paysanne (activités d'alphabétisation, de formation technique) et, par son encadrement, à l'amélioration des méthodes de production agricole. (Fauré, 1990).

Nous ne pouvons passer sous silence l'œuvre de la Fédération des Femmes Voltaïques dans la quête d'éradication de l'analphabétisme féminin. En effet, durant la période 1977-1980, cette fédération a ouvert des centres d'alphabétisation fonctionnelle à l'intention des femmes urbaines et rurales. Toutes ces structures et tant d'autres avaient comme ultime ambition de vaincre l'analphabétisme et de permettre aux populations d'améliorer leurs conditions d'existence en leur donnant plus d'ouverture sur le monde. Comme le dit Dalbéra (1969), l'alphabétisation fonctionnelle constitue un instrument de développement socio-économique et culturel et mérite par conséquent d'être encouragé dans un contexte où l'école classique peine à accueillir les enfants d'âge scolaire et à les maintenir durablement en son sein. Ceci est particulièrement vrai pour le cas du Burkina Faso où malgré les progrès dans l'enseignement primaire, beaucoup d'enfants d'âge scolaire de ce niveau restent en marge des écoles. Dans ce contexte, l'alphabétisation fonctionnelle peut constituer une alternative pertinente de démocratisation de l'éducation.

Les missions religieuses ne furent non plus en marge de la lutte contre l'obscurantisme. Ainsi, elles ont participé activement à la lutte contre l'analphabétisme au Burkina Faso. Deux organisations majeures se sont signalés dans ce domaine : il s'agit de l'organisation religieuse musulmane et de l'organisation religieuse chrétienne.

Pour ces organisations religieuses, l'alphabétisation fonctionnelle revêt deux enjeux majeurs qui sont :

- promouvoir le développement socio-économique du pays par l'amélioration de la productivité et la santé maternelle et infantile ;
- favoriser une meilleure appropriation et diffusion de la foi par les adeptes.

D'après Sanwidi (1989), les musulmans se sont distingués exclusivement dans la scolarisation des enfants de sept à quinze ans dans des écoles coraniques destinées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en arabe avec comme principale motivation la maîtrise du coran.

Les organisations chrétiennes, avec ses deux ramifications catholique et protestante, vont intervenir dans la lutte contre l'analphabétisme chez les jeunes et chez les adultes. Dans le cas présent, nous nous attarderons surtout sur le volet alphabétisation des adultes qui constitue la thématique de notre étude. Sur ce point, la genèse des cours d'alphabétisation des adultes par les missions chrétiennes (catholiques et protestantes) remonte à la création des écoles de catéchistes et des écoles bibliques destinées à la formation des auxiliaires, des prêtres et des pasteurs dans une optique de propagation de la foi chrétienne. Pour ce faire, ces derniers ont besoin d'une connaissance approfondie de la doctrine religieuse dans la mesure où ils sont appelés non seulement à faire le catéchisme aux personnes à convertir mais également à animer les rites œcuméniques qui impliquent la lecture et les commentaires de la bible. Cependant, il est à noter que des facteurs objectifs ont quelque peu freiné l'élan de l'alphabétisation

fonctionnelle notamment le manque de formation de formateurs, l'insuffisance de documents de formation, la fragilité des acquis pendant la post-alphabétisation et enfin les difficultés de coordination des actions des multiples intervenants du domaine. C'est d'ailleurs, fort de ce dernier constat, qu'est née l'Organisation Voltaïque pour l'Education des Adultes (OVEA) le 20 mai 1974 avec comme missions principales suivantes :

- la formation des formateurs en alphabétisation fonctionnelle ;
- la production de documents d'alphabétisation et de post-alphabétisation;
- la coordination des activités d'alphabétisation fonctionnelle sur l'étendue du territoire national.

Elle a été placée dès sa création sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale et fortement appuyée par des structures bénévoles.

L'Organisation Voltaïque pour l'Education des Adultes va connaître un succès en permettant au système d'alphabétisation de se structurer, en renforçant l'expertise nationale, en élaborant de manuels d'alphabétisation, de documents de post-alphabétisation (démarrage du premier journal en langue nationale mooré intitulé Manégré¹⁹) et en établissant un lien fonctionnel entre l'alphabétisation et le développement.

D'après Niaméogo (1995), le succès remporté par la dite organisation dans la lutte contre l'analphabétisme des adultes va pousser le gouvernement de l'époque à la transformer en Aout 1974 en Office National de l'Education Permanente et de l'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective en abrégé O.N.E.P.A.F.S en vue de hâter la fin de l'analphabétisme. Désormais, l'alphabétisation cesse d'être massive mais orientée vers des couches sociales spécifiques dont l'alphabétisation à un sens. Dans cette posture, les jeunes et les

¹⁹ Manégré est un mot de la langue mooré qui signifie ce qui arrange ou épanouit

femmes seront les principaux bénéficiaires des activités de formation de cette structure dont les objectifs étaient les suivants :

- promouvoir l'alphabétisation fonctionnelle et la formation permanente des adultes ;
- animer et coordonner les activités dans ce domaine ;
- former des formateurs en alphabétisation fonctionnelle et sélective.

Pour son opérationnalisation, l'ONEPAFS a mis en œuvre son programme intitulé « *Programme national d'Alphabétisation* » visant les buts ci-après :

- à moyen terme, toucher les populations dont l'analphabétisme constitue un goulot d'étranglement pour le développement et à l'intérieur de ces populations, les personnes les plus dynamiques et bénéficiant d'une certaine autorité morale dans leur communauté pour que l'action ait un impact maximum et un effet multiplicateur important ;
- à long terme, éliminer l'analphabétisme dans notre pays sans distinction de sexe et d'appartenance socioéconomique.

Curieusement, l'ONEPAFS opta comme stratégie de ne pas intervenir directement dans les activités d'alphabétisation mais d'apporter simplement son appui technique sur le terrain aux opérateurs afin de mieux les outiller. En cela, nous pensons qu'elle fut le précurseur de la stratégie du « Faire-Faire » adoptée actuellement comme mode de gestion de l'alphabétisation fonctionnelle.

L'ONEPAFS se muera le 15 septembre 1978 en Direction de l'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective (DAFS) sans pour autant changer d'objectifs et de stratégie (Niaméogo, 1995). La DAFS poursuivra les missions de l'ONEPAFS en appuyant les activités d'alphabétisation de ses partenaires publics et privés.

L'expérience de l'ONEPAFS nous instruit qu'une alphabétisation de qualité doit reposer absolument sur les besoins des populations locales et s'inscrire dans une dynamique de développement permettant à l'individu d'actualiser sans cesse ses connaissances (éducation tout au long de la vie), favorisant ainsi la promotion d'un environnement lettré et également une mobilisation sociale accrue.

Avec l'ONEPAFS puis la DAFS, l'impression qui se dégage est que l'Etat ne s'est pas résolument impliqué dans les activités d'alphabétisation et s'en est remis proprement aux offices et aux ONG privés et para-étatiques œuvrant dans le domaine. Il en résulte qu'en 1983, soit 23 ans après l'indépendance, le taux d'analphabétisme était l'un des plus élevés au monde soit 92%. (Niaméogo, 1995)

La DAFS connaîtra à son tour plusieurs mutations institutionnelles et prendra la dénomination actuelle de Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Mais, le tournant décisif dans la lutte contre l'analphabétisme interviendra en 1983 suite à l'avènement du Conseil National de la Révolution (CNR) dirigé par le président Thomas SANKARA qui va se traduire sur le terrain par l'organisation de campagnes ponctuelles d'alphabétisation de masse à la Cubaine au profit des populations.

En effet, l'avènement de la Révolution d'août 1983 allait donner un coup d'accélérateur à l'alphabétisation des adultes. Dans sa quête d'éradication immédiate de l'analphabétisme, le gouvernement révolutionnaire de l'époque lancera l'opération « *Alpha commando* » à la campagne 1985-1986. C'est le début d'une alphabétisation à la fois fonctionnelle et massive (Niaméogo, 1995) :

- fonctionnelle parce qu'elle lie les activités d'alphabétisation au processus de développement en prolongeant l'alphabétisation initiale par la formation complémentaire de base (FCB) et les Formations

Techniques Spécifiques (FTS). L'alphabétisation fonctionnelle devient alors un instrument d'amélioration de la productivité, de préservation de l'environnement ;

- massive parce qu'elle concerne des milliers d'individus et vise à hâter la fin de l'analphabétisme.

Sous l'impulsion du Ministère de la Question Paysanne, l'alphabétisation commando comportait trois volets :

- la causerie-conscientisation dont les thèmes sont choisis en fonction des activités et préoccupations du public cible ;
- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;
- le calcul fonctionnel.

Cette formation initiale amène l'apprenant à maîtriser l'alphabet, à lire et écrire, à acquérir les trois techniques opératoires : l'addition, la soustraction et la multiplication

L'alphabétisation commando a connu, d'après le document du Ministère de la Question paysanne intitulé « *Alpha commando et post-alpha commando* » (1989), l'ouverture de 1070 centres en alphabétisation initiale ayant accueilli 31321 producteurs-paysans. Sur ces 31321 inscrits, 28501 apprenants sont parvenus à l'évaluation finale et 13700 ont été déclarés alphabétisés soit un taux de succès de 48,06% sur l'effectif total des évalués. A partir de ce taux de succès, nous en déduisons un taux d'échec de plus de 50% traduisant la réalité selon laquelle plus de la moitié des apprenants a échoué aux épreuves finales d'évaluation. Outre, ce taux d'échec très élevé, les déperditions ont été aggravées par des abandons d'apprenants (au total 2820) réduisant ainsi la portée de l'opération.

La seconde étape de formation dénommée « *Opération post-alpha commando* » est intervenue en 1986-1987. Elle a consisté à donner une formation complémentaire de base à ceux ayant déjà bénéficié de l'alphabétisation initiale dans l'optique de consolider leurs acquis notamment la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Les campagnes d'alphabétisation commando et post-alpha commando ont permis d'accroître le nombre d'alphabétisés qui ont servi par la suite à animer les activités d'alphabétisation. Toutefois, elles connurent d'importantes déperditions qui ont réduit leur portée.

Convaincu que les femmes sont la composante démographique la plus importante et la plus affectée par l'analphabétisme, le gouvernement du Conseil National de la Révolution (CNR) lancera en 1987 l'Opération Bantaaré (émancipation en langue peule) à leur intention.

L'opération « Bantaaré » a consisté en une alphabétisation initiale des apprenantes consistant à leur donner les rudiments de l'écriture, de la lecture et du calcul en langues locales. Pour renforcer les acquis de cette opération, le gouvernement du Front Populaire organisera sur l'ensemble du territoire national du 6 Mars au 15 Avril 1989 une campagne dénommée « *Opération post-alphabétisation Bantaaré* » dont l'ambition était d'accélérer l'émancipation de la femme Burkinabè en proie à l'analphabétisme et à la pauvreté.

Enfin, la dernière campagne ponctuelle d'envergure d'éradication de l'analphabétisme a été l'opération dénommée « *Relèvement de niveau* ». Elle a été organisée par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse en 1990 au profit des apprenantes n'ayant pas satisfait aux objectifs de la première opération Bantaaré en 1988. L'objectif assigné à cette opération consistait à former 15.000 productrices des villes et des campagnes du pays.

Bien qu'orientée majoritairement vers la gent féminine, cette opération a concerné aussi les hommes des campagnes précédentes qui n'avaient pas encore satisfait au test final de l'alphabétisation initiale.

L'analyse du bilan fait le ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation contenu dans la deuxième partie du rapport final du dixième séminaire de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation indique un taux de réussite d'un peu plus de 50% traduisant du coup un taux d'échec ou d'abandon de la même ampleur. Autrement dit, cette opération a également connu des déperditions réduisant ainsi sa portée sur le terrain.

Conclusion

Pour remédier aux lacunes du système scolaire formel qui jusque-là n'est pas parvenu à assurer une scolarisation primaire universelle, il a fallu recourir à l'alphabétisation fonctionnelle. C'est à ce titre qu'elle est souvent considérée comme une des conséquences de l'éducation scolaire. Elle va naître de l'alphabétisation traditionnelle des adultes dont les méthodes étaient d'apprendre essentiellement à lire, à écrire et à calculer aux analphabètes en langues étrangères sans tenir compte de leur vie socioprofessionnelle. Afin d'apporter de manière efficace le savoir aux « *oubliés de l'éducation scolaire* » et aux déscolarisés précoces, les politiques et les planificateurs de l'éducation ont dû repenser le système d'alphabétisation traditionnelle des adultes lors du congrès de Téhéran en 1965. C'est d'ailleurs dans ce cadre que le concept de fonctionnalité de l'alphabétisation a été adopté et mis en œuvre à travers le programme expérimental mondial de l'alphabétisation (PEMA) dont a bénéficié le Burkina Faso. Par ailleurs, cette partie de notre travail nous a permis de faire le point de l'évolution des politiques publiques d'éducation non formelle des

adultes. Pour le cas spécifique du Burkina Faso, les différentes approches adoptées dans l’alphabétisation des adultes depuis son accession à l’indépendance en 1960 ont été émaillées de déperditions qui ont retardé la victoire sur l’analphabétisme des adultes. Ainsi, en est-il de l’école rurale de 1961, des centres de formation de jeunes agriculteurs de 1974, des campagnes ponctuelles d’éradication de l’analphabétisme sous la Révolution et la Rectification²⁰ et, dans le contexte de l’éducation pour tous, des centres permanents d’alphabétisation et de formation. Quelles sont les pratiques actuelles dans l’éducation non formelle des adultes au Burkina Faso?

4.2 Les pratiques actuelles dans l’éducation non formelle des adultes au Burkina Faso

4.2.1 Cadres législatifs et réglementaires

Quels cadres réglementaires et législatifs régissent la politique d’éducation non formelle au Burkina Faso ? En la matière, elle est fondée sur les conventions et les déclarations internationales auxquelles le pays a librement souscrites. Son implémentation repose sur plusieurs cadres dont principalement la Constitution, la Loi d’orientation de l’éducation, le Plan de Développement Stratégique de l’Enseignement de Base, la politique éditoriale en alphabétisation et éducation non formelle, la lettre de politique éducative de 2008 et l’existence de dispositifs institutionnels spécifiques. Que disent ces instruments ?

- la Constitution du 2 juin 1991 reconnaît à toute personne vivant au Burkina Faso, le droit à l’éducation sans distinction de sexe, d’appartenance sociale, de confession religieuse, d’opinions politiques, de nationalité ou d’état sanitaire ;

²⁰ Mouvement ayant mis fin à la Révolution en 1987

- la Loi d'orientation de l'éducation (LOE) de 2007 garantit la gratuité et l'obligation scolaire de base jusqu'à 16 ans ;
- le Plan de Développement Stratégique de l'Enseignement de Base (2012-2021) ambitionne de mettre en place les conditions d'un développement harmonieux et durable du secteur éducatif du Burkina Faso.
- la politique éditoriale en alphabétisation et éducation non formelle vise la promotion d'un environnement lettré en langues nationales en vue de maintenir les acquis de l'alphabétisation et les valoriser ;
- la lettre de politique éducative de 2008 cite l'éducation non formelle comme une composante du système éducatif et précise son mode d'organisation, de fonctionnement et les objectifs poursuivis ;
- l'existence dans le dispositif institutionnel d'un ministère chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle;
- la mise en œuvre d'un mécanisme de financement de l'éducation non formelle dénommé Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF).

En dépit de difficultés d'ordre administratif, matériel, technique et financier de mise en œuvre, ces textes et institutions d'encadrement de l'éducation non formelle des adultes témoignent d'une volonté manifeste de lutte contre l'analphabétisme. Toutefois, les souhaits exprimés par les acteurs du domaine de disposer d'un ministère plein chargé exclusivement de l'éducation non formelle n'ont toujours pas bénéficié d'une attention favorable des décideurs publics.

4.2.2 Principes, buts et objectifs stratégiques de l'éducation non formelle des adultes

Au terme du décret N° 2009-644 I PRES I PM I MEBAI MAHRH IMASSNI MESSRS I MATD I MJE du 08 septembre 2009 portant organisation de l'éducation non formelle, les programmes d'alphabétisation fonctionnelle sont conçus en fonction des besoins des Hommes. Des principes les guident afin que leurs buts soient atteints. Ils impliquent une mobilisation active et continue de la société. Face aux adultes, les éducateurs doivent en particulier faire preuve d'habiletés et d'un talent de pédagogue pour qu'il ressorte de l'alphabétisation fonctionnelle des résultats fructueux. A ce propos Desamais et Gineste (1963) les invitent à la prudence : « *le maître qui entreprend d'alphabétiser des adultes, doit se dire que la tâche n'est pas du tout la même qu'avec des enfants* » (Desamais et Gineste, 1963, p339). Quels sont les principes de l'alphabétisation des adultes ?

Les principes de l'alphabétisation fonctionnelle (autre terminologie de l'alphabétisation des adultes) se basent sur le droit universel à l'éducation pour tous. Tout individu se doit de réclamer ce droit, droit par lequel il peut jouir d'une égalité d'accès aux modalités de participation à la vie économique, sociale, culturelle et politique. L'alphabétisation doit permettre à l'Homme de s'affranchir de l'ignorance et de sortir de l'aliénation mentale si on se réfère à la théorie de Freire (1969).

Dans la mesure où l'alphabétisation fonctionnelle doit mener aux principes de l'éducation permanente, l'évidence voudra qu'elle soit évolutive, en vue de son propre dépassement. Sous un certain angle, elle se conçoit au Burkina Faso comme une partie intégrante des politiques d'éducation et de développement.

Quels buts sont –ils assignés à l'éducation non formelle des adultes ?

Le but premier de l'éducation non formelle (alphabétisation fonctionnelle selon l'ancienne terminologie), d'après le décret suscité, est de contribuer à l'épanouissement de la personne humaine. La lecture, l'écriture et le calcul qui sont des éléments de base dans le processus d'alphabétisation auront pour fonction de permettre à l'adulte analphabète de maîtriser la technique d'un savoir-faire en vue de le motiver par l'action. Par ailleurs, l'un des buts de l'alphabétisation fonctionnelle sera de lui donner cette capacité de discussion et de choix en toute connaissance de cause et suivant un jugement objectif. La finalité de la fonctionnalité de l'alphabétisation se retrouvera dans le travail manuel ou intellectuel du néo-alphabétisé. De ce fait, l'alphabétisation fonctionnelle permettra par exemple à l'ouvrier d'acquérir une qualification professionnelle afin qu'il puisse mieux participer à la production industrielle. De même, elle donnera à l'agriculteur des compétences nouvelles en vue d'une parfaite maîtrise des techniques modernes agricoles.

S'il est vrai que les buts de l'alphabétisation reposent prioritairement sur des fondements économiques, on ne devra certainement pas ignorer qu'ils tendent à libérer l'analphabète d'une certaine aliénation sociale (Freire, 1969).

L' ducation non formelle vise les objectifs stratégiques suivants au Burkina Faso :

- contribuer à l'éradication de l'analphabétisme par la maîtrise des connaissances instrumentales ;
- donner une formation orientée vers le développement local dans les différents domaines d'activités des apprenants ;
-  lever le capital de savoir, savoir-faire et savoir être en créant un environnement lettré favorable aux innovations et aux réformes porteuses de progrès ;

- promouvoir l'utilisation des langues nationales dans les activités communautaires, les instances de décision et les cadres d'appui au développement économique et social ;
- susciter la demande éducative en faveur de l'encadrement de la petite enfance, de la scolarisation primaire et de l'éducation spécialisée.

De manière générale, l'éducation/formation des adultes (autre terminologie souvent usitée) vise principalement à promouvoir le développement et à servir de tremplin à la lutte contre la pauvreté. Mais, cet objectif sera vain si des milliers d'apprenants continuent de quitter les centres de formation sans acquérir un minimum de compétences.

Comment l'éducation non formelle des adultes est-elle actuellement gérée aux plans politique et administratif?

4.2.3 Gestion politique et administrative

Plusieurs ministères participent à l'éducation non formelle des adultes (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation. Ministère de l'agriculture et de la sécurité alimentaire, Ministère de la jeunesse et de l'emploi etc.). Toutefois, le leadership institutionnel du domaine est assuré par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation fortement appuyé par des structures centrales et décentralisées.

Au niveau central, on note l'existence de structures intervenant dans l'éducation non formelle comme la Direction générale de la Recherche en Education et de l'Innovation pédagogique (DGREIP), la Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (DGAENF), la Direction générale des études et

des statistiques sectorielles (DGESS) et le Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF).

Du point de vue de leurs attributions, la Direction générale de la Recherche en Education et de l'Innovation pédagogique (DGREIP) est chargée entre autres de promouvoir et de développer la recherche-action en éducation formelle et non formelle, de développer des initiatives pour l'établissement de passerelles entre le non formelle et le formel, de proposer des stratégies et des actions en vue d'améliorer la qualité et la pertinence des curricula de l'éducation formelle et non formelle.

La Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (DGAENF) est chargée entre autres de planifier et mettre en œuvre la politique nationale en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle, de développer l'offre d'alphabétisation, d'améliorer la pertinence et la qualité des actions d'alphabétisation-formation, de rendre efficace la stratégie dite du faire-faire.

La Direction générale des études et des statistiques sectorielles (DGESS) est chargée entre autres de réalisation des études spécifiques et de la collecte des données de l'éducation formelle et non formelle et de l'édition des annuaires statistiques.

Enfin, le Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF), bien que n'étant pas totalement une structure entièrement gouvernementale, est chargé depuis 2002 de la mobilisation, de la gestion efficiente des ressources et de l'octroi de financements aux opérateurs selon les dispositions du manuel de procédures administratives. Il participe également à la définition des politiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle, sollicite

les institutions et personnes ressources pour le suivi interne et la recherche de stratégies de renforcement de la qualité, procède à tout contrôle visant à garantir le rayonnement de ses interventions

Au niveau déconcentré, l'alphabétisation des adultes est gérée par treize (13) directions régionales assistées de quarante-cinq (45) directions provinciales. Chaque direction provinciale comprend des Circonscriptions d'Education de Base (CEB) dirigées par des inspecteurs-chefs de circonscriptions nommées par arrêtés ministériels. Ces CEB se composent à leur tour de réseaux d'écoles et de centres d'alphabétisation dirigés par des directeurs d'écoles ou des opérateurs selon que l'on se situe dans le formel ou le non formel.

Dans le cadre de la décentralisation intégrale adoptée dans les années 90, les collectivités territoriales se sont vues attribuer des charges dans le développement de l'éducation de base. Toutefois, la modestie de leurs moyens, malgré les appuis publics, limite considérablement leurs ambitions.

En somme, une multitude d'acteurs interviennent dans l'alphabétisation des adultes rendant difficile, voir aléatoire, toute activité de planification et de suivi-évaluation conséquente. Aussi, l'ambition d'une gestion rationnelle des activités d'alphabétisation des adultes s'est traduite par l'adoption, lors du premier forum national sur l'alphabétisation en 1999, d'une stratégie dite du Faire-Faire consacrant une répartition fonctionnelle des rôles des acteurs dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Cela se traduit par la responsabilisation de la société civile dans la mise en œuvre des activités de formation sur le terrain et de l'Etat dans la conception et l'implémentation des programmes, des évaluations et de la certification des acquis. Effective sur le terrain au cours de la campagne 2002-2003, le « faire faire » se définit comme une stratégie permettant à l'Etat et aux partenaires

(ONG et associations, Partenaires Techniques et Financier, etc.) de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Le montage institutionnel de la stratégie du faire-faire consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien et là où il y a un avantage comparatif certain selon le principe de « *chacun là où il excelle* ». Ainsi il revient à l'Etat d'assurer les missions d'orientation, de suivi, d'évaluation, de contrôle des activités d'alphabétisation et de contribution financière. Il revient par contre aux associations et ONG de mettre en œuvre sur le terrain des activités d'alphabétisation; ces acteurs sont appelés des opérateurs en alphabétisation. Enfin, il revient au FONAEF, avec le concours des partenaires techniques et financiers et de l'Etat, de mobiliser les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des activités d'alphabétisation.

Après une décennie de mise en œuvre de la stratégie du Faire-Faire, des voix s'élèvent de plus en plus pour exiger sa relecture pour mieux l'adapter au contexte actuel de développement de l'éducation non formelle des adultes marqué par la faible mobilisation des ressources additionnelles, la volonté des pouvoirs politiques de disposer d'un plus grand espace de décision au sein des organes de financement, les dysfonctionnements notés dans les cadres de concertation, l'animation encore timide du partenariat avec des assises nationales irrégulières et une absence de concertation sur des sujets clefs comme les coûts unitaires, la stratégie de prise en charge des opérateurs émergents et la qualité des programmes

4.2.4 Public cible, suivi-évaluation et certification des acquis

Le public cible de l'éducation/formation des adultes est essentiellement constitué des adultes, femmes et hommes de 15 ans et plus intervenant dans divers domaines comme l'agriculture, l'élevage, l'environnement, le

maraîchage, la pêche etc. Ce public est le plus souvent hétérogène. Ainsi, pour un même programme d'apprentissage, on retrouve des 15 ans, des 25 ans, des 40 ans et plus qui ont des besoins spécifiques par couche d'âge et qui sont pourtant moulés dans les mêmes enseignements/apprentissages. En somme, l'alphabétisation des adultes se caractérise par une grande diversité d'âge des apprenants rendant impossible le calcul de certains indicateurs couramment usités dans l'enseignement formel notamment les taux bruts d'accès (TBA) et de scolarisation (TBS).

Du point de vue du suivi -évaluation des activités, il intervient tout au long du cursus de formation des apprenants. Ainsi, les apprentissages théoriques et pratiques des apprenants font l'objet d'évaluations initiale, intermédiaire et finale. Ce suivi est réalisé selon une périodicité de deux visites minimum par Centre et par campagne. Ces évaluations portent sur les domaines cognitifs, psychomoteurs et affectifs qui sont au centre des apprentissages. Toutefois, l'absence d'un dispositif personnalisé de suivi, à l'image de ce qui existe dans l'enseignement formel, pose de manière pertinente la traçabilité des apprenants dans l'éducation non formelle des adultes.

Pour le cycle alphabétisation/formation de base comprenant l'alphabétisation initiale et la formation complémentaire de base, les évaluations séquentielles sont organisées par les animateurs recrutés par les opérateurs. Toutefois, l'évaluation finale est organisée au niveau formation complémentaire de base (niveau à partir duquel un apprenant est déclaré définitivement alphabétisé) par la Direction Provinciale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DPENA) qui fait parvenir les sujets dans les centres, assure les corrections des épreuves administrées aux apprenants, délibère et met les résultats à la disposition des opérateurs qui en assurent la diffusion.

Intervenant après le cycle alphabétisation/formation de base, le cycle optionnel est constitué de formations techniques spécifiques telles que la gestion, l'élevage, la santé etc. Les apprenants sont soumis à un post-test sous la tutelle de la DPENA qui sollicite les personnes ressources du milieu pour composer et corriger les épreuves relevant des domaines dont elle n'a pas compétence. La réussite au post-test donne droit à une attestation de niveau. En outre, des rencontres de bilan et de programmation sont organisées annuellement par la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF) pour s'enquérir des résultats et des défis en perspective. En somme, plusieurs types d'évaluation sont pratiqués dans l'éducation non formelle des adultes. Les évaluations pédagogiques sont orientées vers les apprenants et apprenantes, les évaluations administratives vers les opérateurs et la communauté tandis que celle socio-économique qui est une évaluation d'impact, s'intéresse aussi bien aux apprenant (es) qu'à la communauté bénéficiaire. Les résultats des études sont très fortement utilisés à des fins aussi bien de législation, de (ré) formulation des politiques que de développement programmatique.

À la fin de la formation, une attestation d'alphabétisation est en principe délivrée par les services techniques compétents du Ministère chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle pour les apprenants du premier cycle. Pour ceux du second cycle, ils sont lauréats d'un certificat d'aptitudes.

La typologie de la certification/sanction des enseignements/apprentissages en vigueur dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation est la suivante :

- les attestations d’alphabétisés sont délivrés aux alphabétisés des niveaux I et II et des alphabétisés bilingues (A3F²¹) par les Chefs de circonscription d’éducation de base (C/CEB) ;
- les certificats d’aptitudes sont délivrés aux animateurs et aux formateurs CST et A3F par les Directeurs provinciaux de l’éducation nationale et de l’Alphabétisation (DPENA) ;
- les certificats d’aptitudes sont délivrés aux superviseurs, aux coordonnateurs de zone par les Directeurs Régionaux de l’Education Nationale et de l’Alphabétisation (DRENA) ;
- les certificats d’aptitudes sont conférés aux coordonnateurs principaux par la Direction Générale de l’Alphabétisation et l’Education Non Formelle (DGAENF) ;
- enfin, les certificats d’aptitudes sont délivrés aux formateurs des formateurs par le Cabinet du Ministre de l’éducation nationale et de l’alphabétisation.

Les diplômes délivrés dans l’éducation non formelle des adultes ne sont pas valorisés dans l’administration publique, principale pourvoyeuse d’emplois décents. La question que l’on pourrait se poser est de savoir si la nullité des parchemins d’alphabétisation n’influe t’elle pas sur les déperditions dans les centres d’alphabétisation ? Autrement dit, à quoi sert d’apprendre si les résultats de l’apprentissage sont très peu ou pas du tout valorisés ? En outre, il n’existe pas officiellement de passerelle entre les enseignements formel et non formel bien que la Loi d’Orientation de l’Education dispose, en son article 34, alinéa 2

²¹ Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnelle. Il s’agit d’une formule d’alphabétisation qui permet aux néo-alphabétisés d’apprendre le français à partir des acquis de l’alphabétisation en langues nationales et de maîtriser les savoirs, savoir-faire et savoir-être dispensés au niveau du cycle Alphabétisation/formation de base

qu'« un décret pris en Conseil de ministres précise l'organisation, le fonctionnement et le contenu de l'éducation non formelle, de même que les possibilités de passage du système d'éducation non formelle au système d'éducation formelle ». Cette situation peut constituer un obstacle à une bonne fréquentation des adultes dans les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation dans la mesure où l'alphabétisation des adultes est souvent perçue par certains acteurs comme une éducation au rabais et donc inutile. Toutefois, de façon informelle, l'Association Tin Tua²² basée à l'est du pays permet le passage du non formel au formel. L'implémentation des passerelles pourrait renforcer davantage la motivation des apprenants du non formelle en leur permettant d'accéder à des formations plus valorisantes.

4.2.5 Approches curriculaires et andragogiques

Les cours d'alphabétisation des adultes consistent d'une part, en l'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul en langues nationales et d'autre part, en des causeries autour des thèmes touchant à la vie quotidienne des apprenants. Pour ce faire, il est indispensable de mettre à la disposition des animateurs et des formateurs des contenus de formation adaptés aux besoins spécifiques des adultes et des approches andragogiques appropriées. C'est dans cette optique que de nouveaux curricula de formation et de nouvelles stratégies d'alphabétisation des adultes ont été vulgarisés à travers la formation de formateurs.

Ces nouveaux curricula d'alphabétisation²³ portent sur l'eau, l'assainissement, la santé, l'hygiène, la nutrition, l'agriculture, l'élevage, la lecture et l'écriture en langues nationales et enfin les mathématiques notamment l'arithmétique, la

²² Elle intervient dans l'éducation non formelle des adultes uniquement dans la région de l'Est

²³ MENA, DGRIEF/DRINA, Stratégies d'apprentissage en éducation non formelle, Recueil des pratiques courantes d'animation, décembre 2013

géométrie et le système métrique. L'ambition de ces curricula est de concourir à une formation réussie des apprenants en leur assurant oralement et à l'écrit des compétences en lecture, à l'écriture et au calcul d'une part et, d'autre part, de permettre aux néo-alphabétisés de s'inscrire dans une dynamique de formation permanente.

La formation des analphabètes comprend trois volets que sont l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le calcul fonctionnel et enfin la conscientisation. En 300 heures de cours, l'adulte apprend à lire et à écrire couramment dans sa langue. Puis suit la phase de la post-alphabétisation, ou l'adulte doit être capable d'analyser, d'interpréter les textes mis à sa disposition et de traduire sa propre pensée à l'écrit. Enfin, la dernière phase est celle du perfectionnement et de l'éducation permanente où l'individu actualise sans cesse ses connaissances au contact de son environnement socio-économique.

La méthode d'enseignement de la lecture est de type syllabique. Concrètement une grande affiche contenant un message est posée au tableau et l'on doit procéder à un résumé oral de ce message. Exemple : « *nous faisons bouillir de l'eau* ». Ensuite, on l'écrit sous sa forme dynamique, active, de préférence à une forme négative. « *Nous faisons bouillir de l'eau* » est plus dynamique que « *Nous ne donnons pas d'eau sans qu'elle ne soit bouillie* ».

On écrit alors le message soit à l'aide de lettres mobiles, soit sur une bande, soit en lettres script. L'écriture en langue mooré du message sera la suivante : ed kaegda kom.

On met en relief le mot d'où on va détacher la syllabe. Ici, ce sera le mot kaegda ; on encadre ce mot à l'aide d'une craie de couleur. On détache alors du mot la syllabe « da » et on la place exactement au dessous du mot : Kaegda

Kaegda

da

De la syllabe « da », on extrait la lettre « a » par exemple. On écrit cette lettre en haut du tableau en gros caractère et en couleur, c'est la lettre du jour. On fait répéter aux apprenants plusieurs fois la syllabe, puis la lettre puis la syllabe. Puis, progressivement on combine d'autres syllabes, d'autres mots pour arriver enfin à des phrases très simples mais fonctionnelles, c'est-à-dire en rapport avec les centres d'intérêt du sujet.

Deux objectifs sont visés dans l'enseignement de la lecture. D'abord, on veut apprendre à l'analphabète la maîtrise rapide du mécanisme de la lecture. Ensuite, on veut le faire penser à l'écriture de phrases, de façon à déboucher sur des textes de synthèse qui pourront être utilisés dans les correspondances.

L'enseignement de l'écriture est indissociable de la lecture. Il se fait d'abord sur la reproduction des lettres (en l'air, par des gestes, surtout dès les premières leçons pour délier le jeu des mains et des doigts, ou sur la table, sans crayon), puis sur l'ardoise avec une craie ou encore sur une feuille avec un crayon. La dictée est indispensable dans l'enseignement de l'écriture. Par ailleurs, l'enseignement de l'écriture se fait par l'écriture libre, la plus rapidement possible, soit en classe, soit après la classe.

Quant à l'enseignement du calcul fonctionnel, il concerne l'étude des nombres. Les programmes de calcul fonctionnel visent la maîtrise des quatre opérations, la capacité de résoudre les petits problèmes de la vie quotidienne. Il devient à ce moment plus fonctionnel car davantage corrélé aux activités professionnelles journalières (élevage, agriculture etc.).

En matière de programmes d’alphabétisation fonctionnelle, les réalités locales doivent les déterminer car le problème de l’analphabétisme varie d’un pays à un autre si bien que l’une des questions de recherche est la suivante : les programmes d’alphabétisation sont-ils adaptés aux besoins des apprenants ? Autrement dit, sont-ils sources de déperdition dans les centres d’alphabétisation et de formation ?

Afin de rendre les cours d’alphabétisation bénéfiques, des formations ont été initiées par le MENA à l’attention des animateurs et des formateurs dans l’optique d’améliorer leurs pratiques d’enseignement. Elles se fondent sur le principe que la meilleure façon d’éduquer un individu ou une population est de l’amener à construire lui-même ses paradigmes de connaissances et de compétences sur ses propres valeurs tout en veillant à son intégration dans la révolution des sciences et des techniques. Ce faisant, le ministère a mis à la disposition des personnels d’animation et d’encadrement une approche constructiviste qui place l’apprenant au centre de son apprentissage. La tâche principale de l’animateur étant donc de guider et d’orienter les efforts de l’apprenant afin qu’il acquière des compétences utiles à lui-même et à sa communauté.

L’Unesco insiste sur la formation des personnels d’alphabétisation fonctionnelle comme condition essentielle du succès des campagnes de formation d’adultes. Dans le cas spécifique du Burkina Faso, les pratiques des animateurs des centres permanents d’alphabétisation et de formation sont-elles sources de déperdition ? Les informations collectées lors des enquêtes de terrain apporteront sans doute des réponses à cette problématique.

4.2.6 Dispositifs, langues d’alphabétisation et situation de la post- alphabétisation

Les Centres Permanents d’Alphabétisation et de Formation dispensaient depuis 1990 quatre (4) niveaux distincts d’alphabétisation dans les langues nationales: il s’agit de l’alphabétisation initiale (AI), de la Formation Complémentaire de Base (FCB), de la Formation Technique Spécifique (FTS) et de la Culture Scientifique et Technique. (CST).

L’Alphabétisation Initiale (AI) était dispensée en trois cent (300) heures et concerne la maîtrise de la lecture, de l’écriture et du calcul de manière à donner à l’apprenant une capacité d’une lecture courante et expressive, l’aptitude à s’exprimer avec aisance par écrit, la connaissance parfaite des mécanismes et du sens des quatre (4) opérations ainsi que la capacité de résoudre des problèmes simples et pratiques de la vie quotidienne.

La Formation Complémentaire de Base (FCB) d’une durée de 200 heures, vise à consolider l’alphabétisation initiale et permet à l’apprenant de comprendre les problèmes de son milieu et d’avoir conscience de ses droits et devoirs afin de participer au développement socio-économique de sa communauté ; C’est à l’issue de l’admission au test à la fin de la Formation Complémentaire de Base que l’apprenant / te est déclaré(e) alphabétisé(e).

La Formation Technique Spécifique (FTS), vise la maîtrise des connaissances et des compétences dans les domaines de la production, la gestion des unités socio-économiques, la santé et l’éducation civique, l’agropastorale, la gestion des crédits. Elle est destinée aux déclarés alphabétisés à l’issue de la formation complémentaire de base et vise surtout à apprendre un métier ou à améliorer la productivité et les conditions de vie des néo-alphabétisés. Mais, il faut souligner

que ce dernier volet est faiblement développé et ne permet pas conséquemment aux déclarés alphabétisés de bénéficier de formations à la carte suivant leurs besoins spécifiques.

La Culture Scientifique et Technique (CST) vise la maîtrise de la langue, des sciences et vie de la terre, des mathématiques et des sciences sociales. Tout comme la Formation Technique Spécifique, la Culture Scientifique et Technique s'adresse également aux néo-alphabétisés ayant satisfait aux obligations de la Formation Complémentaire de Base. Elle permet de doter les alphabétisés en connaissances fondamentales, lesquelles sont nécessaires à l'animation des activités d'alphabétisation et à la formation également d'encadreurs (superviseurs) pour veiller à la qualité des formations dans les centres.

Ce dispositif de formation a été revu avec pour ambition d'accélérer l'éducation non formelle des adultes au Burkina Faso telle que préconisée par le PRONAA. Il consacre désormais la naissance de centres dits à « formule enchaînée (C.F.E) » sur toute l'étendue du territoire national. Cependant, l'analyse de terrain montre que tous les centres d'alphabétisation n'ont pas adopté cette mesure gouvernementale par manque principalement de moyens financiers.

La formule enchaînée s'appuie sur un programme allégé qui va permettre de mettre en œuvre les campagnes d'alphabétisation. Il s'agit concrètement, en une campagne de 400 heures dont 50 heures de français oral, de dispenser l'essentiel du contenu du cycle d'alphabétisation /formation de Base initialement déroulé en 660 heures (nouveaux curricula) et environ 500 heures en formule AI+ FCB. A la fin des 400 heures effectives de cours, les apprenants promus sont déclarés alphabétisés. Ils ont alors la possibilité d'accéder immédiatement aux options de formation qu'offrent la Culture Scientifique et Technique (CST),

l'Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel (A3F) et les Formations Techniques Spécifiques (FTS). Ces formations qui sont des activités de post-alphabétisation leur permettront d'accéder à de nouveaux espaces d'apprentissage et de renforcement de leurs capacités techniques de base.

L'adoption de la formule enchaînée répond au premier axe stratégique du PRONAA qui est de satisfaire la demande sociale d'alphabétisation en lien avec la Politique Nationale Genre (PNG). Elle se distingue de l'ancien dispositif par le fait que les formations des niveaux AI et FCB ne sont plus abordées séparément mais de manière couplée. .

Cependant, le choix même des langues d'alphabétisation se pose toujours avec acuité dans un pays disposant d'une soixantaine de nationalités et donc d'autant de langues. Dans ces conditions, l'accès à l'alphabétisation fonctionnelle est tributaire également de l'éventail de langues nationales enseignées. C'est pourquoi l'adoption de la formule enchaînée (FE) s'est traduite par un élargissement de la gamme de langues d'alphabétisation avec des curricula officiels qui passent ainsi de six à douze.

Tableau 10. Liste nominative des langues enseignées avec des curricula officiels

Périodes	Liste nominative
Avant CFE	Mooré, Dioula, Goulmacéma, Fulfuldé, Liélé, Dagara
Après CFE	Mooré, Dioula, Goulmacéma, Fulfuldé, Liélé, Dagara, Bissa, Kasséna, Bwamu, Nuuni, Lobiri, Kiërma

Source : DGIREF, MENA

Les habiletés acquises par les apprenants sont fragiles si elles ne s'accompagnent pas d'un développement de la post-alphabétisation. Qu'en est-il de l'état des lieux ?

Etymologiquement, la post-alphabétisation désigne ce qui suit l'alphabétisation. De ce fait, elle succède à l'alphabétisation proprement dite et consacre la promotion des langues nationales par l'édification d'un environnement social et administratif favorable à leur utilisation pratique (introduction du bilinguisme à tous les niveaux du système éducatif formel, renforcement de la création de revues, initiation du personnel de l'administration à la transcription des langues nationales etc.).

Elle, peut permettre, pensons-nous, de résoudre la question de l'analphabétisme de retour. En effet, les apprenants courent le risque de perdre progressivement les compétences acquises en alphabétisation si ceux-ci n'évoluent pas dans un environnement qui leur offre les opportunités de les utiliser. Ainsi, un alphabète qui n'utilise pas ses compétences en lecture, calcul et écriture finit par les oublier. C'est dans ce sens que Duke et Hinzen (2006) recommandent d' *« intégrer des efforts spécifiques en matière d'alphabétisation et d'éducation dans différentes politiques et situations industrielles et sur le lieu de travail, de même que dans les politiques relatives à la santé, aux femmes, à la famille et à d'autres domaines communautaires de politiques et de pratiques, de telle sorte que l'apprentissage soit ancré dans diverses activités menées tout au long de la vie et embrassant tous les aspects de la vie. »* (Duke et Hinzen, 2006, p165). Oxenham (2010) partage cette préoccupation de Duke et Hinzen lorsqu'il soutient la nécessité pour les autorités publiques d'inciter les néo-alphabétisés à acquérir d'autres connaissances et compétences qui leur permettront d'améliorer leur qualité de vie. C'est d'ailleurs dans cette perspective que s'inscrivent les troisième et quatrième objectifs du Forum mondial sur l'éducation de Dakar à savoir offrir aux jeunes et aux adultes, notamment aux

femmes, un accès équitable à des programmes d'éducation de base, d'éducation permanente et d'éducation à la vie courante. En d'autres termes, il s'agit de permettre à tout un chacun d'avoir accès à un apprentissage tout au long de sa vie. En outre, le Rapport mondial de suivi de l'Education Pour Tous de 2006 a mis également l'accent sur la post-alphabétisation et a souligné la nécessité de la création et de la promotion de sociétés alphabètes et non pas seulement d'individus alphabètes. Il recommande par conséquent d'élargir les utilisations de l'alphabétisation et de créer un « *environnement alphabète* » dans lequel les individus sont exposés aux multiples expressions de l'alphabétisme : panneaux d'indication et de direction, affiches, avis, publicités, bulletins d'information communautaires gratuits, journaux bon marché, revues, livres, bibliothèques locales etc. Ce sont là des occasions qui accentuent la motivation des alphabètes et les incitent fortement à utiliser les compétences acquises lors de leur formation pour favoriser un apprentissage continu et contribuer à l'avènement d'un environnement lettré.

Au Burkina Faso, la post-alphabétisation porte sur des thèmes d'utilité publique tels que la comptabilité, la conservation des sols, les soins vétérinaires, le maraîchage, les semences améliorées, la gestion des crédits etc. Ce sont là des occasions pratiques offertes aux néo-alphabétisés pour pérenniser les compétences acquises et les perfectionner. Par exemple l'ONG Solidar Suisse a permis la formation de néo-alphabétisés en soins vétérinaires afin de combattre les épidémies aviaires et accroître ainsi les revenus des paysans. En outre, il a initié des campagnes d'information sur le planning familial, la santé des mères et des enfants, le droit de la famille dans les langues nationales. Les efforts de développement de la post-alphabétisation se sont traduits sur le plan littéraire par l'édition de quelques recueils de contes, de poèmes, de proverbes, de théâtre et de nouvelles qui sont directement publiés en langues nationales mooré, dioula, peule, sissala etc. Par ailleurs d'autres efforts sont faits par les pouvoirs

publics en faveur de l'éclosion d'une presse en langues nationales. C'est dans ce sens que l'Association des Editeurs et Publicateurs de Journaux en Langues Nationales (AEPJLN) a vu le jour en 1993 avec comme leitmotiv principal d'offrir aux néo-alphabétisés des outils d'information et de perfectionnement dans les langues nationales indispensables à la pérennisation des acquis de l'alphabétisation. Autrement dit, il s'agit pour les éditeurs et promoteurs de journaux en langues nationales de contribuer à la création d'un environnement lettré propice au maintien des acquis de l'alphabétisation. Toutefois, il faut souligner que toutes les langues du pays ne sont pas prises en compte par ces éditeurs et publicateurs.

Bien que subventionnés par l'Etat, les éditeurs et publicateurs de journaux en langues nationales font face à d'énormes défis : étant donné que le public cible de ces journaux, à savoir les néo-alphabètes sont pauvres et vivent le plus souvent en milieu rural, il n'est pas possible de vendre les journaux à leur prix réel. Ces néo-alphabètes travaillent principalement dans le domaine de la culture vivrière de subsistance. Dans ces conditions, la dépense pour un journal est donc très secondaire compte tenu de leurs faibles revenus et des besoins primaires à satisfaire. De plus, pour des gens qui ont eu très peu de contact avec l'écrit depuis leur enfance, la lecture n'est pas une activité habituelle, et le geste d'achat d'un journal est encore assez marginal. Malgré tout, pour mettre à la disposition des néo-alphabétisés des informations écrites en langues nationales, une convention de partenariat a été signée depuis 2012 avec l'agence nationale d'informations SIDWAYA pour la publication hebdomadaire d'un cahier d'informations en mooré, fulfuldé et dioula. A la fin du mois de décembre 2013, quatre-vingt-dix (90) numéros de synthèse hebdomadaire ont été traduits et publiés dans chacune des trois langues.

Les documents suivants ont également été traduits en langues nationales :

- les actes du forum national des jeunes dans neuf (9) langues nationales ;
- le document de la SCADD, la charte de la solidarité, la synthèse du PRONAA , le thème central et les slogans sur le référentiel des innovations en Education Non Formelle, les conclusions et le document de base des journées nationales du paysan 16è édition en mooré, dioula, fulfuldé ;
- les manuels de lecture et de mathématiques, en yaana ont été adaptés, ainsi que le manuel de vulgarisation de la législation des semences végétales au Burkina Faso en goulmacéma ;
- deux lois sur le code forestier, le plan d'action et la synthèse de la stratégie de développements durable du secteur semencier au Burkina Faso et de la FAO en mooré, dioula, fulfuldé ;
- le manuel de prévention et gestion des conflits en mooré, fulfuldé, dioula et goulmacéma.

La question de la post-alphabétisation, de notre point de vue, mérite une attention particulière de l'ensemble des acteurs de l'alphabétisation en raison du fait qu'elle pose la problématique de la pertinence sociale des programmes de formation des adultes. Bien développée, la post alphabétisation pourrait contribuer à renforcer la fréquentation des centres de formation et servir de tremplin à la pérennisation des acquis des apprenants. C'est ainsi que le pays disposera d'un vivier important de lettrés compétents et aptes à favoriser son décollage socio-économique.

4.2.7 Organisation des campagnes d’alphabétisation et mécanisme de financement

Du point de vue organisationnelle, les campagnes d’alphabétisation comporte deux phases : une phase de planification ou pré-alphabétisation et une phase d’exécution constituant l’alphabétisation proprement dite.

Relativement à la pré-alphabétisation, ce sont les populations locales qui expriment à l’origine leurs besoins d’alphabétisation à l’endroit des opérateurs qui, de concert avec les autorités municipales sont chargés de finaliser les dossiers. Puis intervient le FONAEF chargé du financement des activités d’alphabétisation. Elles participent à la gestion des centres d’alphabétisation par le biais de comités de gestion (COGES). Par ailleurs, les campagnes d’alphabétisation sont précédées par des campagnes de sensibilisation et de conscientisation des populations sur l’importance de l’alphabétisation menées de concert avec les autorités municipales, coutumières et religieuses. Il apparaît que la pré-alphabétisation 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.

Après la pré-alphabétisation, intervient la phase de l’alphabétisation proprement dite. Elle concerne principalement l’action d’enseigner la lecture, l’écriture et le calcul élémentaire 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, d’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 celle des apprentissages réalisés par les

apprenants dont les acquis fondamentaux sont utilisés pour la gestion de la vie courante.

Le Burkina Faso, depuis l'adoption du Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation, mène deux campagnes annuelles d'alphabétisation des adultes pour hâter la fin de l'analphabétisme. La première est dite spéciale et se mène sous financement exclusif du ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation d'août à octobre. Puis intervient une autre campagne dite ordinaire financée par le FONAENF et s'étalant de février à juin. Ces deux campagnes annuelles financées soit par l'Etat, soit par le FONAENF n'ont toutefois pas permis d'atteindre le taux escompté d'alphabétisation de 60% en 2015 contenu dans le plan d'action de 2012.

Tableau 11. Récapitulatif des budgets alloués à l'Alphabétisation et Education Non Formelle de 2003 à 2013

Années	Budget MENA	Budget ENF	Taux d'évolution	Part ENF dans Budget MENA (%)
2003	67 842 000	1403 044		2.07
2004	81 455 000	2 858 448	50.92	3.51
2005	85 410 000	1 664 867	-71.69	1.95
2006	92 843 000	7 519 617	77.86	8.10
2007	99 778 000	6 845 918	-9.84	6.86
2008	103 312 000	4 551 029	-50.43	4.41
2009	104 440 000	4 563 394	0.27	4.37
2010	122 198 000	4 563 714	0.01	3.73
2011	126 531 000	9 786 286	53.37	7.73
2012	138 902 000	1 206 091	-711.41	0.87
2013	173 640 000	10 410 362	88.41	6.00
	1 196 351 000	55 372 770		4.63

Source : DAF/MENA

Entre 2003 et 2013 les ressources affectées à l'éducation non formelle sont passées de 1,403 milliards de F CFA à 10,410 milliards F CFA soit une augmentation de 86,52%. Cependant, malgré cette évolution positive, la part du budget du MENA accordée à l'alphabétisation et l'éducation non formelle reste faible soit 4,63% si bien que la question du financement revient constamment dans les fora nationaux consacrés à l'alphabétisation fonctionnelle. L'ambition renouvelée des participants étant de dégager des pistes de mobilisation de ressources pour mettre en œuvre une politique d'alphabétisation de qualité.

Ces chiffres, de notre opinion, témoignent amplement de la forte priorité accordée par les pouvoirs publics à la scolarisation des enfants plutôt qu'à l'alphabétisation des adultes. Autrement dit, l'éducation non formelle des adultes ne bénéficient toujours pas de la même attention accordée à l'éducation formelle en dépit des discours élogieux des décideurs publics sur la place de ce sous-secteur éducatif dans le processus de développement.

4.2.8 Personnels d'animation et d'encadrement

Les personnels des centres d'alphabétisation fonctionnelle sont constitués d'animateurs, de formateurs, de superviseurs et de coordonnateurs. Quelles fonctions joue chacun des acteurs sus cités ?

Les animateurs et les animatrices mènent les activités pédagogiques au sein des centres permanents d'alphabétisation et de formation repartis sur l'ensemble du pays. Ils assurent l'encadrement, le suivi ainsi que le contrôle pédagogique des acquis des apprenants en lecture, en calcul et en dictée de concert avec les comités de gestion (COGES) et les responsables de formations techniques. Les animateurs de centres (niveaux AI et FCB) sont généralement des personnes déclarées alphabétisées à l'issue de la Formation Complémentaire de Base

(FCB). Ils bénéficient avant le début de leurs activités pédagogiques d'une formation initiale d'une durée de seulement trois (3) à six (6) semaines. Ce temps imparti à la formation des animateurs est-il suffisant pour favoriser une bonne pratique de la classe ? Autrement dit, les animateurs sont-ils bien outillés pour mener correctement leurs activités pédagogiques ? Leurs pratiques pédagogiques favorisent-elles les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Les investigations de terrain nous permettront sans doute d'apporter des réponses à cette problématique.

Suite au deuxième forum sur l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle tenu en décembre 2004, un nouveau profil de l'animateur des différents cycles d'alphabétisation a été précisé. Au terme de ce nouveau profil, l'animateur du cycle d'alphabétisation/formation de base doit justifier de la certification du deuxième cycle et disposer de compétences en formations techniques spécifiques en gestion de centre. Quant au formateur du cycle optionnel, il doit être en plus titulaire du BEPC ou d'un diplôme équivalent et maîtriser l'écriture de la langue d'alphabétisation et avoir des compétences dans le domaine de la formation des formateurs.

Les superviseurs sont recrutés par les opérateurs pour veiller à la qualité des activités pédagogiques dans les centres. En général, le ratio d'encadrement pédagogique au niveau de l'opérateur est fixé à un superviseur pour cinq centres. Ils sont chargés de suivre l'exécution des autres activités du centre et d'organiser en collaboration avec les animateurs/animatrices les évaluations formatives des apprenants. Appuyer et conseiller régulièrement les animateurs et animatrices dans l'exécution des tâches pédagogiques constituent les prérogatives des superviseurs. En plus de ces tâches, ces derniers ont l'obligation de produire des rapports de supervision à soumettre au coordonnateur ou coordonnatrice du centre et de collaborer avec les COGES. Enfin, ils doivent tenir à jour les statistiques des centres placés sous leur responsabilité.

Les coordonnateurs et coordonnatrices sont chargés de planifier et de gérer les activités d’alphabétisation et d’éducation non formelle qui se déroulent dans les centres. Ils assurent la gestion administrative du programme, conseillent et appuient les animateurs, les formateurs, les superviseurs et les comités de gestion dans l’exécution de leurs tâches.

En outre, ils participent aux suivis et aux évaluations externes ainsi qu’à la mise en œuvre des activités de post-alphabétisation. Enfin, les coordonnateurs/coordonnatrices fournissent périodiquement à l’opérateur des rapports de suivi des activités des centres de formation.

Les responsables des formations techniques spécifiques participent à l’information et à la sensibilisation des communautés sur l’utilité de l’alphabétisation et son impact sur le développement socioéconomique des apprenants et de la communauté entière. Ils sont chargés également de diagnostiquer les besoins en formation et d’investissement et d’appuyer la planification des besoins à satisfaire à travers l’élaboration de plan d’actions. Ils doivent en outre assister les formateurs et les apprenants afin de permettre à ces derniers de s’approprier le contenu des cours. Par ailleurs, les responsables des formations techniques spécifiques participent à l’évaluation des activités de l’opérateur et suscitent la concertation avec les services techniques impliquées dans les formations.

Les formations techniques spécifiques sont très peu développées et celles disponibles dans les centres permanents d’alphabétisation sont peu variées et portent généralement sur la santé, le genre, la préservation de l’environnement, l’artisanat et la gestion.

Les enseignements, au cours des campagnes d’alphabétisation, sont dispensés tous les jours par des animateurs et des formateurs exceptés les samedis et dimanches de 9h à 13 h dans des conditions difficiles de travail, le plus souvent

sous des pailloles, des arbres ou dans des bâtiments désaffectés des écoles rurales datant de 1961. Ces horaires de formation n'impactent-ils la fréquentation dans les centres ? Par ailleurs, la rémunération du personnel d'alphabétisation est disparate. Elle varie suivant les sources de financement, le niveau de qualification et les opérateurs d'alphabétisation. Toutefois, une tendance à l'harmonisation est en cours suite aux conclusions d'un atelier de réflexion sur l'uniformisation des coûts et le relèvement du salaire des animateurs en décembre 2004.

Nos recherches ne nous ont pas permis malheureusement de disposer des informations officielles récentes sur la rémunération des personnels de l'éducation/ formation des adultes. Toutefois, ces rémunérations sont jugées faibles (25000 F/mois et pendant seulement cinq mois dans l'année) si l'on s'en tient aux informations recueillies auprès d'un animateur de centre à Taongho dans la localité de Tanghin-Dassouri, province du Kadiogo.

4.2.9 Les modalités d'ouverture de centre et de recrutement des apprenants

En principe, l'ouverture d'un centre permanent d'alphabétisation et de formation doit répondre à une demande sociale. Autrement, ce sont les populations à la base qui doivent solliciter un opérateur d'alphabétisation afin de bénéficier d'un centre d'alphabétisation. Une fois avisé, il appartient à l'opérateur de requérir l'avis de l'administration communale notamment le maire. Si l'avis est favorable ; les populations construisent leur centre d'alphabétisation et procèdent à une sensibilisation sur l'importance de l'alphabétisation comme vecteur de promotion socio-économique. C'est à l'issue de cette phase que l'opérateur s'adresse au Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non

formelle pour solliciter des ressources en vue du démarrage des activités. Ces ressources vont servir à la prise en charge de l'animateur et à l'achat de matériel didactique. Telle est la procédure théorique requise pour ouvrir un centre. Mais, sur le terrain, il arrive fréquemment que l'ouverture de centres ne réponde pas à aucune demande sociale dans la mesure où l'opérateur vient ouvrir son centre sans au préalable requérir l'avis des populations bénéficiaires. Dans ces conditions, l'imposition de l'alphabétisation aux populations garantit-elle leur pleine adhésion aux cours dispensés dans les centres ? Par ailleurs l'obligation scolaire ne s'exerçant pas dans l'alphabétisation des adultes, le recrutement est basé sur le volontariat. Autrement dit, les gens sont libres de s'inscrire ou non dans les centres mis à leur disposition.

4.3 Quelques statistiques de l'éducation non formelle des adultes

4.3.1 Les profils de déperdition

La Direction générale des Etudes et des Statistiques sectorielles, sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale et l'Alphabétisation, publie chaque année deux principaux instruments de planification : l'annuaire statistique de l'éducation non formelle et le tableau de bord du même domaine.

L'annuaire statistique renseigne plusieurs indicateurs pertinents de l'éducation non formelle dont principalement les déperditions qui font l'objet d'analyse sommaire dans le tableau de bord (profils, disparités de genre, géographiques etc.)

Quels sont justement les profils de déperdition? Autrement dit, quelles catégories sociales sont les plus affectées par les déperditions ? Est-ce les hommes ou les femmes ? Est-ce le milieu urbain ou rural ? Bien que les données statistiques du domaine soient reconnues peu fiables par le monde de

l'alphabétisation, nous sommes cependant contraint de les utiliser pour étayer notre analyse.

Rapportés au sexe, les taux de déperdition sont sensiblement les mêmes. En considérant par exemple l'année scolaire 2014/2015, le taux de déperdition chez les hommes était de 8,6% contre 7,3% chez les femmes, soit un écart de 1,3 point. Sur cette base, on peut affirmer que les hommes comme les femmes sont autant victimes des déperditions dans l'éducation non formelle des adultes (source : MENA, annuaire statistiques de l'éducation non formelle, 2014/2015).

En considérant le milieu géographique et la même chronologie temporelle, le taux de déperdition chez les hommes vivant en milieu urbain était pratiquement le même que chez les femmes urbaines soit 6% contre 5,3%. En zone rurale, le taux de déperdition des hommes était de 8,7% contre 7,6 %chez les femmes du même milieu (source : MENA, annuaire statistiques de l'éducation non formelle, 2014/2015).

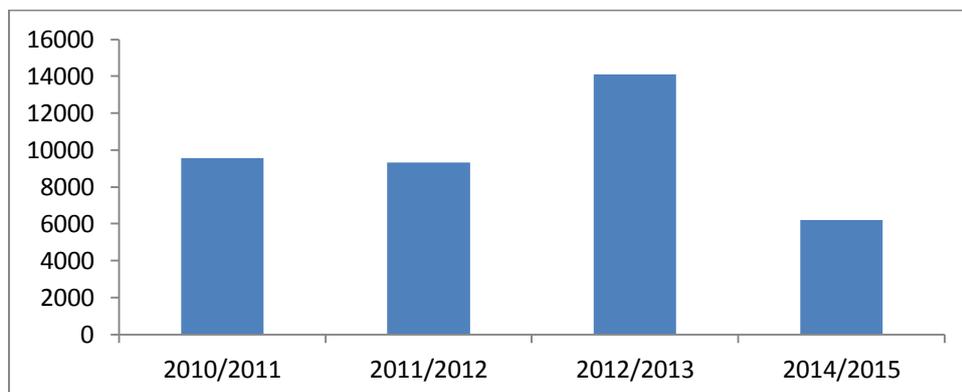
Que retenir de cette brève analyse ? On peut soutenir avec précaution que les taux de déperdition sont faiblement polarisés lorsqu'on considère le sexe et l'origine géographique des apprenants si bien que des hypothèses liées à l'âge, aux conditions d'apprentissage, aux pratiques andragogiques et au degré de valorisation des compétences conférées par l'alphabétisation pourraient constituer des pistes d'explicitation de la déperdition en éducation non formelle des adultes.

4.3.2 Evolution de l'offre d'alphabétisation

D'après les discours officiels, l'alphabétisation fonctionnelle constitue une des priorités du gouvernement du Burkina Faso. Aussi, les politiques publiques du domaine se sont orientées vers une expansion de l'offre éducative pour satisfaire la demande sociale d'éducation. Toutefois, on enregistre une baisse du nombre

de centres entre 2011 et 2015 passant de 9570 à 6215. (Sources : Annuaire statistique de l'éducation non formelle du MENA de 2011, 2012, 2013, 2015).

Graphique 1. Evolution de l'offre d'alphabetisation entre 2011 et 2015



La chute de l'offre de formation s'expliquerait d'une part, par une baisse des capacités financières du Fonds National pour l'Alphabetisation et l'Education Non Formelle (FONAENF), principal structure de financement et, d'autre part, par les mesures prises par ce fonds contre les opérateurs²⁴ complaisants qui bénéficiaient de ses contributions financières sans pour autant présenter de bons résultats en fin de campagne.

Du point de vue de la répartition spatiale, toutes les treize régions géographiques du pays abritent des centres d'alphabetisation dont l'importance est fonction de la demande sociale d'alphabetisation et du dynamisme des opérateurs d'alphabetisation. Toutefois, l'accroissement des structures d'accueil et l'amélioration de l'efficacité interne et externe sont indispensables lorsque l'on s'inscrit dans une perspective de démocratisation de l'éducation primaire universelle.

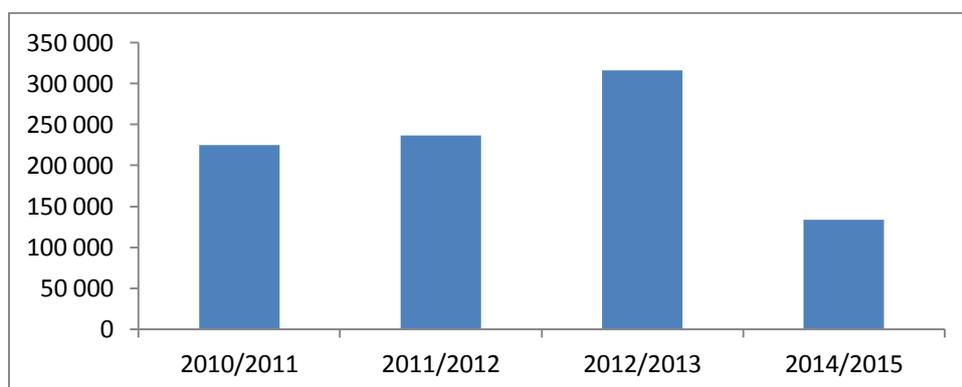
24 Ce sont des personnes physiques ou morales commis à l'ouverture et à la gestion de centres d'alphabetisation fonctionnelle.

Selon les données statistiques 2015 du ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, 87% des centres d'alphabétisation sont implantés en zone rural contre seulement 13% en zone urbaine. Cette tendance confirme bien l'origine rurale de l'alphabétisation fonctionnelle telle que conçue dans les années 61 avec l'école rurale dont l'objectif principal était d'apporter aux populations rurales démographiquement majoritaires un type d'école adaptée à leur contexte de vie. Plus tard les écoles rurales subiront des mutations et seront transformées en Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA). Du reste, l'évolution de l'alphabétisation fonctionnelle a fait l'objet d'un développement dans la partie consacrée à l'émergence de l'éducation non formelle des adultes

4.3.3 Evolution des effectifs des apprenants

La baisse de l'offre éducative a induit un fléchissement des effectifs d'apprenants en alphabétisation fonctionnelle. En effet, le nombre d'apprenants du domaine est passé de 225.000 en 2011 à 133.725 au cours de l'année 2015, soit une régression de plus de 40%.

Graphique 2. Evolution du nombre d'apprenants entre 2011 et 2015



Des disparités en termes d'effectifs existent entre milieux urbain et rural. Ainsi, en 2015, les effectifs d'apprenants issus du milieu rural étaient plus élevés que ceux issus du milieu urbain (91% contre 9%). Ceci est conforme au poids

démographique important des ruraux dans la population totale du pays. On pourrait donc penser que les ruraux prennent de plus en plus conscience que l'alphabétisation constitue un tremplin d'amélioration de leurs conditions de vie et de travail. En outre, les apprenants appartenant à la catégorie d'âge de 15 à 24 ans au cours de l'année 2015, représente 43% de l'effectif total. Ils sont les plus nombreux suivis de ceux de 25 à 44 ans (39%) et enfin de ceux âgés de 45 ans et plus soit 6,5% (Source : MENA, Annuaire statistique 2015). L'interprétation qui pourrait en résulter serait que l'intérêt pour l'alphabétisation est fonction de l'âge. Ainsi, les 15-24 ans ont une vision positive de l'alphabétisation en tant que vecteur de promotion sociale alors que la classe des 45 ans et plus pense que l'alphabétisation ne peut plus leur apporter un plus en raison de leur âge et par conséquent ont donc tendance à s'en désintéresser.

Du point de vue sexospécifique, les statistiques disponibles indiquent une baisse de la participation féminine. Ainsi, le nombre de femmes inscrites en alphabétisation fonctionnelle passe de 140.000 en 2011 à 92.345 en 2015 (Sources : MENA, Annuaire statistique de l'éducation non formelle de 2011, 2012, 2013, 2015). En dépit de cette baisse, les femmes représentaient 69% des effectifs totaux et cette tendance est en évolution favorable depuis 2011. Elle témoignerait d'une prise de conscience féminine de l'importance de l'alphabétisation comme puissant outil d'émancipation sociale et économique.

4.3.4 Qualité de l'éducation non formelle des adultes

Que dire de la qualité de l'éducation non formelle des adultes ? L'observation de terrain montre qu'elle se déroule le plus souvent dans des conditions difficiles notamment dans de vieux bâtiments hérités de la colonisation, dans des salles

en banco, dans des paillotes, sous des hangars et autres lieux non propices à un apprentissage de qualité. Certes, des efforts ont été consentis par l'ensemble des acteurs pour améliorer la qualité des ouvrages abritant les formations, mais il n'en demeure pas moins qu'en 2013 par exemple, plus de 65% des salles de formation sont sous des paillotes (Sources : Annuaire statistique de l'éducation non formelle du MENA de 2013).

Les centres d'alphabétisation fonctionnelle disposant de l'option activités génératrices de revenus tels que l'artisanat et la culture maraîchère offrent aux apprenants la possibilité de se prendre en charge financièrement tout en continuant la formation. Ceci est fondamental dans un contexte marqué d'une part par la pauvreté surtout en milieu rural et, d'autre part, par l'inexistence de cantines endogènes comme dans l'enseignement primaire formel. Or, en 2015, seulement 5% centres recensés offraient cette possibilité aux apprenants. Il en résulte donc qu'une augmentation substantielle de ce type de centres pourrait motiver d'avantage les adultes au cours des campagnes d'alphabétisation (MENA, Annuaire statistique de l'éducation des adultes, 2015).

Par ailleurs, les spécialistes en planification de l'éducation et les pédagogues sont unanimes à reconnaître que la disponibilité et en nombre suffisant du matériel didactique et pédagogique participe à motiver les enseignants et les apprenants dans le processus d'éducation et de formation. De ce fait, ils contribuent à la qualité des apprentissages et à lutte contre les déperditions dans les centres d'alphabétisation. De ce point de vue, le dénuement des centres d'alphabétisation des adultes est saisissant dans la mesure où le matériel didactique et pédagogique est rudimentaire et est composé de piteux tableaux et de tables bancs non adaptés au gabarit de l'adulte. Si pendant les campagnes spéciales d'alphabétisation, les cahiers et les stylos sont fournis gratuitement par l'Etat, tel n'est pas le cas des campagnes ordinaires où ce sont les apprenants qui

se débrouillent pour acquérir les moyens de l'apprentissage (crayons, stylos, cahiers, règles etc.). Dans un contexte de pauvreté ambiante, cette réalité pourrait constituer une entrave à une fréquentation assidue des centres d'alphabétisation.

4.3.5 Les taux de fréquentation dans les centres

Dans le dictionnaire de la langue française, fréquenter signifie visiter souvent un lieu ou avoir des relations régulières avec quelqu'un. Dans le domaine de l'éducation en général, il s'agit de la présence obligatoire des élèves lors des apprentissages dans des établissements publics et privés. Vu sous cet angle, les élèves ont l'obligation au regard des textes réglementaires de se rendre régulièrement à l'école pour recevoir des enseignements. Cette acception est aussi valable dans le domaine de l'alphabétisation où l'assiduité aux cours constitue la base de la réussite des apprentissages. Ainsi, la fréquentation régulière des centres d'alphabétisation permet aux adultes d'acquérir des connaissances et des compétences nécessaires à leur épanouissement personnel et collectif.

A l'analyse, la fréquentation des centres d'alphabétisation constitue des préoccupations récurrentes des planificateurs de l'éducation. Comme le soulignent Hamadache et Martin (1988), il n'est pas rare de voir les effectifs du début des apprentissages fondre de 30 à 50% quelques semaines après le démarrage des activités pédagogiques.

Les différents Rapports de suivi de l'alphabétisation des adultes publiés chaque année par le FONAENF montrent que la fréquentation des centres constitue un véritable problème auquel les acteurs du domaine doivent apporter des réponses urgentes. Par exemple en 2012, le taux d'absence hebdomadaire des apprenants

dans la région du Centre-Nord était de 47% en moyenne dans la province du Bam et 68% dans le Sanmatenga (Rapport de suivi de la campagne d'alphabétisation 2012 du FONAENF). Toujours, selon ce Rapport, les taux d'absence hebdomadaire étaient disparates suivant les niveaux de formation. Ainsi, ces taux étaient de 75% en alphabétisation initiale et de 77% en formation complémentaire de base dans la province du Bam.

Dans ces conditions, le suivi des opérateurs est une des activités essentielles pour renforcer la qualité des programmes d'alphabétisation. Aux termes de l'analyse des données recueillies, Il est utile de progresser en éliminant les insuffisances de parcours grâce à un travail en chaîne où chaque acteur joue pleinement sa partition au risque de voir tout l'édifice de la stratégie du faire - faire voler en éclat.

Conclusion

Cette partie de notre travail a été un prétexte pour faire l'historique de l'émergence de l'alphabétisation des adultes tant au plan national qu'international. Au plan national, l'alphabétisation a été conçue et perçue comme une alternative à l'éducation formelle, laquelle peine à garantir le droit à l'éducation reconnue par la législation nationale matérialisée d'une part par des lois et, d'autre part par l'existence de dispositifs institutionnels. Au plan international, des expériences plus ou moins réussies de l'Union Soviétique et de Cuba ont inspiré le Burkina Faso sans toutefois lui permettre d'éradiquer l'analphabétisme ambiant de sa population.

Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie de recherche. Elle constitue une étape ultime de construction du dispositif visant principalement à apporter des réponses aux questions auxquelles nous nous posons dans la présente étude.

CHAPITRE 5. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Deux approches méthodologiques ont été utilisées dans la présente étude : il s'agit des approches quantitative et qualitative. L'approche quantitative a comme avantage de permettre une analyse thématique et de construire des tableaux permettant une répartition et une représentation des opinions émises par les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle. Inversement, l'approche qualitative permet d'interpréter de manière approfondie les réponses quantitatives fournies par les acteurs enquêtés, ce qui permet de tester les hypothèses de travail. Ce procédé établit un lien entre les informations contenues dans le cadre théorique et celles obtenues effectivement lors des enquêtes de terrain.

Nous n'avons pas non plus fait l'économie de l'approche documentaire par l'utilisation des données statistiques produits par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation et l'Institut National de la Statistique et de la Démographie.

Ainsi précisé, notre travail vise un double objectif consistant en l'exploration des déterminants de déperdition des apprenants dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle d'une part, et, en la proposition de stratégies de prévention réalistes d'autre part. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche méthodologique axée sur l'élaboration de questions de recherche, la construction d'hypothèses de travail et la fixation des objectifs de l'étude.

Dans ce chapitre, nous présentons successivement la population cible, l'échantillon d'étude, les instruments de collecte de données et enfin la procédure de traitement des données recueillies sur le terrain des enquêtes.

5.1 Population de l'étude

La population cible de notre recherche est constituée d'acteurs principaux et secondaires. Les acteurs principaux comprennent des adultes femmes et hommes en situation d'apprentissage dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Nous pensons qu'ils sont à même de fournir des matériaux d'interprétation des déterminants des déperditions dans les centres d'alphabétisation et d'entrevoir les possibilités de résolution. Outre cette catégorie d'acteurs, la recherche s'intéresse aux acteurs secondaires que sont les animateurs, les responsables des comités de gestion, les superviseurs et les opérateurs d'alphabétisation qui, du fait de leurs positions stratégiques dans l'éducation non formelle des adultes, constituent de précieuses sources d'information dans l'identification des causes des déperditions et la proposition des stratégies possibles de lutte.

Nous avons choisi de mener nos enquêtes de terrain dans la région du centre. Cette région abrite la capitale politique qu'est Ouagadougou et est de loin la plus peuplée du pays d'où un déficit permanent en matière de scolarisation des enfants et d'alphabétisation des adultes. En outre, la région du centre est la plus affectée par la déperdition en éducation non formelle des adultes comparativement à l'ensemble du pays. D'après les statistiques disponibles, le taux moyen national de déperdition est de 9,4% en alphabétisation initiale (premier niveau d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul), contre 29,4% dans la région du centre (Source : MENA, annuaire de l'éducation non formelle, 2015).

Notre prétention initiale était d'investiguer dans tous les centres permanents d'alphabétisation et de formation de la région du centre mais, faute de moyens conséquents, nous avons choisi dans la présente recherche, de travailler sur la base d'un échantillon.

5.2 L'échantillonnage

Dans le domaine des sciences sociales, le chercheur dispose de plusieurs techniques d'échantillonnage. Nous avons décidé, pour notre part, de réaliser un échantillonnage non aléatoire ou non probabiliste dans lequel les participants à l'enquête sont délibérément choisis en fonction de leur importance stratégique dans le développement de l'éducation non formelle des adultes. Dans ce type d'échantillonnage, les personnes composant l'échantillon sont choisies intentionnellement par le chercheur. Mongeau (2008) soutient que l'échantillon d'une recherche peut être relativement petit car l'objectif n'est pas de rendre compte d'une population, mais de recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène. Autrement dit, Il s'agit de proposer une compréhension d'un phénomène à partir de perceptions existantes dans la population » (Mongeau, 2008, p 93-94). Il poursuit en affirmant que l'échantillon est jugé acceptable en sciences sociales lorsque le nombre de personnes à consulter et celui des documents à considérer est soumis au principe de la saturation théorique. Outre Mongeau, la détermination de l'échantillon constitue également une préoccupation pour Johnson (2000), Sa célèbre boutade selon laquelle « *il n'est pas nécessaire de manger le bœuf entier pour savoir qu'il est coriace* » constitue une boussole pour les chercheurs en sciences sociales. (Johnson cité par Wonnacot, 2000).

Le choix de l'échantillon de centres devant abriter les enquêtes de terrain est le résultat d'entretiens que nous avons eus plusieurs fois avec le responsable régional du service d'alphabétisation et d'éducation non formelle avec comme souci renouvelé de travailler dans des centres où la déperdition est préoccupante. In fine, nous avons retenu par choix raisonné vingt (20) centres permanents

d’alphabétisation et de formation sur les cent dix recensés dans la région du centre en 2015 soit plus de 18% de l’effectif total.

La liste des sites choisis se présente ainsi qu’il suit :

Tableau 12. Liste des centres permanents d’alphabétisation et de formation abritant les enquêtes de terrain

Dénomination du centre	Localité
CPAF de Sankouy	Tanghin - Dassouri
CPAF Maison de la femme sig-noghin	Ouagadougou
CPAF de Poessé	Komsilga
CPAF de Tanvi	Koubri
CPAF de Bigtogo	Pabré
CPAF de Bagbin	Saaba
CPAF de Komki-Ipala	Komki-Ipala
CPAF de Silmidougou	Ouagadougou
CPAF Association Bas néré de Tanghin	Ouagadougou
CPAF de Bassinko	Ouagadougou
CPAF de l’Organisation Catholique pour le Développement et la Solidarité (OCADES)	Ouagadougou
CPAF Association Nationale pour la Traduction de la Bible et l’Alphabétisation (ANTBA)	Ouagadougou
CPAF Association Burkinabé de Bien Etre Familial (ABBEF)	Ouagadougou
CPAF Association Songtaaba des Femmes Unies et le Développement (ASFUD)	Ouagadougou
CPAF Association Manegdebzanga	Ouagadougou
CPAF Association Fiil Paa	Ouagadougou
CPAF Association Burkinabé pour la Promotion de la Jeune Fille	Ouagadougou

CPAF Association des Femmes Divorcées et des femmes et enfants en difficulté	Ouagadougou
CPAF Koankin	Tanghin Dassouri

5.3 La taille de l'échantillon d'étude

La détermination d'un échantillon d'étude représentatif dont les résultats sont susceptibles d'être généralisés à une population mère constitue une préoccupation dans toute recherche scientifique. En cela la taille de l'échantillon constitue une préoccupation du chercheur. La question récurrente est de savoir si l'échantillon choisi peut représenter valablement la population d'étude. Dans cette perspective, il est utile d'utiliser une taille correcte d'échantillon c'est-à-dire pas trop grande car elle peut inférer des coûts et des retards dans l'exécution de la recherche mais pas trop petite également car les résultats obtenus ne seront statistiquement pas significatifs. En considérant la norme en vigueur dans l'éducation non formelle fixée par l'arrêté 2009 du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation qui est de trente (30) apprenants par centre permanent d'alphabétisation et de formation, la taille provisoire de notre échantillon est six (600) enquêtés. A ce nombre, s'ajoute vingt animateurs, vingt superviseurs et vingt responsables COGES selon le ratio d'un acteur catégoriel par centre d'alphabétisation. Enfin, nous avons tenu à associer dix (10) opérateurs d'alphabétisation. Au total, six cent soixante dix (670) personnes participeront aux entretiens individuels sur le terrain. Outre les entretiens individuels, la recherche accorde une place aux entretiens collectifs ou focus group. De manière pratique, nous avons organisé un focus group avec cinq (5) apprenants dans chaque centre d'alphabétisation de notre échantillon soit cent (100) participants. Au total, la taille définitive de notre échantillon d'étude est de sept cent soixante dix (770) participants avec lesquels nous mènerons des

entretiens. Ces entretiens vont nous permettre de recueillir leurs opinions sur les causes de déperditions dans le domaine de l’alphabétisation fonctionnelle et les stratégies entrevues de résolution.

Tableau13. Récapitulatif des participants aux entretiens individuels et collectifs

Types d’entretiens	Nombre de participants
Entretiens individuels	670
Entretiens collectifs	100
Total	770

Après avoir défini la taille de notre échantillon, abordons à présent la procédure de collecte de données sur le terrain. Cette étape nous paraît essentielle dans la mesure où elle nous permettra d’apporter des réponses à nos questions de recherche d’une part et, d’autre part, de tester nos hypothèses de travail.

5.4 La collecte de données

La collecte des données a constitué une phase importante de notre travail de recherche. Elle a consisté en l’élaboration d’outils spécifiques et la détermination des lieux d’enquêtes.

5.4.1 Les instruments de collecte de données

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de travail, nous avons collecté des informations sur la base de questionnaires et de guide d'entretien

Le questionnaire est un instrument de collecte de données couramment utilisé dans le domaine des sciences sociales. Il s'adresse à un ou à plusieurs public(s)-cible(s). Pour le cas spécifique de notre travail de recherche, nous avons élaboré deux questionnaires distincts dont l'un est destiné spécifiquement aux bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle et l'autre aux acteurs secondaires que sont les animateurs, les superviseurs, aux opérateurs et aux responsables COGES.

Du point de vue de sa structuration, il comprend trois parties. La première partie situe le répondant sur le contexte de la recherche. La seconde partie porte sur l'identification des répondants. Enfin, la troisième partie est consacrée aux questions spécifiques de recherche. Ces questions sont relatives aux facteurs probables de déperdition tels que l'influence des caractéristiques individuelles, le degré de valorisation des compétences acquises en alphabétisation, les contenus de formation, les conditions d'apprentissage, les pratiques des animateurs. En outre, l'enquêté est invité à ébaucher des stratégies pertinentes de résolution.

Notre questionnaire est de type mixte. Certaines questions sont fermées de type dichotomique et se déclinent en oui ou en non. Par contre, d'autres sont ouvertes et le répondant à toute la latitude d'apporter des réponses suivant ses convictions

Les entretiens individuels sont complétés par des entretiens collectifs ou focus group avec exclusivement les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle. Selon Seguin (1993), « *la technique du Focus group est une méthode de recherche sociale et qualitative. Elle est qualitative car elle encourage la libre*

expression et invoque une analyse des besoins, des problèmes et des solutions apportés par les participants plutôt qu'une analyse des données statistiques. Elle est sociale car elle traite de phénomènes connus, produits et vécus par et pour la population » (Seguin, 1993, p35). Cette définition est également partagée par Moreau et al pour qui « le focus group est une technique d'entretien de groupe, « un groupe d'expression » qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé. Il fait partie des techniques d'enquêtes qualitatives par opposition aux enquêtes quantitatives reposant sur un questionnaire. Cette technique permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations ou des comportements. Elle sert aussi à tester ou à faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur » (Moreau et al, 2004, p382).

Nous sommes d'avis que cette méthode sied justement à notre contexte d'étude marqué par un fort taux d'analphabétisme des populations. Elle permet de recueillir oralement un maximum d'informations auprès des individus indépendamment de leur niveau d'étude et de formation.

5.4.2 Les lieux d'enquête

Albarello (2007) suggère que « les sujets soient réunis dans des endroits qui ne les crispent pas mais qui contribuent à les mettre à l'aise » (Albarello, 2007, p 77). Pour notre part, nous avons décidé de mener les entretiens individuels et de groupe dans les localités des participants afin de ne pas les éloigner de leurs milieux de vie. Conséquemment, les entretiens collectifs se sont déroulés dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation dans des salles préalablement aménagées afin de mettre à l'aise les participants. Ainsi, les animateurs, les superviseurs, les responsables COGES et les opérateurs ont pu exprimer librement et pleinement leurs opinions sur le phénomène de

déperdition en alphabétisation fonctionnelle et les perspectives entrevues de résolution.

Nous avons, en outre, rencontré les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle au sein de leurs centres de formation. Dans l'ensemble, les entretiens se sont déroulés dans un bon climat et tous les opérateurs ont tenu à nous encourager car, de leur point de vue, le thème des déperditions en éducation non formelle des adultes est d'actualité et mérite par conséquent des réponses urgentes si le pays ne veut pas rater le rendez-vous de l'éducation primaire universelle.

5.5 Les phases de préparation des enquêtes

Beaud et Weber (2010) insistent sur la nécessité d'une préparation de l'enquête de terrain. Pour ces auteurs, le chercheur doit préparer son enquête c'est-à-dire se documenter par divers types de lecture et s'approprier un minimum de connaissances qui lui seront directement utiles sur le terrain. Ainsi, il est appelé à préparer son terrain de recherche afin de ne pas y arriver désarmé intellectuellement. Aussi, les entretiens individuels et collectifs de terrain ont été précédés par des entretiens exploratoires avec les acteurs de l'alphabétisation fonctionnelle sur le terrain afin de mieux formuler notre problématique de recherche. Quivy et Campenhoudt (1995) soulignent d'ailleurs l'importance des entretiens exploratoires dans le cadre de la recherche en sciences sociales en ces termes : *« lectures et entretiens exploratoires doivent aider à constituer la problématique de recherche. Les lectures aident à faire le point sur les connaissances concernant le problème de départ ; les entretiens contribuent à découvrir les aspects à prendre en considération et élargissent ou rectifient le champ de l'investigation des lectures. Les uns et les autres sont complémentaires et s'enrichissent mutuellement »* (Quivy et Campenhoudt,

1995, p 63). Ils poursuivent en affirmant que l'entretien exploratoire permet d'économiser des dépenses inutiles d'énergie et de temps en matière de lecture, de construction d'hypothèses et d'observation. Conséquemment, avons-nous eu accès à une documentation variée traitant de l'alphabétisation fonctionnelle. En outre, nous avons rencontré des responsables du domaine pour des entretiens exploratoires sur notre thème de recherche. Les données empiriques récoltées sur le terrain et la revue documentaire nous ont permis d'affiner les objectifs de l'étude, de formuler plus rigoureusement les questions de recherche et d'émettre des hypothèses plausibles de travail.

Après cette phase exploratoire, nous avons mis au point nos outils de collecte de données notamment les questionnaires les guides d'entretien, puis avons procédé à la vérification de leur validité et de leur fidélité par le biais d'un pré-test. Ce pré-test nous a permis de nous assurer que nos instruments de collecte de données sont en mesure de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester nos hypothèses de recherche.

Nos difficultés financières n'ont pas altéré notre envie de mener des enquêtes de terrain. Elles se sont déroulées en deux phases.

5.5.1 L'enquête exploratoire

Elle s'est déroulée sur le terrain du 15 au 30 mars 2016 dans la région du centre. Elle nous a permis de prendre contact avec les acteurs impliqués dans l'éducation/formation des adultes et d'élaborer un projet de chronogramme des activités à réaliser pour mener à bien notre recherche doctorale.

L'enquête exploratoire a été également une occasion pour collecter des documents spécifiques de l'alphabétisation fonctionnelle au niveau local et de

tester la validité de nos questionnaires et nos guides d'entretien collectif (Focus group).

Cette phase de l'étude nous a été bénéfique en ce sens qu'elle nous permis de baliser notre terrain d'étude et de préparer la seconde phase qui est l'enquête proprement dite.

5.5.2 L'enquête proprement dite

Après la phase exploratoire, nous avons entamé en guise de deuxième phase l'enquête proprement dite de terrain dans la région du centre en décembre 2016. Concrètement, cette phase a été l'occasion pour nous de constituer et animer vingt (20) focus group ou groupes de discussion avec les bénéficiaires de l'alphabétisation. En outre, nous avons organisé et animé six cent soixante dix (670) entretiens individuels avec les bénéficiaires et acteurs de l'alphabétisation fonctionnelle. Cette phase centrale de notre étude a nécessité une organisation particulière pour prendre en compte l'ensemble des participants dans la mesure où il fallait convenir des lieux de rencontre, élaborer un timing pour les entretiens et expliciter le but de notre recherche pour lever d'éventuelles appréhensions chez les participants. Nos enquêtés n'étant pas souvent lettré en français, nous nous sommes exprimé en langue nationale mooré qui est la langue dominante dans notre contexte de recherche.

5.6 Le déroulement des entretiens individuels et collectifs ou focus group

5.6.1 Les entretiens individuels

Les entretiens individuels se sont déroulés au sein des centres permanents d’alphabétisation et de formation dans l’optique d’éviter le dépaysement des enquêtés. Avant l’entame des entretiens proprement dits, nous informons les enquêtés sur le but et les objectifs poursuivis par notre travail de recherche. En outre, nous donnons la parole aux répondants afin de poser des questions de compréhension. Cette démarche est nécessaire dans la mesure où elle permet d’apaiser leurs appréhensions et de les mettre en confiance.

A l’issue de cette phase, nous débutons les échanges en veillant à donner à chaque participant le temps nécessaire pour apporter des réponses aux questions posées.

5.6.2 Les entretiens collectifs

Après avoir déterminé le nombre de focus groups, élaboré un guide d’entretien et planifié l’exécution des interviews, nous avons organisé nos discussions collectives avec les bénéficiaires de l’alphabétisation fonctionnelle.

Trois périodes ont caractérisé le déroulement des focus groups : avant le début d’un focus group, nous veillons à motiver les participants à travers des rencontres d’échanges thématiques afin de leur permettre d’arriver à la séance en ayant compris le principe du focus group et en ayant déjà réfléchi à la thématique proposée. Cette démarche préalable est indispensable selon Kouwonou (1996) au bon déroulement des entretiens collectifs pour les raisons suivantes :

- elle permet d'instaurer la confiance entre les membres d'un même groupe et d'enclencher la dynamique de groupe ;
- elle permet de suivre le contenu de la grille d'entretien sans briser la dynamique de groupe ;
- elle favorise une répartition équitable du temps de parole et évite une détérioration du climat de travail consécutive à une monopolisation du discours par quelques individus

Nous avons utilisé des appareils d'enregistrement ou dictaphones afin de retranscrire fidèlement le verbatim de chaque séance à partir des notes et de l'enregistrement réalisé. Pendant la séance, des explications sur la problématique et les objectifs visés par la présente recherche ont de nouveau été déclinés aux participants, de même que l'utilisation que nous ferions de leurs opinions. A l'issue de cette phase explicative, nous avons lancé les débats tout en veillant à une expression plurielle des participants des différents focus groups. Afin de nous assurer que les opinions des participants convergent en droite ligne de notre problématique de recherche, nous nous sommes constitué en modérateur dans l'ensemble des focus groups. Notre maîtrise de la langue d'expression locale nous a permis de remplir convenablement cette fonction.

Au total, un (1) heure d'horloge a été attribuée à chaque focus group pour déterminer les causes des déperditions en alphabétisation fonctionnelle et les perspectives entrevues de résolution du phénomène.

5.7 Le traitement des données

Le traitement des données recueillies a constitué une phase importante de notre recherche et a nécessité l'usage de moyens informatiques. Il s'est opéré en deux

principales phases que sont la transcription des entretiens et l'analyse de leurs contenus.

5.7.1 La transcription des entretiens

Beaud et Weber (2010) insistent sur l'importance, pour le chercheur, de transcrire les matériaux de l'enquête de terrain : « ...*La transcription peut enrichir ou appauvrir considérablement l'entretien ; la qualité de l'analyse des entretiens dépendra étroitement du soin que vous avez-mis à décrypter les cassettes. L'écoute attentive de la parole vous permet de saisir les propriétés les plus corporelles, les plus personnelles et en même temps les plus sociales de la personne interviewée. Vous devez donc « rendre » par écrit cette parole, sa richesse, sa complexité, ses nuances* » (Beaud et Weber, 2010, p 210).

Après la collecte des données de terrain à l'aide de dictaphones, nous avons procédé à la transcription des matériaux recueillis en vue de leur traitement et de leur interprétation afin de faciliter l'analyse de leur contenu. De manière pratique, nous avons utilisé un logiciel dénommé Open office muni d'une pédale qui nous permettait d'adapter la vitesse des interviews à notre propre rythme de saisie.

5.7.2 L'analyse de contenu

L'analyse du contenu des instruments de collecte de données constitue une phase décisive dans toute recherche en sciences sociales : « *la place de l'analyse de contenu est de plus en plus grande dans la recherche sociale, notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple les rapports d'entretiens peu*

directifs. Mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu (ou du moins certaines de ses variantes) permet, lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas facilement conciliables » (Quivy et Campenhoudt, 1988, p 217).

Pour notre part, l'analyse de contenu des focus groups et des entretiens individuels nous a permis de disposer des informations pertinentes sur les facteurs de déperdition en alphabétisation fonctionnelle et également les stratégies possibles de résolution.

Elle s'est déroulée en deux sous phases que sont la catégorisation et l'analyse de contenu proprement dite.

5.7.2.1 La catégorisation

L'analyse des résultats des entretiens individuels et collectifs a nécessité un travail de classification par catégorie. *« la catégorie a un but pratique : elle ordonne, elle classe... elle implique un ordre, une classification basée sans doute sur des caractéristiques mais impliquant davantage une moyenne et ne se référant en tout cas pas à une notion de modèle ou de prototype. » (Grawitz, 1993, p 353).*

Ces catégories dites à priori portent sur les thèmes et sous thèmes développés et sont contenus dans nos instruments d'enquête notamment les guides d'entretien individuels et ceux collectifs. Par ailleurs, nous avons prévu des catégories spécifiques dans nos questionnaires pour servir de relance de l'enquêté en cas de difficulté de compréhension sur une question à lui poser. Cette démarche est d'autant nécessaire que Poirer, Clapier et Reybaut (1989) préviennent qu' *« il arrive que des informations nouvelles, inattendues, non prévues surgissent ;*

elles permettent de constituer d'autres catégories à posteriori. Quoi qu'il en soit, les catégories obéissent à des règles d'exclusion mutuelle, de pertinence, d'homogénéité et d'efficacité » (cités par Albarello, 2007, p 83).

5.7.2.2 L'analyse de contenu proprement dite

Nous avons, dans le cadre de la présente recherche, réalisé deux types d'analyse de contenu : il s'agit d'une analyse catégorielle et d'une autre dite évaluative.

L'analyse catégorielle a consisté à calculer et à comparer des fréquences de certaines caractéristiques ou thématiques évoqués par les locuteurs lors des entretiens individuels et collectifs, lesquels ont été préalablement regroupés en catégories significatives. Ce type d'analyse est fondé sur le postulat qu'une caractéristique est d'autant plus fréquemment citée qu'elle est importante pour le locuteur.

Outre l'analyse catégorielle, nous avons procédé à une analyse évaluative qui porte sur les opinions de l'échantillon d'étude. A cet effet, nous avons pris en compte la fréquence des différents jugements de nos locuteurs, leurs directions (jugement positif ou négatif) et enfin leur intensité.

En somme, nous espérons que ces deux catégories d'évaluation du contenu fourniront des réponses à nos différentes questions de recherche et nous permettront de tester la validité de nos hypothèses de travail.

5.8 Les difficultés vécues

Certains des centres permanents d'alphabétisation et de formation de notre échantillon sont implantés dans des zones difficilement accessibles, nous

contraignant à nous déplacer fréquemment à moto. Malgré les chronogrammes d'enquête, certains acteurs dont les femmes principalement, accusaient des retards que nous comprenions à cause de leurs charges domestiques. Par ailleurs, nous avons souvent été sollicité financièrement par les femmes participantes qui nous prenaient, en dépit de moult explications, comme un envoyé des autorités étatiques. Malgré ces difficultés de terrain, nous avons pu mener sereinement nos enquêtes de terrain et un certain engouement des participants était perceptible. Ils ont tous souhaité que la recherche en cours puisse déboucher sur de meilleures perspectives pour l'alphabétisation des adultes.

Conclusion

La méthodologie de recherche a constitué une étape essentielle de notre travail en ce sens qu'elle a permis d'orienter nos questions de recherche, d'émettre nos hypothèses plausibles de travail qui seront confirmées ou infirmées à l'épreuve du terrain, de fixer des objectifs à atteindre, de disposer d'un échantillon d'étude, de construire des outils de collecte de données. Outre ces aspects, la méthodologie a permis de décliner la procédure de collecte et de traitement des données qui vont fournir les matériaux définitifs d'interprétation pour dégager les obstacles à la persévérance des adultes inscrits dans les centres d'alphabétisation et les approches de résolution.

CHAPITRE 6 : PRESENTATION DES RESULTATS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS

La lecture des informations recueillies auprès des acteurs de l'alphabétisation des adultes indique sans équivoque que de multiples causes affectent la rétention des apprenants dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Ces informations sont évoquées par les bénéficiaires de l'alphabétisation, les animateurs de centre, les responsables des Comités de gestion. Tour à tour, nous restituons dans cette partie de notre travail les résultats des entretiens réalisés sur le terrain.

6.1 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle

Sur les six cent (600) bénéficiaires de l'alphabétisation escomptés, nous avons pu échanger finalement avec cinq cent cinquante (550) soit un taux de succès de 92%.

L'échantillon d'étude comprend aussi bien des hommes que des femmes avec toutefois une nette prédominance des femmes. Ceci est conforme au poids démographique des femmes dans les centres d'alphabétisation au plan national d'où l'acceptation couramment partagée au Burkina Faso que l'alphabétisation a un visage féminin.

Présentons à présent quelques caractéristiques globales de la population principale d'étude notamment les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle.

Tableau 14 : Répartition des interviewés selon le sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Masculin	50	9
Féminin	500	91
Total	550	100

D'après le tableau ci-dessus, les hommes représentent 9% de notre échantillon d'étude contre 91 % pour les femmes. Du point de vue de l'âge, on note une diversité avec toutefois une prédominance de la tranche comprise entre 21 et 32 ans qui constitue plus de la moitié de l'échantillon.

Tableau15 : Répartition des interviewés par tranche d'âge

Age	Effectifs	Proportions
15-20 ans	100	18,2
21-26 ans	150	27,3
27-32 ans	150	27,3
33-38 ans	70	12,7
39 -44 ans	50	9
Plus de 44ans	30	5,5
Total	550	100

En considérant le niveau d'instruction, Seuls 13% de l'échantillon d'étude affirme disposer d'une instruction de base notamment l'enseignement primaire

formel sans toutefois atteindre la classe de CM2. Parmi les apprenants interrogés, 30% affirment s'être déjà inscrits dans un centre d'alphabétisation sans cependant terminer la formation pour de multiples raisons.

Les échanges avec les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle ont porté sur les facteurs défavorables à une fréquentation réussie des apprenants dans les structures de formation. Leurs opinions sur les causes de déperdition préalablement identifiées dans l'étude sont déclinées dans les parties suivantes.

6.1.1 Les causes de déperdition liées caractéristiques individuelles des apprenants

La question-problème de départ était la suivante : les caractéristiques individuelles des apprenants influencent-elles les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? En guise de réponse à cette question de recherche, nous avons soutenu que les caractéristiques des apprenants affectaient la participation des apprenants dans les centres d'alphabétisation et de formation. Spécifiquement, nous avons voulu savoir si des variables tels que l'âge de l'apprenant, son niveau d'instruction de base, son sexe et enfin sa motivation en embrassant la formation constituaient des obstacles à la fréquentation assidue des centres d'alphabétisation.

Les résultats à ces problématiques sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau 16 : Relation entre déperdition et caractéristiques des apprenants l’alphabétisation fonctionnelle

Réponses	Oui	%	Non	%
	Caractéristiques des apprenants	440	80	110
*âge de l’apprenant	150	27	400	73
*niveau d’instruction de base	450	82	100	18
*degré de motivation de l’apprenant	550	100	0	0
* sexe de l’apprenant	495	90	55	10

**désigne des sous items*

Selon les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, quatre cent quarante (440) sur les cinq cent cinquante (550) bénéficiaires de l’alphabétisation fonctionnelle interrogés, soit une proportion de 80% de l’échantillon, sont convaincus que les déperditions observées dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation sont liées en partie aux caractéristiques des apprenants.

Des propos tels que « *Le centre permanent d’alphabétisation et de formation est un lieu ouvert à tout le monde de sorte que tous ceux qui veulent suivre les cours sont autorisés à le faire. Toutefois, la diversité des profils jouent négativement sur l’assiduité aux cours et aux évaluations, ce qui se traduit sur le terrain par des abandons et des échecs* » ont été tenus par des apprenants.

6.1.1.1 Les causes de déperdition liées à l'âge de l'apprenant

La question-problème opérationnelle était de savoir si l'âge de l'apprenant était une source de déperdition dans les centres d'alphabétisation. En guise d'hypothèse, nous avons présumé que l'âge de l'apprenant constituait un facteur de déperdition dans l'alphabétisation fonctionnelle.

Du point de vue quantitatif, quatre cent (400) sur les cinq cent cinquante (550) enquêtés, soit 73% des bénéficiaires de l'alphabétisation de notre échantillon d'étude ont admis que l'âge ne constituait pas un facteur de déperdition dans les centres d'alphabétisation et de formation. En effet, sur les cinq cent cinquante (550) apprenants interrogés, quatre cent (400) ont estimé que *« quelque soit l'âge, on peut toujours apprendre sous réserve de jouir d'une bonne santé »*.

6.1.1.2 Les causes de déperdition liées au niveau d'instruction de base

La question-problème spécifique était de savoir si le niveau d'instruction de base de l'apprenant constituait un facteur de déperdition dans les centres d'alphabétisation ? En guise d'hypothèse, nous avons présumé que le niveau d'instruction de base de l'apprenant influait sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation.

Les résultats collectés auprès de l'échantillon d'étude se présentent ainsi qu'il suit : quatre cent cinquante (450) interviewés soit 82 % de l'échantillon ont admis que le niveau d'instruction de base de l'apprenant constituait un élément de déperdition dans l'alphabétisation. Pour ces derniers, il existe un lien fonctionnel entre les déperditions et le niveau d'instruction de base de l'apprenant. Autrement dit, plus le niveau d'instruction est élevé, mieux

l'intérêt de l'alphabétisation est perçu et plus les chances de rétention sont grandes.

6.1.1.3 Les causes de déperdition liées au sexe

Par ce sous- item, nous avons voulu savoir si le sexe interférait dans les déperditions en alphabétisation des adultes. Pour ce faire, nous avons émis une réponse provisoire qui établissait une corrélation entre le sexe de l'apprenant et la déperdition dans les centres d'alphabétisation et de formation. De l'avis de 90% des bénéficiaires interrogés, le sexe de l'apprenant était un élément déterminant dans la survenue de la déperdition. Autrement dit, selon qu'on est de sexe masculin ou féminin peut constituer un facteur défavorable à la persévérance des adultes dans les centres d'alphabétisation et de formation.

6.1.1.4 Les causes de déperdition liées à la motivation de l'apprenant

La question-problème spécifique était de savoir si les déperditions sont liées à la motivation des apprenants. A cette question-problème, nous avons apporté une réponse provisoire ainsi libellée : les déperditions sont liées au degré de motivation des apprenants dans les centres d'alphabétisation.

A l'unanimité des bénéficiaires interrogés, la motivation est perçue comme un facteur cardinal de la déperdition dans les centres d'alphabétisation. En effet, sur les 550 personnes interviewées, toutes (100%) ont reconnu que la motivation de l'apprenant occupe une place déterminante dans la survenue de la déperdition en alphabétisation des adultes. Autrement dit, les apprenants motivés sont à même de faire face aux différentes contraintes pour achever leurs formations.

6.1.2 Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences conférées par l’alphabétisation

Nous avons voulu savoir si les déperditions étaient liées à un déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation des adultes. Spécifiquement, nous avons voulu vérifier si l’alphabétisation offrait réellement des possibilités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif.

En guise de réponses provisoires à ces problématiques, nous avons postulé que les déperditions étaient liées à un déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation fonctionnelle. Spécifiquement, nous avons soutenu que l’alphabétisation fonctionnelle offrait aux bénéficiaires peu d’opportunités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif.

Tableau 17 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation fonctionnelle

Réponses	Oui	%	Non	%
Déficit de valorisation des compétences	480	87	70	13
*capitalisation au plan financier	75	14	475	86
* capitalisation au plan intellectuel	40	27	510	93
* capitalisation au plan administratif	10	2	540	98

**désigne des sous items*

Les résultats de la collecte se présentent ainsi qu’il suit : sur les cinq cent cinquante (550) bénéficiaires interrogés, quatre cent quatre vingt (480) soit 87%

de l'échantillon ont admis que les déperditions étaient liées à un déficit de valorisation des compétences du domaine. Autrement dit, les enquêtés ont établi un lien fonctionnel entre déperdition et déficit de valorisation des compétences de l'éducation non formelle des adultes.

Voici quelques témoignages recueillis sur le terrain des enquêtes :

Zongo Odile (CPAF de Sankouy) : *« Je pense que les programmes d'alphabétisation offre peu de possibilités de capitalisation au plan financier. Pourtant sans l'alphabétisation, il est vraiment difficile de prospérer dans ses activités productives. Pour prospérer de nos jours, il est utile de maîtriser les rudiments de la lecture, du calcul et de l'écriture. Toutefois, je déplore que les néo-alphabétisés ne bénéficient pas d'un soutien financier pour s'installer à leur compte et être autonomes dans la vie ; ce qui décourage les apprenants et les pousse à déserrer les centres d'alphabétisation ».*

Ouédraogo Marthe (CPAF Maison de la femme de Signohin) : *« Je pense que plus les apprenants avancent dans leur cursus, plus ils ont la possibilité de tenir un livre comptable journalier susceptible de fructifier les activités productives. Ainsi, ils sauront faire la différence entre le capital et le bénéfice. Je regrette toutefois que les centres n'assurent pas une formation professionnelle concomitamment aux séances d'alphabétisation et réduisent ainsi l'insertion socioprofessionnelle des néo-alphabétisés. Cette situation vécue est source de déperdition dans les centres d'alphabétisation ».*

Issaka Ouédraogo (CPAF Komki-Ipala) : *« L'alphabétisation outille bien les apprenants dans les domaines basiques de l'écriture, du calcul et de lecture mais elle ne permet pas d'apprendre un métier du fait de la faiblesse des formations techniques spécifiques. Elle n'est donc pas pleinement fonctionnelle.*

Il y a certes une possibilité de capitaliser au plan financier par la maîtrise du calcul fonctionnel mais on gagnerait à développer davantage des formations professionnelles à la carte au profit des apprenants ».

Le lien entre déperdition et capitalisation au plan intellectuel est soutenu par les enquêtés. Ainsi, à la question spécifique de savoir si l’alphabétisation offrait aux apprenants des opportunités de capitalisation au plan intellectuel, 93% des enquêtés ont répondu non. Pour ces derniers, les déperditions se justifient par le peu d’opportunités qu’offre l’alphabétisation en matière de capitalisation intellectuelle.

Voici quelques propos recueillis lors des enquêtes :

Kaboré Alphonse (CPAF de Sankouy): *« Je pense que l’alphabétisation élargi l’horizon de connaissance des apprenants. Il y a avec nous des personnes de plus de 50 ans qui n’espéraient pas un jour tenir un stylo et qui le font bien de nos jours. Des gens ne savaient pas sélectionner un numéro d’un portable ou s’orienter à partir des panneaux d’indication de village et des bornes kilométriques. Mais, la capitalisation intellectuelle reste très faible, voire nulle car à la sortie des centres, il nous manque des occasions de renforcer nos acquis de sorte que beaucoup retombent dans l’analphabetisme ».*

Kiendrébéogo Clarisse (CPAF Maison de la femme de Signohin): *« Je pense que l’alphabétisation offre des compétences intellectuelles mais ces compétences doivent être renforcées pour que les apprenants ne retombent pas dans l’analphabetisme. Par exemple, nous n’avons pas de journaux en langues nationales et de bibliothèque pour pérenniser nos acquis, ce qui fait que beaucoup retombent dans l’analphabetisme ».*

Aminata Sandwidi (CPAF Saint Jean Bosco): « *Je pense que l'alphabétisation améliore les performances intellectuelles des apprenants. Etre en mesure de lire un journal en mooré sur l'actualité nationale et internationale est le signe d'une progression intellectuelle. Mais, les compétences acquises restent fragiles et méritent d'être consolidées sur le terrain. En la matière beaucoup d'efforts restent à fournir pour développer des documents en langues nationales pour éviter le retour à l'analphabétisme dont sont victimes les néo-alphabétisés*».

Enfin, à propos du sous-item relatif à la capitalisation sur le plan administratif, tous les bénéficiaires interrogés ont soutenu que l'alphabétisation des adultes n'était d'aucune utilité dans l'administration publique. A leurs yeux, la langue française reste prépondérante dans toutes les sphères de l'administration publique d'où leurs convictions que l'alphabétisation constituait une éducation au rabais.

Voici quelques propos recueillis :

Zénabou Rouamba (CPAF de Bagbin): « *...L'administration publique accorde une place de choix à la langue française au détriment des langues locales. Je souhaite que l'administration intègre également les langues locales. Je pense que la capitalisation est très faible à ce niveau et nous avons des difficultés pour nous faire comprendre par les services étatiques. C'est à peine si on nous prend également comme des lettrés quand nous sollicitons des documents auprès des services publics* ».

Kabré Suzanne (CPAF de Bigtogo) : « *...J'avoue que la capitalisation au plan de l'administration est très faible à moins de poursuivre sa formation dans l'option Apprentissage du français fondamental et fonctionnel qui se faire rare*

de plus en plus rare. Vraiment l'alphabétisation n'est pas valorisée dans la sphère publique ».

6.1.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation

La question-problème de départ était la suivante : les contenus de formation favorisent-ils les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? En guise d'hypothèse, nous avons présumé que les contenus de formation influent sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation dans la mesure où ceux-ci sont plus théoriques que pratiques.

Tableau 18 : Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation

Réponses	Oui	%	Non	%
Contenus de formation	500	91	50	8
*théorique	470	85	80	15
*pratique	100	18	450	82
*théorique et pratique	120	22	430	78

**désigne des sous items*

Sur cet item, 91% de l'effectif de l'échantillon incrimine les contenus des programmes comme facteur de déperdition dans les centres d'alphabétisation. Selon ces enquêtés, les programmes d'alphabétisation ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des adultes parce que jugés théoriques de l'avis de 85% des populations interrogées.

A titre d'illustration, voici quelques propos recueillis lors des enquêtes :

Nana Irène (CPAF de Poéssé) : « ... *Les programmes ne sont pas adaptés aux besoins des apprenants adultes et l'Etat a sa part de responsabilité. Je pense que les programmes ne sont pas conçus en fonction des besoins des adultes* ».

Sawadogo Fatimata (CPAF Maison de la femme de Signoghin) : « ... *Pour moi, je pense que les contenus de formation ne sont pas adaptés aux besoins des adultes dans la mesure où ils sont théoriques et n'induisent par conséquent pas des changements d'attitude. On a ainsi des difficultés pour distinguer un néo-alphabète d'un analphabète. En se disant que l'alphabétisation ne va pas nourrir son homme, les apprenants par anticipation, désertent les centres d'alphabétisation. Je pense qu'il faut indexer les programmes en fonction des besoins spécifiques des apprenants* ».

6.1.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d'apprentissage

La question problème de départ était ainsi libellée : les conditions d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation favorisent-elles les déperditions ? Autrement dit, des facteurs tels que la pratique des animateurs, la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, les horaires de formation, le calendrier de formation, la prise en charge élémentaire des apprenants sont-ils sources de déperditions ?

En guise de réponses provisoires aux questions de recherche, nous avons postulé que les déperditions dans les centres d'alphabétisation sont liées aux conditions d'apprentissage. Autrement dit, nous avons pensé que les facteurs spécifiques tels que la pratique des animateurs, la disponibilité de matériel didactique et

pédagogique, les horaires de formation, le calendrier de mise en œuvre et la prise en charge élémentaire des apprenants favorisaient les déperditions dans les centres d’alphabétisation.

Les résultats de la collecte se présentent de la manière suivante :

Tableau19 : Relation entre déperdition et conditions d’apprentissage

Réponses	Oui	%	Non	%
Conditions d'apprentissage	500	91	50	9
* pratiques des animateurs	100	18	450	82
*horaires de cours	450	82	100	18
*disponibilité du matériel pédagogique et didactique	500	91	50	9
*calendrier de formation	490	89	60	11
*prise en charge des apprenants	550	100	0	0

**désigne des sous items*

Selon le tableau ci-dessus, 91% des répondants admettent que les déperditions sont liées aux conditions d’apprentissage en vigueur dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation. Du point de vue des hypothèses spécifiques, 18% pensent que les pratiques des animateurs ont une incidence sur les déperditions, 82% incriminent les horaires de cours, 91% le matériel didactique et pédagogique et 89% le calendrier de formation. A l’unanimité, les répondants ont indexé l’absence de prise en charge élémentaire comme un des principaux déterminants de la déperdition dans l’alphabétisation des adultes.

Livrons ici quelques propos recueillis sur le terrain:

Yaméogo Issouf (CPAF de Koankin): « ...*Je pense que les conditions d'apprentissage sont difficiles et impactent la fréquentation dans les centres d'alphabétisation. Notre centre ne dispose pas de moyens pour prendre en charge les apprenants. Vous savez ce sont des responsables de ménages qui doivent assurer la pitance quotidienne de la famille si bien qu'il est difficile qu'ils restent longtemps dans les centres sans un minimum. Je pense qu'une prise en charge même élémentaire est nécessaire pour lutter contre les déperditions* ».

Ouedraogo Claire (CPAF de Poéssé) : «... *Certainement que les conditions d'apprentissage sont à l'origine des déperditions dans les centres d'alphabétisation. Les centres manquent de tout ! Pas un minimum de moyens pour assurer une prise en charge élémentaire des apprenants ni pour accompagner les néo-alphabétisés. Notre centre n'est pas équipé et nous étudions dans des abris précaires si bien que l'apprentissage est peu attrayant* ».

Sawadogo Mariam (CPAF de Bigtogo) : «... *Les conditions d'apprentissage ne sont pas favorables. Peut-on faire cours dans un ancien bâtiment de vente de céréales sans aucune aération et espérer de bons résultats lorsque les cours se déroulent de surcroît à 13h en pleine canicule ? Nous sommes mal assis et nous ne disposons pas de cantines endogènes à même de nous prendre en charge sur le plan alimentaire alors que nous amenons nos enfants en bas âge aux cours* ».

6. 2 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les animateurs de centres

Les animateurs sont chargés de mettre en pratique les programmes d’alphabétisation sur le terrain. Par conséquent, ils constituent un maillon essentiel dans le dispositif institutionnel de l’alphabétisation des adultes. Ce faisant, nous avons recueilli auprès des vingt (20) animateurs de notre échantillon leurs opinions sur les obstacles à la rétention des adultes inscrits dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation.

6.2.1 Les causes de déperdition liées aux caractéristiques individuelles des apprenants

La question-problème de départ était la suivante : les caractéristiques des apprenants influencent-elles les déperditions dans les centres d’alphabétisation ? Spécifiquement, les facteurs tels que l’âge, le niveau d’instruction de base, le sexe et le degré de motivation de l’apprenant sont-ils sources de déperdition ? Pour répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes : les caractéristiques des apprenants influent sur les déperditions dans les centres d’alphabétisation. Spécifiquement, nous pensons que l’âge des apprenants, le niveau d’instruction de base, le sexe et le degré de motivation constituent des déterminants de la déperdition dans les centres d’alphabétisation.

Les résultats de la collecte de données auprès des animateurs de centres d’alphabétisation sont consignés dans le tableau ci-dessus :

Tableau 20: Relation entre déperdition et caractéristiques des apprenants

Réponses	Oui	%	Non	%
Caractéristiques des apprenants	16	80	4	20
*âge	18	90	2	10
*niveau d'instruction de base	15	75	5	25
*sexe	17	85	3	15
*degré de motivation	20	100	0	0

**désigne des sous items*

Quantitativement, 80% des animateurs interrogés établissent un lien fonctionnel entre déperditions et caractéristiques individuelles des apprenants. Plus spécifiquement, l'âge, le niveau d'instruction de base, le sexe et le degré de motivation, d'après ces acteurs, impactent la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation.

6.2.1.1 Les causes de déperdition liées à l'âge de l'apprenant

La question-problème spécifique était de savoir si l'âge de l'apprenant constituait une source de déperdition dans les centres d'alphabétisation. En guise d'hypothèse spécifique, nous avons présumé que l'âge de l'apprenant influait sur les déperditions des apprenants dans les centres d'alphabétisation.

Quantitativement, 90% des animateurs interrogés ont estimé que l'âge des apprenants constituait effectivement un facteur de déperdition. Ils ont admis que les sujets d'âge avancé avaient tendance à minorer l'importance de

l'alphabétisation dans leur vie quotidienne alors que ceux d'âge relativement jeune pensaient que l'alphabétisation pouvait constituer une seconde chance d'apprentissage et d'insertion socioprofessionnelle.

6.2.1.2 Les causes de déperdition liées au niveau d'instruction de base

La question-problème spécifique était de savoir si le niveau d'instruction de base de l'apprenant était source de déperdition dans les centres d'alphabétisation. En guise d'hypothèse spécifique, nous avons présumé que le niveau d'instruction de base de l'apprenant constituait une source de déperdition dans l'alphabétisation des adultes.

Selon les données recueillies, 75% des animateurs interrogés estiment que disposer d'un niveau d'instruction de base peut constituer un facteur favorable à la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation. Voici quelques propos recueillis :

Soulga Salamata (CPAF Maison de la femme de Signoghin): « ...*Si on a un minimum d'instruction, on doit être persuadé de l'importance de l'éducation dans la vie de l'homme. Je pense que ceux qui n'ont pas achevé leurs études pour de multiples raisons doivent trouver en l'alphabétisation des adultes une seconde chance d'élargissement de leur horizon de connaissances et d'insertion socio-économique* ».

Diandé Mahamoudou (CPAF Tanvi de Koubri) : « ... *L'alphabétisation constitue un tremplin pour ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école primaire classique ou de poursuivre leurs études. Dans ces conditions, l'alphabétisation constitue une école de la seconde chance. Je pense qu'avoir fréquenté un peu*

l'école classique peut faciliter l'apprentissage dans les centres d'alphabétisation ».

6.2.1.3 Les causes de déperdition liées au sexe de l'apprenant

Le sexe est perçu comme un déterminant de la déperdition selon 85% des animateurs interrogés. Le poids des charges domestiques notamment la garde des enfants, la recherche d'eau de boisson et les maternités constituent d'après eux, des entraves à une fréquentation stable des femmes dans les structures d'alphabétisation.

Kabré Amina (CPAF de Komsilga): *« ...Etre femme constitue un obstacle à une bonne fréquentation des centres d'alphabétisation. Les conditions difficiles en vigueur dans les centres poussent surtout les femmes à abandonner la formation parce que les centres ne disposent d'un minimum pour prendre en charge les apprenants. Or, la majorité de notre public est constitué de femmes qui allaitent souvent leurs enfants. Dans ces conditions, l'absence de rations alimentaires et de structures de garde d'enfants poussent les femmes à abandonner l'apprentissage dans les centres d'alphabétisation et de formation ».*

Ouédraogo Moussa (CPAF de Bigtogo): *«... Je pense qu'être femme peut constituer un obstacle à une bonne fréquentation dans les centres d'alphabétisation. Quand vous allaitez un enfant et que vous allez ventre vide à l'école et qu'à midi, vous n'avez rien à mettre sous la dent, c'est bien difficile. Et que dire des enfants qui sont restés à la maison ? Avec quelles ressources faut-il déboursier pour assurer leur alimentation quand on passe 4-5 heures dans un centre d'alphabétisation ? C'est vraiment difficile pour toute la famille*

si bien que certains hommes interdisent à leurs femmes de fréquenter tout simplement les centres d’alphabétisation ».

6.2.1.4 Les causes de déperdition liées à la motivation de l’apprenant

La question-problème spécifique était de savoir si les déperditions étaient liées à la motivation des apprenants. A cette question-problème, nous avons apporté une réponse provisoire ainsi libellée : les déperditions sont liées à la motivation des apprenants dans les centres d’alphabétisation.

Tous les animateurs interrogés admettent que la motivation constitue un élément déterminant du maintien ou de l’abandon dans les structures d’alphabétisation. D’après Ouédraogo Ursule du CPAF de Bagbin «...*Certaines personnes, du fait de la pauvreté, s’inscrivent dans les centres d’alphabétisation et de formation dans le secret espoir de bénéficier de vivres et de l’argent. Et lorsque leurs attentes ne sont pas comblées, elles abandonnent tout simplement les cours ou se font remplacer par d’autres personnes ».*

6.2.2 Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences conférées par l’alphabétisation

Nous avons voulu savoir si les déperditions étaient liées à un déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation des adultes ? Spécifiquement, l’alphabétisation offre-t-elle aux apprenants des possibilités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif ?

En guise de réponses provisoires à ces problématiques, nous avons postulé que les déperditions étaient liées à un déficit de valorisation des compétences de

l'alphabétisation fonctionnelle. Spécifiquement, nous avons soutenu que l'alphabétisation fonctionnelle offrait aux bénéficiaires peu d'opportunités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif

Tableau 21 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation fonctionnelle

Réponses	Oui	%	Non	%
Déficit de valorisation des compétences	17	85	3	15
* capitalisation au plan financier	3	15	17	85
* capitalisation au plan intellectuel	5	25	15	75
* capitalisation au plan administratif	1	5	19	95

**désigne des sous items*

Les résultats de la collecte indiquent que 85% des animateurs interrogés admettent un déficit de valorisation des compétences conférées par l'alphabétisation fonctionnelle. Autrement dit, ils soutiennent que les déperditions sont liées à une faible valorisation des compétences de l'éducation non formelle des adultes. Des propos tels que « *l'alphabétisation ne sert pas à grand chose* » ont été tenus par des animateurs. La même proportion d'animateurs soutient que l'alphabétisation n'offre pas aux bénéficiaires des possibilités de capitalisation au plan financier. Voici quelques propos recueillis :

Kaboré Bernadette (CPAF de Komki-Ipala) : « *...La capitalisation financière n'est pas du tout évidente de nos jours compte tenu du fait que l'alphabétisation ne permet pas aux bénéficiaires d'intégrer un minimum de formation professionnelle à même de leur permettre de mener des activités génératrices de revenus. Les formations techniques spécifiques qui auraient pu suppléer à*

cette insuffisance restent très embryonnaires. Toutefois, la maîtrise du calcul instrumental peut être significatif pour ceux qui sont par exemple dans les activités commerciales ».

Awa Ouédraogo (CPAF Saint Jean Bosco): « *...En dehors des formations techniques spécifiques où on développe des thèmes liés notamment à la gestion des petites unités de production, la capitalisation au plan financier reste très faible sinon inexistante. D'ailleurs, je dois vous dire que les formations techniques spécifiques sont très peu développées dans les centres d'alphabétisation si bien que l'alphabétisation apparaît pour beaucoup comme un divertissement.* ».

Mamounata Sawadogo (CPAF Association des Femmes Unies pour le Développement): « *... Théoriquement, le cycle d'alphabétisation se déroule en deux étapes majeures. La première étape est l'alphabétisation de base. Les déclarés alphabétisés à ce niveau abordent une seconde étape où on apprend à faire des activités génératrices de revenus de telle sorte que l'apprenant en fin de formation puisse s'insérer dans le tissu socio-économique. Mais dans la réalité, seule la première partie est privilégiée au détriment de la seconde partie où les gens apprennent un métier. Par ailleurs, il faut relever que les néo-alphabétisés ne bénéficient pas de soutiens financiers pour mener des activités de production.* ».

L'alphabétisation, vecteur de capitalisation intellectuelle est remise en cause par trois quart des animateurs de centres participant à l'enquête. Ils invoquent les risques d'analphabétisme de retour lorsque les néo-alphabétisés ne sont pas en mesure de renforcer constamment leurs capacités. Citons quelques propos recueillis :

Oumarou Ouédraogo (CPAF de Bassinko) : « ...L'alphabétisation devrait conférer des compétences au plan intellectuel mais le hic réside dans la post-*alphabétisation*. Malheureusement, il se trouve qu'après quelques mois d'alphabétisation, ce qui a été appris est vite oublié parce qu'il n'y a pas de bibliothèques adéquates ni de journaux et revues spécifiques pour permettre la création d'un environnement lettré. Or pour moi ces éléments sont indispensables lorsque l'on parle de capitalisation intellectuelle. De mon point de vue, cette faible capitalisation au plan intellectuel explique en partie les déperditions observées dans les centres d'alphabétisation ».

Sandwidi Malick (CPAF de l'Association Fiil Paa) : « ...Je pense que la capitalisation au plan intellectuel est pratiquement nulle dans la mesure où les *néo-alphabétisés* sont abandonnés à eux-mêmes une fois la formation terminée. Ils n'ont pas la possibilité de renforcer leurs acquis faute de bibliothèques spécifiques et de journaux en langues locales d'où le retour à l'analphabetisme constaté chez beaucoup de *néo-alphabétisés*. Dans ces conditions, à quoi sert l'alphabétisation ? ».

Soulga Salamata (CPAF Maison de la femme de Signoghin) : « ... Je peux dire que la capitalisation est très faible à ce niveau. Les adultes apprennent à lire, à écrire et à compter en langues nationales mais une fois la formation terminée, ces derniers peinent à maintenir leurs acquis en raison de la faiblesse de la *post-alphabétisation* notamment l'absence ou l'insuffisance de bibliothèques et de journaux en langues nationales. Je pense que les déperditions sont liées à ces situations vécues ».

L'alphabétisation n'est pas valorisée dans la sphère de l'administration publique d'après 95% des animateurs interrogés. Pour ces derniers, il existe

manifestement un déficit de valorisation des langues nationales au profit de la langue officielle qu'est le français.

Quelques propos viennent en appui à cette assertion :

Tiemtoré Awa (CPAF de l'Association des femmes divorcées et des femmes et enfants en difficulté) : «... *L'alphabétisation pourrait permettre des capitalisations au plan administratif à condition que certaines dispositions soient effectives. Je pense qu'on avait tenté à un certain moment de traduire certains actes administratifs en langues nationales mais une fois de plus l'expérience n'est pas allée loin. Je pense que cette pratique pourrait conférer à l'alphabétisation une capitalisation au plan administratif* ».

Kabré Aminata (CPAF de Poéssé) : « ...*A ce niveau on se rend compte que les néo-alphabétisés deviennent de temps en temps des auxiliaires de l'administration publique pour faciliter la diffusion de messages au niveau des villages. Toutefois, la capitalisation à ce niveau demeure très faible au regard de la place centrale du français dans notre pays. L'alphabétisation apparait comme une sous-éducation en raison de sa faible priorisation d'où la question récurrente A quoi sert l'alphabétisation ? Je pense qu'il faut travailler à donner plus de visibilité aux langues nationales dans la sphère publique conformément aux engagements du gouvernement* »

Ouédraogo Moussa (CPAF de Bigtogo): « ...*Je pense sincèrement que les structures publiques ne sont pas favorables à l'alphabétisation d'où la nécessité de prendre en compte les langues nationales en leur sein. Ainsi, je pense que l'alphabétisation pourra davantage attirer les analphabètes dans les centres d'alphabétisation et de formation* ».

6.2.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation

La question-problème de départ était la suivante : les contenus de formation favorisent-ils les déperditions dans les centres d’alphabétisation ? En guise d’hypothèse, nous avons présumé que les contenus de formation influent sur les déperditions dans les centres d’alphabétisation dans la mesure où ceux-ci sont plus théoriques que pratiques.

Tableau 22 : Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation

Réponses	Oui	%	Non	%
Contenus de formation	500	91	50	9
*théorique	470	85	80	15
*pratique	100	18	450	82
*théorique et pratique	120	22	430	78

**désigne des sous items*

Quantitativement, 91% des animateurs interrogés établissent un lien fonctionnel entre la déperdition et le contenu des programmes de formation. Pour 85% des animateurs, les programmes de formation sont théoriques et par conséquent ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des adultes.

Voici quelques témoignages recueillis sur le terrain :

Ouédraogo Moussa (CPAF de Bigtogo): « ...Je pense que les contenus de formation peuvent décourager les apprenants surtout lorsqu'ils ne sont pas

adaptés à leurs besoins. Vous savez que les adultes ont besoin de quelque chose de pratique pour améliorer leur productivité et moins de théorie. C'est pour cela qu'il faut développer les formations techniques spécifiques qui sont actuellement délaissées ».

Kabré Aminata (CPAF de Poéssé) : « *...Je suis convaincu que les programmes de formation contribuent à la déperdition dans les centres d'alphabétisation dans la mesure où ils ne sont pas souvent adaptés aux besoins des apprenants. Lorsque les apprenants ne voient pas ce qu'ils peuvent faire immédiatement avec les compétences acquises, ils se démotivent et abandonnent leur cursus ».*

Tiemtoré Awa (CPAF de l'Association des femmes divorcées et des femmes et enfants en difficulté): « *...Je pense que les déperditions sont liées aux programmes d'alphabétisation dans la mesure où certains adultes malheureusement ne se retrouvent pas dans les contenus. A un certain âge quand on est adolescent, on peut apprendre pour apprendre. Mais, l'adulte souhaiterait que ce qu'il apprend soit pratique et qu'il puisse s'en servir dans le cadre de la vie adulte. Ce qui signifie que lorsque ces adultes ne trouvent pas leurs comptes, ils préfèrent malheureusement abandonner ».*

6.2.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d'apprentissage

La question de départ était ainsi libellée : les conditions d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation favorisent-elles les déperditions ? Autrement dit, des facteurs spécifiques tels que la pratique des animateurs, la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, les horaires de formation, le calendrier de formation, la prise en charge élémentaire des apprenants sont-ils sources de déperditions ?

Tableau 23 : Relation entre déperdition et conditions d'apprentissage

Réponses	Oui	%	Non	%
Conditions d'apprentissage	20	100	0	0
*horaires de cours	20	100	0	0
* pratiques des animateurs	0	0	20	100
*disponibilité de matériel pédagogique et didactique	18	90	2	10
*calendrier de formation	10	50	10	50
*prise en charge des apprenants	20	100	0	0

**désigne des sous items*

Les conditions d'apprentissage sont perçues par tous les animateurs comme des facteurs déterminants dans la survenue de la déperdition dans les centres d'alphabétisation et de formation. Plus spécifiquement, les horaires de formations influent sur la fréquentation durable des centres d'alphabétisation selon tous les animateurs interrogés. En outre, les horaires de cours, la disponibilité du matériel didactique et pédagogique constituent, d'après les animateurs interrogés, une source de déperdition. Leurs avis sont cependant partagés sur le sous-item relatif au calendrier de mise en œuvre des activités d'alphabétisation. Par contre, l'unanimité se dégage sur la question de la prise en charge élémentaire des apprenants comme élément déterminant des déperditions dans les centres d'alphabétisation. Enfin, les animateurs estiment leurs pratiques pédagogiques sont appropriées sans toutefois occulter des besoins de formations continues et une revalorisation financière de leur métier : «... J'ai bénéficié d'une formation initiale de six semaines pour exercer mon métier d'animateur. J'estime que ce temps imparti est insuffisant pour faire face à mes responsabilités d'éducateur d'adultes. Depuis que j'exerce ce métier, je

n'ai pas non plus bénéficié de formation continue à même de renforcer mes compétences. C'est l'amour de la promotion de nos langues nationales et de notre patrimoine culturel qui nous amène à continuer l'œuvre d'alphabétisation. Convenez avec moi qu'avec 25000 F comme traitement mensuel pendant cinq mois par année, il est difficile de vivre de l'alphabétisation des adultes. Les animateurs que nous sommes ne sont valorisés ni socialement ni économiquement» se lamente l'animateur du centre permanent d'alphabétisation et de formation de Sankouy, situé à l'ouest de Ouagadougou .

6.3 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les opérateurs d'alphabétisation

En rappel, l'enquête de terrain a concerné dix (10) opérateurs d'alphabétisation intervenant dans la région du centre, aire de nos enquêtes de terrain. Nous pensons que leurs opinions sont indispensables pour comprendre les facteurs de rupture d'apprentissage au sein des centres permanents d'alphabétisation et de formation.

6.3.1 Les causes de déperdition liées aux caractéristiques individuelles des apprenants

La question-problème de départ était la suivante : les caractéristiques des apprenants influencent-elles les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Les facteurs spécifiques tels que l'âge, le niveau d'instruction de base, le sexe et le degré de motivation de l'apprenant sont-ils sources de déperdition ? Pour répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes : les caractéristiques des apprenants influent sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation. Spécifiquement, nous pensons que l'âge des apprenants, le

niveau d'instruction de base, le sexe et le degré de motivation constituent des déterminants de la déperdition dans les centres d'alphabétisation.

Tableau 24 : Relation entre déperdition et caractéristique des apprenants

Réponses	Oui	%	Non	%
Caractéristiques des apprenants	8	80	2	20
*âge	4	40	6	60
*niveau d'instruction de base	8	80	2	20
*sexe	9	90	1	10
*niveau de motivation de l'apprenant	10	100	0	0

**désigne des sous items*

Dans l'ensemble 80% des opérateurs d'alphabétisation indexent les caractéristiques individuelles des apprenants comme des facteurs de déperdition dans les centres d'alphabétisation. 60% des opérateurs interrogés soutiennent que l'âge des apprenants n'a pas d'incidence sur la rétention des apprenants inscrits dans l'alphabétisation fonctionnelle. Ils fondent leurs opinions sur l'éducation permanente qui permet à tout un chacun d'apprendre et d'actualiser ses connaissances tout au long de sa vie s'il jouit d'une bonne santé. Par contre, le fait d'avoir fréquenté l'enseignement primaire influe sur la rétention dans les centres d'alphabétisation. Selon 80% des opérateurs interrogés, le niveau d'instruction de base est déterminant dans la survenue de la déperdition. Quant au sexe, il est perçu par 90% des opérateurs d'alphabétisation comme une cause fondamentale des abandons constatés dans l'alphabétisation des adultes. Enfin, la motivation représente pour l'ensemble des opérateurs de notre échantillon un

facteur déterminant dans la persévérance ou l'abandon des programmes de formation.

6.3.2. Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation

Nous avons voulu savoir si les déperditions étaient liées à un déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation des adultes ? Spécifiquement, l'alphabétisation offre-t-elle aux apprenants des possibilités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif ?

Tableau 25 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences en alphabétisation

Réponses	Oui	%	Non	%
Déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation	10	100	0	0
* capitalisation au plan financier	4	40	6	60
* capitalisation au plan intellectuel	3	30	7	70
* capitalisation au plan administratif	1	10	9	90

**désigne des sous items*

Tous les opérateurs interrogés lient les déperditions au niveau de développement de la post-alphabétisation marqué, selon eux, par un déficit de valorisation des compétences acquises dans la vie courante des adultes. Voici quelques témoignages recueillis

Kaboré Bernadette représentante de l'Opérateur Association des femmes unies pour le développement : « *Je suis d'avis que les compétences de*

l'alphabétisation ne sont pas valorisées dans la vie courante des néo-alphabètes et des apprenants. Nous pensons qu'il faut relire à cet effet la politique d'éducation non formelle des adultes en établissant surtout une relation entre l'alphabétisation et le développement. Je pense qu'il faut travailler à donner un sens véritable à l'alphabétisation des adultes en la valorisant dans tous les sphères de développement. Si l'adulte sait que ce qu'il apprend peut lui être utile dans la vie courante, alors il s'investira pleinement ».

Diandé Adama, représentant de l'opérateur Namanegdzanga: « *A quoi sert de s'alphabétiser lorsque l'on sait que les parchemins délivrés dans ce domaine sont méprisés dans la vie courante ? Avez-vous déjà vu un recrutement de néo-alphabétisés dans les sphères de développement. Même pour recruter un planton ou un chauffeur, il est demandé le certificat élémentaire d'études primaires. Par exemple, le recrutement des personnes dans le cadre des travaux à haute intensité de main-d'œuvre aurait pu bénéficier aux néo-alphabétisés mais en vérité ces derniers sont marginalisés. L'alphabétisation n'est pas prise à sa juste valeur en dépit de la rhétorique quotidienne du gouvernement ».*

A la question de savoir si l'alphabétisation offrait réellement aux bénéficiaires des possibilités de capitalisation au plan financier, 40% des opérateurs se déclarent convaincus.

Kaboré Michel Représentant de l'opérateur Association nationale pour la traduction de la Bible et l'Alphabétisation: « *Je pense que les programmes d'alphabétisation favorisent des capitalisations au plan financier. Je pense que les femmes une fois qu'elles savent monter des opérations de calcul pour résoudre un problème, ce sont des difficultés financières qui sont déjà résolues. Je crois qu'à ce niveau, les programmes d'alphabétisation favorisent des capitalisations au plan financier mais pour que cette capitalisation soit plus*

avantageuse, il faut surtout développer les formations techniques spécifiques dans la mesure où l’alphabétisation doit servir à la production. Mais le problème est qu’au Burkina Faso, l’alphabétisation se limite seulement à la maîtrise des instruments basiques de la lecture, du calcul et de l’écriture et ce n’est pas de mon avis l’objectif de l’alphabétisation ».

L’alphabétisation comme instrument de capitalisation intellectuelle est remise en cause par 70% des opérateurs interrogés. Pour ces derniers, le faible niveau de développement de la post-alphabétisation ne facilite pas le maintien des compétences acquises dans les centres d’alphabétisation. Enfin, 90% admettent que l’alphabétisation ne facilite pas une capitalisation administrative en raison de la place prépondérante du français dans l’administration publique et les structures de développement.

6.3.4 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation

La question-problème de départ était la suivante : les contenus de formation favorisent-ils les déperditions dans les centres d’alphabétisation ? En guise d’hypothèse, nous avons présumé que les contenus de formation influaient sur les déperditions dans les centres d’alphabétisation dans la mesure où ceux-ci sont plus théoriques que pratiques.

Les résultats obtenus des entretiens réalisés avec les opérateurs d’alphabétisation sont résumés dans le tableau ci-dessous

Tableau 26: Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation

Réponses	Oui	%	Non	%
Contenu de formation	8	80	2	20
*théorique	8	80	2	20
*pratique	0	0	0	0
*théorique et pratique	1	10	9	90

**désigne des sous items*

Le contenu des programmes de formation constituent des éléments catalyseurs de la déperdition en éducation non formelle des adultes. D'après les statistiques recueillies, 80% des opérateurs interrogés soutiennent que les contenus de formation impactent négativement la fréquentation durable des adultes inscrits dans les centres d'alphabétisation. Ces contenus sont jugés théoriques par 80% des opérateurs interrogés contre seulement 10% qui admettent que les programmes intègrent à la fois des options théoriques et pratiques.

Kaboré Bernadette représentante de l'Opérateur Association des femmes unies pour le développement : « *Je pense que les programmes d'alphabétisation dans notre contexte sont plus théoriques que pratiques et ne sont pas adaptés aux besoins des bénéficiaires. Ils ne permettent pas aux apprenants de se prendre en charge après la formation dans les centres d'alphabétisation. Je pense sincèrement que si on établissait un lien entre apprentissage de la langue et exercice d'un métier, l'alphabétisation aurait un sens. Il faut revoir les programmes de formation en les adaptant aux zones d'activités dominantes* ».

Diandé Adama, représentant de l'opérateur Namanegdzanga: « *Je pense que les programmes d'alphabétisation mis en œuvre ne sont pas souvent adaptés aux besoins socioprofessionnels des apprenants si bien que les apprenants abandonnent fréquemment les centres d'alphabétisation. Lorsque ces derniers ne perçoivent pas ce qu'ils peuvent faire immédiatement avec les compétences acquises, ils se découragent et désertent les centres d'alphabétisation* ».

6.3.5 Les causes de déperdition liées aux conditions d'apprentissage

La question problème de départ était ainsi libellée : les conditions d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation favorisent-elles les déperditions ? Autrement dit, des facteurs spécifiques tels que la pratique des animateurs, la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, les horaires de formation, le calendrier de formation, la prise en charge élémentaire des apprenants sont-ils sources de déperdition ?

Les résultats de la collecte auprès des opérateurs sur cet item se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau 27 : Relation entre déperdition et conditions d'apprentissage

Réponses	Oui	%	Non	%
Conditions d'apprentissage	9	90	1	10
*horaires de cours	5	50	5	50
* pratiques des animateurs	0	0	10	100
*disponibilité du matériel pédagogique et didactique	6	60	4	40
*calendrier de formation	5	50	5	50
*prise en charge des apprenants	10	100	0	0

**désigne des sous items*

Les conditions d'apprentissage sont perçues par 90% des opérateurs d'alphabétisation comme responsables des déperditions dans les centres d'alphabétisation. Ils incriminent surtout l'absence de prise en charge des apprenants comme facteurs déterminants des déperditions observées. Voici quelques témoignages recueillis :

Kaboré Bernadette représentante de l'Opérateur Association des femmes unies pour le développement : « *Dans le temps, nos centres ne désemplissaient pas puisque les apprenants bénéficiaient de multiples soutiens. Par exemple, ils bénéficiaient de cantine faite d'huile, de riz, de haricot, de sardine et d'appui financier pour s'acheter du savon pour le maintien de l'hygiène vestimentaire et corporelle. Parfois, ils avaient des dotations de vivres pour leurs familles. C'était l'âge d'or de l'alphabétisation et tout le monde s'empressait de s'inscrire dans les centres d'alphabétisation et de suivre régulièrement les cours dispensés. Mais aujourd'hui, plus rien ! Les apprenants doivent se prendre en charge et s'acheter le matériel d'apprentissage. Dans un contexte de pauvreté*

ambiante surtout en campagne, la question de la survie prend le pas sur les activités d'apprentissage ».

Diandé Adama, représentant de l'opérateur Namanegdzanga : *« Les centres d'alphabétisation sont dans un état de dénuement total. Abris précaires qui laissent passer les rayons du soleil, tables-bancs défectueux et non adaptés au gabarit des adultes, absence d'eau potable et de cantines au profit des apprenants. Dans un tel contexte les centres peinent à suivre et à accompagner les néo-alphabétisés afin qu'ils soient utiles à eux-mêmes et à leur environnement. Je trouve cela dommage quand j'entends à longueur de journée que l'alphabétisation des adultes constitue une priorité pour le gouvernement ».*

6.4 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les superviseurs

En rappel, l'enquête de terrain a concerné vingt (20) superviseurs exerçant dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation de notre échantillon d'étude. Leurs opinions sont indispensables pour appréhender les facteurs qui font obstacle à la rétention des bénéficiaires de l'alphabétisation des adultes.

6.4.1 Les caractéristiques individuelles des apprenants

La question-problème de départ était la suivante : les caractéristiques des apprenants influencent-elles les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Autrement dit, les facteurs spécifiques tels que l'âge, le niveau d'instruction de base, le sexe et le degré de motivation de l'apprenant sont-ils sources de déperdition ? Pour répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes : les caractéristiques des apprenants influent sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation. Spécifiquement, nous pensons que l'âge des

apprenants, le niveau d’instruction de base, le sexe et le degré de motivation constituent des déterminants de la déperdition dans les centres d’alphabétisation

Tableau 28 : Relation entre déperdition et caractéristique des apprenants

Réponses	Oui	%	Non	%
Caractéristiques des apprenants	20	100	0	0
*âge	0	0	20	100
*niveau d'instruction de base	15	75	5	25
*sexe	18	90	2	10
*niveau de motivation de l'apprenant	20	100	0	0

**désigne des sous items*

Tous les superviseurs de l’échantillon mettent en cause les caractéristiques des apprenants comme déterminants des déperditions observées dans les centres d’alphabétisation. Spécifiquement, le niveau d’instruction de base influe sur la fréquentation des centres d’alphabétisation selon trois quart des superviseurs de centres d’alphabétisation. Par ailleurs, le sexe de l’apprenant est un facteur discriminant d’après 90% des superviseurs interrogés. Quand à la motivation, elle est perçue par tous les superviseurs comme un facteur important dans la rétention des apprenants dans les centres d’alphabétisation. Par contre l’âge de l’apprenant constitue un déterminant mineur voir nul de la déperdition comme le dit bien ce témoignage recueilli lors de la collecte auprès des superviseurs :

« Nous pensons que l'éducation permanente ou l'éducation tout au long de la vie concerne tous les âges. L'âge ne peut donc pas être un obstacle à l'apprentissage si l'on jouit d'une bonne santé. Nous avons dans nos centres des personnes âgées qui suivent régulièrement les cours d'alphabétisation et qui obtiennent de bons résultats comparativement à des individus plus jeunes. Nous pensons que la prise de conscience de l'intérêt de l'alphabétisation est l'élément déterminant de la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation. Sélectionner de manière autonome un numéro d'appel dans son portable, s'orienter à l'aide des bornes kilométriques et des panneaux d'indication de localités constitue une motivation d'être alphabétisé ».

6.4.2. Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation

Nous avons voulu savoir si les déperditions étaient liées à un déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation des adultes ? Spécifiquement, nous avons voulu savoir si l'alphabétisation offrait réellement aux apprenants des possibilités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif ? En guise d'hypothèses, nous avons postulé que le déficit de valorisation dans la vie courante des compétences de l'alphabétisation constituait un déterminant de la déperdition dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. De manière opérationnelle, nous avons soutenu que l'alphabétisation des adultes conférait peu d'opportunités en matière de capitalisations financière, intellectuelle et administrative.

Les résultats de la collecte se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau 29 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences en alphabétisation

Réponses	Oui	%	Non	%
Déficit de valorisation des compétences	20	100	0	0
* capitalisation au plan financier	5	25	15	75
* capitalisation au plan intellectuel	10	50	10	50
* capitalisation au plan administratif	0	0	20	100

**désigne des sous items*

Le déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation est perçu par l’ensemble des superviseurs interrogés comme un motif de déperdition dans les centres d’alphabétisation. En témoigne ce propos recueillis auprès du superviseur du Centre d’alphabétisation de l’Association dénommé Fiil Paa : « *Je pense que le gouvernement n’accorde pas de valeur à l’alphabétisation des adultes en dépit des discours récurrents sur l’importance de ce type d’éducation dans la formation du capital humain et de la sauvegarde du patrimoine culturel national. Fort de ses déclarations, le gouvernement devrait faire des efforts pour motiver les acteurs de l’alphabétisation mais, dans la réalité, je constate que la priorité est accordée à l’éducation formelle. Vous savez, les néo-alphabétisés peinent à recevoir leurs parchemins et quand ils les reçoivent ils n’ont aucune valeur si bien que les apprenants sont découragés. Nous ne demandons pas à être recrutés comme des commis de l’Etat mais tout simplement qu’on nous accompagne par le biais de microcrédits pour nous permettre de nous prendre en charge. En fait, les apprenants n’abandonnent pas par plaisir puisqu’ils sont conscients de l’importance de l’alphabétisation dans la vie courante mais à cause de l’absence de perspectives ».*

Spécifiquement, quinze (15) sur vingt (20) superviseurs interrogés, soit 75% de l'échantillon, admettent que l'alphabétisation n'offre pas aux bénéficiaires une opportunité de capitalisation au plan financier. Suivant ces derniers « *Le déficit en formations techniques spécifiques conjugué à l'absence d'appui financier aux néo-alphabétisés pour développer des activités génératrices de revenus constitue un obstacle à une bonne rétention dans les centres d'alphabétisation et de formation* ».

Les opinions des superviseurs sur la capitalisation au plan intellectuel sont partagées d'après les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus. Tandis qu'une moitié se convainc que l'alphabétisation constitue une source de capitalisation financière, l'autre soutient le contraire. Enfin, tous les superviseurs sont d'avis que l'alphabétisation ne confère aucune capitalisation dans le domaine administratif en raison de la place prépondérante qu'occupe le français.

6.4.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation

La question-problème de départ était la suivante : les contenus de formation favorisent-ils les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? En guise d'hypothèse, nous avons présumé que les contenus de formation influent sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation dans la mesure où ceux-ci sont plus théoriques que pratiques.

Les résultats obtenus des entretiens réalisés avec les superviseurs de centres d'alphabétisation sont résumés dans le tableau ci-dessous

Tableau 30 : Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation

Réponses	Oui	%	Non	%
contenu de formation	18	90	2	10
*théorique	18	90	2	10
*pratique	0	0	0	0
*théorique et pratique	2	10	18	90

**désigne des sous items*

Les programmes d’alphabétisation ne sont pas adaptés aux besoins des adultes si bien que pour 90% des superviseurs interrogés, ils sont à l’origine des déperditions dans les centres d’alphabétisation. La même proportion de superviseurs jugent les référentiels de formation plus théoriques que pratiques. Quelques propos viennent corroborer cette thèse : « *Les contenus de formation ont une part de responsabilité dans les déperditions observées dans les centres d’alphabétisation. Ils sont généralement théoriques alors que les adultes ont besoin de quelque chose de concret, de fonctionnel pour améliorer immédiatement leur vécu quotidien. De plus dans certains centres, les animateurs sont souvent obligés d’improviser des programmes ce qui n’est pas sans conséquences sur la qualité de la formation* ».

« *Existe-t-il réellement des programmes dans l’alphabétisation des adultes comme dans l’enseignement formel ? Pour moi, les programmes sont vraiment éparses et sont souvent improvisés. Lors d’un voyage en République du Niger, j’ai vu des dotations de calculatrices pour les bénéficiaires de l’alphabétisation et c’était vraiment stimulant pour les apprenants. Chez nous, tout est théorique et les formations techniques spécifiques qui auraient pu atténuer cette situation*

sont vraiment très rares aujourd'hui. La conséquence est que l'alphabétisation des adultes relève plus du traditionnel (apprendre à lire et à écrire) que du fonctionnel (alphabétisation comme instrument d'insertion socioprofessionnel et d'amélioration de sa productivité) ».

6.4.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d'apprentissage

La question problème de départ était ainsi libellée : les conditions d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation favorisent-elles les déperditions ? Autrement dit, des facteurs opérationnels tels que la pratique des animateurs, la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, les horaires de formation, le calendrier de formation, la prise en charge élémentaire des apprenants sont-ils sources de déperditions ?

Les résultats de la collecte auprès des superviseurs de centres sur cet item se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau 31 : Relation entre déperdition et conditions d'apprentissage

Réponses	Oui	%	Non	%
Conditions d'apprentissage	18	90	2	10
*horaires de cours	15	75	5	25
* pratiques des animateurs	2	10	18	90
*disponibilité du matériel pédagogique et didactique	13	65	7	35
*calendrier de formation	10	50	10	50
*prise en charge des apprenants	20	100	0	0

**désigne des sous items*

Les conditions d'apprentissage sont perçues par 90% des superviseurs comme des facteurs de déperdition dans les centres d'alphabétisation des adultes. Parmi les conditions d'apprentissage, les horaires de cours du point de vue de 75% des superviseurs interrogés, constituent de loin des déterminants de la déperdition dans l'alphabétisation des adultes. Ces facteurs sont suivis par ceux liés à la disponibilité du matériel didactique et pédagogique (65%) et également le calendrier de formation (50%).

6.5 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les responsables COGES

Les COGES sont des partenaires importants dans le domaine de l'éducation de base et singulièrement dans l'alphabétisation des adultes. De part leurs missions, ils participent à la sensibilisation des populations sur l'importance de l'alphabétisation dans la vie courante. Nous avons recueilli les opinions des vingt (20) responsables COGES de notre échantillon dans une perspective d'identification des motifs de rupture d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation.

6.5.1 Les causes liées aux caractéristiques individuelles des apprenants

La question-problème de départ était la suivante : les caractéristiques des apprenants influencent-elles les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Autrement dit, les facteurs spécifiques tels que l'âge, le niveau d'instruction de base, le sexe et le degré de motivation de l'apprenant sont-ils sources de déperdition ? Pour répondre à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes : les caractéristiques des apprenants influent sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation. Spécifiquement, nous pensons que l'âge des apprenants, le niveau d'instruction de base, le sexe et le degré de motivation constituent des déterminants de la déperdition dans les centres d'alphabétisation

Les résultats de la collecte de données auprès des responsables COGES sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau 32 : Relation entre déperdition et caractéristique des apprenants

Réponses	Oui	%	Non	%
*Caractéristiques des apprenants	20	100	0	0
*âge	2	10	18	90
*niveau d'instruction de base	0	0	20	100
*sexe	18	90	2	10
*niveau de motivation de l'apprenant	20	100	0	0

**désigne des sous items*

Tous les responsables COGES de notre échantillon d'étude soutiennent que les caractéristiques des apprenants influent sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation. Plus spécifiquement, la motivation des apprenants est de l'avis de tous les enquêtés, l'élément déterminant des déperditions. Puis suivent dans l'ordre le sexe de l'apprenant (90%) et l'âge (10%). Le niveau d'instruction de base n'est pas perçu comme facteur de déperdition comme l'atteste quelques propos recueillis sur le terrain :

Sompougdou Thérèse (CPAF Maison de la femme de Signoghin) : « *On n'a pas besoin d'avoir fréquenté l'école classique pour se rendre compte de l'importance de l'alphabétisation dans la vie actuelle. Savoir écrire, compter et lire en langues nationales est assurément une belle opportunité pour ceux qui n'ont pas eu, pour de raisons diverses, la chance d'aller à l'école du blanc* ».

Kabré Pathé (CPAF de Komki-Ipala) : « *Je pense que le niveau d'instruction de base importe peu lorsque l'on prend conscience de l'importance de l'alphabétisation dans la vie de tous les jours. Je pense que l'alphabétisation constitue une seconde chance pour ceux qui n'ont pas fréquenté l'école primaire*

classique ou qui ont été déscolarisés précocement pour se remettre sur le chemin de l'apprentissage ».

6.5.2. Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation

Nous avons voulu savoir si les déperditions sont liées à un déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation des adultes. Spécifiquement, il s'agissait de savoir si l'alphabétisation offrait réellement aux apprenants des possibilités de capitalisation aux plans financier, intellectuel et administratif. En guise d'hypothèses, nous avons postulé que le déficit de valorisation dans la vie courante des compétences de l'alphabétisation constituait un déterminant de la déperdition dans le domaine de l'alphabétisation des adultes.

Les résultats de la collecte se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau 33 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences en alphabétisation

Réponses	Oui	%	Non	%
Déficit de valorisation des compétences	15	75	5	25
* capitalisation au plan financier	10	50	10	50
* capitalisation au plan intellectuel	10	50	10	50
* capitalisation au plan administratif	5	25	15	75

**désigne des sous items*

75% des responsables des comités de gestion imputent les déperditions d'apprenants au déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation des adultes. Singulièrement, 50% de l'échantillon pense que les déperditions sont le résultat d'absence d'opportunité de capitalisation financière de l'alphabétisation. La même proportion évoque l'absence de capitalisation intellectuelle. Enfin, pour 75% des responsables COGES, l'alphabétisation ne confère pas aux apprenants des opportunités de capitalisation administrative en raison de la prépondérance du français dans le dispositif institutionnel national.

6.5.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation

La question-problème de départ était la suivante : les contenus de formation favorisent-ils les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? En guise d'hypothèse, nous avons présumé que les contenus de formation influent sur les déperditions dans les centres d'alphabétisation dans la mesure où ceux-ci sont plus théoriques que pratiques

A cette problématique, les responsables des comités de gestion se sont dits réservés puisque, soutiennent-ils, ils ne maîtrisent pas les programmes enseignés dans leurs moindres détails. Ils nous ont alors recommandé sur cet item de nous adresser aux animateurs, aux superviseurs et aux opérateurs.

6.5.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d'apprentissage

La question problème de départ était ainsi libellée : les conditions d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation favorisent-elles les déperditions ? Autrement dit, des facteurs tels que la pratique des animateurs, la disponibilité de matériel didactique et pédagogique, les horaires de formation,

le calendrier de formation, la prise en charge élémentaire des apprenants sont-ils sources de déperditions ?

Les résultats de la collecte auprès des responsables COGES sur cet item se présentent ainsi qu'il suit :

Tableau 34 : Relation entre déperdition et conditions d'apprentissage

Réponses	Oui	%	Non	%
	Conditions d'apprentissage	17	85	3
*horaires de cours	12	60	8	40
* pratiques des animateurs	5	25	15	75
*disponibilité du matériel pédagogique et didactique	13	65	7	35
*calendrier de formation	5	25	15	75
*prise en charge des apprenants	20	100	0	0

**désigne des sous items*

Les conditions d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation sont retenues par 85% des responsables COGES comme causes principales de déperdition. Plus spécifiquement, les facteurs liés à la prise en charge des apprenants (100%), à la disponibilité du matériel didactique et pédagogique (65%) et aux horaires de cours (60%) constituent les causes majeures de déperdition. Puis,

suivent les pratiques des animateurs et le calendrier de mise en œuvre du calendrier d’alphabétisation.

6.6 Résultats des entretiens collectifs avec les bénéficiaires de l’alphabétisation

Outre les enquêtes quantitatives, la recherche a consacré une place aux entretiens collectifs ou focus groups avec quelques apprenants de l’alphabétisation des adultes. En cela l’enquête qualitative a constitué un travail complémentaire de l’approche quantitative. Les informations récoltées ont permis d’approfondir les opinions des apprenants en contexte d’entretiens individuels sur les facteurs responsables des déperditions dans les centres d’alphabétisation. Globalement les propos tenus lors des entretiens individuels ont été réaffirmés lors des focus groups.

Dans les lignes suivantes, nous présentons les principales conclusions développées par les apprenants qui justifient à leurs yeux une rupture de la fréquentation dans les centres d’alphabétisation.

Tout en n’occultant pas la question du contenu des programmes de formation et celle liée aux caractéristiques des apprenants, les participants à l’entretien collectif ont insisté surtout les conditions d’apprentissage et le déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation des adultes.

6.6.1 Les causes de déperdition liées aux conditions d’apprentissage

Les conditions d’apprentissage sont jugées difficiles par les bénéficiaires de l’alphabétisation fonctionnelle. Les facteurs tels que les horaires de cours, la pratique des animateurs, la disponibilité du matériel pédagogique et didactique,

le calendrier de formation et l'absence de prise en charge élémentaire des apprenants influent sur la rétention des adultes inscrits dans les centres d'alphabétisation et de formation.

6.6.1.1 Les causes de déperdition liées aux horaires de cours

Les horaires de cours ont été soulevés par des participants aux focus groups. En la matière, les bénéficiaires de l'alphabétisation ont établi un lien entre les déperditions et les horaires d'apprentissage. Les participants aux entretiens collectifs ont souligné les difficultés pour établir un compromis entre les horaires de formation et les activités quotidiennes. Voici quelques propos recueillis : *« Les horaires de cours ont été choisis par les apprenants de concert avec l'opérateur d'alphabétisation. De ce point de vue, je pense que les horaires sont flexibles. Malgré cela, beaucoup de femmes apprenantes, bien que motivées pour suivre les cours dans les centres d'alphabétisation, buttent sur les horaires de formation qui vont de 9h à 13h. Le défi qui se pose en nous est de savoir comment concilier les horaires de formation et nos activités de production ».*

« Les horaires de cours correspondent aux activités commerciales dans les marchés où nous vendons nos produits pour avoir un minimum de ressources financières pour s'occuper de nos enfants. Que faire ? Et puis nos enfants sortent de l'école à midi, comment s'occuper d'eux avant leur retour en classe ? Outre l'engagement quotidien, la durée du programme pose problème ! J'estime que la durée du programme est longue et peut par conséquent constituer un motif de rupture de l'apprentissage dans les centres d'alphabétisation ».

6.6.1.2 Les causes de déperdition liées à la pratique des animateurs

Les discussions avec les bénéficiaires de l’alphabétisation ont révélé que la plupart des animateurs s’acquittent correctement de leurs tâches pédagogiques. Ils sont félicités par les apprenants pour leur rigueur et leur ponctualité au travail. Leur attitude empathique dans les relations avec les bénéficiaires de l’alphabétisation a été maintes fois soulignée par les apprenants. Cependant, quelques cas conflictuels entre animateurs et apprenants nous ont été rapportés. De manière générale, la pratique des animateurs est jugée correcte par les apprenants et n’est donc pas corrélée significativement avec les déperditions dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation.

6.6.1.3 Les causes de déperdition liées à la disponibilité du matériel pédagogique et didactique

Les échanges avec les bénéficiaires de l’alphabétisation ont permis d’établir un lien entre les déperditions et la disponibilité du matériel pédagogique et didactique. En témoignent les propos émouvants ci-après tenus par des bénéficiaires : *« Nos centres sont dans un dénuement complet. Comment mener avec succès des activités d’apprentissage sans un minimum de matériel de formation ? Certes, nous disposons de livres dotés par l’Etat et le fonds national pour l’alphabétisation et l’éducation non formelle pour apprendre en classe mais à la fin des cours, nous devons remettre nos manuels à l’animateur. Or, l’apprentissage pour être efficace doit se poursuivre à domicile par le biais des révisions. Autre chose, la question des fournitures scolaires se pose avec acuité surtout dans un contexte de pauvreté. Comment acquérir des stylos, des cahiers et des règles pour suivre les cours ? »*

6.6.1.4 Les causes de déperdition liées au calendrier de formation

Le calendrier de formation qui s'étale de février à juin, soit cinq (5) mois de formation est perçu par des bénéficiaires de l'alphabétisation comme un facteur de déperdition. Pour certains enquêtés, le calendrier d'apprentissage apparaît trop long si bien que l'engagement quotidien des bénéficiaires pour couvrir la durée des cours pose problème : « *Suivre régulièrement pendant cinq mois les cours d'alphabétisation pour des responsables de ménages apparaît long. Il faut mener des réflexions pour raccourcir la durée de formation* ».

6.6.1.5 Les causes de déperdition liées à l'absence de prise en charge élémentaire des apprenants

L'inexistence d'une prise en charge élémentaire des apprenants constitue un motif de déperdition dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Voici quelques propos recueillis : Hamidou Ouédraogo du centre d'alphabétisation de Bagbin « *La fréquentation des centres d'alphabétisation et précisément le nôtre constitue un défi pour moi et les femmes en général. Nous sommes perçues dans le village comme des fainéantes dans la mesure où nous abandonnons nos activités productives pour nous consacrer tous les jours à la formation si bien que nous sommes l'objet de quolibets et de railleries. Nous sommes souvent confrontées à l'hostilité manifeste de nos maris qui comptent sur nous sur l'alimentation des enfants et l'hygiène familiale. Or, l'alphabétisation ne pourvoit pas à ces besoins. Je pense que si nous disposions d'un minimum de prise en charge nous pourrions nous consacrer pleinement à la formation* ».

Madi Kaboré du centre d’alphabétisation de Silmidougou « *Avant de nous engager dans les cours d’alphabétisation. On nous avait promis de la nourriture et une aide financière pour s’acheter du savon. Depuis, on ne voit rien venir. Moi qui vous parle, je suis loin du centre et je le fréquente avec un enfant en bas âge qui a des besoins spécifiques. Or, rien n’est fait pour nous prendre en charge. Je souhaiterais que les autorités se penchent sur cette question pour donner un peu plus de vigueur à l’alphabétisation des adultes* ».

Roger Tiendrébéogo du centre d’alphabétisation de Koankin : « *Je trouve que les conditions d’apprentissage sont draconiennes dans notre centre. Nous travaillons dans des abris précaires. Regarder les écoles de nos enfants, elles sont en matériaux définitifs alors que nous, nous sommes dans des hangars. Je me demande si vraiment l’alphabétisation des adultes constitue une préoccupation des autorités. Nous sommes présentement dans une période de canicule et nous n’avons pas un minimum pour nous acheter un sachet d’eau. Je pense sincèrement que l’absence d’un minimum de confort découragent les apprenants et les amènent progressivement à s’éloigner des activités d’apprentissage* ».

6.6.2 Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation des adultes

Tous les enquêtés ont établi un lien fonctionnel entre les déperditions et le déficit de valorisation des compétences conférées par l’alphabétisation. N’ayant pas encore achevé la formation, ils se sont sans doute basés sur les expériences de leurs prédécesseurs.

6.6.2.1 Les causes de déperdition liées à la capitalisation financière

Dans l'ensemble, les participants aux entretiens collectifs ont admis que l'alphabétisation offrait peu d'opportunités en matière de capitalisation financière. L'alphabétisation, de type plutôt abécédaire, ne permet pas aux apprenants de s'initier à un métier ou le cas échéant de bénéficier d'un appui financier pour développer des activités lucratives. Voici quelques propos illustratifs tenus par les apprenants « *L'alphabétisation telle que pratiquée vise à apprendre pour apprendre. Or, les adultes, à l'opposée des enfants cherchent à apprendre pour immédiatement être productifs. Mais lorsque l'on apprend sans bénéficier d'un minimum d'initiation ou de perfectionnement professionnel et qu'à la sortie de la formation on ne peut pas mener ou améliorer les activités lucratives faute d'appui financier, la question que l'on se pose est de savoir à quoi sert vraiment l'alphabétisation ?* » .

« *Il est vrai que ceux qui suivent à terme les cours d'alphabétisation disposent des rudiments du calcul, de l'écriture et de lecture. Cela n'est pas rien mais je pense que l'alphabétisation gagnerait à être couplée à l'initiation ou au perfectionnement d'un métier. Cela rendrait plus attrayants les programmes d'alphabétisation. Si après l'alphabétisation, le néo-alphabétisé replonge dans l'oisiveté, quelle serait alors la différence entre un alphabétisé et un analphabète ? Je pense qu'il faut absolument coupler les séances d'apprentissage à l'initiation ou au perfectionnement professionnel pour éviter que l'alphabétisation ne soit purement théorique. En outre, les néo-alphabétisés doivent bénéficier auprès des structures de développement d'un minimum d'appui surtout financier pour être utile à eux mêmes et à la société* » .

6.6.2.2 Les causes de déperdition liées à la capitalisation intellectuelle

Certains enquêtés ont stigmatisé le faible niveau de capitalisation intellectuelle conféré par l’alphabétisation des adultes. Pour ces derniers, les risques de retour à l’analphabétisme sont bien réels si les apprenants et les néo-alphabétisés ne disposent pas d’incitations à renforcer les compétences acquises dans les centres d’alphabétisation. Parmi ces incitations, les participants aux focus groups évoquent l’absence de journaux en langues nationales et de bibliothèques pour pérenniser leurs acquis : *« Quand vous apprenez quelque chose et que vous n’arrivez pas à actualiser sans cesse vos connaissances, vous perdez vos acquis. Pour que les sacrifices consentis par les apprenants ne soient pas vains, il est nécessaire de développer de petites bibliothèques villageoises avec des documents spécifiquement en langues nationales pour permettre aux apprenants et aux néo-alphabétisés de rester en contact avec l’écrit ».*

6.6.2.3 Les causes de déperdition liées à la capitalisation administrative

A l’unanimité, les participants ont admis que les déperditions sont corrélées au faible niveau de capitalisation de l’alphabétisation au plan administratif. Pour les participants, l’administration publique méprise les langues nationales au profit exclusif de la langue française : *« L’Etat doit motiver les apprenants en langues nationales en les valorisant dans la sphère administrative. Dans cette optique, les documents administratifs doivent être traduits en langues nationales. Je pense que l’apprentissage des langues nationales n’est pas dévalorisant en soi mais, il faut qu’il y ait une suite dans sa promotion. Pourquoi, l’administration publique ne peut-elle pas réserver des postes même mineures aux diplômés en langues nationales. Je pense que cela constituerait un déclic en faveur de l’alphabétisation ».*

La marginalisation des langues nationales dans le contexte de l'administration publique où le français règne en maître incontesté, de l'avis des enquêtés, favorisent les déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Ainsi, certains enquêtés imputent les déperditions à l'environnement défavorable à l'alphabétisation en langues nationales qui crée selon eux démotivation et découragement chez les apprenants.

Rappelons que les entretiens individuels ont été menés auprès de plusieurs acteurs catégoriels de l'éducation non formelle des adultes. Il s'agit précisément des bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle, des animateurs de centre, des superviseurs, des opérateurs d'alphabétisation et des responsables des comités de gestion (COGES). Quand aux entretiens collectifs, ils ont concerné uniquement les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle.

Au terme de ces entretiens, les principales causes des déperditions dans les centres d'alphabétisation et de formation se résument ainsi qu'il suit :

- les caractéristiques des apprenants ;
- le déficit de valorisation des compétences conférées par l'alphabétisation ;
- l'inadaptation des contenus de formation aux besoins des apprenants ;
- les difficiles conditions d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation et de formation

Toutefois, ces facteurs ne sont pas exclusifs. D'autres facteurs défavorables sont évoqués par les acteurs. Il y a les travaux domestiques qui accaparent le temps des femmes et qui se répercutent négativement sur la rétention dans les centres d'alphabétisation. Les corvées d'eau pendant la campagne d'alphabétisation obligent les femmes à veiller dans les bornes fontaines pour

espérer s'approvisionner en eau potable pour les besoins de la famille. De plus la garde des enfants affecte la participation assidue des femmes dans les centres d'alphabétisation. Des propos des apprenantes tels que « *nous voulons fréquenter correctement les centres d'alphabétisation mais nos ambitions sont contrariés par la charge des travaux qui accaparent notre temps quotidien et qui ne nous permet pas une présence régulière dans les centres d'alphabétisation* » sont fréquemment tenus surtout par les femmes. Outre les charges domestiques, les acteurs de l'alphabétisation des adultes évoquent également les grossesses intervenant en cours de campagne d'alphabétisation comme motif de déperdition dans les centres d'alphabétisation. Sans fournir des statistiques, ils admettent que beaucoup de femmes sont contraintes d'abandonner chaque année les formations dispensées pour raison de grossesse. Le dénuement des ménages entrave aussi une bonne participation aux activités d'alphabétisation d'après les acteurs : « *nous voulons le savoir mais nous avons également besoin de nourriture pour vivre et faire vivre nos enfants* » soutiennent-ils. Par ailleurs, les activités coutumières intervenant pendant les campagnes d'alphabétisation mobilisent les femmes dans les préparatifs et affectent par conséquent leur participation aux activités d'alphabétisation. Durant plusieurs semaines, les femmes sont mobilisées soit pour préparer les repas et les boissons, soit pour chanter lors des funérailles. Ce faisant, ces traditions impactent négativement la fréquentation dans les centres d'alphabétisation et de formation.

Un autre facteur non moins important évoqué par les acteurs du domaine de l'alphabétisation des adultes réside dans les réticences voir l'hostilité des maris à la participation de leurs épouses aux activités d'alphabétisation. A en croire certains acteurs, les campagnes d'alphabétisation sont longues en raison du fait qu'elles s'étalent sur plusieurs semaines et compromettent la présence permanente de la femme au foyer. Enfin, l'éloignement des centres

d'alphabétisation des résidences d'après les acteurs, ne facilite pas non plus une bonne rétention surtout des femmes dans un contexte d'insécurité.

Au terme de la présentation des résultats de terrain, que pouvons-nous dire de nos hypothèses de travail ? Nous pensons que notre hypothèse principale selon laquelle les déperditions dépendent plus des facteurs externes que des facteurs internes aux centres d'alphabétisation n'est pas pleinement vérifiée. En réalité, ces deux types de facteurs interagissent dans la survenue des déperditions. Toutefois, nos hypothèses spécifiques sont confirmées dans la mesure où les facteurs tels que les caractéristiques personnelles des apprenants, le déficit de valorisation des compétences de l'alphabétisation des adultes, les contenus des programmes de formation et les conditions d'apprentissage sont cités comme des déterminants principaux de la rupture des apprentissages dans les centres d'alphabétisation.

La suite de notre travail de recherche est consacrée d'une part à une analyse critique des facteurs qui affectent la persévérance des adultes dans les centres d'alphabétisation d'une part, et d'autre part, à la proposition de stratégies de résolution des déperditions.

CHAPITRE 7. ANALYSE CRITIQUE DES DEPERDITIONS ET PROPOSITIONS DE STRATEGIES DE RESOLUTION

La lecture des réponses fournies par les participants aux enquêtes individuelles et collectives montrent que les déterminants des déperditions dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation sont multiples. Aussi, l’ambition de cette partie de notre travail, au delà des propos tenus par les acteurs interrogés, consistera à les analyser d’une part et, d’autre part, à proposer des perspectives de résolution en termes de politique d’éducation non formelle des adultes.

7.1 Analyse critique des déperditions dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation

L’analyse critique consacrée dans cette partie de notre travail de thèse consistera en un examen des matériaux d’informations collectés auprès des acteurs de l’éducation non formelle des adultes qu’ils soient de la chaîne institutionnelle, pédagogique ou des bénéficiaires de l’alphabétisation. Elle nous permettra de mieux comprendre, au-delà des propos recueillis, les déperditions dans les centres d’alphabétisation en rapport avec les aspects contextuels de l’éducation non formelle des adultes au Burkina Faso.

Tour à tour, l’analyse critique des déperditions portera sur les axes suivants :

7.1.1 L’absence d’une loi d’obligation d’alphabétisation pour les adultes

A l’échelle du monde, la plupart des Etats ayant remporté des victoires significatives sur l’analphabétisme adulte ont d’abord érigé l’alphabétisation comme un objectif stratégique de développement. Ils ont par la suite décrété l’obligation d’alphabétisation consistant en quelque sorte en une coercition pour

les adultes analphabètes d'apprendre à lire, à calculer et à écrire dans une langue préalablement désignée. En Union des Républiques Socialistes Soviétiques par exemple, le 26 décembre 1919, un décret du gouvernement soviétique stipulait que *« tous les citoyens illettrés âgés de dix-huit à cinquante ans doivent obligatoirement apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle ou en russe, au choix. Cet enseignement sera dispensé dans les écoles publiques existantes ou dans les écoles créées à l'intention des analphabètes conformément aux plans établis par le commissariat national de l'instruction »* (op cit p 82).

L'obligation d'alphabétisation pour les personnes adultes a été également adoptée à Cuba, au Vietnam et a permis d'obtenir des succès dans l'éradication de l'analphabétisme adulte. Qu'en est-il du Burkina Faso ? Si on note des avancées significatives dans l'éducation des enfants à travers plusieurs dispositions normatives et réglementaires, la même dynamique n'a pas été observée dans l'alphabétisation des adultes. Par exemple, la loi d'orientation de l'éducation de 2007 a consacré l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans et la gratuité de l'éducation de base. Or, de notre point de vue, 16 ans correspond à la période d'adolescence et exclu de facto les adultes. Il est vrai que la constitution Burkinabé de 1991 reconnaît à toute personne vivant au Burkina Faso, le droit à l'éducation sans distinction de sexe, d'appartenance sociale, de confession religieuse, d'opinions politiques, de nationalité ou d'état sanitaire mais, cette disposition gagnerait à être traduite sous forme de loi organique dans le domaine de l'éducation des adultes par l'adoption d'une loi spécifique sur l'obligation d'alphabétisation pour les adultes.

Loin pour nous la prétention de soutenir l'idée selon laquelle l'adoption d'une telle loi constituerait une panacée miraculeuse de lutte contre les déperditions, mais elle peut se révéler sur le plan institutionnel comme un véritable déclic en faveur de la promotion de l'alphabétisme adulte dans la mesure où elle

contraindrait l'Etat à redéfinir sa politique d'éducation non formelle et à consacrer davantage de ressources financières et matérielles à ce sous-secteur éducatif.

7.1.2 Une faible priorisation financière des activités d'éducation non formelle des adultes

Naturellement, l'adoption et la mise en œuvre de l'obligation d'alphabétisation doit être couplée avec un financement conséquent des activités d'alphabétisation. Or, des difficultés apparaissent de plus en plus dans la mobilisation des ressources financières. Dans un article intitulé « *Au secours... Le FONAEF serait-il sur le point de s'écrouler ?* », le journal en ligne Lefaso.net du mardi 8 novembre 2016 évoque les difficultés financières du fonds pour mettre en œuvre les activités d'alphabétisation et d'éducation non formelle : « *le Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle connaît depuis quelques années, des difficultés dans la mobilisation des ressources financières nécessaires pour répondre aux nombreuses attentes de formation des jeunes, des femmes et des hommes qui sont dans le besoin... Soucieux de renforcer les acquis du FONAEF au moyen d'un financement sécurisé, un argumentaire a été élaboré et a permis de mener un plaidoyer auprès du Ministère de l'Education nationale et du Ministère des Finances en vue de l'augmentation de la contribution de l'Etat au financement du FONAEF. Les rencontres ont permis d'obtenir la signature d'une convention le 23 octobre 2015 augmentant la part de l'Etat au budget du FONAEF d'un montant de 10 milliards de francs CFA par an, à compter de 2016. Mais le décaissement de ce financement étatique constitue une difficulté majeure* ». Pis encore, les ressources financières du fonds ont chuté de moitié passant selon la même source de deux (2) milliards en 2015 à un (1) milliard en 2016. Cette hémorragie financière du FONAEF s'explique principalement par la baisse des contributions financières des partenaires techniques et financiers découragés par

la mauvaise gestion des ressources financières dédiées à l’alphabétisation et le peu de résultats perceptible sur le terrain. Pour le Directeur général de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle : *«les ressources financières importantes du FONAEF ont fini par aiguïser l’appétit insatiable des opérateurs d’alphabétisation qui n’ont pas hésité à créer des centres fictifs pour s’enrichir sur le dos de l’alphabétisation »*. Cette opinion est relayée par un responsable d’alphabétisation en ces termes : *« tout comme dans la lutte contre le VIH/sida, la lutte contre l’analphabétisme a généré de nouveaux riches qui se sont sucrés sur le dos de l’analphabétisme »*.

7.1.3 Une stratégie du Faire-faire qui confine à un laisser-faire.

Les déperditions, de notre point de vue, sont également imputables à la stratégie dite du faire-faire qui actuellement régent l’organisation et l’implémentation des activités d’alphabétisation. En rappel, le faire-faire se définit comme une répartition fonctionnelle des tâches dans laquelle l’Etat assure l’orientation, la vision et l’évaluation des activités d’alphabétisation tandis que les opérateurs sont chargés sur le terrain de la mise en œuvre des apprentissages.

Sur le papier cette répartition fonctionnelle des tâches peut paraître séduisante, mais sa mise en œuvre se révèle plutôt chaotique comme le soulignent bien certains acteurs avisés. Pour le responsable Qualité de l’éducation non formelle du fonds national pour l’alphabétisation et l’éducation non formelle par exemple : *« ...La première cause de déperdition dans les centres d’alphabétisation est liée à la stratégie du faire-faire dans la mesure où les opérateurs ne sont pas souvent honnêtes au travail. Ils ne font pas le suivi interne comme recommandé et les animateurs recrutés n’ont pas souvent un bon niveau de formation pour assurer correctement les formations. On peut noter que les directions provinciales de l’éducation nationale, les services de l’Etat ne*

suivent pas sur le terrain les activités d'alphabétisation en dépit des moyens qui leur sont alloués. Nous avons aussi observé que le niveau central ne va pas souvent sur le terrain de sorte qu'il y a un laisser-aller dans l'alphabétisation des adultes. Il y a aussi des origines d'ordre politique parce qu'en adoptant la stratégie du faire-faire, il fallait nécessairement des mesures d'accompagnement sur le terrain. Nous ne voyons pas sur le terrain les politiques ».

Ce point de vue critique sur le *faire-faire* est également partagé par le directeur régional de l'éducation du centre pour qui : « *la stratégie du faire-faire, dans sa conception est très noble dans la mesure où les tâches sont conçues de façon à ce que chaque acteur sache ce qu'il doit faire. Il revient à l'Etat d'assurer l'orientation, la vision et l'évaluation et aux opérateurs la mise en œuvre des activités d'alphabétisation. Mais la mise en œuvre sur le terrain de cette stratégie a montré que chaque acteur ne jouait pas pleinement son rôle et empiétait sur le rôle de l'autre si bien que l'Etat s'est senti lésé. A un moment, ce sont les opérateurs qui déboursaient de l'argent pour permettre l'évaluation des apprenants d'où des risques d'évaluation de complaisance sur fond de corruption. Il y a eu des problèmes de suivi et d'évaluation objective des centres de telle sorte que certains opérateurs se sont comportés en véritables commerçants mettant les apprenants dans des conditions difficiles d'apprentissage (programmes improvisés, bâtiments délabrés, tables-bancs non adaptés au gabarit des adultes...). Toutes choses qui ont joué négativement sur la fréquentation dans les centres. L'Etat doit jouer son rôle afin de rendre pertinente l'organisation de l'éducation non formelle des adultes à travers toutes ses structures centrales et déconcentrées ».*

L'analyse qui en découle est que l'Etat n'a pas assumé pleinement son rôle de leadership dans la mise en œuvre des activités comparativement à l'éducation

formelle. La conséquence est que le faire-faire apparait comme un laisser-faire dans lequel le respect du cahier de charge par les acteurs intervenants n'est pas pleinement respecté. Pour le responsable Qualité du FONAENF : « *les opérateurs se comportent souvent comme de vulgaires commerçants mettant les apprenants dans des conditions difficiles de travail, improvisant des programmes d'alphabétisation, travestissant les statistiques du domaine, toutes choses qui ont joué négativement sur la qualité des apprentissages et subséquemment sur la fréquentation dans les centres d'alphabétisation* ».

Cette course effrénée des opérateurs vers le profit est encouragée par l'Etat qui peine à assurer sur le terrain son rôle régalien de suivi et de contrôle de l'exécution des programmes d'alphabétisation. Quelques exemples illustratifs attestent de ces insuffisances publiques.

D'abord la question de la certification des acquis matérialisée par des attestations et des diplômes n'est pas pleinement résolue dans la mesure où des sortants des centres ne sont toujours pas en possession de leurs parchemins. Ensuite, il existe manifestement une rivalité entre les institutions organisant l'alphabétisation des adultes. Comment comprendre que les évaluations soient faites par les agents des directions provinciales au détriment des inspections qui ont pourtant la tutelle pédagogique des centres d'alphabétisation, s'interroge un acteur du domaine?

Enfin, la question de la valorisation des acquis en alphabétisation se pose avec acuité dans la mesure où les diplômes et attestations du domaine ne reçoivent pas les mêmes attentions que celles de l'enseignement formel. Si en théorie, il est prévu que le néo-alphabétisé puisse poursuivre sa formation dans le formel pour obtenir des diplômes plus valorisants, dans la réalité, cela n'est tout simplement pas possible si bien que les apprenants arrivent dans les centres peu motivés. Autrement dit, la finalité même de l'alphabétisation n'est pas bien

perçue : «... *A quoi sert l’alphabétisation si les apprenants ne bénéficient d’aucune possibilité d’intégrer d’autres formations plus valorisantes aux plans académique et professionnel* » s’interroge un acteur du domaine.

7.1.4 Une pléthore de formules et d’innovations pédagogiques

L’alphabétisation souffre d’une multitude de formules et d’innovations qui génère de la confusion chez les acteurs du domaine. Si l’on se réfère aux données statistiques du MENA (2015), pas moins de cinq cent (500) programmes d’éducation non formelle existent dans l’alphabétisation et l’éducation non formelle au Burkina Faso. Citons brièvement quelques uns qui souvent, ne sont pas d’envergure nationale mais tout simplement régionale ou locale :

- l’Alphabétisation en Milieu de Travail (AMT) qui ambitionne de former les travailleurs sur leur lieu de travail,
- les centres Bana Nuara qui sont mis en œuvre exclusivement dans l’Est par une association dénommée « *Tin-Tua* » et qui repose sur les besoins des populations dans cette partie du pays ;
- les centres REFLECT dont les formations sont dictées par les besoins spécifiques des apprenants,
- l’Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel (A3F), qui s’offre aux apprenants ayant terminé la phase de l’alphabétisation classique et dûment déclarés alphabétisés ;
- la Pédagogie de texte (PDT) qui se donne pour objectif de proposer un enseignement-apprentissage efficace grâce au recours à la psychologie, à la pédagogie et à la didactique ;
- l’Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l’Alphabétisation (AALFA) qui conçoit l’apprentissage du français

comme une activité de post-alphabétisation s'adressant exclusivement à des néo-alphabétisés ayant appris à lire et à écrire en langues nationales ;

- etc.

Ces innovations et formules témoignent certes du dynamisme de la recherche en alphabétisation/formation des adultes et de la volonté des pouvoirs publics d'offrir aux apprenants une alphabétisation de qualité et adaptée sans cesse à leurs besoins, mais il est admis que toute innovation comporte des réticences et des difficultés aux plans organisationnel, économique, culturel, pédagogique, technique et matériel qu'il ne faut absolument pas négliger.. Comment pérenniser et insuffler de la qualité à ces innovations dans un contexte où l'éducation non formelle de manière générale constitue le parent pauvre des politiques publiques d'éducation ? Pour le Directeur général de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle *« il y a beaucoup de formules et d'innovations sur le terrain et chacun fait ce qu'il veut en fonction de ses partenaires, bref un véritable désordre. Il faut relire les textes pour avoir un curriculum harmonisé pour l'ensemble des acteurs de l'alphabétisation et établir une relation entre l'alphabétisation et le développement »*.

Somme toute , l'alphabétisation souffre d'une insuffisance de coordination des activités eut égard à la multitude d'innovations et de formules d'une part, et, d'autre part, par l'insuffisance d'un environnement lettré en langues nationales en raison essentiellement de l'utilisation exclusive du français dans la vie politique, administrative, économique et juridique.

7.1.5 Des contenus de formation peu adaptés aux besoins des apprenants

De l'avis des acteurs de l'alphabétisation du Burkina Faso, les contenus de formation sont inadaptés aux besoins des apprenants-adultes dans la mesure où ils sont plus théoriques que pratiques. Dans l'ensemble, les programmes d'alphabétisation sont de type « *abécédaire* » alors que les adultes ont plus besoin d'un apprentissage concret et immédiatement utilisable dans les activités productives. Il est vrai que les programmes d'alphabétisation actuellement en vigueur permettent aux apprenants de savoir lire, compter et écrire en quatre (400) heures de cours mais le hic est que les adultes doivent attendre la phase de la post-alphabétisation pour espérer être initiés à un métier ou de bénéficier de perfectionnement professionnel. De ce fait, l'alphabétisation des adultes ne parvient toujours pas à intégrer l'apprentissage de l'alphabet aux activités de formation professionnelle si bien que les programmes de formation apparaissent peu attrayants. Tout se passe donc comme si l'alphabétisation était un « *divertissement* » alors qu'elle devrait, de notre point de vue, être plutôt une occasion propice de transmission de savoir et d'amélioration de la productivité chez les bénéficiaires.

En somme, l'alphabétisation fonctionnelle est caractérisée par des connaissances générales qu'elle transmet aux apprenants plutôt que par des techniques orientées vers des aspects précis permettant aux adultes d'assurer au sein de leur communauté des fonctions et des responsabilités pour lesquelles l'alphabétisation constitue un atout indispensable pour accroître la productivité et améliorer la résiliences des populations.

7.1.6 Des conditions exécrables d'apprentissage

La rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation est influencée par les conditions draconiennes d'apprentissage. Actuellement, les apprenants ne bénéficient plus d'aucune prise en charge élémentaire alors que c'était le cas à l'âge d'or de l'alphabétisation, sous la Révolution, où les apprenants bénéficiaient de mesures incitatives telles que l'alimentation et de modestes bourses pour s'acheter du savon dans le cadre du maintien de l'hygiène corporelle et vestimentaire. Pour certains acteurs tels que les inspecteurs-chefs de circonscription d'éducation de base : *« les conditions d'apprentissage jouent effectivement sur les déperditions observées dans les centres d'alphabétisation adulte. Par exemple, les centres ne disposent plus de cantines scolaires pour restaurer sur place les apprenants. Vous voyez des adultes surtout des femmes qui sont obligés de venir au centre avec toutefois, l'esprit perturbé par les questions alimentaires. Vraiment les conditions d'apprentissage constituent une des causes de déperdition dans l'éducation non formelle des adultes ».*

Par ailleurs, les locaux abritant les cours d'alphabétisation ne stimulent pas une envie d'apprentissage. Composés pour l'essentiel de hangars, de maisons en banco recouverte de chaume en guise de toiture, les centres n'offrent pas du tout de cadres agréables de travail. *« Pourquoi, l'éducation formelle bénéficie d'une attention de l'Etat à travers la réalisation de bâtiments pédagogiques en matériaux définitifs alors que rien de semblable n'est fait dans le domaine de l'éducation non formelle des adultes ? »* s'interroge un acteur du domaine avant de souhaiter *« une mutualisation des infrastructures d'apprentissage » en permettant aux adultes d'apprendre dans les mêmes écoles primaires que leurs enfants ».*

L'existence de garderies à même d'accueillir momentanément les enfants des apprenantes a montré un impact positif dans l'assiduité aux cours de campagnes d'alphabétisation sous le régime révolutionnaire de 1983 à 1987. Ces garderies ont disparu de nos jours et les femmes apprenantes fréquentent les centres d'alphabétisation avec leurs enfants qu'elles doivent souvent allaiter. Dans ce contexte, l'apprentissage peut-il être fécond ? Lasses d'attendre des améliorations souvent promises par les opérateurs d'alphabétisation, certaines femmes se découragent puis abandonnent les cours.

7.1.7 Un faible degré de continuité éducative

Tels que conçus dans les années 1990, les centres d'alphabétisation des adultes comportaient en tout quatre (4) niveaux de formation notamment l'alphabétisation initiale (AI), la Formation Complémentaire de Base (FCB), la Formation Technique Spécifique (FTS) et enfin la Culture Scientifique et Technique (CST). Soulignons que le titre d'alphabétisé était accordé aux apprenants ayant réussi aux enseignements dispensés au niveau de la Formation Complémentaire de Base (FCB).

Les deux premiers niveaux (AI et FCB) ont été fusionnés dans le cadre du Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA) pour constituer des centres dits à « Formule Enchaîné ». Adoptée par l'Etat, cette disposition visait à hâter la fin de l'analphabétisme adulte dans un bref horizon. Si certains opérateurs d'alphabétisation se sont conformés à cette disposition, beaucoup d'autres traînent les pieds dans l'exécution de cette mesure gouvernementale. Concrètement, faute de moyens financiers et humains, plusieurs centres d'alphabétisation continuent de fonctionner avec un seul niveau de formation notamment l'alphabétisation initiale.

A l'évidence, le dispositif d'alphabétisation souffre d'une absence de continuité éducative si bien que l'on observe chaque année des apprenants « *carriéristes* » qui s'inscrivent dans les centres en alphabétisation initiale sans avoir la possibilité d'être déclaré définitivement alphabétisé faute d'existence du premier niveau de certification qu'est la formation complémentaire de base (FCB).

Las de s'inscrire chaque année dans un même niveau d'apprentissage, les apprenants sont saisis de découragements lesquels vont se traduire sur le terrain par des abandons et des échecs. Il est vrai que l'adoption de la formule consacrant le couplage de l'alphabétisation initiale (AI) et de la Formation Complémentaire de base (FCB) constitue une bonne mesure politique pour améliorer la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation mais, cette mesure n'est pas actuellement appliquée pleinement.

Au demeurant, bon nombre de centres d'alphabétisation ne fonctionnent pas de manière optimum puisque tous les niveaux requis pour une formation réussie des apprenants sont inexistantes et que l'éventail des formations techniques et spécifiques disponibles ne répond pas le plus souvent aux attentes des populations bénéficiaires.

7.1.8 Des profils d'apprenants très hétérogènes

Sur le plan théorique, la diversité des apprenants (âge, profil) peut bien être appréciée suivant l'adage populaire selon lequel il n'y a pas d'âge pour apprendre, mais sur le plan pratique, apparaissent toutefois des difficultés inhérentes au choix des programmes à dispenser. Dans ce contexte, quels programmes communs à mettre en œuvre pour satisfaire des besoins pourtant

spécifiques ? En réponse à cette problématique, l'Unesco (1972) a insisté sur la constitution de groupes homogènes comme base principale de l'alphabétisation fonctionnelle des adultes. Autrement dit, ce sont les difficultés quotidiennes qui doivent induire les pratiques pédagogiques d'une part et, d'autre part, la constitution de groupes. De manière pratique, l'organisation des groupes d'apprentissage pour être féconde doit tenir compte de l'origine socioprofessionnelle des apprenants, de leurs aspirations communes à suivre une même formation. Qu'en est-il de l'état des lieux au Burkina Faso ?

Le public de l'alphabétisation est composite puisqu'incluant des apprenants dont l'âge varie de 15 à plus de 50 ans. En sus de cette catégorie sociale, on dénombre dans les centres d'alphabétisation des enfants d'âge scolaire de neuf (9) qui n'ont pu trouver place dans l'enseignement formel ou qui y ont été prématurément déscolarisés. Avec des rythmes d'apprentissage et des besoins spécifiques souvent divergents, ces catégories sociales sont astreintes aux mêmes programmes et dans les mêmes conditions d'apprentissages. Or pour être fonctionnels, les programmes d'alphabétisation, d'après l'Unesco, doivent être fondés sur une approche par public – cible.

A l'évidence, le caractère fonctionnel des programmes d'alphabétisation au Burkina Faso est peu perceptible puisque les formations dispensées ne sont pas fondées sur les besoins socioprofessionnels des apprenants, faute d'une offre suffisante et attrayante des formations techniques spécifiques.

Il en résulte donc des insatisfactions chez les apprenants, lesquelles vont se traduire sur le terrain par des propos hostiles mettant en doute les bienfaits procurés par l'alphabétisation, des fréquentations irrégulières dans les centres d'alphabétisation et des abandons.

7.1.9 Une absence de cadres inclusifs de concertation et de proximité

Certes, il existe un cadre de concertation national dénommé « Forum national sur l’alphabétisation » qui se tient tous les deux ans et regroupant tous les acteurs du domaine. Il offre aux participants une occasion de diagnostic, de prise de résolutions et de recommandations en vue de redynamiser les activités d’alphabétisation à travers la relecture des curricula, l’ancrage institutionnel et le financement de ce sous-secteur éducatif. Mais la mise en pratique des recommandations de ce forum se heurte la plupart du temps à la bureaucratie administrative. En dépit de déclarations publiques enthousiastes et favorables à l’alphabétisation des adultes, certains intellectuels ne croient pas réellement à ce sous secteur éducatif comme l’illustre ce propos plein de dépit de l’inspecteur-chef de circonscription d’éducation de base de Saaba : *« A quoi sert vraiment l’alphabétisation des adultes? L’alphabétisation ressemble aujourd’hui un fonds de commerce où les uns et les autres font de bons profits sans qu’il y ait véritablement des retombées sur le terrain. Si la lutte était aussi efficace, on ne devrait plus parler d’analphabétisme au regard des moyens injectés depuis plus de 50 ans. Je pense qu’il faut abandonner l’alphabétisation des adultes et surtout faire de sorte que tout enfant qui naît aujourd’hui puisse effectivement aller durablement à l’école. Je pense qu’il faut tarir l’analphabétisme à sa source. »*

Outre ce cadre d’envergure nationale, on note au niveau provincial, des cadres de concertation regroupant exclusivement les opérateurs d’alphabétisation. Or, les opérateurs seuls, fussent-ils importants dans la lutte contre l’analphabétisme, ne peuvent assurer la qualité et l’efficacité des programmes d’alphabétisation. Aussi, sommes-nous convaincu que la mise en œuvre de cadres de concertation inclusive et de proximité où tous les acteurs partagent leurs préoccupations et

recherchent collectivement des solutions idoines peut influencer sur la rétention des adultes dans les centres d'alphabétisation.

7.1.10 Une post-alphabétisation toujours embryonnaire

Le faible niveau de promotion de la post-alphabétisation joue sur la persévérance des adultes inscrits dans les centres d'alphabétisation et pose du coup la problématique du sens même de l'alphabétisation. Pour ceux qui sont déclarés alphabétisés, l'actualisation des savoirs nouveaux acquis est pratiquement impossible si bien que pour interagir avec les services publics, le néo-alphabétisé est obligé de se faire attacher les services d'un interprète puisque la langue officielle est le français. Il en est de même lorsqu'il s'agit de s'informer, de comprendre la loi ou d'appliquer la posologie d'un médicament. Tous ces documents étant exclusivement en langue française, le néo-alphabétisé est contraint de se référer à une personne alphabétisée en français. D'où les propos suivants du responsable Qualité de l'éducation non formelle du fonds national pour l'alphabétisation et de l'éducation non formelle : *« l'alphabétisation des adultes apparaît comme un instrument d'exclusion sociale dans la mesure où les langues nationales ne sont pas valorisées aux plans administratif, intellectuel et financier »*. Ce point de vue critique est partagé par le Directeur général de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle qui s'interroge en ces termes : *« à quoi sert l'alphabétisation si les bénéficiaires ne disposent pas d'occasions pour actualiser sans cesse leurs connaissances et éviter le retour à l'analphabétisme de départ ? A quoi sert d'être alphabétisé si l'on ne peut pas lire sa pièce d'identité ? Telle que pratiquée, l'alphabétisation n'est vraiment pas motivant »*.

L'analyse qui en découle est que l'état embryonnaire de la post-alphabétisation n'a pas permis l'éclosion de modèles de réussite à même d'influencer positivement la fréquentation dans les centres d'alphabétisation. En la matière, les programmes d'alphabétisation ont brillé par le peu d'opportunités offertes aux apprenants en termes de capitalisations financière, intellectuelle et administrative.

7.1.11 Des acteurs peu formés et peu motivés financièrement

L'Insuffisance de formation et de motivation des acteurs notamment des animateurs et des superviseurs constitue une cause de déperdition en alphabétisation des adultes. La formation initiale des animateurs, de quatre semaines, suffit-elle à les rendre compétents ? Et que dire de leur traitement mensuel souvent en deçà du salaire minimum garanti ? A l'évidence, la formation des animateurs est bien rudimentaire et ne permet pas à ces derniers de maîtriser l'approche par compétences (APC)²⁵, principal outil recommandé d'enseignement dans le domaine de l'andragogie au Burkina Faso. Par ailleurs, le traitement salarial dérisoire constitue une source de frustration et de démotivation d'où ces propos d'une animatrice de centre : *« cela fait près de vingt cinq ans que j'exerce comme animatrice de centre et j'ai rencontré beaucoup de difficultés dans la lutte contre l'analphabétisme. Mon mari m'a répudié à cause de mes activités d'alphabétisation qui m'amenaient à m'éloigner du foyer suite aux affectations que je recevais de mon opérateur. Après tant d'années de sacrifices, je ne dispose même pas d'un simple vélo. Je suis payée à 25.000FCFA par mois durant la campagne d'alphabétisation qui dure au plus cinq mois. Au soir de ma vie, je ne bénéficierai pas de retraite et après mon décès mes ayants droits ne bénéficieront pas de pension. C'est triste et c'est un*

²⁵ Conception de l'enseignement situant les apprentissages dans leurs contextes et désignant l'élaboration des curricula pour délivrer des diplômes.

sacrifice inutile pour les animateurs et les superviseurs ». Ainsi, maints animateurs se sentent exploités et marginalisés si bien qu'ils abandonnent souvent leurs postes en pleine campagne d'alphabétisation. Les superviseurs partagent également les mêmes difficultés que les animateurs qu'ils doivent encadrer. Ils sont insuffisamment formés et mal rémunérés avec comme conséquences de ne pas être en mesure d'assumer efficacement leurs rôles.

7.1.12 Des pesanteurs socioculturelles encore vivaces

La persévérance des apprenants est entravée par les pesanteurs socioculturelles encore vivaces surtout dans les campagnes au Burkina Faso. Elles affectent surtout les femmes qui, d'après les statistiques disponibles, représentent la majorité de la population totale du pays et des apprenants dans les centres d'alphabétisation.

A l'évidence, en dépit des efforts accomplis par les pouvoirs publics, le chemin reste long à parcourir pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Dans la pratique, les femmes continuent d'être victime de violences sexuelles, physiques et psychologiques qui entravent leur épanouissement socio-économique. Défavorable aux femmes, la division du travail les confine à la préparation des repas, à la recherche d'eau potable si bien que l'alphabétisation apparaît comme une source de problèmes. Dans la pratique, comment concilier l'alphabétisation avec les exigences du foyer ? Pour beaucoup d'hommes *« quand la femme s'inscrit dans un centre d'alphabétisation, elle ne peut plus s'occuper correctement de son mari et de ses enfants »*. En outre, la crainte des hommes que l'alphabétisme soit un instrument d'émancipation de la femme apparaît dans certains propos : *« les femmes qui fréquentent les centres d'alphabétisation cherchent à tout résoudre par elles mêmes et certaines iront*

jusqu'à vouloir s'affranchir de leur mari si bien que l'alphabétisation peut favoriser une remise en cause des normes culturelles ».

Face à l'hostilité du mari sur l'alphabétisation, la femme est contrainte de renoncer à poursuivre son apprentissage comme l'illustre ce propos recueilli: *« si l'apprentissage peut être source de difficultés pour moi et mes enfants, à quoi bon s'entêter ? Mon foyer est plus important que le centre d'alphabétisation ».*

L'éventail des obstacles est renforcé par les mariages précoces et les grossesses intervenant pendant les sessions d'alphabétisation qui empêchent les femmes de suivre régulièrement les formations dispensées.

7.1.13 Un calendrier et des horaires de formation peu flexibles

L'alphabétisation des adultes se mène de nos jours suivant un calendrier fixe allant de février à juin soit cinq mois d'apprentissage. Or, le mois de juin dans le contexte du Burkina Faso est un mois de préparation intensive de la campagne agricole qui débute en juillet et où les travaux champêtres mobilisent beaucoup de bras valides. Or, la grande majorité des apprenants de l'alphabétisation sont de modestes agriculteurs pratiquant une agriculture de subsistance avec très peu de mécanisation. Dans ce contexte, les questions de survie priment sur l'alphabétisation.

Imposés dans un passé récent, les horaires de cours d'alphabétisation font de plus en plus l'objet de négociations entre opérateurs d'alphabétisation et apprenants suivant les préoccupations de ces derniers. De manière pratique, les opérateurs d'alphabétisation négocient les horaires d'apprentissage pendant la pré-alphabétisation avec la conviction que l'essentiel est de couvrir le volume

horaire requis. Mais sur le terrain, en dépit de ce consensus, beaucoup d'apprenants éprouvent tout de même des difficultés pour participer pleinement aux cours.

7.1.14 Une carte éducative faiblement développée

La carte éducative constitue un instrument de micro-planification destiné à satisfaire les besoins futurs d'éducation aussi bien la scolarisation des enfants que l'alphabétisation des adultes. Bien implémentée, elle permet de lier efficacement l'offre et la demande sociale d'éducation.

Tout comme l'éducation formelle, l'éducation non formelle constitue une partie intégrante de la carte éducative et vise à rapprocher les centres d'alphabétisation des potentiels apprenants. Mais sur le terrain, cette volonté de rationaliser l'offre d'alphabétisation est contrariée par les attitudes de certains opérateurs d'alphabétisation qui ouvrent souvent des centres d'alphabétisation sans considération des aspirations des populations locales si bien que l'œuvre d'alphabétisation est vécue comme une contrainte. Dans ces conditions, la participation des communautés n'est pas évidente et se traduit le plus souvent par des réticences à l'inscription, à des fréquentations irrégulières et à des abandons de centres de formation.

7.1.15 Une faible implication des autorités politiques et coutumières

La mobilisation communautaire comme moyen de promotion de l'alphabétisation et de lutte contre les déperditions dans les centres d'alphabétisation n'a pas été à la hauteur des espérances en raison d'un faible niveau d'implication du politique. En effet, les campagnes intensives de

sensibilisation ont plutôt été orientées vers la scolarisation des enfants plutôt que l’alphabétisation des adultes.

A l’évidence, l’alphabétisation des adultes apparaît comme le parent pauvre des politiques publiques d’éducation. Si chaque jour, les autorités publiques (maires, députés, autorités coutumières et religieuses..) s’impliquent dans l’œuvre de scolarisation des enfants à travers des cérémonies d’ouverture d’écoles, des sensibilisations, de dotations en moyens matériels et pédagogiques, de cantines endogènes, l’alphabétisation des adultes ne bénéficie pas du même attrait. Certes dans le discours, l’alphabétisation est érigée comme une priorité de développement au même titre que la scolarisation des enfants mais dans les faits, elle reçoit moins d’attention des pouvoirs publiques qui peinent d’ailleurs à valoriser les compétences des néo-alphabétisés dans les différents sphères de la vie administrative, économique et politique.

En somme, l’alphabétisation ne bénéficie pas de vigoureux plaidoyers auprès des autorités politiques notamment les élus nationaux et locaux si bien que les ressources financières et matérielles allouées à ce sous secteur demeure nettement en deçà des besoins.

7.1.16 Des apprenants de l’éducation non formelle confrontés à la pauvreté

Le Burkina Faso est confronté à la pauvreté de ses populations. En effet, les résultats de l’enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 2009/2010 réalisée par l’INSD révèlent que 43,9% de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté, estimé à 108.454 FCFA. Dans ces conditions, la question de la survie devient plus qu’urgente. D’après les statistiques, les femmes sont plus

touchées par la pauvreté que les hommes. Or, elles représentent plus de la moitié des apprenants dans les centres d'alphabétisation.

La pauvreté des ménages a une incidence sur la fréquentation dans les centres d'alphabétisation. Ainsi, l'absence de cantine et de prise en charge financière des apprenants constituent des entraves à une fréquentation assidue dans les centres d'alphabétisation. De même, la satisfaction des besoins primaires obligent les apprenants à désertier les centres d'alphabétisation pour se consacrer aux activités génératrices de revenus.

Somme toute, le contexte global de pauvreté dans lequel vivent et évoluent les apprenants de l'alphabétisation fonctionnelle impacte la fréquentation des adultes dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation. Par exemple, la recherche de l'eau de boisson, les corvées de bois de chauffe accaparent le temps des femmes et les contraignent à des fréquentations irrégulières et même à des abandons. En outre, les activités génératrices de revenus auxquelles s'adonnent les femmes influent négativement sur leur désir d'accès et de fréquentation durable des centres d'alphabétisation.. Des propos récurrents d'apprenantes du genre : « *nous voulons apprendre mais il nous faut vivre et s'occuper de la scolarité, de la santé et de l'alimentation de nos enfants* » attestent du décalage entre le désir d'apprendre et les difficultés quotidiennes vécues.

7.2 Propositions de stratégies de résolution

Les propositions de stratégies de résolution des déperditions dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation constituent l’objectif ultime de notre recherche. Dans cette perspective, les acteurs impliqués dans l’alphabétisation des adultes pourraient s’en inspirer pour améliorer la rétention des adultes et partant atténuer les déperditions observées. Dans l’immédiat, une relecture de la politique d’éducation non formelle est indispensable si l’on veut donner un réel sens à l’alphabétisation des adultes. Dans cette perspective, il importe de prendre les mesures ci-après :

- adopter des textes contraignants dans l’alphabétisation des adultes. A cet effet, l’élaboration et la mise en œuvre d’ une loi spécifique d’obligation d’alphabétisation pour les adultes à l’image de la loi d’orientation de l’éducation de 2007 en vigueur dans l’enseignement formel pourrait atténuer les déperditions dans le domaine;
- accroître les ressources financières allouées à l’éducation non formelle et singulièrement de l’alphabétisation des adultes. Parent pauvre des politiques publiques d’éducation, l’alphabétisation des adultes doit bénéficier de la même attention que les autres secteurs de l’éducation. A cet effet, un partenariat public- privé peut permettre d’accroître les ressources financières pour hâter la fin de l’analphabétisme ;
- promouvoir une continuité éducative. Dans cette perspective, tous les centres d’alphabétisation doivent passer à l’étape de la formule enchaînée et disposer des formations techniques spécifiques pour assurer une formation professionnelle des néo-alphabétisés. Notre

conviction est établie que si tous les apprenants avaient immédiatement accès à des formations professionnelles, ils seront davantage motivés pour parachever leurs formations dans les centres d’alphabétisation ;

- valoriser les acquis des néo-alphabétisés constitue une autre piste de la lutte contre les déperditions dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation. Dans cette perspective, les parchemins obtenus par les apprenants de l’alphabétisation doivent être disponibles et valorisés. Il importe d’introduire des passerelles entre les enseignements non formel et formel ; ces passerelles sont actuellement reconnues dans le dispositif juridique qui régit l’éducation non formelle. Toutefois, la prise d’un décret de mise en œuvre permettra d’offrir aux néo-alphabétisés des motivations supplémentaires d’apprentissage pour embrasser des formations plus qualifiantes et plus valorisantes ;
- instaurer systématiquement l’option Apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F) dans l’alpha/formation de base constitue, de notre point de vue, une réponse efficace dans la lutte contre les déperditions dans l’alphabétisation des adultes. Compte tenu de la place prépondérante du français dans la vie administrative, politique et économique, il est indispensable d’intégrer ce volet de manière systématique dans toute offre d’alphabétisation. Autrement dit l’alphabétisation doit prendre en compte le français, langue officielle et une autre langue, celle de l’apprenant. De ce fait, le bilinguisme doit être valorisé dans l’alphabétisation des adultes ;
- former conséquemment les acteurs du domaine (animateurs, superviseurs, inspecteurs) revêt à notre avis une réponse aux déperditions dans les centres d’alphabétisation. En matière de politique

éducative, un accent particulier doit être accordé à la formation andragogique des animateurs, des superviseurs et à l'amélioration de leurs traitements salariaux. Il importe de saluer les efforts des pouvoirs publics en termes de recrutement et de formation des inspecteurs de l'enseignement non formel pour s'occuper spécifiquement du domaine. Cette œuvre doit cependant être poursuivie et amplifiée pour donner à l'enseignement non formel des cadres spécialisés et compétents ;

- développer la carte d'alphabétisation pour rapprocher les centres des domiciles des apprenants. La distance constitue bien un frein à la fréquentation des adultes inscrits dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation car elle exige des déplacements fréquents sur le terrain. Plus les apprenants adultes sont éloignés des centres permanents d'alphabétisation et de formation, plus ils perdent de l'énergie, bravent souvent des intempéries pour rejoindre leurs structures de formation. De ce fait, les longues marches fatiguent les adultes et ne les mettent pas dans de bonnes dispositions d'études. En outre, l'éloignement des centres d'alphabétisation du village n'encourage surtout pas les femmes à fréquenter durablement les structures d'alphabétisation. Fort de ces constats, il est indispensable de mettre en œuvre une carte d'alphabétisation pour parvenir à terme à créer un centre permanent d'alphabétisation et de formation par village ;
- revisiter la stratégie du faire-faire. Depuis l'adoption de cette stratégie comme mode de gestion, l'implémentation des campagnes d'alphabétisation a été confiée aux opérateurs sur l'ensemble du pays. Après plus d'une décennie de mise en œuvre du faire-faire des voix se sont de plus en plus élevées pour souligner les difficultés inhérentes et proposer des stratégies de refondation axées sur la mise en place d'un

dispositif de communication, de cadres de concertation, d'un mécanisme de financement plus performant et surtout un meilleur suivi des opérateurs d'alphabétisation. En attendant la mise en œuvre de ces recommandations, la stratégie du faire-faire continue d'être au centre de critiques et de récriminations de la part des acteurs de l'éducation non formelle des adultes : mercantilisme, corruption, incompétence, laxisme sont des accusations régulièrement portées contre les opérateurs d'alphabétisation. Nous pensons que si l'alphabétisation des adultes constitue vraiment un objectif stratégique de développement, le moment est venu pour que l'Etat assume entièrement son leadership dans le domaine. La « *nationalisation* » du secteur de l'alphabétisation des adultes s'impose. A cet effet, l'engagement des instituteurs déjà en activité au moyen d'une réadaptation pédagogique et d'une réévaluation financière, la mutualisation des bâtiments pédagogiques de l'enseignement formel, la rénovation de programmes et la promotion des néo-alphabétisés constitue des orientations majeures d'éradication de l'analphabétisme et, partant, de la lutte contre les déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation. La nationalisation toutefois n'implique pas l'exclusion totale des opérateurs privés dans la lutte contre l'analphabétisme. Ces derniers doivent trouver leur place à côté de l'Etat pour l'essentiel qu'ils obéissent pleinement à des cahiers de charge préétablis. De manière pratique, après avoir dressé une carte de l'analphabétisme du pays, l'Etat pourrait signer un protocole d'entente avec un opérateur privé pour que l'analphabétisme soit éradiqué au terme d'un délai imparti ;

- harmoniser le dispositif d'éducation non formelle des adultes. La pléthore de formules et d'innovations recensées dans le domaine génère de la confusion chez les acteurs. Dans ces conditions, il importe

d'opérer des simplifications du dispositif d'éducation non formelle pour ne retenir que les expériences qui ont fait leurs preuves sur le terrain. Dans cette dynamique, il sera nécessaire de transformer les centres d'alphabétisation en centres Reflect dont la spécificité est d'être fondée sur les besoins spécifiques des apprenants ;

- promouvoir des cadres de concertation inclusifs et de proximité pour optimiser la lutte contre les déperditions dans les centres d'alphabétisation en impliquant l'ensemble des acteurs locaux afin d'échanger sur les problématiques de l'alphabétisation et d'y proposer des solutions pertinentes ;

- développer la post-alphabétisation pourrait constituer une stratégie efficace de lutte contre les déperditions dans la mesure où les néo-alphabétisés bénéficieront de soutiens multiformes et de débouchés professionnels pour s'autonomiser après la formation. L'apprentissage en langues nationales devient une méthode d'exclusion sociale de la population bénéficiaire s'il ne s'accompagne pas d'un développement de la post-alphabétisation à même de consolider les acquis et d'ouvrir des horizons plus prometteurs. C'est là tout le sens de l'alphabétisation sans lequel, l'apprentissage exclusif en langues nationales finit par enfermer les apprenants dans une sorte de ghetto qui n'offre pas vraiment des perspectives. Après l'alphabétisation, il est indispensable de permettre aux néo-alphabétisés d'avoir accès à des bibliothèques villageoises pour renforcer leurs acquis et de microcrédits pour s'installer à leur compte ;

- revoir les horaires de formation peut renforcer la rétention des apprenants dans les centres d'alphabétisation. Actuellement la première

disposition prise est de négocier l'emploi du temps sans toute fois parvenir à un consensus de tous les apprenants. Souvent, deux apprenants disent qu'ils sont disponibles à 10H ou qu'il faut commencer les cours à 14H pour finir plus tôt afin qu'ils puissent vaquer à leurs activités quotidiennes mais le consensus sur l'emploi du temps demeure problématique. Que faire ? Nous proposons que les cours se déroulent la nuit à l'image des cours du soir. Dans cette perspective, il importe que des efforts soient faits en faveur de l'éclairage des structures éducatives ;

- promouvoir la sensibilisation communautaire. Les campagnes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des enfants sont bien réelles et ont permis sur le terrain de rehausser certains indicateurs clé tels que les taux bruts de scolarisation, les ratios élèves-maitres et élèves-salles et les taux de flux. A cet effet, de vastes campagnes de sensibilisation des parents ont été mises en œuvre à travers tous les canaux de communication tels que la radio, la télévision, le théâtre forum etc. La semaine mondiale d'action (SMA) organisée chaque année par la Coalition mondiale pour l'éducation constitue également des occasions renouvelées de promouvoir la scolarisation des enfants, des jeunes et des adolescents. A l'opposé, l'alphabétisation des adultes ne bénéficie pas d'un tel écho médiatique. Conséquemment, il est nécessaire d'intensifier la sensibilisation des populations adultes sur l'importance et le sens de l'alphabétisation. Il y va du succès des campagnes d'alphabétisation et singulièrement de la lutte contre les déperditions dans l'éducation non formelle des adultes.

Notre conviction est établie que ces mesures préconisées, si elles sont mises en œuvre, apporteront des solutions pertinentes à la problématique de la déperdition des adultes fréquentant les centres permanents d’alphabétisation et de formation. Ce faisant, elles faciliteront l’atteinte des objectifs de l’éducation pour tous (EPT) dans le contexte d’un pays aux modestes ressources financières et confronté à de multiples défis en matière de développement.

CONCLUSION GENERALE

Le Burkina Faso connaît un retard dans les domaines de la scolarisation des enfants et de l'alphabétisation des adultes. En effet, en dépit des efforts consentis par les gouvernements successifs depuis l'accession à l'indépendance du pays en 1960, le taux d'alphabétisme adulte demeure toujours bas. De l'ordre de 28,7% selon une estimation de la Banque mondiale de 2015, le pays se situe parmi les derniers de l'Afrique et du reste du monde. Ce faible taux d'alphabétisation est sans conteste influencé par les déperditions qui affectent le domaine.

Notre étude s'est fixé comme objectifs d'une part, d'appréhender les déterminants des déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation et, d'autre part, de proposer des solutions de remédiation à même de permettre au pays de combler son retard dans la lutte contre l'analphabétisme adulte.

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche mixte alliant les approches quantitative et qualitative pour tenter de bien cerner la problématique de la déperdition des apprenants adultes dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation mis à leurs dispositions.

L'analyse des matériaux recueillis auprès des acteurs institutionnels, des bénéficiaires de l'alphabétisation, des animateurs de centre, des superviseurs et des responsables des comités de gestion indique sans ambiguïté que les facteurs de déperditions dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation sont multiples. Ainsi, les caractéristiques des apprenants et singulièrement leur âge, leur appartenance sexuelle, leur niveau d'instruction de base et leur degré

de motivation au moment d’embrasser la formation constituent de sérieux obstacles à la persévérance des adultes inscrits dans les centres d’alphabétisation. En outre, le faible niveau de valorisation des compétences des néo-alphabétisés constituent des frustrations et même des motifs de refus d’alphabétisation.

En somme, les néo-alphabétisés éprouvent d’énormes difficultés pour maintenir leurs acquis intellectuels (en raison de l’insuffisance de bibliothèques spécifiques, de revues spécialisées et de journaux en langues nationales). Sur le plan administratif, l’usage exclusif du français dans l’administration publique développe chez les néo-alphabétisés des sentiments d’inutilité de l’alphabétisation des adultes. Des propos tels que « *l’alphabétisation est inutile ; c’est une éducation au rabais qui ne permet pas l’épanouissement des néo-alphabétisés* » ont été tenus lors des enquêtes de terrain. Sur le plan financier, les néo-alphabétisés ne parviennent pas à capitaliser leurs acquis en raison du faible éventail des formations techniques spécifiques auxquelles ils ont droit d’une part, et, d’autre part, de l’absence d’accompagnement financier pour les rendre autonomes en matière d’emploi.

A ces problématiques, viennent se greffer les contenus des programmes de formation qui, de l’avis des acteurs, sont inadaptés aux besoins des apprenants. Or, l’apprentissage adulte n’a de sens que s’il permet immédiatement à l’apprenant d’améliorer ses conditions de vie. En sus des questions de contenu des programmes dispensés, la persévérance des adultes dans les centres d’alphabétisation, selon les acteurs, est entravée par les difficiles conditions d’apprentissage. Jadis agréables au moment de l’indépendance et pendant la Révolution d’août 1983, les conditions se sont nettement dégradées dans les centres ces dernières années. Insuffisance de matériel didactique et pédagogique, horaires de formation inappropriés, calendrier de mise en œuvre non consensuel,

absence de prise en charge élémentaire des apprenants et animateurs peu outillés et peu motivés sont au tant d'obstacles qui entravent le développement de l'éducation non formelle des adultes. A ces facteurs qui constituent d'ailleurs des variables de notre étude, s'ajoutent les pesanteurs socioculturelles et socio-économiques tels que les mariages précoces, les réticences voir l'hostilité des maris vis-à-vis de l'alphabétisation, la pauvreté des ménages, les charges domestiques des femmes et l'éloignement des centres d'alphabétisation des résidences.

Certes des mesures d'allègement des obstacles ont été consenties pour renforcer l'apprentissage adulte mais elles restent largement en deçà des attentes. Par exemple, tous les centres d'alphabétisation ne disposent toujours pas de continuité éducative. En sus, la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 ne semble toujours pas prendre en compte l'alphabétisation des adultes puisqu'elle proclame la gratuité et l'obligation jusqu'à l'âge de 16 ans. Malgré les efforts, les centres d'alphabétisation demeurent vétustes et inadaptés aux conditions d'apprentissage adulte. Il en est de même des faibles ressources publiques consacrées à l'alphabétisation.

Si l'on considère la place de l'alphabétisation aux côtés d'une éducation formelle aussi peu développée comme la notre, l'on peut convenir que les problèmes qui se posent à cette composante non formelle de l'éducation mériteraient de la part des autorités politiques une attention particulière. Dans cette dynamique, nous formulons les principales recommandations suivantes :

- promouvoir les langues nationales grâce à une politique courageuse en œuvrant au développement de la post-alphabétisation pour permettre aux néo-alphabétisés de renforcer leurs acquis et de bénéficier d'autres d'opportunités de formations plus stimulantes ;

- valoriser les langues nationales au sein de l'administration publique nationale et régionale ;
- délivrer et valoriser les attestations ou certificats de succès des néo-alphabétisés ;
- introduire des modules sur l'éducation non formelle dans les curricula de formation des élèves-maitres dans les écoles de formation des enseignants du primaire ;
- poursuivre et accroître le nombre d'encadreurs option éducation non formelle formés à l'école normale supérieure de Koudougou ;
- donner un sens à l'alphabétisation en priorisant les néo-alphabétisés lors des recrutements dans le cadre des différents programmes de développement notamment dans les travaux à haute intensité de main-d'œuvre (HIMO) ;
- renforcer les capacités financières du fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle suivant le mode partenariat public-privé ;
- renforcer les capacités managériales et pédagogiques des opérateurs d'alphabétisation et suivre régulièrement leurs prestations sur le terrain ;
- étoffer et diversifier l'offre de formations techniques spécifiques afin de permettre aux néo-alphabétisés de se prendre en charge à l'issue de la formation dans les centres ;
- articuler l'alphabétisation et le développement local en mettant en œuvre une offre de formation adaptée aux besoins socioprofessionnels du milieu ;

- impliquer les élus locaux, les notabilités coutumières et religieuses avant et pendant les campagnes d’alphabétisation pour motiver davantage les apprenants dans les centres permanents d’alphabétisation et de formation ;
- adopter et mettre en œuvre une loi d’obligation d’alphabétisation pour les adultes à l’image de la loi d’orientation de l’éducation de 2007 en vigueur dans l’enseignement formel.

Ces propositions, bien que non exhaustives sont, de notre point de vue, susceptibles de réduire les entraves à une fréquentation assidue des centres permanents d’alphabétisation et de formation. Toutefois, nous sommes conscient que notre recherche draine des insuffisances. Néanmoins, nous pensons que les informations qu’elle apporte permettront de mieux cerner la problématique des déperditions et d’envisager par conséquent de meilleures thérapies de résolution.

Nous demeurons convaincu que l’alphabétisation des adultes constitue un précieux outil de formation et de promotion du capital humain. Par conséquent, elle constitue un thème inépuisable auquel d’autres études sont appelées à être menées. Comme le souligne avec force Nyerere : « *Le développement d’un pays s’opère grâce à l’homme et non grâce à l’argent. L’argent, et la richesse qu’il représente, n’est pas le point de départ du développement, il en est le résultat* ». (Nyerere, 1968a, p. 243).

BIBLIOGRAPHIE

- ✚ ADEA. (2006). Les caractéristiques, conditions et facteurs d'efficacité des écoles, de l'Alphabétisation et de la petite enfance : programmes de développement .Paris, France : IPE/UNESCO.
- ✚ Advice, J. (2004). L'intégration et l'accès à la langue : la formation linguistique des migrants en France, un système en évolution. Paris, France : CLP.
- ✚ Albarello, L. (2007). Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique. Bruxelles, Belgique: De Boeck
- ✚ Archer, D. et Cottingham, S. (1996). Action research report on REFLECT. Overseas Development Administration/ Département for International Development. London.
- ✚ Assemblée Nationale. (2004). Loi n° 055- 2004 /AN portant code général des collectivités territoriales.
- ✚ Assemblée nationale. (2007). Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation.
- ✚ Bean, J et Metzger, B. (1985). A conceptual model of non traditional undergraduate students attrition. Review of Educational Research, 55 (4), 480-540.
- ✚ Bernard, M.A. (.1996-1997). L'alphabétisation ou l'intégration dans le monde de l'écrit : discours, enjeux, problématiques, DEA Information Communication.
- ✚ Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970). La Reproduction. Eléments pour une théorie du Système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

- ✚ Burkina Faso. Constitution du 2 juin 1990. Ouagadougou : Ministère de l'administration territoriale et de la décentralisation
- ✚ Burkina Faso. Loi d'orientation de l'éducation de 2007. Ouagadougou : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.
- ✚ Brock-Utne, B. (2005) Language in education policies and practices in Africa with a special focus on Tanzania and South Africa .Clevedon:/ England,
- ✚ Carr-Hill, R.A. Kweka A.N. Russimbi M. et Chengele R. (1991). The functioning and effects of the Tanzanian literacy programme. Rapport de recherché n°93, Paris: IPE/UNESCO.
- ✚ Carron G, Mwiria K et Righa G. (1989). The functioning and effects of the Kenya literacy programme, Rapport de recherché n° 76. Paris: IPE/UNESCO.
- ✚ Compaoré, R.A.M. (1995). L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970. Thèse de doctorat, Université de Paris 7.
- ✚ DeRemer, M.A. (2002). The adult students Attrition Decision Process (ASADP) Model. These. The University of Texas at Austin
- ✚ Desamais, R et Gineste, R (1963). L'enseignement dans les pays francophones et à Madagascar. Paris, France : Bourrelier-Armand Colin.
- ✚ Durkheim, E. (1922). Education et sociologie, version numérique par Tremblay, J.M.

- ✚ Dumont, B. (1973).L'alphabétisation fonctionnelle au Mali : une formation pour le développement Paris, France : UNESCO.

- ✚ Géraldine, A. (2006). La question culturelle et l'institution scolaire burkinabè : approche historique et socio-anthropologique. Université catholique de Louvain.

- ✚ Georges, H. (1995). Les principes de la planification. Paris, France : IPE/UNESCO

- ✚ Godard, J et Gapihan, J.Y. (1976). Programme Campagne 1976. : Activités-Bilan-Prévisions. Paris, France.

- ✚ Grawitz, M. (1995). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Paris, France : Dunod.

- ✚ Hamadache,A. et Martin,D..(1998,).Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations. Paris, France : UNESCO.

- ✚ Institut National de la Statistique et de la Démographie. (2007). Résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages au Burkina Faso:

- ✚ Institut National de la Statistique et de la Démographie. (2011).Le Burkina Faso en chiffres.

- ✚ Kabatchenko, M.V. et. Yasnikova, L.D. (1990). L'élimination de l'analphabétisme en URSS. Paris, France : BIE/UNESCO.

- ✚ Pincus (1980). The False promises of community Colleges: Class conflict and vocational Education

- ✚ Kember, D (1990). A longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *Journal of Higher Education*.

- ✚ Ki-Zerbo, J. (1990).. *Éduquer ou périr*. Paris, France : L'Harmattan
- ✚ Kouwonou, K. (1996). Généralités sur le Focus Group. Session de formation Développement et gestion de la formation en EMP, Abidjan 19 août-27 septembre 1996 : programme régional de formation en IEC/Population et développement pour l'Afrique francophone.

- ✚ Lallez,R.(1976). *L'innovation en Haute-Volta : éducation rurale et enseignement primaire*. Paris, France : UNESCO.
- ✚ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, France : ESKA.

- ✚ Levesque, J.Y. et al(2008). La persévérance des adultes en alphabétisation. Conférence à l'université de Québec, Rimouski, Département des sciences de l'éducation.

- ✚ Lind, A. (2009). *Alphabétisation pour tous : le bon choix*. Paris, France : IPE/ UNESCO.

- ✚ Meister, A. (1973). *Alphabétisation et développement : le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation*. Paris,France : UNESCO
- ✚ Moreau, A. et al, (2004) .S'approprier de la méthode de focus group. *Revue du praticien- Médecine générale*, 18, 645.
- ✚ Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2013). *Stratégies d'apprentissage en éducation non formelle : recueil des pratiques courantes d'animation :*

- ✚ Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation. (2006-2015.). .
- ✚ Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. (2008). Tendances récentes et situation de l'éducation et la formation des adultes
- ✚ Ministère de la santé. (2013). Annuaire statistiques de la santé
- ✚ Mongeau, P. (2008). Réaliser son mémoire ou sa thèse, Québec : Presses de l'Université de Québec.
- ✚ Moulton, J (1997). Formal and non formal education and empowered behavior: A review of the research literature.
- ✚ Napon, A. et Sanou /Zerbo, S. (2006), L'alphabétisation : les options réelles sur les politiques et les pratiques du Burkina. Education for All Global Monitoring .Report
- ✚ Napon, A. et al. (2006.). Rapport sur la pertinence sociale de deux programmes d'alphabétisation dans une perspective genre au Burkina Faso. Institut de l'éducation non formelle de Hambourg.
- ✚ Niaméogo, A. (1996). L'alphabétisation au Burkina Faso. IPB/ MEBA
- ✚ Nyerere, J.K. (1968a) « 'The Arusha Declaration » [La déclaration d'Arusha]. Freedom and Socialism [Liberté et socialisme]. Dar es Salaam, Oxford, University Press.
- ✚ ONU (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. Article 26, New-York.
- ✚ ONU (2003). Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation 2003-2012, New-York.
- ✚ ONU. (1995). Sommet mondial sur le développement social. Copenhague, Danemark.

- ✚ ONU (1995). Quatrième conférence mondiale sur les femmes, Beijing, Chine.
- ✚ ONU. (2000). Conférence mondiale sur les Objectifs de Développement du Millénaire. New-York.
- ✚ Oxenham, J. (2010). Programmes d’alphabétisation efficaces : le choix des décideurs. Paris, France IPE/UNESCO.
- ✚ Freire, P. (1969). La pédagogie des opprimés. Edition Maspéro.
- ✚ Pauli, L. et Brimer, M.A. (. 1971). La déperdition scolaire, un problème mondial. Paris-Genève : BIE /UNESCO
- ✚ Poirier-Coutansais, G. et Formarier, M. (1984).. Le cadre conceptuel dans la recherche. Editions Centurion, Collection : Infirmière d’aujourd’hui
- ✚ Présidence du Faso. (2001). Décret n°2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 portant adoption de la lettre de politique éducative.
- ✚ Présidence du Faso. (2008). Décret N°2008681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 3 novembre 2008 portant adoption de la lettre de politique éducative
- ✚ Ryan, R.M. et Deci .E.L. (2000). The paradox of achievement : The harder you push, the worse it gets. Dans Aronson, J. (Ed). Improving academic achievement: Contributions of social psychology. New-York: Academic Press.
- ✚ Quivy, R. et Campenhoudt, L.V. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris, France : Dunod
- ✚ Sanou, F. (2003). Politiques éducatives du Burkina Faso de 1900 à 1990. Burkina Faso : Cent ans d’histoire 1895-1995 (Actes du premier colloque international sur l’histoire du Burkina, Ouagadougou, 12-17 décembre), Paris, France : Kartala

- ✚ Sanwidi, S. (1989). Alphabétisation et développement villageois en Afrique sub-saharienne : l'expérience du Burkina Faso de 1960 à 1987. Thèse de doctorat. Université François Rabelais-TOURS
- ✚ Séguin, J. (. 1993) Les méthodes de la recherche qualitative : guide pour un portrait de quartier. Montréal, Québec.
- ✚ Sen, A. (. 1999). Development as freedom, [en ligne].
- ✚ Stéphane,B. et Weber,F.(2010). Guide de l'enquête de terrain. Paris, France : La Découverte.
- ✚ Thank Khôi,L.. (1976). Alphabétisation et révolution : l'expérience vietnamienne. Revue trimestrielle de l'éducation. Paris, France : UNESCO
- ✚ Thânh Khôi, L. et Hammiche,B. (1982). Etude sur l'intensification des activités de l'UNESCO en matière d'alphabétisation. Le monde de l'alphabétisation, (politiques, recherche et action). Paris, France : UNESCO.
- ✚ Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In Burton, C.R.Encyclopedia of Higher Education. Vol.3. New-York: Pergamond Press.
- ✚ UNESCO (1995). Conférence mondiale sur l'alphabétisation. Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (1990). Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (2000). Cadre d'Action de Dakar : l'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs. Paris, France : UNESCO/BREDA.
- ✚ UNESCO (2002). Rapport mondial de suivi de l'EPT : éducation pour tous, le monde est il sur la bonne voie ? Paris, France : UNESCO.

- ✚ UNESCO (1997). Cinquième conférence mondiale sur l'éducation des adultes. Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (1964). Rapport sur les méthodes et les moyens utilisés à Cuba pour la suppression de l'analphabétisme. Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO. (1973) La formation des personnels de l'alphabétisation fonctionnelle : guide pratique, une méthode de formation pour le développement. Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO. Cours de méthodologie de la recherche. Paris, France : IPE/UNESCO 2006/2007.
- ✚ UNESCO. (2003-2004). Rapport mondial de suivi de l'EPT : Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité. Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (2005). Rapport mondial de suivi de l'EPT : Education pour tous, l'exigence de la qualité. Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (2006). Rapport mondial de suivi de l'EPT : l'alphabétisation, un enjeu vital, Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (2007). Rapport mondial de suivi de l'EPT : un bon départ, éducation et protection de la petite enfance, Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (1970). L'alphabétisation fonctionnelle : pourquoi et comment ? Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO (1983). Le monde de l'alphabétisation, (politiques, recherche et action). Paris, France : UNESCO.
- ✚ UNESCO/BREDA (1977). La post-alphabétisation en Afrique : Problèmes et perspectives. Expériences au Mali et en Tanzanie. Document

préparatoire à la réunion d'experts africains sur la post-alphabétisation.
Dakar., Sénégal : UNESCO.

- ✚ Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation in introduction à la psychologie de la motivation. Laval (Québec), Etudes vivantes-Vigot, p533-581.
- ✚ Werquin, P (2010). Recognition of Non Formal and Informal Learning : Country Practices : OECD
- ✚ William, M. et Burden, R. (1997). Psychologie for Language Teacher. Cambridge University Press.

ANNEXES

Annexe 1 : Evolution des effectifs des apprenants du 1er cycle (AI+FCB)

Années	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2014/2015
Nombre d'apprenants	225 000	236 603	315 646	133 725
Dont hommes	85 000	81 318	100 355	41 380
Dont femmes	140000	155285	215 291	92 345

Annexe 2 : Evolution du nombre de centres permanents d'alphabétisation et de formation de 2010/11 à 2014/2015

Années	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2014/2015
Nombre	9570	9 323	14 103	6 215

Annexe 3 : Questionnaire à l'attention des bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle

Nom et Prénom (s)

.Localité

Dénomination du CPAF

Sexe

Age

Niveau d'instruction générale

Niveau d'instruction en éducation non formelle

1- Y a-t-il des déperditions dans votre localité ? Oui Non

Si oui, sont-elles importantes ?,

2- Pensez-vous que les caractéristiques personnelles des apprenants influencent-elles les déperditions dans l'éducation non formelle des adultes ? Oui Non

Justifier

3- Spécifiquement, les facteurs suivants favorisent-ils les déperditions dans les centres d'alphabétisation ?

- Le niveau d'instruction ? Oui Non Pourquoi ?
- L'âge? Oui Non Pourquoi ?
- Le sexe? Oui Non Pourquoi ?
- Le niveau de motivation? Oui Non Pourquoi ?

Justifiez votre ou vos réponse (s)

4- Pensez-vous que les déperditions sont liées à un déficit de valorisation des compétences acquises en alphabétisation ? Oui Non

Justifier votre réponse

5- Spécifiquement, les déperditions sont elles liées à une faible valorisation des compétences conférées

- Au plan financier ? Oui Non Pourquoi ?
- Au plan intellectuel ? Oui Non Pourquoi ?
- Au plan administratif? Oui Non Pourquoi ?

6- Comment appréciez-vous les contenus de formation ?

Théoriques ? Oui Non Pourquoi ?

Pratiques ? Oui Non Pourquoi ?

Théoriques et pratiques ? Oui Non Pourquoi ?

7- Pensez-vous qu'ils favorisent les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Oui
Non

Justifiez votre réponse

8- A votre avis comment jugez-vous les conditions d'apprentissage dans les centres ? Bonnes
Mauvaises

Justifiez votre réponse

12 De manière pratique, pensez-vous que les facteurs suivants influent-ils sur les déperditions ?

- Les pratiques des animateurs? Oui Non Pourquoi ?
- Les horaires de cours ? Oui Non Pourquoi ?
- La disponibilité du matériel pédagogique et didactique ? Oui Non Pourquoi ?
- Le calendrier de formation ? Oui Non Pourquoi ?
- La prise en charge des apprenants ? Oui Non Pourquoi ?

13 A votre avis, y a-t-il eu des mesures visant à faciliter l'apprentissage dans les centres de formation ? Oui Non

Si oui, lesquelles ?

Comment les qualifiez-vous ? Efficaces Non efficaces

14 Quelles sont les causes des déperditions dans l'alphabétisation des adultes ?

15 Y a-t-il des dispositions actuellement mises en œuvre pour faciliter l'apprentissage dans votre centre principalement?

Si oui, ces dispositions sont elles : Efficaces ? Non efficaces ?

Justifier

16- D'après vous que doit-on faire pour lutter efficacement contre les déperditions dans les centres d'alphabétisation ?

Annexe 4 Questionnaire à l'attention des animateurs, opérateurs, superviseurs et responsables COGES

Nom et Prénom (s)

Fonction

Structure

Localité

1- Y a-t-il des déperditions dans votre localité ? Oui Non

Si oui, sont-elles importantes ?,

2- Comment se manifestent-elles dans votre zone ?

3- Pensez-vous que les caractéristiques personnelles des apprenants influencent-elles les déperditions dans l'éducation non formelle des adultes ? Oui Non

Justifier

4- Spécifiquement, les facteurs suivants favorisent-ils les déperditions dans les centres d'alphabétisation ?

- Le niveau d'instruction ? Oui Non Pourquoi ?
- L'âge? Oui Non Pourquoi ?
- Le sexe? Oui Non Pourquoi ?
- Le niveau de motivation? Oui Non Pourquoi ?

Justifiez votre réponse

5- Pensez-vous que les déperditions sont liées à un déficit de valorisation des compétences acquises en alphabétisation ? Oui Non

Justifier votre réponse

6- Spécifiquement, les déperditions sont elles liées à une faible valorisation des compétences conférées

- Au plan financier ? Oui Non Pourquoi ?
- Au plan intellectuel ? Oui Non Pourquoi ?
- Au plan administratif? Oui Non Pourquoi ?

7- Comment appréciez-vous les contenus de formation ?

Théoriques ? Oui Non Pourquoi ?

Pratiques ? Oui Non Pourquoi ?

Théoriques et pratiques ? Oui Non Pourquoi ?

8- Pensez-vous qu'ils favorisent les déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Oui
Non

Justifiez votre réponse

9- Pensez-vous que les animateurs sont bien outillés pour les activités pédagogiques ?

10- Sont-ils bien valorisés socialement et économiquement ?

11- Comment appréciez-vous les pratiques des animateurs ?

12- Pensez-vous qu'elles sont à l'origine des déperditions ? Oui Non

Justifiez votre réponse

13- A votre avis comment jugez-vous les conditions d'apprentissage dans les centres ? Bonnes
Mauvaises

Justifiez votre réponse

14- De manière pratique, pensez-vous que les facteurs suivants influent-ils sur les déperditions ?

• Les pratiques des animateurs? Oui Non Pourquoi ?

• Les horaires de cours ? Oui Non Pourquoi ?

• La disponibilité du matériel pédagogique et didactique ? Oui Non Pourquoi ?

• Le calendrier de formation ? Oui Non Pourquoi ?

• La prise en charge des apprenants ? Oui Non Pourquoi ?

15- A votre avis, y a-t-il eu des mesures visant à faciliter la rétention des apprenants? Oui Non

Si oui, lesquelles ?

Comment les qualifiez-vous ? Efficaces Non efficaces

16- Quelles sont les causes des déperditions dans l'alphabétisation des adultes ?

17- Y a-t-il des dispositions mises actuellement en œuvre pour faciliter l'apprentissage ? oui non

Si oui, ces dispositions sont elles : Efficaces ? Non efficaces ?

Justifier

18- Comment appréciez-vous principalement la stratégie dite du Faire-faire ? Efficace Non
efficace

Justifier

19- Pensez-vous que la relecture de la politique d'éducation non formelle est indispensable dans la
lutte contre les déperditions ? Oui Non

Justifier

20- D'après vous que doit-on faire pour lutter efficacement contre les déperditions dans les centres
d'alphabétisation ?

Annexe 5 : Guide d'entretien collectif à l'attention des bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle

Nom et Prénom (s)

Localité :

Dénomination du CPAF

Sexe

Age

Niveau d'instruction général

Niveau d'instruction en éducation non formelle

1- Y a-t-il des déperditions dans votre localité ?

Si oui, sont-elles importantes ?,

2- Pensez-vous que les caractéristiques personnelles des apprenants influencent les déperditions dans l'éducation non formelle des adultes ?

Pourquoi ?

3- Spécifiquement, les facteurs suivants favorisent-ils les déperditions dans les centres d'alphabétisation ?

- Le niveau d'instruction de base? Pourquoi ?
- L'âge? Justifier
- Le sexe? Justifier
- Le niveau de motivation? Pourquoi ?

4- Comment appréciez-vous le degré de valorisation des compétences acquises dans les centres d'alphabétisation ?

5- Pensez-vous que le niveau de valorisation dans la vie courante des compétences acquises en alphabétisation favorise-t-il des déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Pourquoi ?

6- Spécifiquement, l'alphabétisation confère –t-elle aux apprenants des bénéfices

- Au plan financier ? Pourquoi ?
- Au plan intellectuel ? Pourquoi ?
- Au plan administratif? Pourquoi ?

7- Comment appréciez-vous les contenus de formation ?

Théoriques ? Pourquoi ?

Pratiques ? Pourquoi ?

Théoriques et pratiques ? Pourquoi ?

8- Pensez-vous que ces contenus sont à l'origine des déperditions dans les centres d'alphabétisation ? Pourquoi ?

9- Comment appréciez-vous les pratiques des animateurs ?

Empathiques ? Pourquoi ?

Conflictuelles ? Pourquoi ?

10- Pensez-vous qu'elles sont à l'origine des déperditions ?

11- A votre avis comment jugez-vous les conditions d'apprentissage dans les centres ?

12 De manière pratique, pensez-vous que les facteurs suivants influent-ils sur les déperditions ?

- Les pratiques des animateurs ? Pourquoi ?
- Les horaires de cours ? Pourquoi ?
- La disponibilité du matériel pédagogique et didactique ? Pourquoi ?
- Le calendrier de formation ? Pourquoi ?
- La prise en charge des apprenants ? Pourquoi ?

13 A votre avis, y a-t-il des mesures visant à faciliter l'apprentissage dans les centres de formation ?

Si oui, lesquelles ?

Comment les qualifiez-vous ?

14 Quelles sont les causes des déperditions dans l'alphabétisation des adultes ?

15 Y a-t-il des dispositions mises en œuvre pour faciliter l'apprentissage dans votre centre principalement ?

Si oui, lesquelles ?

Comment appréciez-vous ces dispositions ?

16 D'après vous que doit-on faire pour lutter efficacement contre les déperditions dans les centres d'alphabétisation ?

TABLE DES MATIERES

Pages

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
DEDICACE.....	iv
REMERCIEMENTS.....	iv
INTRODUCTION GENERALE.....	1
1.1 Situation géographique.....	10
1.2 Situation démographique.....	12
1.3 Situation socioculturelle.....	14
1.4 Situation administrative.....	17
1.5 Situation économique.....	20
1.6 Situations sanitaire et alimentaire.....	22
1.7 Situation de l'emploi.....	24
1.8 Etat et dynamique de pauvreté.....	28
1.9 Politique éducative.....	29
CHAPITRE 2. CADRES CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE RECHERCHE.....	35
2.1 Cadre conceptuel de recherche.....	35
2.1.1 L'éducation non formelle.....	35
2.1.2 L'alphabétisation.....	39
2.1.3 Les déperditions.....	44
2.1.4 Le centre permanent d'alphabétisation et de formation.....	48
2.2 Cadre théorique de recherche.....	49
2.2.1 Les théories psychologiques.....	49
2.2.2 Les théories socio-économiques.....	54
2.2.3 Les théories organisationnelles.....	57
CHAPITRE 3: PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	68
3.1 Constats et énoncé des questions de recherche.....	68
3.2 Objectifs de la recherche.....	73
3.2.1 Objectif général.....	73
3.2.2 Objectifs spécifiques.....	73
3.3 Hypothèses de travail.....	74
3.4 Variables de l'étude.....	75
3.4.1 Les variables d'entrée.....	75

3.4.3 Les variables de sortie	77
CHAPITRE 4. EMERGENCE DE L'EDUCATION NON FORMELLE DES ADULTES	82
4.1 Brève revue littéraire sur l'éducation non formelle des adultes	82
4.1.1 Au plan international	82
4.1.1.1 Les premières expériences	82
4.1.1.2 La création de l'Unesco	84
4.1.2 Au plan national	87
4.1.2.1 La période coloniale	87
4.1.2.2 La période des indépendances	91
4.1.2.2.1 L'étape de l'alphabétisation en français	91
4.1.2.2.2 L'étape de l'alphabétisation en langues nationales	98
4.2 Les pratiques actuelles dans l'éducation non formelle des adultes au Burkina Faso	111
4.2.1 Cadres législatifs et réglementaires	111
4.2.2 Principes, buts et objectifs stratégiques de l'éducation non formelle des adultes	113
4.2.3 Gestion politique et administrative	115
4.2.4 Public cible, suivi-évaluation et certification des acquis	118
4.2.5 Approches curriculaires et andragogiques	122
4.2.6 Dispositifs, langues d'alphabétisation et situation de la post-alphabétisation	126
4.2.7 Organisation des campagnes d'alphabétisation et mécanisme de financement	133
4.2.8 Personnels d'animation et d'encadrement	135
4.2.9 Les modalités d'ouverture de centre et de recrutement des apprenants	138
4.3 Quelques statistiques de l'éducation non formelle des adultes	139
4.3.1 Les profils de déperdition	139
4.3.2 Evolution de l'offre d'alphabétisation	140
4.3.3 Evolution des effectifs des apprenants	142
4.3.4 Qualité de l'éducation non formelle des adultes	143
4.3.5 Les taux de fréquentation dans les centres	145
5.1 Population de l'étude	148
5.2 L'échantillonnage	149
5.3 La taille de l'échantillon d'étude	151
5.4 La collecte de données	152
5.4.1 Les instruments de collecte de données	153
5.4.2 Les lieux d'enquête	154

5.5 Les phases de préparation des enquêtes.....	155
5.5.1 L'enquête exploratoire.....	156
5.5.2 L'enquête proprement dite.....	157
5.6 Le déroulement des entretiens individuels et collectifs ou focus group.....	158
5.6.1 Les entretiens individuels.....	158
5.6.2 Les entretiens collectifs.....	158
5.7 Le traitement des données.....	159
5.7.1 La transcription des entretiens.....	160
5.7.2 L'analyse de contenu.....	160
5.7.2.1 La catégorisation.....	161
5.7.2.2 L'analyse de contenu proprement dite.....	162
5.8 Les difficultés vécues.....	162
CHAPITRE 6 : PRESENTATION DES RESULTATS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS.....	164
6.1 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les bénéficiaires de l'alphabétisation fonctionnelle.....	164
6.1.1 Les causes de déperdition liées caractéristiques individuelles des apprenants.....	166
6.1.1.2 Les causes de déperdition liées au niveau d'instruction de base.....	168
6.1.1.3 Les causes de déperdition liées au sexe.....	169
6.1.1.4 Les causes de déperdition liées à la motivation de l'apprenant.....	169
6.1.2 Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences conférées par l'alphabétisation.....	170
6.1.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation.....	174
6.1.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d'apprentissage.....	175
6.2 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les animateurs de centres.....	178
6.2.1 Les causes de déperdition liées aux caractéristiques individuelles des apprenants.....	178
6.2.1.1 Les causes de déperdition liées à l'âge de l'apprenant.....	179
6.2.1.2 Les causes de déperdition liées au niveau d'instruction de base.....	180
6.2.1.3 Les causes de déperdition liées au sexe de l'apprenant.....	181
6.2.1.4 Les causes de déperdition liées à la motivation de l'apprenant.....	182
6.2.2 Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences conférées par l'alphabétisation.....	182
6.2.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation.....	187
6.2.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d'apprentissage.....	188
6.3 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les opérateurs d'alphabétisation..	190

6.3.1 Les causes de déperdition liées aux caractéristiques individuelles des apprenants	190
6.3.2. Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation.....	192
6.3.4 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation	194
6.3.5 Les causes de déperdition liées aux conditions d’apprentissage	196
6.4 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les superviseurs	198
6.4.1 Les caractéristiques individuelles des apprenants	198
6.4.2. Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation.....	200
6.4.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation	202
6.4.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d’apprentissage	204
6.5 Présentation des résultats des entretiens individuels avec les responsables COGES	206
6.5.1 Les causes liées aux caractéristiques individuelles des apprenants	206
6.5.2. Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation.....	208
6.5.3 Les causes de déperdition liées au contenu des programmes de formation	209
6.5.4 Les causes de déperdition liées aux conditions d’apprentissage	209
6.6 Résultats des entretiens collectifs avec les bénéficiaires de l’alphabétisation	211
6.6.1 Les causes de déperdition liées aux conditions d’apprentissage	211
6.6.1.1 Les causes de déperdition liées aux horaires de cours	212
6.6.1.2 Les causes de déperdition liées à la pratique des animateurs	213
6.6.1.3 Les causes de déperdition liées à la disponibilité du matériel pédagogique et didactique	213
6.6.1.4 Les causes de déperdition liées au calendrier de formation	214
6.6.1.5 Les causes de déperdition liées à l’absence de prise en charge élémentaire des apprenants.....	214
6.6.2 Les causes de déperdition liées au déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation des adultes	215
6.6.2.1 Les causes de déperdition liées à la capitalisation financière.....	216
6.6.2.2 Les causes de déperdition liées à la capitalisation intellectuelle	217
6.6.2.3 Les causes de déperdition liées à la capitalisation administrative	217
CHAPITRE 7: ANALYSE CRITIQUE DES DEPERDITIONS ET PROPOSITIONS DE STRATEGIES DE RESOLUTION	221
7.1 Analyse critique des déperditions dans les centres d’alphabétisation	221
7.1.1 L’absence d’une loi d’obligation d’alphabétisation pour les adultes.....	221

7.1.2 Une faible priorisation financière des activités d’alphabétisation et d’éducation non formelle des adultes	223
7.1.3 Une stratégie du Faire-faire qui confine à un laisser-faire	224
7.1.4 Une pléthore de formules et d’innovations pédagogiques	227
7.1.5 Des contenus de formation peu adaptés aux besoins des apprenants	229
7.1.6 Des conditions exécrales d’apprentissage	230
7.1.7 Un faible degré de continuité éducative.....	231
7.1.9 Une absence de cadres inclusifs de concertation et de proximité.....	234
7.1.10 Une post-alphabétisation toujours embryonnaire	235
7.1.11 Des acteurs peu formés et peu motivés financièrement	236
7.1.12 Des pesanteurs socioculturelles encore vivaces	237
7.1.13 Un calendrier et des horaires de formation peu flexibles	238
7.1.14 Une carte éducative faiblement développée.....	239
7.1.15 Une faible implication des autorités politiques et coutumières	239
7.1.16 La pauvreté des ménages	240
ANNEXES	263
SIGLES ET ABBREVIATIONS	278
Liste des tableaux	281
Liste des graphiques et figures	284

SIGLES ET ABBREVIATIONS

A3F : Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel

ADEA : Association pour le Développement de l'Education en Afrique

AENF: Alphasbétisation et Education Non Formelle

ASAO: Association Solidarité Afrique de l'Ouest

AEPJLN: Association des Editeurs de Presse de Journaux en Langues Nationales

AI: Alphasbétisation Initiale

BEPC: Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BREDA : Bureau Régional de Dakar

CAST: Compte d'Affectation Spéciale du Trésor

CCEB: Cadre de Concertation en Education de Base

CEB: Circonscription d'Education de Base

CEBNF: Centre d'Education de Base Non Formelle

CENI: Commission Electorale Nationale Indépendante

CFE: Centre à Formule Enchainée

CIEA : Conseil International pour l'Education des Adultes

CITE: Classement International Type de l'Education

COGES: Comité de Gestion

CFJA: Centre de Formation de Jeunes Agriculteurs

CPAF: Centre Permanent d'Alphasbétisation et de Formation

CSC: Conseil Supérieur de la Communication

CSLP: Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté

CST: Culture Scientifique et Technique

CVD: Comité Villageois de Développement

CHU: Centre Hospitalier Universitaire

CHR: Centre Hospitalier Régional

CMA : Centre Médical avec Antenne Chirurgicale
CSPS: Centre de Santé et de Promotion et Sociale
CP: Cours Préparatoire
CM: Cours Moyen
DGEB: Direction Générale de l'Education de Base
DGAENF : Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
DGRIEF : Direction Générale de l'Institut de la Réforme, de l'Education et de la Formation
DGESS: Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles
DNUA : Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation
DPENA: Direction Provinciale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
DRENA : Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
ENF: Education Non Formelle
EPT : Education Pour Tous
ES: Ecole Satellite
FAO : Fonds des Nations Unies pour l'Alimentation
FAPE : Fonds d'Appui à la Promotion de l'Emploi
FASI: Fonds d'Appui au Secteur Informel
FAFPA : Fonds d'Appui à la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage
FDC: Fonds pour le Développement Communautaire
FONAENF: Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle
FCB: Formation Complémentaire de Base
FTS: Formations Techniques Spécifiques
GJA: Groupement de Jeunes Agriculteurs
INSD: Institut National des Statistiques et de la Démographie
MEBA : Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MENA : Ministère de l'Education National et de l'Alphabétisation

PEMA : Programme Expérimental Mondial de l'Alphabétisation

PDDEB : Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base

PDSEB : Plan de Développement Stratégique de l'Education de Base

PRONAA : Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation

PNG : Politique Nationale Genre

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PIB : Produit Intérieur Brut

PPTTE : Pays Pauvre Très Endetté

PSCE : Programme Spécial de Création d'Emploi

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONG : Organisme Non Gouvernemental

OSEO : Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière

ORD : Organisme Régional de Développement

SCADD : Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable

TAMA : Taux d'Accroissement Annuel Moyen

TAP : Taux d'Achèvement au Primaire

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

Liste des tableaux

Pages

Tableau 1. Evolution de la population de 1960 à 2015	12
Tableau 2. Répartition de la population d'âge scolaire en 2011.....	13
Tableau 3. Récapitulatif de certaines ethnies selon leur poids démographique.....	14
Tableau 4. Régions administratives du Burkina Faso avec leurs capitales régionales.....	18
Tableau 5. Synthèse des infrastructures sanitaires	22
Tableau 6. Quelques indicateurs sanitaires en 2013.....	23
Tableau 7. Répartition de la population active par secteur d'activité en 2007.....	26
Tableau 8. Répartition de la population active par secteur d'activité.....	27
Tableau 9. Récapitulatif des variables de l'étude suivies des indicateurs de mesure.....	78
Tableau 10. Liste nominative des langues enseignées avec des curricula officiels.....	128
Tableau 11. Récapitulatif des budgets alloués à l'alphabétisation et éducation non formelle de 2003 à 2013.....	134
Tableau 12. Liste des centres permanents d'alphabétisation et de formation abritant les enquêtes de terrain.....	150
Tableau13. Récapitulatif des participants aux entretiens individuels et collectifs...	152
Tableau 14 : Répartition des interviewés selon le sexe.....	165
Tableau15 : Répartition des interviewés par tranche d'âge.....	165
Tableau 16 : Relation entre déperdition et caractéristiques des apprenants.....	167

Tableau 17 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation fonctionnelle.....	170
Tableau 18 : Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation.....	174
Tableau19 : Relation entre déperdition et conditions d’apprentissage.....	176
Tableau 20: Relation entre déperditions et caractéristiques des apprenants.....	178
Tableau 21 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences de l’alphabétisation fonctionnelle.....	182
Tableau 22 : Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation.....	186
Tableau 23 : Relation entre déperdition et conditions d’apprentissage.....	188
Tableau 24 : Relation entre déperdition et caractéristique des apprenants.....	190
Tableau 25 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences en alphabétisation.....	191
Tableau 26: Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation.....	194
Tableau 27 : Relation entre déperdition et conditions d’apprentissage.....	196
Tableau 28 : Relation entre déperdition et caractéristique des apprenants.....	198
Tableau 29 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences en alphabétisation.....	200

Tableau 30 : Relation entre déperdition et contenus des programmes de formation.....	202
Tableau 31 : Relation entre déperdition et conditions d'apprentissage.....	204
Tableau 32 : Relation entre déperdition et caractéristique des apprenants.....	206
Tableau 33 : Relation entre déperdition et déficit de valorisation des compétences en alphabétisation.....	207
Tableau 34 : Relation entre déperdition et conditions d'apprentissage.....	210

Liste des graphiques et figures

Pages

Graphique 1. Evolution de l'offre d'alphabétisation entre 2011 et 2015.....	141
Graphique 2. Evolution du nombre d'apprenants entre 2011 et 2015.....	142
Figure1 : Carte administrative du Burkina Faso	11
Figure 2 : Organisation du système éducatif national.....	32
Figure 3 : Modèle de composantes favorables à la persévérance des adultes dans l'alphabétisation	66