



HAL
open science

La professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin : quels atouts pour le développement communautaire ?

Saturnin Noukpo Houeha

► To cite this version:

Saturnin Noukpo Houeha. La professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin : quels atouts pour le développement communautaire ?. Education. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMR097 . tel-02484900

HAL Id: tel-02484900

<https://theses.hal.science/tel-02484900>

Submitted on 19 Feb 2020

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.

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

La professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin.

Quels atouts pour le développement communautaire ?

**Présentée et soutenue par
Saturnin Noukpo HOUEHA**

**Thèse soutenue publiquement le 02 décembre 2019
devant le jury composé de**

M. Jacques BEZIAT	Professeur des Universités, Université de Caen Normandie	Examineur
M. Arnauld Gbédolo Gabriel GBAGUIDI	MCF, Université d'Abomey-Calavi, Conseiller Technique à l'Alphabétisation au MESTFP, Bénin	Examineur
Mme Véronique TIBERGHIE (ex LECLERCQ)	Professeure Emérite, Université de Lille	Rapporteur
Mme Sondess BEN ABID-ZARROUK	MCF HDR, Université de Haute Alsace	Rapporteur
M. Thierry ARDOUIN	Professeur des Universités, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par Thierry ARDOUIN, laboratoire CIRNEF (EA 7454)

TOME 1

Résumé

Dans le monde, il existe aujourd'hui 758 millions d'analphabètes dont 65% dans les pays de sud, notamment en Afrique subsaharienne (PNUD Bénin, 2016). Le Bénin, pays de l'Afrique de l'ouest, peuplé de plus de dix millions d'habitants, à un taux d'analphabétisme de 55,4% (RGPH 4 INSAE, 2015). Autrement, plus de la moitié de la population vit dans l'analphabétisme. Cette situation fait partie des limites de l'Education pour tous (EPT) au Bénin et constitue par conséquent, un obstacle pour l'atteindre des Objectifs de Développement Durable (ODD) tant prônés par la communauté internationale.

Malheureusement, les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics pour améliorer le taux d'alphabétisation, ont montré leurs limites. Dans le système éducatif formel, on note encore un fort taux d'abandon des apprenants (PDDSE, 2013). Ce qui ne fait que renforcer le taux d'analphabétisme national. Quant aux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, ils n'ont pas permis d'obtenir de résultats satisfaisants. A ce niveau, la faiblesse du taux d'alphabétisation serait liée principalement à la faible qualité des contenus et de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation (PNUD-Bénin, 2016). A cela s'ajoutent la persistance du bénévolat de ces animateurs ainsi que l'environnement peu propice dans lequel ils exercent leur métier (MAPLN, 2009). Tous ces facteurs, ajoutés à leurs préjugés, influencent négativement leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation.

Les animateurs des centres d'alphabétisation étant les principaux acteurs dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, il est donc indispensable, de penser ou de repenser aux stratégies de leur professionnalisation en vue de l'atteindre des objectifs de l'Education pour tous au Bénin et par conséquent, des Objectifs de Développement Durable.

Notre recherche se propose d'une part, d'étudier les conditions de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin. Elle ambitionne d'autre part, d'analyser les impacts de l'activité des animateurs des centres d'alphabétisation (alphabétiseurs) sur le développement communautaire.

Il s'agit d'une recherche qualitative au cours de laquelle, neuf (09) animateurs des centres d'alphabétisation ont fait l'objet d'un entretien semi-directif en vue d'appréhender les représentations qu'ils ont de leurs activités. L'administration d'un questionnaire aux vingt (20) alphabétiseurs en activité dans la commune a permis d'avoir une vue plus large des données recueillies au cours des entretiens et l'observation de quatre (04) séances d'alphabétisation a permis de faire une analyse des pratiques d'alphabétisation sur la base d'un modèle inspiré de OPEN (Observation des pratiques enseignantes).

Mots-clés : Alphabétisation - éducation - adultes - professionnalisation - développement communautaire.

Abstract

In the world, there are 758 million illiterates today, 65% of them in the south, particularly in sub-Saharan Africa (UNDP Benin, 2016). Benin, a West African country populated by more than ten million people, has an illiteracy rate of 55.4% (RGPH 4 INSAE, 2015). Otherwise, more than half of the population lives in illiteracy. This situation is one of the limits of education for all in Benin and constitutes a major obstacle to achieving the objectives of sustainable development.

Unfortunately, the devices set up public authorities to improve the literacy rate, showed their limits. In the formal education system, there is still a high drop-out rate for learners (PDDSE, 2013). This has increased the national illiteracy rate. As for literacy and adult education programs, they are not allowed to obtain results. This level of literacy would be really too low for the content and training of literacy center animators (UNDP-Benin, 2016). This is in addition to the persistence of volunteer work by these facilitators of the unfavorable environment in which they practice their profession (MAPLN, 2009). All these factors, influenced by their prejudices, negatively influenced by their postures in literacy practice.

As the facilitators of the literacy centers are the main actors in the implementation of literacy programs, it is therefore essential to think or rethink the strategies of their professionalization in order to achieve the objectives of Education for Education. All in Benin and therefore Sustainable Development Goals.

On the one hand, our research aims to study the conditions of professionalisation of the profession of animator of literacy and adult education centers in Benin. On the other hand, it aims to analyze the impact of the activity of the animators of the literacy centers on community development.

This is a qualitative research in which nine (09) literacy centers animators have been the subject of a semi-directive interview in order to apprehend their representations of their activities. . The administration of a questionnaire to the twenty (20) working alphabetizers in the commune allowed to have a broader view of the data collected during the interviews and the observation of four (04) literacy sessions allowed to an analysis of literacy practices based on a model inspired by OPEN (Observation of Teaching Practices).

Key words : Literacy - education - adults - professionalization - community development.

A

- *Mes parents, véritables architectes de ma vie ;*
- *Mon épouse et mes enfants pour leur disponibilité
renouvelée durant ces années de travail ;*
- *Ma marraine, Mme Béatrice CACACE et ses enfants
pour leurs conseils et leur soutien.*

Remerciements

Ce parcours doctoral n'aurait pas su trouver son *rythme* pour arriver à terme sans la contribution des personnes et institution suivantes à qui j'adresse mes sincères remerciements :

Mon Directeur de thèse, le Professeur Thierry Ardouin, qui a su créer toute la dialectique nécessaire à l'apparition de cet *instant* qui m'a portée jusqu'à la fin de ce parcours ;

Les honorables membres du jury ;

Le gouvernement du Bénin qui m'a donné l'opportunité de me faire former en acceptant ma mise en stage et en m'octroyant la bourse de formation des formateurs ;

Les autorités de l'Ecole Normale Supérieure de Natitingou pour avoir facilité ma mise en formation ;

Le Laboratoire CIRNEF qui m'a accueilli et donné l'opportunité de me former. Mes remerciements à tout son personnel, plus particulièrement à Madame Claudie Bobineau ;

Le Coordonnateur Communal d'Alphabétisation de Za-Kpota, M. Lambert AGBEVA ;

Les alphabétiseurs de la commune de Za-Kpota ;

Sans oublier Messieurs Claude Tonou, Cyrille KITCHO, Denis EGANHOU, Marius HOUEHA de même que Mesdames Odile AKPAKI, Elom DJIBOM, Gwidias BOCO et Bernice TOHOUENOU ainsi que toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	10
PREMIERE PARTIE-.....	19
CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : DE LA PROFESSIONNALISATION DU METIER D'ANIMATEUR DES CENTRES D'ALPHABETISATION ET D'EDUCATION D'ADULTES AU DEVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE.....	19
Chapitre I- De l'animation des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes à la formation des adultes au Bénin	20
1.1. De l'alphabétisation à l'éducation pour tous	20
1.2. Alphabétisation et différentes approches de l'éducation.....	40
Chapitre 2. Etat des lieux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin.....	57
2.1. Présentation de la République du Bénin.....	57
2.2. Situation de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin.....	64
Chapitre 3. De l'éducation des adultes au développement communautaire	92
3.1. Principes, enjeux et fondements de l'éducation des adultes	92
3.2. Critères, modes, défis et stratégies de développement communautaire au Bénin ..	108
Chapitre 4. Professionnalisation : du métier à la profession ?	129
4.1. Clarifications conceptuelles et approches théoriques de la profession	129
Chapitre 5. Problématique de la professionnalisation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.....	165
5.1. Cadre général de la problématique.....	165
5.2. Du questionnement à la formulation des hypothèses.....	167
5.3. Indicateurs de la recherche.....	171
5.4. Objet de l'étude	173
DEUXIEME PARTIE	175
DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET CADRE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE : DES ENQUETES DE TERRAIN A LA PRESENTATION DES RESULTATS DE RECHERCHE ET DE LEURS ANALYSES A LA DISCUSSION.....	175
Chapitre 6. Méthodologie adoptée.....	176
6.1. Préliminaires.....	176
6.2. Enquêtes de terrain.....	182

Chapitre 7. Modalités de traitement et d'analyse des données.....	196
7.1. Modalités de traitement des données collectées.....	196
7.2. Méthode et modèle d'analyse des données.....	201
Chapitre 8. Présentation et analyse des données.....	207
8.1. Présentation des données collectées.....	207
8.2. Analyse des données.....	233
8.3. Discussions générales et limites de la recherche.....	265
Chapitre 9. Nécessité de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.....	276
9.1. Etat de la professionnalisation du métier d'animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin.....	276
9.2. Pistes de réflexion pour la professionnalisation du métier des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes au Bénin.....	284
CONCLUSION GENERALE.....	315
BIBLIOGRAPHIE.....	320
SITOGRAFIE.....	327
TEXTES - LOIS - DECRETS.....	329

ANNEXES (TOME 2)

ANNEXES 1. Outils de collecte des données.....	4
ANNEXES 2. Entretiens semi-directifs.....	15
ANNEXES 3. Synthèse des entretiens individuels et de groupe.....	67
ANNEXES 4. Résultats des observations des centres et des pratiques.....	100
ANNEXES 5. Dépouillement des questionnaires.....	106
ANNEXES 6. Proposition de cours sur le paludisme (en langue nationale fon et en français).....	179
ANNEXES 7. Exemples de questionnaires remplis par les enquêtés.....	186

SIGLES ET ABREVIATIONS

- AEA : Alphabétisation et Education des Adultes
- AELN : Alphabétisation et Education en Langue Nationale
- AGR : Activité Génératrice de Revenu
- ANAMAEB : Association nationale des maîtresses et maîtres d’alphabétisation et d’éducation des adultes du Bénin
- ANLCI : Agence Nationale de Lutte contre l’illettrisme
- APAEA : Association de Promotion de l’Alphabétisation et d’Education des Adultes
- CCA : Coordonnateur Communal d’Alphabétisation
- CIRNEF : Centre Interdisciplinaire de Recherche Normande en Education et Formation
- CITE : Classification Internationale des Types d’Education
- CLAC : Centre de Lecture et d’Animation Culturelle
- CONFINTEA : Conférence Internationale sur l’Education des Adultes
- CQM : Certificat de qualification au métier
- CREAA : Conseil Régional pour l’Education et l’Alphabétisation en Afrique
- DAEA : Direction de l’Alphabétisation et de l’Education des Adultes
- DEPOLINA : Déclaration de Politique Nationale d’Alphabétisation des Adultes
- DNAEA : Direction Nationales de l’Alphabétisation et de l’Education des Adultes
- DPLN : Direction de la Promotion des Langues Nationales
- DSLCL : Département des Sciences du Langage et de la Communication
- DSRP : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté
- DvV : Association Allemande pour l’Education des Adultes
- EdFoA : Education et Formation des Adultes
- EPT : Education Pour Tous
- FAAEPLN : Fonds d’Aide à l’Alphabétisation et à l’Education en Langues Nationales
- IDH : Indice de développement humain
- INSAE : Institut National de la Statistique et de l’Analyse Economique
- MAPLN : Ministère de l’Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales

MESTFP : Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

ODD : Objectifs de Développement Durable

OSC : Organisation de la Société Civile

OPEN : Observation des Pratiques Enseignantes

PASEP/OSC : Projet d'Accompagnement des OSC pour un Suivi Efficace des Politiques de Développement au Bénin

PCA : Programme de Cours Accéléré

PDC 3 : Plan de Développement Communal 3^{ème} génération

PDDSE : Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education

PdT : Pédagogie du Texte

PGA : Programme de Généralisation de l'Alphabétisation

PIPAF : Programme Intégré de Post Alphabétisation Fonctionnelle

PNUD : Programme des nations Unies pour le Développement

PSAP : posture socio-administrative et professionnelle

PSA : posture socio-affective

RENOPAL : Réseau national des opérateurs privés pour la promotion de l'alphabétisation et des langues nationales

RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance.

USAID : Agence des Etats-Unis pour le Développement International

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

VAP : Validation des Acquis Professionnels

INTRODUCTION GENERALE

L'accès à une éducation de qualité, fait partie des Objectifs du Développement Durable (ODD) adoptés par l'ONU en septembre 2015. Cette ambition de la communauté internationale se situe dans le prolongement de l'assurance de l'éducation primaire pour tous qui fait partie des Objectifs du Millénaire pour le Développement adoptés en 2000 à New York (Etats-Unis) par les 193 Etats membres de l'ONU. En effet, l'accès à l'éducation pour tous (EPT), mouvement lancé depuis mars 1990 à Jomtien (Thaïlande) lors de la Conférence mondiale sur l'éducation, vise surtout la lutte contre l'analphabétisme. Malgré tous les efforts consentis à cet effet par la communauté internationale, notre planète compte encore 758 millions d'analphabètes dont 65% dans les pays de sud, notamment en Afrique subsaharienne (PNUD-Bénin, 2016). Le Bénin, pays de l'Afrique occidentale en voie de développement, n'échappe pas à cette situation préoccupante.

En effet, peuplé de 10 008 749 habitants selon les résultats du dernier recensement général de la population et de l'habitat effectué en 2013, le Bénin à un taux d'analphabétisme de 55,4% (RGPH4 INSAE, 2015). Ce taux d'analphabétisme très élevé, constitue l'un des freins pour le développement de ce pays. En effet, le développement d'un pays nécessite la participation active et efficace de tous ses citoyens à la production de la richesse. Or, l'analphabétisme peut être considéré comme une limite à la participation efficace des personnes à la production de la richesse puisqu'elle peut limiter l'accès à certaines compétences nécessaires pour accroître la productivité. Ainsi, pour Atangana (1971), par exemple, le manque de maîtrise des techniques culturelles constitue l'un des facteurs limitant le rendement des activités agricoles dans les sociétés traditionnelles africaines.

L'analphabétisme constitue donc, un fléau intrinsèquement lié à la pauvreté que l'alphabetisation et l'éducation peuvent aider à surmonter. Bini affirme en effet, que « *l'analphabétisme cultive la pauvreté et la pauvreté représente un grand manque de*

biens et de services matériels ajouté à un grand manque de compétences ». Il estime aussi qu'« *on ne sort de l'analphabétisme que par l'éducation et l'alphabétisation qui permettent d'être dans la classe des riches »* (Bini K., 1999 : 9).

Aussi, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique, reconnaît-elle que :

« L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la vie sociale et économique de la société. Elle contribue également à enrichir les connaissances scientifiques et culturelles. Le niveau de formation de la population adulte est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain », c'est-à-dire du niveau de compétence de la population et de la main d'œuvre » (OCDE., 2008 : 30).

En effet, dans le cadre de l'accès à l'Education pour tous (EPT) au Bénin, il serait intéressant de voir la place qui est accordée à l'alphabétisation et l'éducation des adultes dans le système éducatif national. A cet effet, selon le Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education (PDDSE/Phase 3, 2013-2015)¹, sur le plan institutionnel, l'administration du système éducatif béninois a varié au rythme des changements politiques du pays. Jusqu'à l'avènement de la Réforme de 1975, un seul ministère, le Ministère de l'Education Nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports s'occupait du secteur. De 1975 à la Conférence Nationale des Forces Vives de la Nation (février 1990), quatre ministères se sont partagé la tutelle du système qui a mis en place un modèle de développement socialiste. Avec les contestations à la fois politiques et institutionnelles de 1990, le Bénin est revenu à un Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, la culture et l'alphabétisation étant logées dans un autre ministère. Depuis 2016, l'éducation est placée sous la tutelle de trois (03) ministères dont les dénominations se présentent comme suit :

- le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) chargé des écoles maternelles et primaires ;
- le Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP) prenant en compte les collèges et les lycées d'enseignement général ainsi que les collèges et lycées techniques et

¹ PDDSE, 2013, Phase 3/2013-2015, Cotonou, 105 pages

professionnels, les centres de formation professionnelle et les centres des métiers. Ce ministère prend également en compte une partie des attributions de l'ex-ministère de la Culture, de l'Artisanat, de l'Alphabétisation et du Tourisme (MCAAT) qui a notamment la charge de définir et de gérer la politique d'alphabétisation et de l'éducation des adultes à travers des centres d'alphabétisation ;

- le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) dont relèvent les universités et tous les établissements d'enseignement supérieur (les Instituts Universitaires de Technologie et les établissements de formation au BTS et autres formations professionnelles).

Des différentes analyses, il ressort, malgré des succès enregistrés dans l'accès, que le système éducatif souffre dans son ensemble de faiblesses au niveau de sa gestion peu efficiente et de la qualité des apprentissages. Suivant le rapport du PDDSE (2013), les principales faiblesses dans le système éducatif formel s'articulent autour des points suivants : les ressources matérielles et financières limitées ; l'encadrement pédagogique insuffisant ; la faible proportion d'enseignants (ratio enseignants/apprenants) ; l'absence de dispositifs d'information et d'orientation scolaire ; la capacité d'accueil insuffisante au regard de la demande ; la faible adéquation des formations avec le marché de l'emploi ; les taux d'abandon et de redoublement encore trop élevés qui constituent un facteur explicatif du taux d'analphabétisme élevé à l'échelle nationale et la non introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire.

Dans le système éducatif non formel, notamment au niveau de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, les faiblesses peuvent être résumées comme suit : un mauvais ancrage institutionnel ; des ressources matérielles et financières limitées ; un fort taux d'abandon qui ne permet pas d'améliorer le taux d'alphabétisation des adultes qui est de 38,5% dont 65,5% pour les jeunes de 15 à 24 ans² ; de faibles ressources humaines disponibles notamment en ce qui concerne les animateurs des centres d'alphabétisation.

² PDDSE, Op. cit.

En effet, le manque d'animateurs qualifiés reste un problème récurrent qui se pose dans le sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin. Ce problème serait lié notamment au traitement inapproprié réservé à cette catégorie de personnel et au manque d'offres de formation spécifique à leur profit. Concernant le traitement des personnels qui interviennent au quotidien au niveau des centres (superviseurs, animateurs (trices) et les maîtres (tresses)), le rapport national du Bénin relatif à la 6^{ème} Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (MAPLN, 2009), révèle que ces animateurs des centres d'alphabétisation sont traités sur la base du bénévolat et ne reçoivent que des gratifications insignifiantes (gratifications calculées au prorata du nombre de centres conduits à évaluation et d'apprenants déclarés alphabétisés à l'issue d'une campagne de six mois). Aussi, leur nombre se réduit-il au fil des campagnes. A cela s'ajoutent l'environnement peu propice dans lequel ils exercent leur métier et le déficit de formation auquel ils sont confrontés. A ce sujet, PNUD-Bénin (Op. cit.), souligne que la faiblesse du taux d'alphabétisation serait liée principalement à la faible qualité des contenus et de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation.

Malheureusement, à l'heure actuelle, malgré les recommandations de la Déclaration de politique nationale d'alphabétisation (DEPOLINA) adoptée en 2001 (DNAEA, 2001), qui insistent sur la nécessité de la création de filières de professionnalisation du métier d'animateur des centres alphabétisation et d'éducation d'adultes au sein des universités nationales, aucune filière de professionnalisation n'est encore créée pour les alphabétiseurs et les praticiens d'alphabétisation ne constituent pas encore un corps de métier professionnel et n'ont pas de statut reconnu au sein de la fonction publique nationale. Certes, l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de l'Université d'Abomey-Calavi offre des cours d'alphabétisation en langues nationales à ses étudiants de la filière Education et Formation des Adultes mais ces derniers ne sont pas formés pour être animateurs des centres d'alphabétisation. Soulignons aussi que les alphabétiseurs présentement en activité n'ont pas été formés pour la cause et proviennent pour la plupart, d'autres secteurs, notamment de l'enseignement

primaire, du développement rural et de la santé. Ils ont bénéficié de formation de courte durée en vue d'être familiarisés avec les méthodes d'alphabétisation³.

En ce qui concerne le financement du secteur de l'éducation, les dépenses courantes de l'éducation en pourcentage des recettes de l'État sont passées de 22,5 % en 2005 à 24,2 % en 2008, et à 24,5 % en 2015. Même si la part réservée à l'alphabétisation est faible (environ 1% du budget de l'éducation), ce niveau d'allocation de ressources marque la priorité formelle accordée par les pouvoirs publics à l'éducation, tout comme aux autres secteurs sociaux considérés comme prioritaires pour l'atteinte des ODD. On pourrait donc en déduire que la cause de la faible performance développée dans le secteur de l'éducation ne se situe pas dans l'allocation des ressources financières⁴.

A travers tout ceci, nous voyons bien que les questions fondamentales qui en résultent sont en fait, celles relatives au contenu des programmes d'alphabétisation et surtout au profil des animateurs des centres d'alphabétisation qui sont chargés de l'exécution effective de ces programmes dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous (EPT). Il est donc nécessaire, pour l'atteinte des objectifs de l'EPT, que le Bénin adopte de nouvelles stratégies dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, notamment, en pensant ou en repensant à la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

En effet, certains pays développés, tels que la France, la Géorgie et Cuba, ayant connu également de forts taux d'analphabétisme par le passé, sont parvenus aujourd'hui à des résultats très encourageants en matière de lutte contre l'analphabétisme avec des taux d'alphabétisation respectifs de 99,02%, 99,99% et 99,97%⁵. En ce qui concerne la France par exemple, selon Todd (2008), sur la base des signatures au mariage, le taux d'alphabétisation des jeunes adultes était entre 1686-1690, de 29% pour les hommes et de 14% pour les femmes. Entre 1786-1790, au début de la Révolution, les hommes étaient à 47%, les femmes à 27%. Au lendemain de la Commune de Paris,

³ MAPLN, 2009, Rapport national du Bénin sur la CONFINTEA VI, Cotonou, 38 pages.

⁴ PDDSE, 2012

⁵ PNUD, 2011

entre 1871-1875, la proportion des hommes sachant signer s'élevait à 78%, celle des femmes à 66%.

En 2011, selon une publication de l'Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme (ANLCI, 2013), le taux d'illettrisme en France est de 7% (avec 1% d'analphabète) ; soit un taux d'alphabétisation de 99%. Il faut souligner qu'en France, on parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Tandis qu'on parle d'analphabétisme pour désigner des personnes qui n'ont jamais été scolarisées⁶.

Pour venir non seulement à bout de l'analphabétisme, mais surtout pour maintenir un bon taux d'alphabétisation, la France, comme tant d'autres pays, a dû mettre en place des stratégies. C'est pour contribuer à l'identification des stratégies pouvant permettre de lutter efficacement contre l'analphabétisme au Bénin que nous avons entrepris cette recherche doctorale qui porte sur le thème : « ***La Professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin. Quels atouts pour le développement communautaire ?*** »

Ce titre appelle un croisement de regards à trois niveaux différents : d'abord au niveau macro en ce qui concerne le développement communautaire, au niveau méso en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et enfin au niveau micro en ce qui concerne les postures et les pratiques des animateurs des centres d'alphabétisation face aux enjeux de professionnalisation. Dans la conduite de cette thèse, nous nous intéresserons particulièrement au niveau micro à l'analyse des postures des animateurs des centres d'alphabétisation au cours des pratiques d'alphabétisation dans le cadre du processus de leur professionnalisation. Les niveaux méso et macro sont considérés non seulement comme des niveaux successifs sur lesquels pourraient rejaillir les effets des pratiques des animateurs des centres d'alphabétisation par inférence mais aussi, comme des éléments de compréhension

⁶ Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions> [en ligne], consulté le 1^{er} juin 2019 à 01 : 55

du contexte dans lequel se présente notre étude. Ainsi, la présentation du niveau macro permettra d'avoir un regard sur le cadre qui constitue le contexte global environnemental dans lequel se présente l'étude et qui en justifie la pertinence. Ensuite, le niveau méso fera l'objet d'une présentation des principes andragogiques ainsi que ses enjeux et fondements afin de préciser les concepts qui sont véhiculés dans les pratiques d'alphabétisation. Enfin, la relation effective entre la posture adoptée par l'animateur des centres d'alphabétisation et le transfert des compétences constitue bien un enjeu valable pour entreprendre cette thèse. Cet enjeu se greffe à celui de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation pour la prise en compte de leur professionnalisation.

La nécessité d'entreprendre ces travaux de recherche doctorale provient d'un besoin personnel d'approfondir nos connaissances en Sciences de l'éducation et surtout de développer notre carrière professionnelle après une quinzaine d'années d'expériences de travail dans l'administration universitaire. En effet, ayant exercé dans les universités nationales du Bénin (Abomey-Calavi et Parakou) comme personnel d'appui à l'éducation, cette volonté de poursuivre les études, nous a conduit à faire en 2010, un master en Développement Culturel à l'Institut de Recherche pour l'Enseignement Supérieur et le Développement Culturel (IRES-DC) de Lomé (Togo), grâce à une allocation du gouvernement du Bénin et en 2015, un master en Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen grâce à une allocation de l'AUF. C'est après les résultats des travaux de master en Sciences de l'Education que notre directeur de mémoire, le Professeur Thierry Ardouin, a accepté de nous accompagner dans la réalisation de ces travaux de recherche doctorale. Nous avons donc sollicité et obtenu au titre de l'année 2016-2017, notre première inscription en thèse au laboratoire CIRNEF de Rouen après une année probatoire en 2015-2016, grâce à une bourse du gouvernement du Bénin. Soulignons qu'en plus du souci de développement de notre carrière professionnelle, l'ambition d'investir dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes, constitue aussi, une source de motivation qui nous a poussé à réaliser cette recherche.

En effet, ce travail présente pour nous plusieurs intérêts. En ce qui concerne la recherche proprement dit, ces travaux visent à :

- identifier les facteurs qui influencent les postures des animateurs des centres d’alphabétisation au cours de leurs pratiques d’alphabétisation et qui constituent des leviers sur lesquels il faudrait agir dans le cadre de la professionnalisation de ce métier ;
- évaluer la perception que les animateurs des centres d’alphabétisation font de la professionnalisation de leur métier ;
- identifier les liens entre les pratiques d’alphabétisation et le développement communautaire.

En ce qui concerne l’exploitation des résultats de la recherche, ces travaux visent à donner aux pouvoirs publics, des indications pour mieux orienter les réformes en cours dans le sous-secteur de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes à travers des programmes et des stratégies plus mobilisateurs et plus motivants. Il s’agit notamment de l’adoption des programmes de formation et des contenus des matériels didactiques à des normes adaptées aux adultes. Ces travaux visent aussi à relancer au sein de la communauté universitaire dont nous faisons partie, le débat sur l’universitarisation de la formation au métier d’animateur des centres d’alphabétisation. Il s’agit des aspects qui favorisent la professionnalisation du métier d’animateur des centres d’alphabétisation.

En effet, afin d’aborder les différents aspects de notre travail, la thèse est subdivisée en neuf (09) chapitres répartis en deux (02) parties. La première partie vise à poser la problématique de la recherche en partant d’un cadrage théorique construit autour de la professionnalisation des animateurs des centres d’alphabétisation et du développement communautaire pour aborder : dans le chapitre 1, la présentation du métier d’animateur des centres d’alphabétisation à travers une mise en perspective lexicale ; dans le chapitre 2, un état des lieux de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes au Bénin ; dans le chapitre 3, la question des liens entre l’éducation des adultes et le développement communautaire ; dans le chapitre 4, les questionnements que suscitent la professionnalisation et la formation des animateurs des centres

d'alphabétisation dans le contexte béninois et particulièrement dans la commune de Za-Kpota ; dans le chapitre 5, la problématique de la professionnalisation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.

La deuxième partie présente d'abord la démarche méthodologique qui a permis de conduire les travaux depuis les enquêtes préliminaires jusqu'aux enquêtes de terrain proprement dites. Elle présente ensuite le cadre empirique de la recherche qui part de la présentation des résultats de recherche, de leur analyse à la discussion. Ainsi, le chapitre 6, présente les méthodes et outils de recueil des données ; le chapitre 7 présente les modalités de traitement et d'analyse de ces données ; le chapitre 8 présente le cadre empirique de cette recherche où les données collectées ont été présentées, analysées et discutées. Enfin, le dernier chapitre (le chapitre 9) s'interroge sur la nécessité de professionnaliser le métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.

PREMIERE PARTIE-

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : DE LA
PROFESSIONNALISATION DU METIER D'ANIMATEUR DES
CENTRES D'ALPHABETISATION ET D'EDUCATION
D'ADULTES AU DEVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE

Chapitre I- De l'animation des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes à la formation des adultes au Bénin

L'animation des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes constitue une activité peu connue du public en comparaison avec les activités d'enseignement dans les écoles formelles. Pourtant, faisant partie de l'éducation non formelle, l'alphabétisation joue un rôle très important en matière de l'éducation pour tous, notamment dans les pays à fort taux d'analphabétisme.

Ce chapitre vise à montrer la place de l'alphabétisation dans l'éducation pour tous notamment dans l'éducation des adultes ainsi que les rapports qui existent entre les différentes formes d'éducation.

1.1. De l'alphabétisation à l'éducation pour tous

Cette section, nous permettra de mettre en exergue, l'apport de l'alphabétisation dans l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous. Il s'agit en effet, de faire un rapport entre l'alphabétisation, l'éducation et ses notions connexes après une brève clarification de ces termes.

1.1.1. De l'alphabétisation à l'éducation et à la formation

Il convient dans le cadre de notre travail, de mettre en relation les termes « *alphabétisation et éducation* », puis « *éducation et formation* » et enfin, « *formation et animation (alphabétisation)* ».

1.1.1.1. Alphabétisation et éducation

L'alphabétisation est une notion complexe et dynamique dont l'interprétation et la définition varient selon les pays ou les organismes. Elle peut être définie comme le fait d'apprendre la lecture et l'écriture à une personne ou une population analphabète ; c'est-à-dire qui ne sait ni lire ni écrire. En 1949, selon Verhaagen (1999), lors de la Première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTÉA 1, Elsenør, Danemark), l'analphabète a été défini comme étant une personne incapable

de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne.

L'alphabétisation peut également être utilisée pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme. L'alphabétisme étant considéré comme le système d'écriture qui décompose la syllabe et en représente par des signes abstraits, la consonne et la voyelle. Considéré comme un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture, l'alphabétisme est également défini par ses applications, sa pratique et son contexte. Ainsi donc, au lieu de concevoir l'alphabétisme comme une compétence indépendante du contexte, on peut l'analyser comme une pratique sociale inscrite dans un contexte social. Par rapport à l'individu, l'UNESCO (2006), dans son rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, considère qu'une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.

La définition de l'alphabétisation varie d'un pays à un autre. Suivant la définition retenue pour le Bénin par l'UNESCO (op. cit.), l'alphabétisation est l'aptitude à lire et à écrire dans une langue quelconque. On peut donc considérer l'alphabétisation comme un processus d'acquisition de compétences cognitives de base qui contribue au développement culturel et socioéconomique ainsi qu'à la prise de conscience citoyenne et à la réflexion critique qui sont des bases de l'évolution personnelle et sociale. Elle fait partie des pratiques d'éducation, plus précisément, d'éducation des adultes.

Dans son rapport sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes, l'UNESCO mentionne que l'alphabétisation se définit comme « *l'acquisition et l'utilisation de compétences en lecture, en écriture et en arithmétique qui permettent de développer une citoyenneté active et ses moyens de subsistance et d'améliorer sa santé et l'égalité des genres* » (UNESCO, 2010 : 88). Nous pouvons donc en déduire que l'alphabétisation, au-delà de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, vise

également le transfert de connaissances et par conséquent, l'acquisition de compétences.

Quant au mot éducation, étymologiquement elle vient du mot latin *educere* qui est l'action de « *guider hors de* », c'est-à-dire développer, faire produire. Il signifie plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelles ainsi que les moyens et les résultats de cette activité de développement. De manière générale, l'éducation est définie comme l'action d'éduquer, de former, d'instruire ou la manière de dispenser une formation. Elle peut être également définie comme la connaissance des bons usages de la société ; c'est-à-dire, le savoir-vivre.

Durkheim, définit de manière assez claire l'éducation en estimant que : « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* ». Et, parlant du but de l'éducation, il estime qu'« *elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim E., 1977 : 51). Nous pouvons donc en déduire que l'éducation consiste pour des personnes censées plus expérimentées, à exercer des actions sur les individus qui ne sont pas encore suffisamment matures, en vue de les préparer physiquement, intellectuellement et moralement à vivre dans la société à laquelle elles appartiennent.

Pour Peters R. S, cité par De Landsheere, le terme éducation a des implications normatives : « *Il implique que quelque chose qui en vaut la peine est ou a été intentionnellement transmise d'une manière moralement acceptable. Ce serait une contradiction logique de dire qu'un homme a été éduqué, mais qu'il n'a pas changé en mieux, ou qu'en éduquant son fils, un homme n'a rien essayé qui en vaille la peine* » (De Landsheere V. et G., 1991 : 5). L'éducation suppose donc la transmission de savoirs.

Il faut souligner qu'outre la transmission des savoirs, l'éducation traditionnelle africaine, malgré ses insuffisances, regorge de richesses incommensurables. En effet,

dans le rapport mondial de l'UNESCO portant sur « l'éducation et le développement endogène en Afrique », il a été souligné que :

« Malgré ses insuffisances et ses faiblesses, notamment dans le domaine technologique, l'éducation africaine traditionnelle ne manque pas d'aspects positifs qui méritent d'être rappelés ici. Dans les sociétés communautaires de l'Afrique traditionnelle, l'éducation est à la fois un acte collectif et démocratique ; elle est la responsabilité de la communauté tout entière qui éduque, et elle s'adresse à tous de manière progressive et continue. Il n'existe pas d'école en tant qu'institution sociale distincte. L'école, c'est la société elle-même. C'est la vie de tous les jours. Et la vie n'inculque pas seulement des savoirs et des savoir-faire, mais un savoir-être que l'enfant, devenu homme, devra, à son tour et avec la participation de la communauté tout entière, transmettre aux générations suivantes. L'éducation vise à former un homme enraciné dans son milieu, pénétré de toutes les valeurs de sa communauté, et apte à les perpétuer pour le maintien de la société » (UNESCO, 1982 : 58).

A partir de tout ce qui précède, nous pouvons dire que l'alphabétisation, comme l'éducation vise la transmission de connaissances ou l'acquisition de compétences. Elles visent toutes deux, à instruire ou à former des individus.

1.1.1.2. Education et formation

L'éducation fait aussi appel à la notion de formation. En effet, étymologiquement, former (du latin formare) c'est donner une forme, c'est créer ou réaliser ce qui n'existe pas. La formation est littéralement cette action de faire apparaître quelque chose. Elle deviendra, par la suite, l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement par le biais de l'instruction et de l'éducation. Elle consiste pour les individus, de mobiliser les moyens pour acquérir des savoirs nécessaires pour atteindre un objectif. En effet, pour Ardouin, « la formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif » (Ardouin T., 2003 : 6).

Dans sa définition, Meirieu précise que « la formation est une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant à l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour objet la progression maximale de chaque participant » (1997 : 31). Nous pouvons en déduire que la formation est un volet de l'éducation.

Bien que le terme éducation soit beaucoup plus général et corresponde à la formation globale d'un individu, à divers niveaux (religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc.) et que le terme formation, de son côté, se réfère plutôt à une éducation bien précise, les termes formation et éducation sont souvent confondus et font référence aux vocables : enseignement, apprentissage, instruction, pédagogie, andragogie. En effet, dans le cadre de notre travail centré sur l'enseignement et l'apprentissage des adultes, nous ferons souvent usage des termes « andragogie » ou « formation des adultes » pour désigner « éducation des adultes ».

1.1.1.3. Alphabétisation / animation et formation

Un animateur peut être considéré comme quelqu'un qui encadre un groupe de personnes et qui suggère et anime des activités au profil de ce groupe. De manière générale, l'animateur est considéré comme une personne chargée de l'encadrement d'un groupe d'enfants, de vacanciers, d'adultes, et qui propose des activités, facilite les relations entre les membres du groupe, suscite l'émulation, l'intérêt, etc. Il utilise à cet effet, les techniques d'animation qui constituent, selon Gado, « *un ensemble de procédés pédagogiques et andragogiques fondés sur la participation de l'animateur dans la situation qu'il vise à transformer en agissant sur les individus et, grâce à des mécanismes fonctionnels d'échanges de points de vue et de communication* » Gado I. (2014 : 32).

Dans le cadre de l'éducation des adultes, l'animateur intervient dans les centres d'alphabétisation pour accompagner les adultes dans leur quête de savoirs. En effet, se fondant sur une définition de Shafritz (1988) reprise par Gado (Ibid.) qui considère la salle de classe comme un espace aménagé ou rendu convenable à un groupe d'élèves pour se rencontrer régulièrement à des fins d'enseignement et d'apprentissage, nous pouvons définir un centre d'alphabétisation comme un espace aménagé, où les adultes se rencontrent pour apprendre à lire et écrire voire s'instruire dans une langue donnée, sous le leadership d'un « animateur » encore appelé « alphabétiseur », « maître alphabétiseur », « facilitateur » ou « formateur ». Soucisse préfère cependant, le terme animateur à formateur « *parce qu'il traduit*

mieux la volonté d'accorder une place importante aux participant-e-s dans la démarche d'alphabétisation » (Soucisse F., 1990 : 9).

En effet, un animateur des centres d'alphabétisation, peut être considéré comme une personne chargée de l'encadrement d'un groupe social analphabète (notamment des adultes) à qui elle enseigne la lecture et l'écriture, propose des activités tout en facilitant les relations et en suscitant l'émulation au sein de ses membres. Toutefois, on peut retrouver parmi les apprenants des centres d'alphabétisation, des personnes ayant déjà été alphabétisées dans une première langue et qui souhaitent être alphabétisées dans une nouvelle langue dans le souci de s'adapter à leur propre culture ou à une culture autre que la leur. Un groupe de travail de conseillers et coordonnateurs pédagogiques "Lire et Ecrire" de la Belgique, estime à cet effet que :

« Le travail d'alphabétisation est loin d'être une démarche neutre ou anodine. Il a pour but de construire une société équitable, démocratique et solidaire, de favoriser la rencontre des cultures, de développer la participation active et l'expression culturelle de tous. Atteindre ces buts implique de développer des pratiques d'alphabétisation qui stimulent l'analyse critique de la société, le développement d'initiatives citoyennes, l'exercice des droits sociaux, culturels, économiques et politiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective » (Lire et Ecrire, 2004 : 3).

Dans les pratiques d'alphabétisation, les mots animation et formation portent souvent à confusion. En effet, *« on utilise souvent chacune des expressions de manière indifférenciée pour désigner la fonction de l'animatrice dans les groupes d'alphabétisation. Il en est ainsi parce que cette fonction combine certains aspects de l'animation et d'autres plus propres à la formation » (Ibid. : 9).* Il est donc important d'apporter quelques clarifications à propos de ces termes.

Partant de Soucisse (Ibid.), nous pouvons dire que l'animation correspond à un ensemble de moyens, de techniques ou de règles utilisés pour aider un groupe à atteindre ses objectifs de la manière la plus satisfaisante possible pour tous ses membres. La fonction d'animation peut être assumée par l'ensemble des membres du groupe ou confiée à une animatrice, qui devra faciliter le travail du groupe sans se substituer à ce dernier. L'animation suppose que le groupe a du pouvoir et de

l'autonomie face à l'objet de sa démarche. Le groupe peut prendre des décisions et entreprendre des actions.

Soulignons cependant que, dans l'animation des centres d'alphabetisation, le pouvoir et l'autonomie du groupe sont souvent limités compte tenu du fait que l'alphabetisation est considérée comme une offre de formation et donc une commande institutionnelle qui vise des objectifs bien déterminés. En effet, « *la formation est une démarche d'apprentissage planifiée et structurée en fonction d'objectifs précis. De manière générale, ces objectifs sont déjà déterminés avant même que le groupe soit constitué. Ils répondent donc aux besoins d'un organisme communautaire, d'une commission scolaire ou du ministère de l'Éducation. C'est en fonction de ces besoins que l'alphabetiseuse définit son travail* » (Ibid.).

Nous pouvons en déduire que, l'alphabetisation utilise la dynamique de groupe pour atteindre des objectifs de formation. Bien que ces objectifs soient déjà définis avant même la constitution de groupe, le rôle de l'animateur sera d'aider le groupe à se les approprier pour que la démarche puisse s'appuyer sur le groupe. Avec Fernandez (1989), nous pouvons dresser un tableau comparatif des caractéristiques de ces deux termes (voir tableau n° 01 ci-dessous).

Tableau n° 01 : Comparaison des caractéristiques des termes formateur et animateur

FORMATEUR	ANIMATEUR
<ul style="list-style-type: none"> • Il planifie l'ensemble du processus de formation. • Tout en structurant une situation d'apprentissage, il identifie les objectifs, détermine le contenu, choisit les méthodes et les techniques à utiliser...; il suscite, oriente et facilite l'apprentissage. • Le formateur participe à la formation ; il communique son expérience, son vécu, ses connaissances ; il amène les autres à le suivre afin d'optimiser leur apprentissage. • Le formateur a une maîtrise du contenu enseigné. Il le connaît aussi bien en théorie qu'en pratique. • Le formateur évalue les objectifs d'enseignement et d'apprentissage par le processus de formation préétabli. Il évalue la pertinence et la portée de sa méthode. Ceci ne signifie pas qu'il peut mettre une note. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il anime la participation du groupe. • Il joue le rôle de catalyseur à l'intérieur du groupe. Mais, c'est le groupe qui, de façon autonome, organise son travail, détermine la démarche, structure son propre cheminement et définit le produit qu'il veut obtenir. • L'animateur est attentif au déroulement de la discussion : c'est le vécu du groupe qui est partagé, ses expériences et ses connaissances. L'animateur voit à ce que l'échange se fasse bien, il est attentif à la mécanique, à la dynamique du groupe. • L'animateur n'a pas nécessairement une connaissance très poussée du contenu du sujet sur lequel le groupe travaille. Il connaît surtout la mécanique et les comportements des groupes. Il saura, en posant des questions, faire avancer le travail, éviter les accrochages inutiles, etc. • L'animateur aide le groupe à faire sa propre évaluation ou se base sur les critères fixés par le groupe.

Source : *Fernandez J. (1989)*

Nous pouvons, à partir de tout ce qui précède, considérer que l'animation comme la formation, participent toutes deux, au processus d'apprentissage et de transfert de connaissances en s'appuyant sur des techniques différentes.

1.1.2. Alphabétisation, transfert de connaissances et postures d'animateur

Il s'agit de voir les différentes postures adoptées par les animateurs au cours de leurs pratiques d'alphabétisation dans le cadre de transfert de connaissances. A cet effet, il est important de faire un lien entre l'alphabétisation, l'andragogie et la didactique.

1.1.2.1. Alphabétisation, pédagogie/andragogie et didactique

L'alphabétisation s'adresse à un public composé de personnes relativement âgées. Elle est une forme d'instruction des adultes et repose donc sur les principes de l'andragogie. Le terme andragogie en effet, est utilisé comme synonyme de formation des adultes. Pour mieux comprendre ce thème, il importe de comprendre, dans un premier temps, le sens du mot pédagogie à partir duquel il a été fortement inspiré. En effet, la pédagogie peut être définie comme la science de l'éducation, de l'instruction des enfants ; une méthode d'enseignement ou la qualité de celui qui sait transmettre les connaissances. Houssaye pense, que la pédagogie « *c'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative* » (Houssaye J., 1993 : 13).

Pour Raynal et Rieunier, la pédagogie se définit comme « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui* » (Raynal F. et Rieunier A., 2007 : 69). Deux aspects peuvent être explicitement mis en lumière dans cette définition : l'activité d'une personne « l'enseignant » et l'apprentissage chez autrui « l'apprenant ». L'autre aspect implicite (non moins important), le savoir, le savoir-faire, le savoir-être ou le savoir-devenir, fait la relation entre l'enseignant et l'apprenant, et crée ce que Jean Houssaye appelle « la situation pédagogique » ou « le triangle pédagogique » (cf. figure 1 ci-dessous).

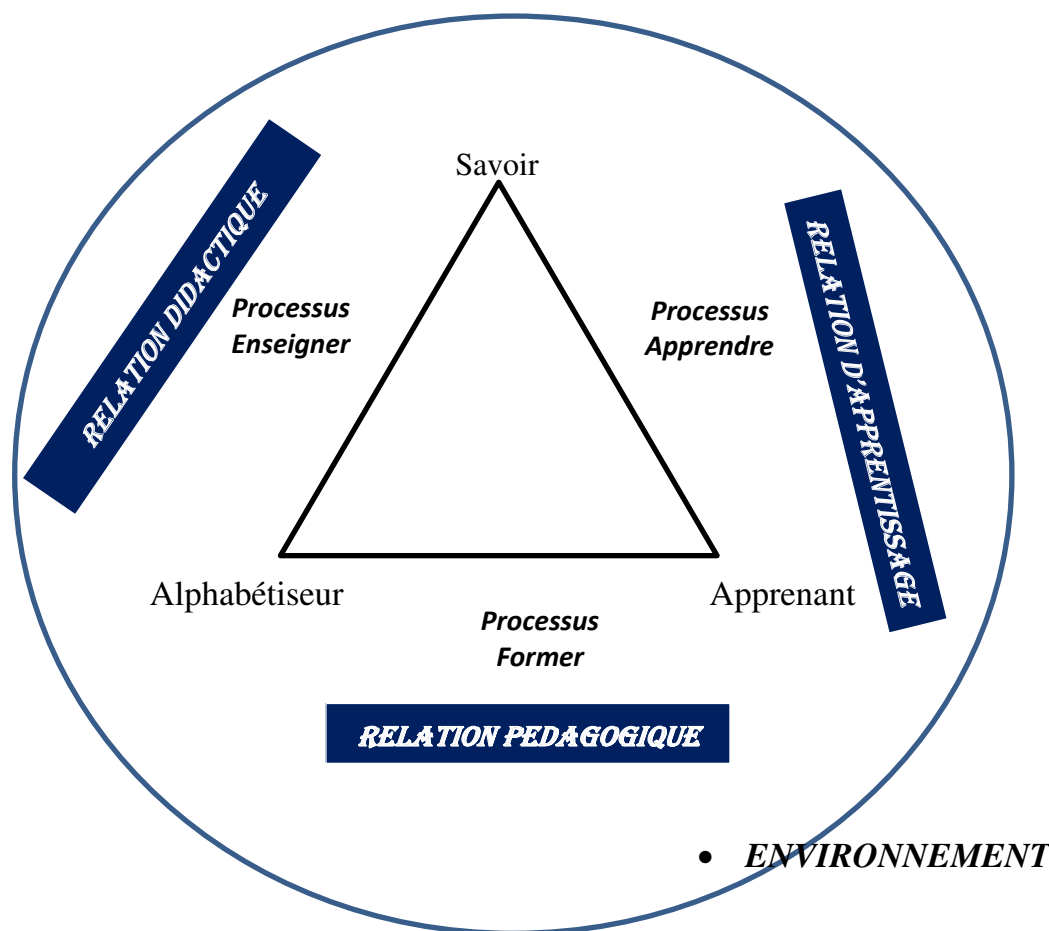


Fig. n° 01 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye (1993).

Selon Houssaye et de façon résumée :

« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. [...] Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus. [...] Les processus sont au nombre de trois : "enseigner", qui privilégie l'axe professeur-savoir ; "former", qui privilégie l'axe professeur-élèves ; "apprendre", qui privilégie l'axe élèves-savoir. Sachant qu'on ne peut tenir équivalamment les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui... » (Houssaye J., 1993 : 14-24).

Le mot andragogie est forgé sur le modèle de pédagogie, le mot pédagogie étant emprunté au grec paidagogia, composé de paidos, "enfant", et agogos, "conduire". Le mot andragogie a été créé de la même façon, à l'aide de la racine anêr (andros), signifiant "l'homme". Étymologiquement, "andragogie" signifie donc "formation de

l'homme" ou de façon plus expressive "*formation de l'adulte*". Elle peut donc être définie comme la science de l'éducation des adultes.

Selon Hachicha (2006), le terme andragogie a été cité pour la première fois, en 1833, par un professeur de grammaire allemand, Alexander Kapp, pour décrire la théorie éducatrice de Platon, en allemand *der Andragogik*. Il disparaît ensuite pendant un siècle suite à l'intervention du philosophe allemand Johan Friedrich Herbart qui s'oppose à son utilisation. C'est en 1921, que ce terme refait surface, chez le spécialiste de sciences sociales allemand Eugen Rosenstock qui suggère que l'éducation des adultes nécessite des enseignants, des méthodes et une philosophie qui lui soient propres. C'est peu après la fin de la Première Guerre mondiale qu'a émergé, en Europe et aux Etats-Unis, la première vague d'idées sur la spécificité des modes et principes d'apprentissage des adultes (Lindeman, Mucchielli, McCarthy, Knowles).

En effet, Lindeman a établi, dans *The meaning of adult education*, les fondements d'une approche méthodologique de l'éducation des adultes selon laquelle :

« L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non des programmes. Dans le système pédagogique traditionnel, c'est l'inverse, les principaux acteurs sont les programmes et les enseignants, les élèves n'étant que des éléments secondaires. ...Le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de ce dernier. Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie familiale, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation.... L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage » (Lindeman E. C., 1926 : 8-10).

Etant donné que d'une part, l'alphabétisation est caractérisée par l'activité du formateur « l'animateur » et l'apprentissage chez l'apprenant adulte « autrui » ; et d'autre part, l'existence de relations entre l'animateur et l'apprenant caractérisées par des savoirs à transmettre ou des compétences à acquérir, nous pouvons dire qu'il y a une « situation pédagogique » qui s'établit au cours des pratiques d'alphabétisation. Autrement dit, l'alphabétisation est une activité déployée par l'animateur pour développer des apprentissages de l'écriture et de la lecture chez les adultes apprenants en vue de l'acquisition des compétences par ces derniers. Soulignons que, du fait que

l'alphabétisation utilise des méthodes et une philosophie propres à l'éducation des adultes, la « situation pédagogique » créée au cours des pratiques d'alphabétisation, est simulée à l'andragogie.

En ce qui concerne la didactique, étymologiquement, ce mot vient du grec *didaktikos*, ou de *didaskhein* qui signifie « enseigner ». Il a rapport à l'enseignement et vise l'instruction. D'après la *Grande Didactique* de Comenius (1657), la didactique a deux sens. En effet, dans son acception commune, l'expression « didactique des langues », « didactique des mathématiques », « didactique de la mécanique », etc., renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline.

Il faut souligner que les techniques retenues sont différentes selon les matières, puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner. L'enseignement des langues privilégie les techniques audio-orales, l'enseignement des sciences physiques privilégie la démarche expérimentale, tandis que l'enseignement des sciences économiques privilégie l'étude de cas. Autrement dit, chaque matière à enseigner, chaque discipline a sa propre didactique, c'est ce qu'on appelle la didactique de la discipline.

La didactique est donc considérée comme l'ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoir-faire qui feront l'objet d'actions visant à leur appropriation par un public donné, en fonction d'informations diverses relatives à ce public. C'est une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire, ...) en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage référés et référables à des disciplines scolaires. Ce qui spécifie la didactique, c'est la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages.

Dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement / apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire, la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs

qu'il aura à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève).

En effet, *la didactique* élargit la réflexion sur la situation éducative aux trois pôles auxquels schématiquement toute situation didactique peut être réduite : le savoir, l'apprenant, l'enseignant et aux relations que ces trois éléments entretiennent entre eux. Pour Chevallard, la didactique « *s'intéresse au jeu qui se mène (...) entre un enseignant, des élèves, et un savoir (...). Trois places donc : c'est le système didactique.* » (Chevallard Y., 1991 : 14). Elle se veut donc être une discipline de description, d'analyse et d'intervention qui théorise les relations entre les trois pôles du « triangle didactique », que le schéma ci-dessous représente (fig. 02).

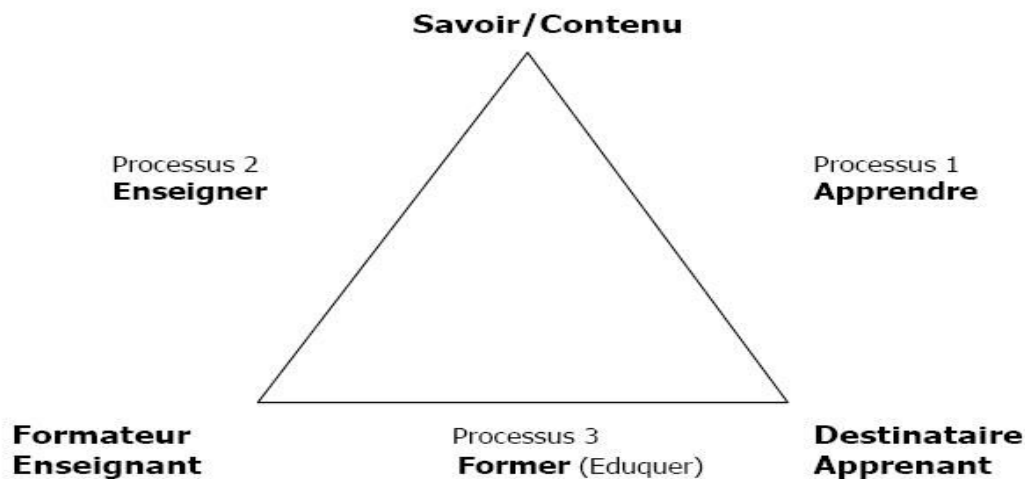


Fig. n° 02 : schéma didactique (Chevallard Y., 1991)

En effet, au niveau du *savoir*, la didactique pose la question de la transposition didactique, c'est-à-dire, les transformations (*sélection/simplification...*) que le savoir savant, élaboré par la recherche, subit pour devenir savoir à enseigner dans l'espace de la classe. Le niveau de *l'apprenant* est abordé par la didactique notamment à travers l'opposition *enseignement / apprentissage* qui renvoie à deux réalités complémentaires, mais différentes : le processus d'enseignement et celui d'apprentissage. Lorsque l'on parle d'*enseignement*, on se situe du côté de l'enseignant, d'un savoir à transmettre. Lorsque l'on parle d'*apprentissage*, on se place du côté de l'apprenant qui est l'élément clé de la situation didactique. Enfin, le pôle

de *l'enseignant* ouvre pour la didactique une réflexion sur les démarches d'enseignement (démarche d'imposition du savoir / démarche de découverte), et les dispositifs d'enseignement (pédagogie par objectifs/ pédagogie différenciée), mis en œuvre par l'enseignant.

Les deux concepts, *didactique* et *pédagogie* ne s'opposent pas mais sont complémentaires, comme le souligne Halté :

« *La didactique constitue un prolongement naturel de la pédagogie. Elle en est une région, solidement attachée et dépendante. En même temps, ce faisant, en tant qu'elle explore des problèmes étroitement circonscrits (qu'est-ce que savoir écrire ?) et qu'elle convoque à ce propos ses propres référents, qu'elle développe ses propres méthodologies, elle s'éloigne de la pédagogie et tend à se constituer en discipline autonome* » (Halté J. F., 1992 : 15).

La *didactique* s'occupe en effet, des *contenus* (les savoirs) à enseigner, tandis que la *pédagogie* s'occupe des *moyens* (les démarches) pour transmettre ces contenus. Nous nous intéresserons dans le cadre de notre travail, aux contenus des programmes d'alphabétisation ainsi qu'aux démarches pédagogiques voire andragogiques des animateurs pour faciliter le processus enseignement / apprentissage dans les centres d'alphabétisation.

1.1.2.2. Alphabétisation et enseignement / apprentissage

Etymologiquement, le mot enseigner vient du latin classique *insignire* qui signifie « indiquer » d'où « instruire » ; de l'adjectif *insignis* qui veut dire « enseigné » ; faire connaître par un signe, une indication c'est-à-dire « indiquer », « montrer ». L'enseignement peut être défini comme une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à faire acquérir des compétences (savoir-faire social) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. On peut dire en effet, que l'enseignement est une pratique qui vise à faire acquérir des compétences par l'instruction ou encore, comme Flahault, « *l'instruction, c'est l'acquisition de connaissances grâce à l'enseignement.* » (Flahault F., 2006 : 296).

L'alphabétisation quant à elle, peut être définie comme un processus d'acquisition de compétences cognitives de base qui contribue au développement culturel et socioéconomique ainsi qu'à la prise de conscience citoyenne et à la réflexion critique

qui sont des bases de l'évolution personnelle et sociale. En effet, selon le Rapport mondial de l'Education pour Tous (Unesco, op. cit.), l'alphabétisation peut être utilisée pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme et l'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture. On peut donc en déduire que l'alphabétisation comme l'enseignement, permet de faire acquérir des compétences à un apprenant ou à un public dans le cadre d'une institution éducative.

L'enseignement vise le transfert de connaissances par un enseignant à un ou ses apprenant(s) tandis que l'apprentissage est considéré comme l'ensemble des mécanismes menant à l'acquisition de compétences par les apprenants. L'enseignement/apprentissage peut donc être considéré comme le processus qui permet le transfert de connaissances par l'enseignant et l'acquisition de compétences par le(s) apprenant(s). Dans le cadre de notre travail, il s'agit de voir dans quelles conditions la professionnalisation peut faciliter le processus d'enseignement/apprentissage dans les centres d'alphabétisation. Le processus d'enseignement/apprentissage fait appel, en effet, à des compétences en pédagogie (andragogie dans le cadre de notre étude) et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et techniques mis en œuvre depuis la conception d'une leçon, à son déroulement jusqu'à son évaluation.

1.1.2.3. Alphabétisation et postures d'enseignant

Lors des pratiques d'alphabétisation, on peut remarquer que l'alphabétiseur ou l'animateur des centres d'alphabétisation est appelé à interagir à la fois avec les apprenants, le savoir mais aussi et surtout l'environnement immédiat ou la société dans laquelle il vit. En effet, au cours de l'exercice de son métier, il adopte des postures qui expriment ses connaissances, ses pensées et ses croyances. Ce sont ces postures qui participent à la construction de sa personnalité ou plus précisément de son identité professionnelle.

Pour Viala A.⁷, le sens premier du terme « posture » renvoie à la réalité du corps. En effet, une posture est une attitude, une façon de se tenir, de placer son corps, ses membres (se tenir debout, penché, raide, détendu, etc.). Mais ce sens initial est très immédiatement lié à la situation dans laquelle s'opère cette prise d'attitude. La posture apparaît donc alors comme l'expression d'un code social : elle suppose l'adéquation de l'attitude à la situation. Ainsi donc, les « postures » sont une dimension usuelle, permanente et nécessaire de tous les codes sociaux. Partout et en toute circonstance, la posture engage l'image qu'une personne donne de soi.

Conceptuellement, la posture peut se définir, comme une façon d'occuper une position tout en ajustant son attitude à cette position. En effet, « *on peut, par exemple, occuper modestement une position avantageuse, ou occuper à grand bruit une position modeste* » (Viala A., 1993 : 216). Parlant de posture, Ardoïno estime qu'« *il faut y entendre le système d'attitudes et de regards vis à vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales* » (Ardoïno J., 1990 : 29).

La posture est donc, à la fois, en rapport avec les gestes et les attitudes du corps, mais aussi et surtout prend en compte la présentation de soi et suppose un regard qui l'observe et l'évalue. Il ne s'agit surtout pas d'une disposition permanente, mais d'une manière de se comporter qui peut varier selon les situations, chez une même personne. C'est en ce sens que la notion de posture offre un intérêt d'emploi dans les sciences humaines et sociales, notamment dans l'analyse des discours et dans la sociologie des arts et des Lettres. Nous nous intéressons dans le cas de nos travaux, à son usage dans l'analyse du discours.

Les postures sont donc les comportements ou attitudes que développe l'animateur des centres d'alphabétisation au cours de ses pratiques d'alphabétisation et qui peuvent être influencés par ses croyances (préjugés) ou d'autres facteurs comme l'environnement dans lequel il exerce son métier. En effet, selon Désautels J. et

⁷ Alain Viala, « Posture », dans Anthony Glinoe et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>, page consultée le 25 novembre 2017.

Larochelle M., cité par Houssou, « *qu'on le veuille ou non, qu'on en soit conscient ou pas, toute pratique d'enseignement [...] incarne, entre autres, une posture épistémologique* » Houssou B. (2012 : 48). Pour Bucheton D. et Soulé Y. (2009), les postures sont considérées comme des combinaisons momentanées de gestes. La posture adoptée par l'enseignant en classe, face aux élèves, peut infléchir aussi bien leurs représentations que leurs actions.

On peut aussi remarquer, que :

« en plus du savoir et de l'apprenant avec lesquels l'enseignant [alphabétiseur] établit le contrat didactique, l'analyse et surtout la compréhension des postures qu'il adopte au cours des interactions qu'il gère avec les apprenants nécessite la prise en compte d'un nouveau pôle celui relatif à la société » (Ibid.).

Ainsi la compréhension des postures des animateurs des centres d'alphabétisation, dans l'exercice de leurs tâches, nécessite la prise en compte des interactions au sein d'un tétraèdre régulier qui place à l'un de ses sommets, l'alphabétiseur en face des savoirs à faire construire, des apprenants et de la société dans laquelle il vit et qu'il est appelé par son métier à faire évoluer en amenant ses apprenants à apprendre à construire des compétences.

En effet, suivant chacune des arêtes du tétraèdre (voir figure 3, ci-dessous), se développent des postures de l'animateur des centres d'alphabétisation (alphabétiseur). Il s'agit à la fois, de la posture épistémologique, de la posture socio-administrative et professionnelle sans occulter la posture socio-affective.

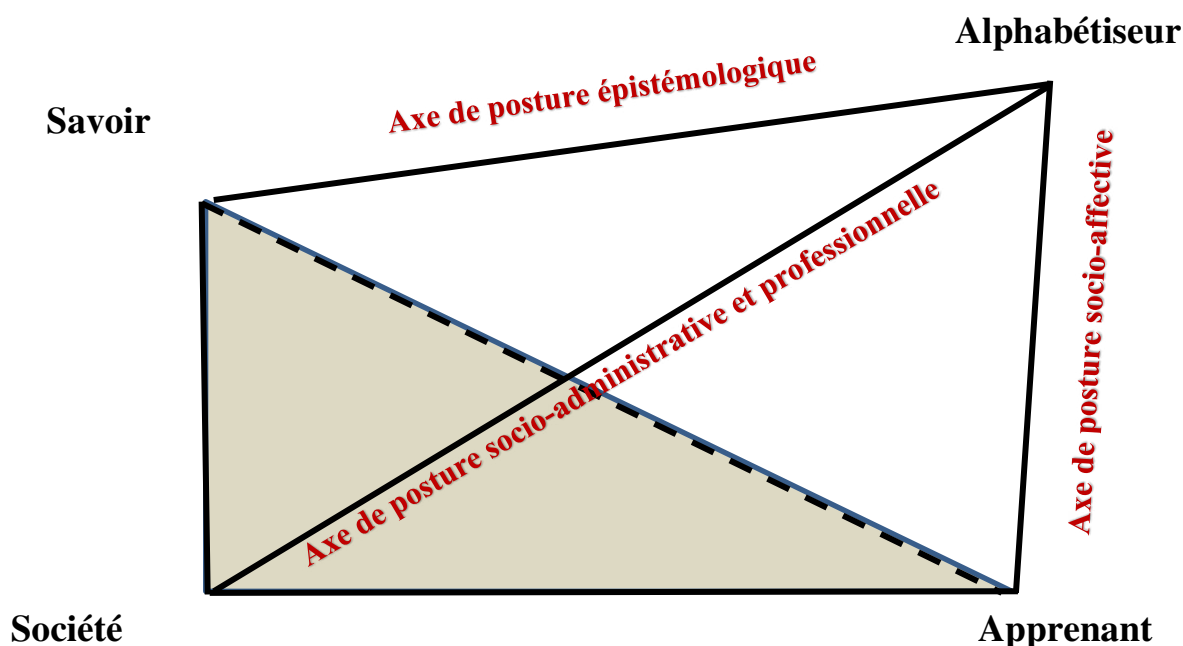


Fig. n° 03 : Axes de postures d'enseignants (alphabétiseurs) en situation de classe

Source : adapté à partir des travaux de Houssou B. (2012).

La posture socio-administrative et professionnelle (PSAP), évolue en rapport avec tout ce qui relie l'alphabétiseur, dans l'exercice de son métier, aux autres personnels du système socio-administratif dans lequel il travaille (statut administratif, ses relations sur le plan professionnel avec la hiérarchie et avec les pairs, etc.).

Quant à la posture socio-affective (PSA), elle tient compte des rapports affectifs entre les apprenants et l'alphabétiseur et se traduit par l'intérêt que porte ce dernier à la personne de l'apprenant. Elle peut se manifester entre deux pôles extrêmes à savoir, l'affection et le dédain en passant par l'indifférence de l'alphabétiseur vis-à-vis de l'apprenant et surtout pour l'atteinte de ses objectifs de réussite. « Cette posture prend appui sur la « distance » socio-affective de l'enseignant par rapport aux apprenants d'une part et par rapport au système social non administratif dans lequel il vit et évolue hors du cadre éducatif formel d'autre part » (Ibid.).

Enfin, la posture épistémologique est celle qui se développe en rapport avec les croyances ou préjugés de l'alphabétiseur à propos des savoirs qu'il est appelé à enseigner. « Ce volet de posture est relatif à ses croyances en matière des théories de l'enseignement/apprentissage qu'il adopte en autonomie ou qui lui sont imposées par

les programmes d'étude. Cette posture apparait clairement lors des activités d'enseignement, au cours des échanges langagiers entre apprenants et enseignant » (ibid. : 48). Schneeberger (2004), a identifié, dans le cadre de l'encadrement des apprenants, trois postures épistémologiques d'enseignants encadreur. A savoir :

- Postures d'Accompagnateur : l'enseignant aide les apprenants à faire le point des apprentissages, à expliquer leurs problématiques ;
- Postures d'Expert : l'enseignant apporte à l'apprenant une information conceptuelle, technique ou méthodologique qu'il juge indispensable pour l'évolution de l'apprentissage
- Postures de Conducteur : l'enseignant dirige le groupe d'apprenants vers des pistes qu'ils n'avaient pas envisagées auparavant.

Nous pouvons donc en déduire trois types de postures épistémologiques dans le cadre de la conduite des activités de classe par l'alphabétiseur : la posture de l'alphabétiseur « accompagnateur » ; la posture de l'alphabétiseur « expert » et la posture de l'alphabétiseur « conducteur » (voir figure n° 4 ci-dessous).

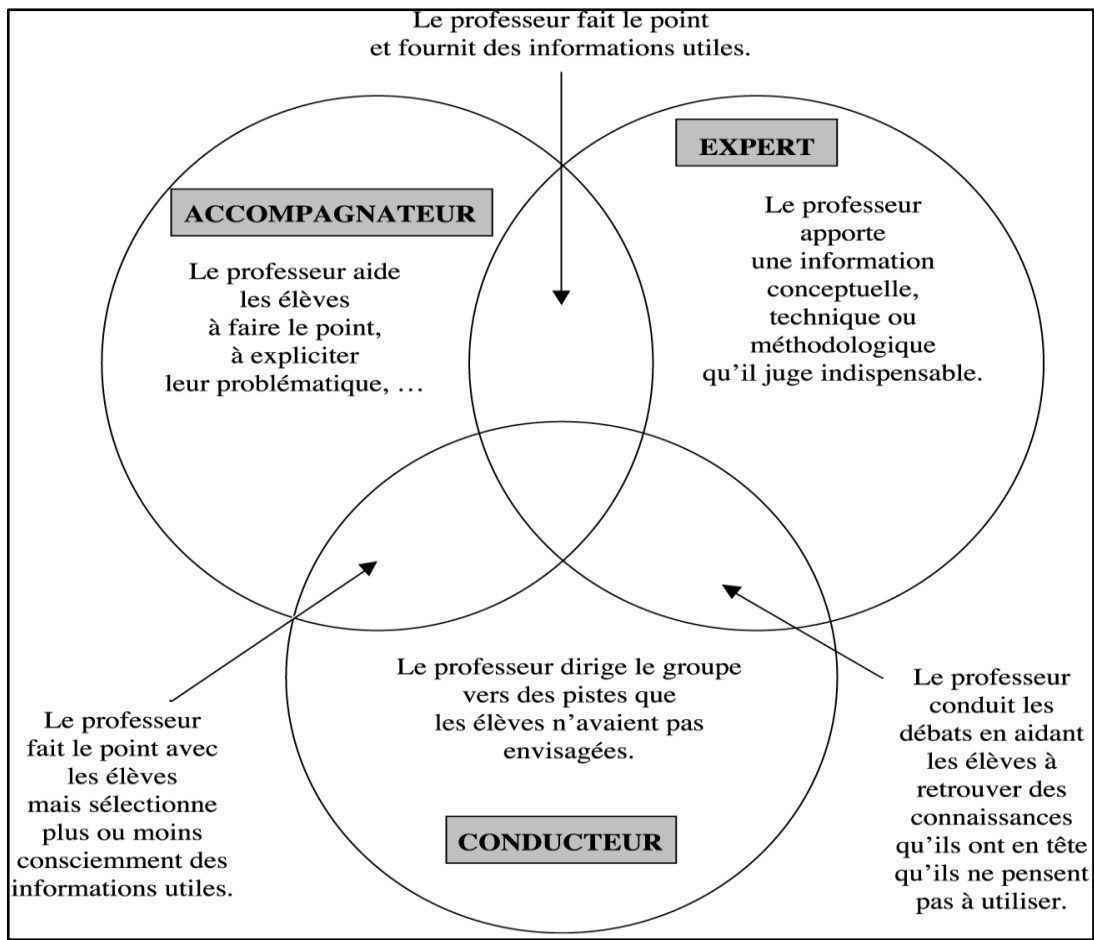


Figure n° 04 : Postures de l'enseignant

Source : d'après les travaux de Patricia Schneeberger, et al. Aster n° 39. 2004.

Ces types de postures épistémologiques sont en relation avec les trois pôles du triangle pédagogique de Jean Houssaye. En effet, l'alphabétiseur accompagnateur agit sur l'amélioration du rapport au savoir de l'apprenant avec la création de contextes motivants lui permettant de surmonter par lui-même ses difficultés en utilisant le contexte d'apprentissage fourni par l'enseignant-alphabétiseur ou identifié par l'apprenant même. Il vise donc l'apprenant. Alors que l'alphabétiseur expert se contente exclusivement de la justesse des savoirs en apportant directement à l'apprenant des connaissances de structuration indépendamment parfois du processus de construction des savoirs dans lequel se trouve l'apprenant. Il vise les savoirs en jeu. Enfin l'alphabétiseur conducteur établit des processus bien connectés à travers lesquels il amène l'apprenant à évoluer jusqu'à la fin pour l'acquisition des connaissances en jeu. Il vise la relation savoir-apprenant.

Soulignons que la posture épistémologique de l'animateur des centres d'alphabétisation est en relation avec l'épistémologie de l'enseignant (alphabétiseur) et de l'apprenant face aux savoirs. En effet, selon Tiberghien cité par Houssou, la posture épistémologique « *oriente, en partie, la fabrication par les étudiants et les étudiantes de représentations à l'égard de la nature et de la portée sociocognitive du savoir enseigné de même qu'à l'égard de la valeur de leur propre savoir, contribuant ainsi au développement chez ces derniers d'un rapport plus ou moins émancipatoire au savoir scientifique* » (Ibid, : 50). Nous pouvons en déduire que la posture épistémologique de l'animateur des centres d'alphabétisation, influence la représentation que les apprenants ont des savoirs que ce dernier leurs inculque. Il existe en effet, des influences entre postures d'animateur des centres d'alphabétisation et postures d'apprenants.

En somme, les postures des animateurs des centres d'alphabétisation sont définies par trois grands axes à savoir la posture épistémologique (posture d'alphabétiseur accompagnateur, conducteur ou expert), la posture socio-affective et la posture socio-administrative et professionnelle. Dans le cadre de notre étude, il s'agit d'identifier les postures que développent les animateurs ainsi que les facteurs qui influencent ces postures au cours de leurs pratiques d'alphabétisation.

1.2. Alphabétisation et différentes approches de l'éducation

Il s'agit ici de voir la place de l'alphabétisation dans les différentes approches de l'éducation au Bénin. Pour y parvenir, nous présenterons d'abord, les différentes approches de l'éducation et leurs caractéristiques, avant d'aborder les différents types d'alphabétisation en vue de voir l'approche de l'éducation dans laquelle l'alphabétisation se situe.

1.2.1. Approches de l'éducation et caractéristiques

A partir de quelques conceptions sur l'éducation, nous ferons ressortir les différentes approches de l'éducation, leurs caractéristiques ainsi que leurs divergences et points communs.

1.2.1.1. Des conceptions sur l'éducation à ses différentes approches

Se fondant sur la Classification internationale des types de l'éducation (CITE), qui définit l'éducation comme « *une communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage* », Hamadache (1993), estime qu'il s'agit là d'un point de vue institutionnel très restrictif qui exclue tout ce qui peut être fait à plus ou moins grande échelle pour élargir l'accès à l'éducation. Cette définition fait peu cas des formes spontanées et non scolaires d'apprentissage alors que, aujourd'hui, les hommes ne cessent de s'instruire par l'expérience en vue d'accumuler et d'enregistrer des connaissances et des idées, par exemple en regardant des émissions télévisuelles, en visitant un musée, en observant leurs parents, leurs pairs ou leur entourage.

En effet, en considérant que l'un des rôles les plus importants de l'éducation est de permettre aux individus, de transformer plus habilement le milieu dans lequel ils vivent ou de s'y adapter plus aisément, il faudrait élargir cette définition étriquée de l'éducation en y englobant tout ce qui tend à provoquer un changement dans les attitudes et les comportements des individus, étant donné que, pour opérer ce changement, ceux-ci doivent acquérir des connaissances, des compétences et des aptitudes nouvelles.

Parlant du rôle de l'éducation dans la transformation ou la mutation de la société, Ki-Zerbo, estime que « *l'éducation est la fille d'une société globale donnée et s'adapte aux mutations de ladite société* ». Cette adaptation de l'éducation aux mutations de la société, nécessite qu'elle soit prise en compte dans toutes ses approches (Ki-Zerbo J., 1990 : 5).

Ainsi donc, dans sa conception globale, l'éducation, notamment l'éducation de qualité doit prendre en compte une approche holistique de l'individu. Cette approche « *considère le processus d'éducation dans son intégralité et reconnaît la valeur unique et la complémentarité entre éducation formelle, éducation non formelle et apprentissage informel, et des différents prestataires impliqués*⁸ ».

⁸ Document politique une éducation de qualité, COMEN 2013.

En effet, quel est le lieu d'apprentissage idéal pour chaque type d'éducation ? Chaque type d'éducation correspond-il à un moment de la vie ou, apprend-on tout au long de la vie ? Les types d'éducation sont-ils complémentaires ou rencontrent-ils des objectifs communs ? Y-a-t-il, une exigence de niveau ou de contenu pour chacun des types d'éducation ? La réponse à ces préoccupations se trouve dans les définitions des différentes approches de l'éducation qui nous permettront de comprendre ce qui distingue chacune d'elles.

1.2.1.2. Différentes approches d'éducation

A partir de la Classification Internationale des Types d'Education (CITE), on peut distinguer l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation répondant à des besoins spécifiques et l'éducation des adultes (UNESCO, 1997). A cette classification on peut ajouter, l'éducation informelle. Ainsi donc, bien que l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle constituent les trois principales approches de l'éducation, notre étude s'intéresse aussi aux approches d'éducation répondant à des besoins spécifiques et d'éducation des adultes.

L'éducation formelle sous-entend toutes les formes d'éducation et de formation menées dans un cadre organisé et bien structuré. Selon la Classification Internationale des Types d'Education, l'éducation formelle peut être définie comme :

« L'Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Il constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général, entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans. Dans certains pays, ses échelons supérieurs sont constitués de programmes organisés alternant emploi et enseignement scolaire ou universitaire à temps partiel : ces programmes sont désignés dans ces pays par l'expression de « système dual » ou par des formulations équivalentes » (UNESCO, 1997).

Pour Hart S. A. (2013), l'éducation ou l'apprentissage formel est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en terme d'objectifs, de temps ou de ressources). Cette

forme d'éducation est intentionnelle de la part de l'apprenant et débouche généralement sur la validation et la certification.

Une autre définition qui fait bien ressortir les caractéristiques de l'éducation formelle est celle de Hamadache qui estime que :

« L'éducation formelle dite scolaire [...] est donnée dans des institutions d'enseignement (écoles), par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales et verticales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés), avec des conditions d'admission définies pour tous. Cet enseignement se veut universel et séquentiel normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence (du moins pour ceux qui ne sont pas exclus du système) » (Hamadache A. (1993 : 11-12).

En effet, de cette définition, on peut retenir que l'éducation formelle est :

- organisée, structurée (sinon elles relèvent de l'informel) ;
- destinée à un public-cible identifiable ;
- vise un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation ;
- institutionnalisée (se déroule dans un système éducatif établi et s'adresse à des élèves régulièrement inscrits).

Soulignons que la structuration de l'éducation formelle varie d'un pays à un autre.

Au Bénin, l'enseignement formel⁹ est subdivisé en trois degrés que sont :

- 1) le premier degré qui comprend :
 - l'enseignement maternel ;
 - l'enseignement primaire ;
- 2) le second degré qui comprend :
 - l'enseignement secondaire général ;
 - l'enseignement secondaire technique et professionnel ;
- 3) le troisième degré qui comprend :
 - l'enseignement supérieur ;
 - la recherche scientifique.

L'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire constituent l'éducation de base.

⁹ Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin, rectifiée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005

Quant à l'éducation non formelle, elle concerne les programmes d'enseignement qui n'ont pas une structuration formelle ou qui ne suivent pas nécessairement le système d'« échelle ». Leurs durées peuvent varier d'un programme à un autre. C'est une forme d'enseignement qui se déroule généralement dans un cadre extrascolaire. Il s'agit d'« *enseignement d'un sujet en particulier, à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur, qui est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant* »¹⁰.

En effet, l'enseignement non formel, est selon la Classification Internationale des Types d'Education :

« Toute activité éducative 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 professionnelles, et de culture générale » (UNESCO, 1997).

Selon Hart (2013), l'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Il est intégré dans des activités qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage.

Pour Coombs (1973), l'éducation non formelle est toute activité éducative qui est organisée en dehors du système éducatif formel établi et qui est destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction perceptibles. Cette définition a l'avantage de mettre en évidence les caractéristiques principales de l'éducation non formelle qui est considérée comme :

- organisée, structurée (sinon elle relève de l'informel) ;
- destinée à un public-cible identifiable ;
- visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation ;

¹⁰ UNESCO, 2004, Raisons éducatives, Olivier Maulini, Cléopâtre Montandon, Université de Genève Observatoire Compétences-emplois, Canada <http://www.oce.ugam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>

- non institutionnalisée, se déroulant hors du système éducatif établi et s'adressant à des élèves non régulièrement inscrits (même si, dans certains cas, le lieu d'enseignement peut être l'école).

En ce qui concerne l'éducation informelle, elle est une forme d'éducation non institutionnalisée qui se pratique dans diverses situations de la vie courante et qui contribue à la formation de l'Homme. En effet, est considérée comme informelle « *toute forme d'éducation non structurée et concourant à la formation de l'individu et à son insertion sociale*¹¹ ». Pour Berry et Garcia (2016), l'éducation informelle est l'ensemble des processus d'apprentissage réalisés dans des situations non structurées et non pensées pour l'éducation. Elle s'effectue dans la vie quotidienne, au sein de la famille, en pratiquant des loisirs ou lors de divertissements.

Parlant de ses caractéristiques, Hart (2013), pense que l'éducation ou l'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant et découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources).

S'agissant de l'éducation répondant à des besoins spécifiques, elle est une forme éducative destinée à répondre à des besoins éducatifs spéciaux. L'expression « éducation répondant à des besoins spéciaux » est maintenant utilisée à la place d'« éducation spéciale ». Cette dernière expression était essentiellement interprétée comme désignant l'éducation d'enfants handicapés dans des écoles ou des institutions spéciales distinctes des établissements du système ordinaire d'écoles et d'universités, et extérieures à ce système.

L'éducation répondant à des besoins spécifiques pourrait, dans certains cas, être incluse dans l'éducation formelle. C'est le cas des apprenants à besoins spécifiques intégrés dans le système d'enseignement formel et qui sont encadrés par des enseignants formés pour la cause. Il existe aussi des établissements d'enseignement

¹¹ [Loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina-Faso](#)

formel réservés exclusivement aux apprenants à besoins spécifiques où les infrastructures sont adaptées et l'équipe d'encadrement aussi formée pour la cause. Certaines de ces formations peuvent être réservées aux salariés dans le cadre de leur perfectionnement ou de leur formation continue. Au Bénin par exemple, en dehors des ministères clés en charge de l'éducation, d'autres départements ministériels assurent la tutelle administrative de quelques centres de formation spécifiques, notamment :

- le Centre de Perfectionnement des Personnels des Entreprises (CPPE), géré par le Ministère du Travail et de la Fonction Publique ;
- l'Ecole de Formation des Cadres du Trésor (EFCT), l'Ecole de Formation des Cadres de l'Administration Centrale des Finances et l'Ecole de Formation des Cadres des Impôts, gérées par le Ministère de l'Economie et des Finances ;
- le Centre de Formation du Personnel de la Société Béninoise d'Energie Electrique, géré par le Ministère des Mines, de l'Energie et de l'Eau.

Il arrive parfois que « l'éducation répondant à des besoins spécifiques » soit incluse dans l'éducation non formelle. Il peut s'agir à titre indicatif, d'un programme d'éducation non formelle dispensé au profit d'un public à besoin spécifique. C'est le cas par exemple du Centre de Formation Professionnelle des Handicapés d'Akassato au Bénin.

La loi d'orientation de l'éducation au Burkina-Faso résume bien ces différentes définitions sur l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée (voir tableau n° 02 ci-dessous).

Tableau n° 02 : Récapitulation des définitions de quelques approches de l'éducation

Éducation formelle (ÉF)	Éducation non formelle (ÉNF)	Éducation informelle (ÉI)	Éducation spécialisée (ÉS)
Ensemble des activités pédagogiques se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou professionnel formel ; l'ÉF est composée du préscolaire (enfants de 3-5 ans pour une durée de trois ans), du primaire (enfants de 6-11 ans pour une durée de six ans) et du post-primaire (jeunes de 12-16 ans pour une durée de quatre ans).	Activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire, dont font partie l'alphabétisation et la promotion de l'usage des langues nationales dans les activités communautaires dans le cadre d'une adaptation à l'environnement social et économique.	Toute forme d'éducation non structurée et concourant à la formation de l'individu et à son insertion sociale.	Ensemble des activités d'éducation et de formation destinées à des personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel ou mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociales.

Source : Loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina-Faso

1.2.1.3. Distinction et complémentarité entre les approches d'éducation

On peut déduire de tout ce qui précède, en ce qui concerne les points communs et les divergences, que l'éducation non formelle est un processus organisé d'éducation qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducation et de formation et ne mène habituellement pas à une certification. Les individus y participent sur une base volontaire et jouent donc un rôle actif dans le processus d'apprentissage. Contrairement à l'éducation informelle où l'apprentissage a lieu de façon moins consciente, l'individu est habituellement conscient du fait qu'il/elle apprend dans un contexte d'éducation non formelle¹².

Soulignons cependant qu'entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, la démarcation n'est pas toujours claire et l'accord est loin d'être unanime sur la distinction entre les deux sous-systèmes. En effet, si Coombs (1989) fait une distinction entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle en considérant l'éducation formelle comme celle qui est dispensée au sein du système scolaire, et l'éducation non formelle comme toute activité d'apprentissage organisée et systématiquement menée en dehors du système scolaire, pour Hamadache :

¹² Document politique une éducation de qualité, COMEN 2013.

« Il y a des aspects non formels dans les structures éducatives formelles comme l'emploi de non professionnels de l'enseignement, le télé-enseignement, la participation des parents ou de membres de la communauté au processus éducatif ou à la gestion des établissements scolaires, l'introduction des activités de travail productif à l'école, etc. De la même manière, il y a des expériences qui ont été conduites hors des structures scolaires, avec des rythmes et des modalités différents de ceux d'une scolarité normale mais dont l'objectif était de faire assimiler les mêmes programmes que ceux en vigueur dans le formel » (Hamadache A., 1993 : 12).

C'est l'exemple du Programme de cours accéléré en expérimentation au Bénin depuis quelques années (voir encadré n° 01 ci-dessous).

Un exemple d'enseignement primaire non formel au Bénin

Le Programme de Cours Accéléré (PCA)

Le Programme de Cours Accéléré est un programme du gouvernement appuyé par l'UNICEF et expérimenté depuis environ cinq (05) ans dans dix (10) communes du Bénin dont Za-Kpota et Bohicon. C'est une école de deuxième chance pour les enfants déscolarisés et non scolarisés de dix (10) à dix-sept (17 ans) destinée à les présenter à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires.

Le PCA se déroule en effet sur trois (03) ans au lieu de six (06) comme dans le système formel et comprend donc trois niveaux. A savoir le niveau I (CP1 - CP2), le niveau II (CE1 - CE2) et le niveau III (CM1 - CM2). La répartition des apprenants par niveau se fait par le Chef de la Circonscription Scolaire (CCS) et le Conseiller Pédagogique (CP) après un entretien avec les apprenants en vue d'évaluer leur niveau initial.

Au niveau des horaires, les cours sont animés de 08h à 12h par des enseignants expérimentés, formés pour la cause et dont la plupart ont évolué dans le système formel. Du niveau du Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) et plus, il est prévu que le salaire de ces enseignants soit pris en charge par l'UNICEF pendant deux (02) ans avant que les collectivités locales ne prennent le relai.

Soulignons qu'au niveau du PCA de Bohicon, les trente-sept (37) candidats présentés au CEP 2015 sont tous admis, soit un taux d'admission de 100%.

Source : HOUEHA (N. S.), 2015.

Pour montrer l'existence d'une passerelle entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle Baba-Moussa, schématise l'avenir de l'éducation au Bénin à partir de la figure n° 05 ci-dessous.

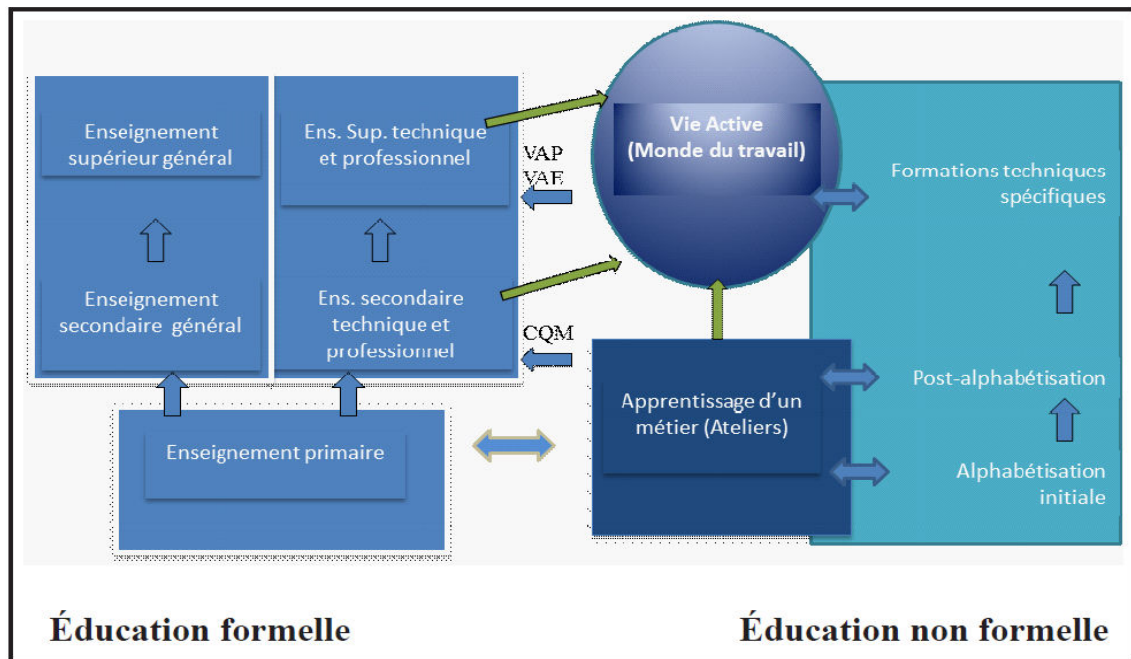


Fig. n° 05 : Exemple de passerelle entre éducation formelle et éducation non formelle

Source : Baba-Moussa A. R. (2012) ; Baba-Moussa A. R. et al. (2014 : 271)

CQM = Certificat de qualification au métier ; VAE = validation des acquis de l'expérience
 VAP = validation des acquis professionnels

En effet, selon Baba-Moussa (2012), il s'agit de façon résumée, d'offrir aux jeunes déscolarisés ou non scolarisés, après une alphabétisation initiale, l'apprentissage d'un métier dans les ateliers du secteur d'éducation non formelle tout en poursuivant un programme de post alphabétisation afin d'obtenir un Certificat de qualification au métier (CQM). Ce certificat permet d'attester d'un certain niveau de maîtrise du métier et de savoirs fondamentaux suffisants pour s'engager dans la vie active (monde du travail), ou poursuivre un enseignement technique et professionnel dans le secteur d'éducation formelle. En effet, le fonctionnement optimal de ce dispositif permettrait aux titulaires d'un CQM engagés dans la vie active de suivre en parallèle des formations techniques spécifiques à leur métier pour ensuite bénéficier d'une validation des acquis professionnels (VAP) ou de l'expérience (VAE), afin d'entrer dans une formation technique et professionnelle de niveau supérieur et/ou d'obtenir le diplôme équivalent.

Cette schématisation de l'éducation montre en effet que, l'éducation formelle et l'éducation non formelle peuvent être considérées comme deux faces d'une même monnaie qui visent, chacune, à contribuer à l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous. Ainsi donc, comme Hamadache, nous pouvons dire que « *éducation scolaire et éducation extrascolaire (ou encore éducation formelle et éducation non formelle) ne peuvent s'exclure mutuellement ni rivaliser ou se concurrencer pour les priorités ou les ressources* » (Hamadache A., 1993 : 4).

En somme, nous pouvons retenir que, bien qu'il existe des divergences entre les différentes approches de l'éducation, notamment en ce qui concerne les lieux d'apprentissage, les contenus et les modes d'action, l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle ne s'excluent pas. Elles se complètent plutôt en vue de prendre en compte tous les besoins éducatifs de l'homme.

Au Bénin, l'alphabétisation fait partie de la catégorie de l'éducation non formelle plus particulièrement de l'éducation des adultes et se déroule suivant plusieurs formes qu'il convient de présenter. L'éducation des adultes fait aussi partie des approches de l'éducation et peut être formelle, non formelle ou informelle. Soulignons que, peu importe sa forme, l'éducation doit répondre aux besoins spécifiques de l'apprenant et avoir un impact durable sur le développement de la communauté. Cela exige que l'éducation fasse activement partie de la communauté et qu'elle soit sensible à ses besoins, tout en reconnaissant les circonstances socio culturelles des apprenants et leur contexte économique et environnemental.

1.2.2. Education des adultes et types d'alphabétisation

Pour mieux positionner l'alphabétisation et les différents types d'alphabétisation qui se pratiquent au Bénin, nous présenterons l'approche d'éducation des adultes et ses spécificités.

1.2.2.1. Education des adultes et spécificités

Pour mieux cerner l'approche de l'éducation des adultes, il convient d'abord de donner une définition du mot adulte. En effet, un adulte c'est ce/celui qui est parvenu

au terme de sa croissance, à son plein développement. Parlant de l'être humain, l'adulte est une personne qui a atteint l'âge de maturité, quelqu'un qui est civilement responsable de ses actes. Selon Baba-Moussa et al. :

« Est considérée comme adulte toute personne reconnue mature par sa communauté, sur la base de considérations physiques (développement biologique), sociologiques (passage aux rites initiatiques et/ou mariage), légales (satisfaction des attributs légaux) et intellectuelles (psychologiquement et cognitivement prête à assumer les attentes de la société vis-à-vis d'un membre adulte) » (Baba-Moussa A. R. et al. (2014 : 29).

L'éducation des adultes peut être donc définie comme l'ensemble des processus mis en œuvre pour la formation des personnes déjà matures. Elle fait référence à l'andragogie. Dans le rapport relatif à la Conférence Internationale sur de l'Education des Adultes (CONFINTEA V, 1997), l'éducation des adultes est définie comme l'ensemble des processus d'enseignement/apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans leur société développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques et professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société.

Selon Houle (1972), l'éducation des adultes est un mouvement associé à un but, qui consiste à identifier et à donner des réponses aux besoins éducatifs d'une catégorie variée d'apprenants, adultes et jeunes, en ayant recours, si nécessaire, aux méthodes conventionnelles d'éducation. D'après la Classification internationale des types d'éducation, le but poursuivi par les personnes engagées dans l'éducation des adultes est :

- de terminer un niveau d'enseignement formel ;
- d'acquérir des connaissances et des compétences dans un nouveau domaine ;
- de rafraîchir ou d'actualiser leurs connaissances dans un domaine particulier.

Le rapport mondial de l'UNESCO, souligne que l'éducation des adultes englobe à la fois *« l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place »* (UNESCO, 2010 : 13).

Dans la catégorie d'éducation des adultes, on peut aussi distinguer l'éducation formelle des adultes, l'éducation non formelle des adultes et l'éducation informelle des adultes. DVV international¹³, se fondant sur les termes de l'UNESCO, propose une structure schématique de ce système extrêmement pluraliste divisée en éducation des adultes formelle, non formelle et informelle (Voir tableau n° 03).

Tableau n° 03 : Structure schématique de l'éducation des adultes

	Éducation formelle des adultes	Éducation non formelle des adultes	Éducation informelle des adultes
Profils	Formations sanctionnées par des certificats, formation continue, perfectionnement professionnel, recyclage	Formations non professionnelles sanctionnées par des certificats (niveaux scolaires), éducation Socioculturelle	Éducation des adultes alternative, non institutionnalisée
Lieux d'apprentissage	Centres de formation des entreprises et industriels	Organismes publics, organismes de formation d'adultes (foyers culturels intégrés, institutions confessionnelles, départements éducatifs des syndicats)	Centres de communication et autres
Contenus	Formation professionnelle des adultes	Éducation générale des adultes	Apprentissage par la communication
Mode d'action	Mise en stage des agents de l'Etat (sur plan de formation), formation continue des agents dans les centres autonomes de perfectionnement, centres d'étude à distance, Ecoles Normales (cas des enseignants communautaires reversés dans la fonction publique), stage professionnel, séminaire de formation,...	Alphabétisation, apprentissage de métier dans un atelier/centre d'apprentissage, internement et formation au couvent,...	Culture personnelle à travers les informations (radio, télévision, internet, contes, proverbes,...)

Source : Adaptation à partir d'une proposition de DVV international

A travers cette structure schématique de l'éducation des adultes, on perçoit que l'alphabétisation fait partie des modes d'action de l'éducation non formelle des adultes au Bénin.

¹³ DVV international (<http://www.dvv-international.de>) BoCAED Logo (fr/education-des-adultes-et-developpement/) Numéros (fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/) / EAD 64/2005 (fr/educationdes-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/) / IIZ/DVV AS A WORKSHOP (fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/iizdvv-as-a-workshop/) / Éducation des adultes – formation continue – dimensions internationales ou: éducation des adultes et formation continue: quelles particularités, quelles spécificités communes? [En ligne], consulté le 17/09/17 à 17 h.

1.2.2.2. Différents types d'alphabétisation

Selon le contenu des offres de formation, on distingue l'alphabétisation traditionnelle (classique) et l'alphabétisation fonctionnelle. Du point de vue niveau, on distingue l'alphabétisation de base (initiale) et la post-alphabétisation. Le contenu de l'alphabétisation de base est similaire à celui de l'alphabétisation traditionnelle. De ce fait, notre classement de l'alphabétisation se fera suivant trois catégories. L'alphabétisation traditionnelle ou initiale, l'alphabétisation fonctionnelle et la post-alphabétisation. On pourrait ajouter à cette classification, une quatrième catégorie : la formation spécifique.

En effet, l'alphabétisation traditionnelle ou classique comme l'alphabétisation de base (initiale) se résume à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans une langue. Elle permet en effet, au néo-alphabète d'accéder à la communication écrite ou imprimée dans une langue sans tenir compte de ses besoins et de ses activités.

Au Bénin, l'alphabétisation initiale vise les analphabètes totaux des deux sexes âgés de 15 à 49 ans (la population active) et permet de leur apprendre à lire, à écrire et à calculer par écrit dans les langues maternelles ou langue nationale. La méthode utilisée est inspirée de Paulo Freire et fondée sur l'éveil de la conscience des apprenants au regard des problèmes de leur milieu. En effet, le rapport national du Bénin relatif à la Conférence Internationale sur l'éducation des Adultes mentionne que :

« L'enseignement/apprentissage comporte les étapes ci-après : discussion socio-économique sur un thème d'intérêt, formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier, association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, reconstitution de la phrase à partir des mots. Le support didactique utilisé est un syllabaire à deux ou trois tomes selon la langue. Les compétences acquises à l'issue de cette phase sont purement instrumentales, et la formation est certifiée par la délivrance d'une attestation sans équivalence dans le système éducatif formel » (MAPLN, 2009).

A partir de cette méthode, nous pouvons déduire les tâches prescrites dans le cadre de l'animation d'une séance d'alphabétisation initiale en rapport avec les tâches prescrites dans l'enseignement formel (voir tableau n° 04 ci-dessous).

Tableau n° 04 : Tâches prescrites pour l’alphabétisation initiale en rapport avec les tâches prescrites dans l’enseignement formel

Tâches d’enseignement au cours d’une situation d’apprentissage (système formel)		Tâches d’enseignement au cours d’une séance d’alphabétisation
Grandes étapes	L’enseignant devra amener les apprenants à :	L’enseignement/apprentissage comporte les étapes ci-après
Introduction	1. Exprimer sa perception d’une situation problème relative à un phénomène, à un fait ou à un objet de l’environnement naturel ou construit.	1. Animation 2. Discussion socio-économique sur un thème d’intérêt.
	2. Circonscrire la situation problème.	3. Formulation d’une phrase-clé d’où sont extraites les lettres à étudier.
Réalisation	3. Proposer une explication à la situation problème	4. Identification des lettres à étudier
	4. Mettre à l’épreuve la proposition de l’explication choisie.	5. Association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé.
	5. Objectiver les savoirs construits et les démarches suivies.	6. Reconstitution de la phrase à partir des mots.
Retour et Projection	6. Améliorer au besoin, sa production.	
	7. Réinvestir les acquis dans une situation de vie courante	

Source : adapté à partir de MAPLN (2009) et de HOUSSOU (2012)

Dans le cadre de l’analyse des pratiques d’alphabétisation, l’identification des tâches d’enseignement pour les cours d’alphabétisation, nous permettra de faire une confrontation des tâches déclarées aux tâches prescrites, d’une part et des tâches prescrites aux tâches observées d’autre part. Soulignons que la méthode pédagogique de référence pour l’alphabétisation initiale, inspirée de Paolo Freire, ne prévoit pas la troisième grande étape « retour et projection » comme dans le cas de l’enseignement formel.

L’alphabétisation est dite fonctionnelle lorsqu’elle est centrée sur les préoccupations professionnelles ou liée aux actions de développement. En effet, le Congrès mondial des ministres de l’Éducation sur l’élimination de l’analphabétisme, organisé à Téhéran en 1965, a pour la première fois souligné le lien entre alphabétisme et développement et mis en relief le concept d’alphabétisme fonctionnel. En effet, l’alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l’homme à un rôle social, civique et économique qui va au-delà

des limites de la forme rudimentaire de l’alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l’écriture¹⁴. En 1978, la définition adoptée par l’UNESCO, repose sur la notion de relativité. En effet, une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut « *se livrer à toutes les activités qui requièrent l’alphabétisme pour que son groupe ou sa communauté fonctionne de manière efficace et pour qu’elle puisse continuer à utiliser la lecture, l’écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté* » (UNESCO, 2005 a : 30).

Selon la définition de l’Unicef, cité dans le Rapport mondial de suivi sur l’EPT, (UNESCO, 2006), l’alphabétisme fonctionnel réside dans la capacité d’utiliser la lecture, l’écriture et la numératie pour le fonctionnement efficace et le développement de l’individu et de la communauté. On retient donc que l’alphabétisation fonctionnelle peut permettre à une personne d’être capable d’utiliser les acquis de l’alphabétisation pour se livrer à des activités qui contribuent à son développement personnel ou au développement de son groupe voire de sa communauté.

Quant à la post-alphabétisation, elle est une phase qui vient en principe après l’alphabétisation initiale. C’est une phase au cours de laquelle le néo-alphabète peut s’adonner à des activités intellectuelles, notamment à la lecture et à la recherche. A cette étape, le néo-alphabète fait l’exercice des connaissances et compétences acquises qu’il renforce. La post-alphabétisation permet donc aux néo-alphabètes, d’être maintenus dans un environnement lettré favorable à la culture et à l’éducation en permettant à ces derniers, d’appliquer les connaissances qu’ils ont acquises. Les Centres de Lecture et d’Animation Culturelle (CLAC), les bibliothèques rurales, les clubs de lecture et les foyers ruraux sont des structures de base indispensables pour le développement de la post-alphabétisation.

La post-alphabétisation permet donc au néo-alphabète de consolider les acquis de la phase précédente, de se rendre apte à apprendre par lui-même et d’acquérir de nouveaux savoirs permettant l’amélioration de ses conditions de vie en acquérant des compétences d’ordre général. Elle comporte trois niveaux. Au Bénin, selon le rapport

¹⁴ Rapport mondial de suivi sur l’EPT, 2006

sur la CONFINTEA VI (MAPLN, 2009), le Programme Intégré de Post-Alphabétisation Fonctionnelle (PIPAF) élaboré avec l'appui de la Coopération Suisse couvre les niveaux I, II, et III et comprend l'acquisition de connaissances pratiques dans cinq domaines à savoir la santé, l'environnement, la gestion des activités économiques, les faits de société et les bienfaits de l'éducation ; ce programme donne également lieu à la délivrance d'une attestation.

La formation technique spécifique, vise quant à elle l'amélioration de la qualification professionnelle des apprenants par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire spécifiques et la valorisation des savoirs locaux par l'écrit. Il s'agit des formations techniques précises de courte durée axées sur les Activités Génératrices de Revenus, au travers desquelles l'alphabétisation/formation sert de vecteur à l'acquisition de connaissances techniques et pratiques au profit des néo-alphabètes avancés en vue de leur permettre d'atteindre des objectifs de productivité accrue dans le cadre d'activités professionnelles/génératrices de revenus. Ce type de formation, assurée par les ONG et les partenaires, confère des compétences d'ordre technique.

Soulignons que dans le cadre de cette recherche, notre étude s'est limitée à l'alphabétisation initiale (alphabétisation de base) qui vise tous les analphabètes totaux. Elle précède l'alphabétisation fonctionnelle, la post-alphabétisation et la formation technique spécifique.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de cerner les contours du métier d'animation des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes ainsi que les concepts qui sont véhiculés dans les pratiques d'alphabétisation. Il nous a permis aussi de comprendre comment l'animation dans les centres d'alphabétisation contribue au processus de transfert de connaissances aux adultes apprenants et par ricochet, l'importance de l'alphabétisation dans l'éducation.

Dans le chapitre suivant, nous ferons l'état des lieux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin.

Chapitre 2. Etat des lieux de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes au Bénin

La présentation de l’état des lieux de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes au Bénin nous permettra d’appréhender le contexte particulier dans lequel se déroulent les programmes d’alphabétisation. Mais pour situer le contexte général dans lequel ces programmes d’alphabétisation se déroulent, nous ferons d’abord une brève présentation de la République du Bénin.

2.1. Présentation de la République du Bénin

Il s’agit de faire ici, une brève présentation du Bénin quant à ses aspects géographique, administratifs, économique, démographique, socioculturel et linguistique.

2.1.1. Situations géographique, administrative et économique

La République du Bénin est un pays de l’Afrique de l’ouest situé dans la zone intertropicale. Elle est limitée au nord par le Niger, au nord-ouest par le Burkina-Faso, à l’ouest par le Togo, à l’est par le Nigéria et au sud par l’Océan Atlantique (voir carte administrative, ci-dessous).

D’une superficie de 114.763 km², le Bénin s’étend sur environ 700 km de l’Océan Atlantique au fleuve Niger. Sa largeur varie entre 125 et 325 km. Son relief est constitué d’une bande sablonneuse suivie de deux zones de plateau massif de l’Atacora au nord. Le climat du Bénin est chaud et humide, lui offrant un paysage naturel et diversifié. La couverture végétale est relativement uniforme et représente un espace disponible brut de 11.332.605 hectares répartis en zones boisées et pâturages, dont 1.951.557 hectares (17,2%) sont mis en culture, 1.273.447 hectares (12,1%) constitués de forêts classées, de périmètres reboisés, de parcs nationaux, de zones cynégétiques, et d’une savane arborée très dégradée qui s’étend du nord du pays jusqu’à 500 km de la côte : un univers d’attraction touristique, un potentiel à exploiter (RGPH4 INSAE, 2015).



Fig. n° 06 : Carte administrative du Bénin. Source : INSAE, 2017

Les saisons varient du nord au sud. Au sud, il y a un climat subéquatorial caractérisé par deux saisons des pluies (avril à juillet et octobre à novembre) et deux saisons sèches (aout à septembre et décembre à mars). Au Nord, règne un climat tropical, peu humide avec une saison des pluies (mai à octobre) et une saison sèche (novembre à avril).

Le paysage administratif du Bénin s'est considérablement modifié avec l'avènement du processus démocratique que le pays a amorcé au lendemain de la conférence des forces vives de la nation de février 1990. Le dernier découpage territorial fait passer le nombre des départements de six (06) à douze (12). Un Préfet est nommé par le gouvernement pour l'administration de chaque département, soit donc douze (12) préfets pour tous les douze (12) départements : Atlantique, Littoral, Mono, Couffo, Ouémé et Plateau pour le sud ; Atacora, Donga, Borgou, Alibori pour le nord ; collines et Zou, pour le centre. C'est dans le département du Zou que se situe la commune de Za-Kpota, notre cible principale.

Soulignons que tout le territoire du Bénin est subdivisé en soixante et dix-sept (77) communes dont trois (03) à statut particulier. Il s'agit de Cotonou et Porto-Novo dans le Sud et de Parakou dans le Nord. Avec les nouvelles réformes, la décentralisation a permis de doter les communes de personnalité morale et de l'autonomie financière. Elles sont désormais gérées par des organes élus (Conseils Communaux ou Municipaux).

Sur le plan économique, le Bénin, à la fin des années 80, a été confronté à une crise économique caractérisée essentiellement par :

- une forte baisse du taux de croissance et du revenu par habitant ;
- une dégradation rapide des infrastructures économiques et sociales ;
- un déficit chronique des finances publiques ;
- un effondrement du système bancaire et une perte de compétitivité ;
- une accumulation d'arriérés de salaires et de dettes extérieures.

Pour faire face à cette situation, des réformes structurelles ont été mises en œuvre avec le concours des institutions de Bretton-Woods et des partenaires au développement et ce, en faveur du libéralisme économique rendu possible à la faveur du renouveau démocratique.

Avec la mise en œuvre des Programmes d'Ajustement Structurel (quatre au total de 1989 à 2000), le Bénin a renoué avec la croissance et la situation des finances

publiques ne cesse de s'améliorer. De même, les efforts de réhabilitation et de développement des infrastructures socio-économiques se poursuivent.

Malgré ces efforts, les performances enregistrées ne sont pas suffisantes pour assurer une réduction significative de la pauvreté, notamment au niveau des couches sociales les plus défavorisées. Il faut pour cela une croissance économique forte, durable et judicieusement redistribuée. Les difficultés inhérentes à des crises d'ordre structurel et conjoncturel font que le taux de croissance économique évolue en dents de scie. Par exemple, il est passé de 4,8% en 2000 à 2,9% en 2005 ; de 5% en 2007 à 3% en 2009 ; tandis que ce taux est estimé à 5,6% en 2013¹⁵.

Le taux d'investissement reste peu significatif et varie très peu d'une année à une autre. De 2000 à 2005, le taux d'investissement est passé de 18,7% à 20,6%. Son niveau le plus bas sur la période (18,4%) a été enregistré en 2002.

Selon les estimations de l'Institut National de la Statistique d'Analyse Economique (RGPH4 INSAE, 2015), le PIB par tête d'habitant est passé de 116.720 FCFA, soit 177,89 euros en 1992 à 276.000 FCFA, soit 420,64 euros en 2000. En 2013, le PIB par habitant a atteint 407.258 FCFA, soit 520,68 euros.

L'économie béninoise comporte plusieurs branches d'activités dont l'agriculture (56%), le commerce (20,8%), l'artisanat (12,8%) et autres branches (10,4%)¹⁶. Le secteur tertiaire contribue pour environ 52,5% à la formation du PIB. Ce secteur est dominé par les activités de transport, de communication et de commerce général. Il est suivi du secteur primaire qui a une contribution de 33,8%. Les activités culturelles, de pêche et d'élevage occupent les acteurs de ce secteur. La faiblesse du secteur secondaire (13,7%) est un indicateur des difficultés d'industrialisation du Bénin.

¹⁵ RGPH4 INSAE, 2015

¹⁶ MPREPE (DNPP-NRHP), 1996, *Déclaration de politique de population de la République du Bénin*, Cotonou, CPPS, p9.

2.1.2. Aspects démographique, socioculturel et linguistique

Sur le plan démographique, la population dénombrée au Bénin en 2013 est de 10 008 749 habitants dont 5 120 929 femmes et 4 887 820 hommes. La proportion des femmes est de 51,16 % et le rapport de masculinité est de 95 hommes pour 100 femmes. La population béninoise est passée de 3 331 210 (RGPH, 1979) à 4 915 555 habitants (RGPH, 1994), puis à 6 769 914 habitants (RGPH, 2002) avant d'atteindre 10 008 749 en 2013 (RGPH, 2015). Cette population est jeune : les adolescents de moins de 15 ans représentent 46,8% et les personnes âgées de 60 ans et plus ne font que 5,5%.

Au Bénin, la famille, structure de base de la société, est généralement étendue et repose en grande partie sur une hiérarchie forte fondée sur le droit d'aînesse. La société est essentiellement patrilinéaire accordant à l'homme une primauté de fonction et un privilège sur la femme. C'est le chef de la collectivité qui détient l'autorité véritable. Actuellement, la famille traditionnelle a tendance à se nucléariser (limiter au père, à la mère et aux enfants) à cause de la modernisation.

En ce qui concerne l'animation de la vie politique, elle est du ressort des partis politiques et des chefferies traditionnelles. Les chefs traditionnels sont des dignitaires de la coutume et sont désignés au sein la communauté, le plus souvent, par la consultation de l'oracle. Avant l'avènement de la démocratie en 1990, ils participaient à la gestion de la cité comme instruments de veille permanente. Ils participaient donc à la pacification du pays mais leur pouvoir était informel. Avec l'option d'un Etat moderne et démocratique fondé sur la liberté d'expression, la liberté d'association et le multipartisme où plus d'une centaine de partis animent la vie politique, le pouvoir des chefferies traditionnelles se trouve limité aux influences morales et religieuses.

Aussi, la Constitution du 11 décembre 1990 a-t-elle prévu des institutions de régulation et de contre-pouvoir telles que la Cour Constitutionnelle, l'Assemblée Nationale, la Cour Suprême, la Haute Cour de Justice, la Haute Autorité de l'Audiovisuel et de la Communication (HAAC), le Conseil Economique et Social.

Les institutions religieuses exercent aussi une influence non négligeable sur la vie politique. En effet, plus de 35% de la population béninoise pratique des religions traditionnelles ; 36% sont chrétiens ; 21% sont musulmans ; 06% animistes et 02% sont des adeptes de diverses religions.¹⁷

La liberté d'association a favorisé la naissance de plusieurs associations de développement qui à l'instar des commissions de langues, essayent d'apporter des réponses aux disparités de développement régional et aux besoins culturels liés à la diversité ethnique du pays.

Du point de vue culturel, des groupes folkloriques, de musique (traditionnelle comme moderne), de comédiens, de conteurs et autres, participent à l'animation de la vie et à la transmission des messages liés à des thèmes divers (paix, hygiène, amour, liberté ou droit de l'homme, ...). Depuis 1990, plusieurs organes de presse privée jouent à côté de la presse d'Etat, un rôle important dans l'animation de la vie politique, culturelle et sociale.

Dans le secteur éducatif formel, comprenant les différents ordres d'enseignements (maternel, primaire, secondaire, technique et professionnel ainsi que le supérieur), le taux brut de scolarisation en 2012 est de 119,72 %¹⁸. Notons que le Taux net de scolarisation 6-11 ans est de 74,4 % en 2011¹⁹.

Quant au système éducatif non-formel, le niveau d'alphabétisation en langues nationales demeure très faible sur le plan national. En effet, si d'après les résultats du dernier recensement de la population, le taux national d'alphabétisation est de 44,6%, Amadou Sanni M. estime (2012 : 28), estime que le taux d'alphabétisation en langue nationale est de 0,66 % et donc « *plus de 99 % de la population, quel que soit le sexe, demeure analphabète dans les langues nationales, ce qui indique que la tâche demeure ardue pour une promotion efficace de l'alphabétisation* » (RGPH4 INSAE, 2015). Nous pouvons en déduire que presque tous les 44,6% de personnes

¹⁷ MPREPE (DNPP-NRHP) 1996, op. cit. p. 9.

¹⁸ INSAE, 2015, « *RGPH4 : que retenir des effectifs de population en 2013 ?* », DED, Cotonou, 35 p

¹⁹ EMICoV, 2011

alphabétisées sur le plan national, le sont en français (langue officielle ou langue de travail).

Sur le plan linguistique, en considérant la langue comme un élément essentiel de communication et comme un important facteur de développement, la République du Bénin accorde depuis quelques années, une attention particulière à la recherche linguistique. La multiplicité des langues parlées sur le territoire, révélées par l'identification et l'inventaire des langues béninoises, a amené Alexandre (1967) à classer le Bénin parmi les Etats africains à hétérogénéité linguistique.

Avec Tchitchi (1973), cette affirmation est plus précise quand il révèle expressément qu'en se basant sur le sentiment linguistique du locuteur, l'équipe pluridisciplinaire de la Commission Nationale de Linguistique Appliquée (CENALA), actuelle Institut National de linguistique Appliquée (INALA), a identifié et localisé cinquante-deux (52) intentions linguistiques qui se répartissent en deux (02) grand groupes, le groupe Kwa et le groupe voltaïque. Cependant, les travaux récents de Capo (2009), permettent de classer les différents « parlers » du Bénin en vingt-trois (23) langues réparties en trois (03) phylums comme suit :

- l'afro-asiatique, avec le houssa, langue tchadique ;
- le nilo-sahara, avec le ayncha (dendi / zarma), langue songhaï ;
- le niger-congo, phylum le plus important, avec :
 - ❖ le fulfulde, langue atlantique ;
 - ❖ le boko et le cenka, langues mande ;
 - ❖ des parlers gbe (fon, aja, phla, ayizo, etc.), des parlers guang (foode et basa), et un parler basila (anii), langue benue-congo ;
 - ❖ les langues gur dont le bialy, le waama, le ditanmari, le nateni, langues oti-volta de l'est ; le yom, le lokpa, le gulmanceba, langues gurma de l'oti-volta central ; le baatonum, langue gur isolée.

Soulignons, en ce qui concerne les langues dans la politique éducative au Bénin, c'est le français, langue officielle, qui sert de langue d'enseignement/apprentissage dans le système éducatif formel. Tandis qu'au niveau du système éducatif non formel, notamment dans les centres d'alphabétisation, l'alphabétisation et l'éducation des

adultes se déroulent en langues nationales. En vue de promouvoir les langues nationales malgré leur multiplicité, chaque communauté est alphabétisée dans sa langue maternelle. La langue maternelle étant définie comme la première langue apprise par l'enfant, au contact de son environnement immédiat.

La langue nationale, quant à elle, est toute langue considérée comme propre à une nation ou un pays, et dont la définition exacte varie selon les pays. Dans certains pays, une langue peut avoir un statut de langue nationale reconnu par le gouvernement ou la loi. La notion se confond parfois avec celle de langue officielle selon les pays. Au Bénin par exemple, c'est le français qui est reconnu comme la langue officielle (langue de travail) et les 52 langues maternelles ou intentions linguistiques, sont toutes considérées comme langues nationales. En effet, dans le cadre de notre travail, les termes de langue maternelle et de langue nationale sont utilisés sans distinction.

2.2. Situation de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin

Dans cette section nous présenterons la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin en mettant particulièrement un accent sur le financement et l'état de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation.

2.2.1. Politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes

Il s'agit ici d'un état des lieux qui part des cadres historique, législatif, politique et administratif de l'éducation des adultes à la qualité des services relatifs à l'alphabétisation et l'éducation des adultes au Bénin.

2.2.1.1. Cadres historique, législatif, politique et administratif de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin

L'alphabétisation au Bénin est une tradition qui date de la période coloniale et a été initiée par les missions religieuses. En effet, on peut se référer à la circulaire datée du 13 septembre 1873 à Lyon en France, dans laquelle le Révérend Père PLANQUE, l'un des fondateurs de la Société des Missions Africaines (SMA), exhortait ses confrères missionnaires à ouvrir des écoles en langues indigènes, à apprendre eux-

mêmes les langues locales et y pratiquer l'enseignement afin de rendre plus efficace leur catéchisme. C'est ainsi que les premières alphabétisations ont eu lieu en Dendi au Nord, en Fon au Sud et au Centre, en Idaasha et Shabè au Centre, en Gen à l'Ouest, en Yoruba et Gun à l'Est du pays. Danonde (1999), estime cependant que ces activités menées de façon dispersée par les missionnaires protestants et catholiques n'ont touché qu'à peine 2% des analphabètes jusqu'à la veille de l'indépendance du pays en 1960.

De 1960 jusqu'à 1969, une campagne d'alphabétisation de type classique limitée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue française a été lancée en guise d'essai. Malheureusement, elle s'est soldée par un échec. Le manque d'adaptation du contenu du programme pour les adultes ainsi que le manque de pédagogie en matière d'éducation des adultes par les animateurs issus pour la plupart du corps enseignant ou du milieu scolaire, faisant passer difficilement une méthode inspirée de celle des classes d'enfants, expliquaient l'échec de ce programme. De plus, les adultes éprouvaient du mal à adopter une nouvelle langue d'apprentissage au détriment de leur langue maternelle déjà maîtrisée.

C'est alors qu'en 1970, un programme d'alphabétisation fonctionnelle en langue nationale Baatonum, a été initié au profit des producteurs de coton. Parce que répondant aux aspirations des paysans, ce type d'alphabétisation a connu un grand succès permettant aux producteurs d'assurer eux-mêmes la production, l'achat et la vente de leurs produits industriels et le surplus des produits vivriers, ne subissent plus les pratiques frauduleuses des commerçants et des équipes d'achat du coton de la Compagnie Française des Textiles.

Le succès de cette expérience a favorisé son application dans les langues fon et yoruba au profit des producteurs de palmier à huile dans les régions du centre et du sud du pays. Ainsi, au cours de la période 1970 à 1972, selon Baba-Moussa cité par Danondé (1999), l'action d'alphabétisation fonctionnelle a pu toucher 170 villages et plus de 5.000 personnes dont 2.000 pouvaient lire, écrire et faire parfaitement le calcul élémentaire.

En effet, en ville comme en zone rurale, les langues nationales ont mobilisé tous les esprits et le problème de la post-alphabétisation avait commencé par se poser suite à l'augmentation continue du nombre de personnes alphabétisées. Il s'agit du maintien des acquis (lecture, écriture et calcul), de l'exercice des compétences acquises (maîtrise de la technique de pesée) et de l'accès à de nouvelles connaissances en vue d'exercer de nouvelles responsabilités dans la communauté.

En 1972, des sous-commissions de langues ont été créées avec une direction de la presse rurale. Elles ont publié et diffusé en 1973, quelques journaux en langues adja, fon et yoruba. C'est ainsi que peu à peu, une nouvelle conscience linguistique s'est propagée au sein de toutes les communautés. Le 30 novembre 1972, une place de choix a été réservée à la question des langues nationales dans le Discours-Programme qui stipulait qu'« *il s'agira [...] de revaloriser nos langues nationales, assurer le développement de la culture populaire, en organisant dans les langues nationales l'alphabétisation des masses, facteur essentiel de notre développement !* »

Il s'en est suivi, la création par Décret²⁰ de la Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale qui a initié avec ses structures relais, d'intenses activités d'alphabétisation. Relevant du Ministère de la jeunesse, de la Culture Populaire et des Sports, l'alphabétisation était devenue ainsi un système distinct au sein du système éducatif du Bénin.

En dehors du Discours-Programme du 30 novembre 1972, d'autres actes juridiques ont servi de soubassement au programme d'alphabétisation en République du Bénin. En effet, la loi fondamentale du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin continue-t-elle de régir le sous-secteur de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes. Elle définit en effet, le nouveau cadre juridique de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes au Bénin, notamment dans son préambule où il est affirmé que, « *malgré les changements successifs de régimes politiques et de gouvernement, le peuple béninois est resté attaché à ses valeurs de civilisation culturelles, philosophiques et spirituelles* ».

²⁰ Décret n° 74 – 304 du 21 novembre 1974 portant création de la DAPR.

En son article 8, elle stipule que : « *l'Etat a l'obligation absolue (...) d'assurer à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à la culture, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi* ».

Elle précise par ailleurs, concernant les langues nationales, notamment en son article 11, que « *toutes les communautés composant la Nation béninoise ont le droit d'utiliser leurs langues parlées et écrites ainsi que leur propre culture dans le strict respect de celles des autres* ». Elle prescrit enfin que l'Etat doit promouvoir le développement des langues nationales d'intercommunication.

Concernant les textes législatifs régissant le sous-secteur, ils ont été élaborés à des périodes différentes. Il s'agit des lois ci-après :

- au titre de la Charte Culturelle de l'Afrique adoptée par l'Organisation de l'Unité Africaine en 1976 (articles 6 et 7) et de la loi n° 91-006 du 25 février 1991, portant charte culturelle en République du Bénin (articles 17 à 21), l'Etat béninois s'est engagé à éradiquer l'analphabétisme et à encourager et promouvoir l'enseignement, l'alphabétisation, l'éducation des adultes, la formation permanente et continue dans les langues nationales, comme facteurs de développement économique, social et culturel ;
- la loi n° 97-029 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes du Bénin qui, en son article 99 prescrit aux communes de promouvoir les langues nationales ;
- la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale qui stipule que les langues nationales peuvent aussi servir à dispenser les enseignements.

Ces deux textes de lois s'inscrivent dans la dynamique des innovations éducatives que vise la loi n° 91-006 du 25 février 1991 portant Charte Culturelle de la République du Bénin qui prescrit, en ses articles 17 et 18, la nécessité de développer les langues nationales et d'éradiquer l'analphabétisme sous toutes ses formes.

Concernant le cadre de référence politique, il comprend d'une part, les engagements souscrits par le Bénin à travers des résolutions de rencontres nationales et internationales majeures consacrées au sous-secteur de l'alphabétisation et d'autre

part, la vision et les orientations nationales définies à travers un document de politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes (DEPOLINA) adopté en 2001.

Les orientations politiques ont été précisées à différentes occasions à savoir :

- en mars 1990, suite aux résolutions de la Conférence Mondiale sur « l'Education pour tous » tenue à Jomtien (Thaïlande) et dont le Bénin a été partie prenante, il a été reconnu que l'éducation, sous toutes ses formes, constitue un facteur de progrès, de compréhension, de tolérance et de paix à l'échelle internationale et qu'il importe de développer un contexte favorable aux opportunités qui sont de nature à permettre à tous ses citoyens de jouir de ce droit humain fondamental ;
- en 1996, la Conférence Economique Nationale de décembre 1996 a recommandé au gouvernement de dynamiser les programmes d'alphabétisation par le renforcement des structures en charge de l'alphabétisation et l'amélioration de la qualité de l'offre en relation avec les acteurs du sous-secteur ;
- en 1997, la Table Ronde sur le secteur de l'éducation avait réaffirmé que l'Alphabétisation et l'éducation des Adultes constituaient une composante essentielle du système éducatif et devaient, à ce titre, bénéficier des mêmes attentions que la composante formelle ;
- en mars 2001, dans le cadre d'une approche visant à terme l'éradication de l'analphabétisme, le Bénin s'est doté d'un document de politique intitulé : Déclaration de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education des Adultes (DEPOLINA) définissant une nouvelle vision, une mission réactualisée, de nouveaux objectifs et des stratégies appropriées tout en identifiant les moyens institutionnels, humains, matériels et financiers nécessaires à sa mise en œuvre.
- en 2006, un Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education adopté par le gouvernement béninois a posé un diagnostic du secteur et a relevé certaines insuffisances de la DEPOLINA telles que l'absence de liens

avec les politiques suivies tant dans le système formel que dans les autres politiques sectorielles de développement ;

- du 12 au 16 février 2007, le Forum national sur le secteur de l'éducation réuni à Cotonou a permis de procéder à un nouveau diagnostic du secteur, et de réaffirmer l'importance de l'Alphabétisation et l'Education des Adultes comme un véritable outil de développement. Ce forum a également souligné la nécessité qu'une approche holistique soit privilégiée en la matière.

Quant au cadre administratif, il comprend les structures en charge de la gestion, de l'encadrement et du suivi des activités d'Education et de Formation des adultes. Au sommet, il y a le Ministère de la Culture, de l'artisanat et du Tourisme qui s'occupe de la conception, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation de la politique générale de l'Etat en matière d'alphabétisation, de promotion des langues nationales, et de leur introduction effective dans le système éducatif formel. En vue de réussir ces missions, ce ministère est doté d'une Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN), d'une Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DAEA), du Projet de Généralisation de l'Alphabétisation (PGA) et du Fonds d'Aide à l'Alphabétisation et à l'Education en Langues Nationales (FAAEPLN).

En somme, l'ensemble de ces dispositions s'inscrit dans le cadre de la réalisation des engagements auxquels le Bénin a souscrit au regard des objectifs de l'Education pour Tous, des Objectifs du Développement Durable, du Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté, de la Déclaration de Hambourg et de l'Agenda pour l'Avenir, et traduit la volonté de l'Etat béninois à promouvoir et à développer l'Alphabétisation et l'Education des Adultes au Bénin.

2.2.1.2. Qualité des services d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin

La qualité des services d'alphabétisation et d'éducation des adultes est fonction à la fois du cadre organisationnel, de l'état des structures d'accueil, du contenu des offres aussi bien que de la qualité des ressources financières et humaines.

Concernant le cadre organisationnel, de coordination et de gestion, il existe deux types de structures en charge de l'alphabétisation et de l'éducation au sein du Ministère en charge de l'Alphabétisation. Il s'agit en effet :

- des structures de concertation et d'animation que sont les comités d'alphabétisation qui constituent des cadres de concertation visant à mettre en synergie tous les acteurs des différents secteurs de développement ayant un rôle direct ou indirect dans la mise en œuvre des processus de l'Education et de Formation des Adultes (EdFoA). Ces comités sont installés aux différents échelons de l'administration territoriale (national, départemental, communal et villageois) ; *« ils jouent un rôle de programmation et de suivi des actions sur le terrain ; cependant ils ne sont pas pleinement fonctionnels, notamment au niveau national. Leur redynamisation est une impérieuse nécessité notamment au niveau local, car leur bon fonctionnement permettrait d'assurer une meilleure synergie entre acteurs et une articulation plus féconde entre l'EdFoa et les autres objectifs de développement (santé, développement rural, environnement, etc.) »* (MAPLN, 2009 : 14).
- les structures d'encadrement techniques aux niveaux national, départemental et communal ont un rôle opérationnel ; il s'agit :
 - de la Direction Nationale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DNAEA), en tant que structure opérationnelle qui coordonne les activités d'alphabétisation au plan national avec pour mission essentielle la conception, le contrôle et l'évaluation de la politique d'alphabétisation et d'éducation des adultes ;
 - des directions départementales qui ont un rôle similaire au niveau de chacun des 12 départements ;
 - du Centre d'Edition des manuels d'Alphabétisation (CEMA), structure technique spécialisée qui est en charge de la production des manuels et matériel didactique d'alphabétisation ; et dont la finalité est de contribuer au renforcement de l'environnement lettré.

- de la Mission de Promotion des Langues Nationales ; ses objectifs sont, entre autres, de créer les conditions pour une introduction des langues nationales dans le système éducatif formel et pour le développement de l'environnement lettré en langues nationales.
- du Fonds d'Aide à l'Alphabétisation et à l'Education en Langues Nationales ayant pour mission de coordonner la mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation des activités d'EdFoa.

En ce qui concerne l'état des structures d'accueil, le rapport national du Bénin sur la CONFITEA VI, mentionne que les centres d'alphabétisation sont, dans la plupart des cas « *des infrastructures légères sommairement aménagées (sous l'arbre du village ou sous un hangar érigé en matériaux précaires par la communauté, etc.). Parfois, les domiciles privés et les salles de classe sont mis à contribution. Par contre dans certaines localités productrices de coton par exemple, une partie des ristournes mobilisées par les associations de producteurs de coton a servi à construire des centres d'alphabétisation en matériaux définitifs avec des bureaux pour les responsables communaux d'alphabétisation. Il en est de même pour certains comités de gestion de crédits agricoles et certaines ONG* » (MAPLN, 2009). Cependant, depuis 2006, l'Etat béninois avec l'appui de certaines institutions financières internationales telles que la Banque Africaine de Développement dans le cadre du Projet Education III et IV, s'investit de plus en plus dans l'érection d'infrastructures en matériaux définitifs au profit des populations avec une discrimination positive en faveur des zones à fort taux d'analphabétisme.

Concernant le contenu des offres d'éducation et de formation des adultes au Bénin, elles sont plus ou moins variées et se fondent pour l'essentiel sur le Programme National d'Alphabétisation et d'Education des Adultes, développé par le Gouvernement depuis les années 1970. Elles comprennent le Programme National, les programmes sectoriels et les programmes des organisations de la Société civile.

Le Programme National comprend :

- l'alphabétisation initiale qui vise les analphabètes totaux des deux sexes âgés de 15 à 49 ans (la population active) et permet de leur apprendre à lire, à écrire et à calculer par écrit dans les langues maternelles ou langue nationale. La méthode utilisée est inspirée de Paulo Freire et fondée sur l'éveil de la conscience des apprenants au regard des problèmes de leur milieu. L'enseignement/apprentissage comporte les étapes ci-après : discussion socio-économique sur un thème d'intérêt, formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier, association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, reconstitution de la phrase à partir des mots. Le support didactique utilisé est un syllabaire à deux ou trois tomes selon la langue. Les compétences acquises à l'issue de cette phase sont purement instrumentales, et la formation est certifiée par la délivrance d'une attestation sans équivalence dans le système éducatif formel.
- la post-alphabétisation qui permet au néo-analphabète de consolider les acquis de la phase précédente, qui le rend apte à apprendre par lui-même et à acquérir de nouveaux savoirs permettant l'amélioration de ses conditions de vie en acquérant des compétences d'ordre général. Elle comporte trois niveaux. Le Programme Intégré de Post-Alphabétisation Fonctionnelle (PIPAF) élaboré au Bénin avec l'appui de la Coopération Suisse couvre tous les niveaux et comprend l'acquisition de connaissances pratiques dans cinq domaines à savoir la santé, l'environnement, la gestion des activités économiques, les faits de société et les bienfaits de l'éducation ; ce programme donne lieu à la délivrance d'une attestation.
- la formation spécifique vise quant à elle l'amélioration de la qualification professionnelle des apprenants par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire spécifiques et la valorisation des savoirs locaux par l'écrit. Il s'agit des formations techniques précises de courte durée axées sur les Activités Génératrices de Revenus au travers desquelles l'alphabétisation / formation sert de vecteur à l'acquisition de connaissances techniques et pratiques au profit des néo-analphabètes avancés en vue de leur permettre d'atteindre des objectifs de productivité accrue dans le cadre d'activités professionnelles/génératrices de

revenus. Ce type de formation confère des compétences d'ordre technique et est assurée par les ONG et les partenaires.

Au niveau des programmes sectoriels, l'alphabétisation est considérée comme un vecteur de messages éducatifs spécifiques. Les contenus des programmes sont orientés vers des thématiques propres aux secteurs considérés, à savoir, Développement rural, Santé, Environnement, etc. et destinés à servir à des fins de vulgarisation pour la réalisation d'objectifs sectoriels. Ces programmes d'alphabétisation prennent en compte l'alphabétisation initiale et la post-alphabétisation et sont généralement développés par des structures étatiques et les partenaires.

Quant aux programmes des organisations de la société civile, ils sont souvent calqués sur le Programme National en terme de méthode avec des contenus plus ou moins spécifiques (ONG, confessions religieuses, etc.). Cependant, des innovations sont expérimentées par certaines ONG. En effet, le rapport national relatif à la Conférence Internationale sur l'Alphabétisation et l'Education des Adultes, mentionne que « *dans le Nord Bénin, deux ONG à savoir DERANA et SIAN SON expérimentent deux innovations, l'une relative à la Pédagogie du Texte (PdT), et l'autre relative à une méthode inspirée de l'approche Tin Tua développée dans un pays voisin qu'est le Burkina Faso* » (MAPLN, 2009 : 17). La PdT vise à créer les conditions de pérennisation de l'environnement lettré dans les langues nationales ; tandis que Tin Tua, vise une articulation plus renforcée entre alphabétisation et activités de développement et a ainsi permis une autopromotion des populations bénéficiaires qui ont su prendre en charge le développement local.

Soulignons que jusqu'en 1990, l'Etat était l'acteur principal, sinon unique, des programmes d'alphabétisation. Mais la mise en œuvre de la stratégie du « faire faire », proposée dans la Déclaration de politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes (DEPOLINA, 2001), a permis d'ouvrir le secteur à des opérateurs privés. En effet, cette stratégie consiste en un partenariat entre l'État et les organisations de la société civile régi par une distribution équilibrée et fonctionnelle des rôles et responsabilités, des mécanismes et outils consensuels de gestion dans la

mise en œuvre de la politique d’alphabétisation et d’éducation des adultes. Selon le principe de la subsidiarité, le ministère de tutelle assume les fonctions d’orientation, de coordination, de fixation de normes, de contrôle qualité et de suivi-évaluation des programmes, et il procède à la contractualisation d’opérateurs privés (aux côtés des centres de l’État) pour l’exécution des actions d’alphabétisation²¹.

Dans l’ensemble, l’inexistence de données fiables ne permet pas d’apprécier la qualité de l’alphabétisation dans les centres d’alphabétisation publics comme au niveau des opérateurs privés. Cependant, à partir des données statistiques des campagnes d’alphabétisation initiale de 1997 à 2007, nous pouvons estimer que les résultats produits dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation et d’éducation d’adultes, restent mitigés (voir tableau n°05 ci-dessous).

Tableau N° 05 : Statistiques des centres d’alphabétisation initiale de 1997 à 2007.

ANNEE	INSCRITS			ALPHABETISES		
	H	F	T	H	F	T
1996-1997	19 737	10 543	30 280	14 631	6 353	20 984
1997 -1998	25 372	15 390	40 762	18 629	91 85	27 814
1998 -1999	18 889	15 086	33 975	15 314	11 236	26 550
1999-2000	20 598	23 154	43 752	15 015	14 977	29 992
2000 -2001	27 287	24 898	52 185	20 359	17 544	37 903
2001-2002	24 459	20 101	44 560	19 648	15 435	35 083
2002 -2003	18 588	16 126	34 714	15 169	12 567	27 736
2003-2004	12 711	8 761	21 472	10 389	6 794	17 183
2004-2005	13 634	11 638	25 272	11 096	9 141	20 237
2005-2006	28 532	13 950	42 482	12 250	11 368	23 618
2006-2007	20 384	20 052	40 436	16 514	15 839	32 353
TOTAUX	230 191	179 699	409 890	169 014	130 439	299 453

Source : MAPLN, 2009

²¹ MDAEP, 2012, « Evaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l’éducation du Bénin (PDDSE 2006-2015) », OCS, Cotonou,

En tenant compte des données compilées dans le tableau n° 05, lorsqu'on se réfère par exemple aux résultats de l'année 2002-2003, nous remarquons que 27 736 personnes ont été alphabétisées sur le plan national pour une population estimée en 2002 à 6 769 914 habitants avec un taux d'analphabétisme de 67,4%²². Nous pouvons en déduire que 4 562 923 de personnes étaient supposées analphabètes mais que seulement 27 736 d'entre elles ont été alphabétisées. Ce qui signifie que c'est 0,61% (soit moins de 1%) des personnes en situation d'analphabétisme qui ont été effectivement alphabétisées en 2002-2003. Sans tenir compte des situations de retour à l'analphabétisme, cet effectif de personnes alphabétisées en 2002-2003, qui ne s'est pas du tout amélioré au cours des 4 dernières années de la période de référence (17 183 en 2003-2004, 20 237 en 2004-2005, 23 618 en 2005-2006 et 32 353 en 2006-2007), semble être très infime par rapport aux cibles à alphabétisées. Ce qui pourrait être considéré comme un recul par rapport à l'effectif annoncé par Danonde (Op. cit), qui estime que les activités d'alphabétisation ont touché à peine 2% des analphabètes jusqu'à la veille de l'indépendance du pays en 1960.

A cet effet, les conclusions de l'évaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation (PDDSE 2006-2015), ont révélé que les résultats obtenus en matière d'alphabétisation ont été faibles et le nombre total d'alphabétisés par an est resté très limité et bien en dessous des cibles annoncées. Il a été également souligné que :

« aucun indicateur n'est disponible pour apprécier la qualité de l'alphabétisation, qui varie sans doute beaucoup d'un centre à un autre étant donné la multiplicité et la variété des opérateurs. Mais on reconnaît que, généralement, la qualité est assez faible et pose un problème sérieux de retour à l'analphabétisme qui, selon les estimations des opérateurs en alphabétisation, peut toucher plus de 80 % des personnes déclarées alphabétisées » (MDAEP, 2012 : 139).

D'après le rapport PNUD-Bénin (2016), l'insuffisance des résultats des activités d'alphabétisation serait liée à la faible qualité de la formation des animateurs et des contenus des programmes d'alphabétisation. Quant à l'évaluation à mi-parcours réalisée par le MDAEP (2012), elle révèle que la faiblesse de la qualité de l'alphabétisation est liée à différents facteurs parmi lesquels l'instabilité

²² RGPH-3 ; 2002

institutionnelle de ces services, le nombre réduit de cadres, l'inadaptation des compétences aux tâches à accomplir, le manque manifeste de matériel pour travailler correctement et, plus généralement, une gestion bureaucratique et lourde. Le rapport national du Bénin relatif à la CONFINTEA VI (MAPLN, 2009), fait une liste exhaustive des causes de la faiblesse de qualité des activités d'alphabétisation qui se présente comme suit :

- l'instabilité au niveau du positionnement institutionnel du secteur ;
- la pléthore de structures étatiques en charge de la gestion et du pilotage du secteur ;
- l'absence d'une politique claire de promotion des langues nationales ;
- l'inexistence de programmes spécifiques à l'intention des femmes et des jeunes filles ;
- la non prise en compte du volet « Alphabétisation » de façon explicite dans les programmes d'action des gouvernements successifs ;
- l'insuffisance des ressources financières allouées à l'alphabétisation : moins de 1% des ressources consacrées à l'éducation sont réservées à l'alphabétisation ;
- l'absence de politique de spécialisation et de renforcement des capacités du personnel de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ;
- la persistance du bénévolat des maîtres et maîtresses d'alphabétisation ;
- l'insuffisance numérique du personnel de coordination des services communaux d'alphabétisation du fait des départs à la retraite et des décès ;
- l'inadéquation des programmes de formation avec les réalités socioéconomiques et politiques des bénéficiaires ;
- l'absence d'articulation entre le non formel et le formel ;
- l'absence de coordination des interventions des opérateurs privés en matière d'alphabétisation ;
- la disparité entre les régions en terme d'intervention en alphabétisation ;
- l'insuffisance et vétusté des infrastructures abritant les services d'alphabétisation aux niveaux départemental et communal ;

- l'insuffisance de locaux pour abriter les classes d'alphabétisation.

Nous pouvons donc remarquer que parmi les causes évoquées par les différents rapports sur l'état de l'alphabétisation au Bénin, se trouve celle relative à l'insuffisance et/ou à la faiblesse de la qualité des ressources humaines. En effet, nous pouvons en déduire que les ressources humaines constituent l'un des facteurs déterminants d'assurance de la qualité des offres ou services d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Il convient donc de présenter l'état de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation pour mieux apprécier leurs conditions de professionnalisation.

2.2.2. Etat de la formation des alphabétiseurs ou animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin

Dans le sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin, on note que l'ensemble des différentes catégories de personnels est caractérisé par une insuffisance numérique prononcée et les offres de formation au profit des animateurs des centres d'alphabétisation sont très limitées que ce soit avant leur entrée au métier ou au cours de l'exercice de ce métier.

2.2.2.1. Caractéristiques du personnel d'alphabétisation

On distingue le personnel des structures étatiques et le personnel des organisations de la Société civile. Le personnel du secteur étatique comprend les cadres de conception, les cadres d'encadrement et les agents d'exécution. Ces différentes catégories de personnel sont caractérisées par une insuffisance numérique prononcée. En effet, le rapport national du Bénin relatif à la Conférence Internationale sur l'éducation des Adultes, mentionne que :

« Au niveau central, l'effectif de la plupart des services est réduit au titulaire. Au niveau des structures opérationnelles de terrain, la situation est alarmante. Dans certaines Directions départementales, le personnel se limite à trois personnes, les postes de Chefs de division étant cumulés par des Coordonnateurs d'Alphabétisation de Commune. Il n'est pas rare d'en trouver qui assurent la coordination des activités dans deux communes » (MAPLN, 2009 : 19).

En ce qui concerne les personnels qui interviennent au quotidien au niveau des centres (superviseurs et animateurs (trices), ils sont traités sur la base du bénévolat, ne reçoivent que des gratifications insignifiantes calculées au prorata du nombre de centres conduits à évaluation et d'apprenants déclarés alphabétisés à l'issue d'une campagne de six mois. Aussi, leur nombre se réduit-il au fil des campagnes. De plus, « *contrairement aux autres corps, il n'existe pas dans la Fonction publique, de statuts spécifiques pour les personnels de l'alphabétisation* » (Ibid. : 20).

Quant aux ONG, elles sont confrontées à la même pénurie de personnels qualifiés en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Mais depuis 1998, certaines cellules soutenues par des partenaires au développement ont mis en place des stratégies de constituer un noyau de professionnels en sciences de l'éducation des adultes en :

- sélectionnant des praticiens engagés dans des programmes d'éducation des adultes et ayant chacun comme spécialités de base l'un des quatre domaines du savoir que sont les langues, les mathématiques et la gestion, les sciences sociales, les sciences de la vie et de la terre ;
- assurant à ce noyau de formateurs des formations cycliques de courte durée axées sur une maîtrise de la didactique de ces quatre domaines du savoir adaptés aux exigences de l'éducation des adultes (andragogie) ;
- offrant des opportunités de spécialisation à ces formateurs dans le domaine des sciences de l'éducation des adultes, notamment dans le cadre du Programme académique Développement et Education des Adultes (DEDA) de l'Université de Ouagadougou).

On peut aussi souligner que, contrairement aux personnels de l'Etat, les personnels des ONG et de certains partenaires au développement, connaissent de meilleures conditions de travail, notamment une rémunération mensuelle, et quelquefois aussi des mesures incitatives très attrayantes comme les moyens de transport (Ibid.).

2.2.2.2. Formation initiale des personnels d'alphabétisation avant leur accession au métier

Malgré les recommandations du document portant déclaration de politique nationale d'alphabétisation (DEPOLINA) adopté en 2001 (Ibid.), qui insistent sur l'impérieuse nécessité de la création de filières de professionnalisation au sein des universités nationales, aucune filière de professionnalisation des métiers d'animateurs des centres alphabétisation et d'éducation des adultes n'est encore créée. Ainsi, par manque d'offre de formation spécifique, les animateurs des centres d'alphabétisation encore appelés maîtres d'alphabétisation ou alphabétiseurs ne bénéficient dès leur entrée en fonction que d'une courte formation initiale (d'une à deux semaines) afin de leur permettre d'assurer les cours d'initiation à la transcription. Ils sont pour la plupart, de niveau scolaire minimal et cette formation de courte durée leur est généralement dispensée par des instituteurs et autres agents de l'administration en exercice ou à la retraite.

Rappelons cependant que depuis quelques années, l'Ecole doctorale pluridisciplinaire de l'Université d'Abomey-Calavi, à travers sa formation en Psychologie et Sciences de l'Education, offre des cours d'alphabétisation au niveau de la filière « Education et formation des adultes ».

Soulignons que la majorité du personnel d'alphabétisation ayant servi au début des premières campagnes d'alphabétisation au Bénin étaient des agents du développement rural, des agents de santé, des enseignants du primaire et d'autres secteurs d'activité, convertis pour la circonstance. En effet, le rapport national du Bénin relatif à la 6^{ème} conférence Internationale sur l'Education des Adultes, mentionne que :

« Au lancement des campagnes d'alphabétisation vers la fin des années 1960 et au début des années 1970, les ressources humaines du sous-secteur de l'alphabétisation étaient constituées de personnels provenant d'autres secteurs à savoir l'enseignement primaire, le développement rural, la santé etc. La majorité de ces personnels avait bénéficié de formations initiales de courte durée afin d'être familiarisés avec les méthodes d'alphabétisation » (Ibid.).

Ces personnels peuvent être classés en plusieurs catégories, à savoir :

- la catégorie des cadres et chercheurs des structures académiques de recherches linguistiques fondamentales et appliquées qui étaient alors chargés de l'appui à la conception des premiers modules de formation des maîtres d'alphabétisation et du matériel didactique essentiellement axés sur l'acquisition des compétences instrumentales de transcription des langues nationales d'alphabétisation ;
- la catégorie des instituteurs et autres agents de l'administration en exercice ou à la retraite, chargés à l'époque de la formation et de l'encadrement des maîtres d'alphabétisation ;
- la catégorie des maîtres d'alphabétisation ayant généralement un niveau scolaire minimal et qui bénéficiaient d'une courte formation initiale (d'une à deux semaines) afin de leur permettre d'assurer les cours d'initiation à la transcription (Ibid.).

L'insuffisance de formation des personnels d'alphabétisation n'est pas sans conséquence sur le développement professionnel des acteurs et par ricochet, sur l'émergence du sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. On peut donc dire que le manque de formation des animateurs d'alphabétisation constitue l'un des principaux facteurs qui freinent leur professionnalisation et qui ne favorisent pas l'atteinte des objectifs de l'EPT et donc l'amélioration du taux d'alphabétisation. En effet, la baisse du taux d'alphabétisation pourrait s'expliquer, entre autres, par la faible qualité des contenus et de la formation des maîtres d'alphabétisation et/ou par la baisse du nombre d'inscrits (PNUD Bénin, 2016 : 20). Autrement, s'appuyant sur les travaux de Wittorski, nous pouvons dire que le manque de formation initiale « traditionnelle » qui devrait se traduire par l'acquisition de savoirs théoriques « disciplinaires » accompagnés de mise en œuvre à l'occasion d'études de cas ou d'exercice en formation, constitue un handicap sérieux pour la professionnalisation des maîtres-alphabétiseurs (Wittorski R., 2009).

2.2.2.3. Formation continue des personnels d’alphabétisation après leur accès au métier

Au Bénin, les personnels d’alphabétisation en activité, notamment les animateurs de centre d’alphabétisation, ne bénéficient pas de formation continue pouvant faciliter leur développement professionnel. En effet, d’après le rapport national du Bénin relatif à la 6^{ème} conférence Internationale sur l’Education des Adultes, « *au niveau national, aucune structure de formation professionnelle n’existait pour les agents d’alphabétisation, ni au niveau intermédiaire, ni dans l’enseignement supérieur qui ne disposait pas d’offres académiques de spécialisation en la matière* » (MAPLN, 2009 : 18).

Rappelons cependant qu’en 1974, le Bénin s’est impliqué dans la mise en place d’un dispositif sous régional de professionnalisation des métiers d’alphabétisation. Une initiative qui s’est traduite par la création de la première structure à vocation sous régionale de formation professionnelle destinée aux agents et cadres moyens d’alphabétisation ; il s’agit du Centre de formation des cadres d’alphabétisation (CFCA) basé à Niamey au Niger. Les premiers agents du Bénin qui avaient bénéficié de cette formation professionnelle étaient des praticiens de terrain de niveau BEPC, pour la plupart des instituteurs ayant rejoint le sous-secteur de l’alphabétisation au démarrage des campagnes au cours des années 1970 (Ibid.).

Malgré cette initiative, il faut souligner que les animateurs d’alphabétisation ne constituent pas jusqu’à présent un corps de métier et ne bénéficient que de formations de courte durée. En effet, d’après le rapport national du Bénin sur la 6^{ème} Conférence Internationale de l’éducation des adultes :

« À l’heure actuelle, les praticiens d’alphabétisation ne constituent pas encore un corps de métier professionnel et n’ont pas de statut reconnu au sein de la fonction publique nationale. Ils continuent de bénéficier de formations de courte durée, essentiellement axées sur la didactique des langues nationales et visant l’acquisition des compétences de base en lecture/écriture et en calcul écrit. Ces offres de formation de courte durée restent limitées et ne peuvent favoriser à l’étape actuelle, la maîtrise de contenus didactiques d’alphabétisation et d’éducation des adultes au sens holistique, qui seraient axés sur les activités génératrices de revenus par exemple » (MAPLN, 2009 :18).

En effet, ils continuent d'être exploités comme des bénévoles et travaillent dans de mauvaises conditions. De plus, ils ne reçoivent pas de formation initiale avant leur entrée en activité et n'ont pas de statut reconnu par la fonction publique²³.

2.2.3. Financement de l'alphabétisation au Bénin

Dans ce paragraphe, nous présenterons d'abord, les sources de financement de l'alphabétisation puis l'utilisation faite des ressources mobilisées pour l'alphabétisation.

2.2.3.1. Sources de financement de l'alphabétisation

Le début des années 1970 a été marqué au Bénin par une volonté politique fortement affirmée dans le cadre de l'alphabétisation de masse ayant suscité un engagement financier notable de l'Etat pour les activités d'alphabétisation et d'éducation des adultes. En effet, le financement des activités d'alphabétisation relevait du rôle régalien de l'Etat qui allouait des ressources dont l'importance variait en fonction des priorités de développement. Cependant, les mutations politiques intervenues au cours des années 1980 couplées avec les difficultés économiques conjoncturelles, ont limité la capacité de l'Etat à répondre de façon adéquate à l'évolution des besoins en termes de ressources. A ce stade, le secteur a bénéficié, dans le cadre de la coopération bilatérale et multilatérale, de l'appui sectoriel des partenaires au développement à l'éducation en général, et aux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes en particulier. Ainsi donc, on assiste à la diversification des sources de financement de l'alphabétisation qui, d'après le rapport CONFITEA VI (MAPLN, 2006), englobent les contributions de l'Etat, les contributions des structures décentralisées (communes), les contributions des communautés bénéficiaires des programmes, les contributions des confessions religieuses et des ONG ainsi que des contributions des partenaires financiers.

▪ Contributions de l'Etat

Les contributions de l'Etat s'effectuent notamment à travers le projet de généralisation de l'alphabétisation et le fonds d'appui à l'alphabétisation.

²³ CONFITEA VI, 2009

- **Projet de Généralisation de l'Alphabétisation au Bénin**

Dans le cadre de l'initiative pays pauvres très endettés (PPTE) initiée par le FMI et la Banque mondiale, visant l'allègement de la dette de certains pays en voie de développement, le Bénin a bénéficié d'une remise de dettes qui a généré des ressources affectées à un projet dénommé « Projet de Généralisation de l'Alphabétisation pour la réduction de la pauvreté ». Les objectifs de ce projet sont de contribuer à l'identification, la validation et la mise en œuvre des projets entrant dans le cadre de la réalisation du programme stratégique de l'Etat en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Jusqu'en 2009, les ressources mises à la disposition de ce projet s'élève à plus d'un million de dollars us²⁴.

- **Fonds d'appui à l'alphabétisation et à l'éducation en langues nationales**

L'engagement de l'Etat en faveur du renforcement des activités d'éducation des adultes s'inscrivant dans les stratégies de réduction de la pauvreté s'est également traduit par la création d'une structure autonome dénommée « Fonds d'appui à l'alphabétisation et à l'éducation en langues nationales » dont la mission est de mobiliser toutes les ressources financières nécessaires à la promotion des activités du sous-secteur. Soulignons que les porteurs de projet visant l'alphabétisation en langues nationales des adultes, peuvent solliciter et obtenir des subventions auprès de cette structure, dans le cadre de la mise en œuvre de leur projet.

▪ **Contributions des structures décentralisées (communes)**

Il est prévu dans le budget de chaque commune du Bénin, des ressources destinées à la prise en charge de certains personnels et au fonctionnement de certains centres. Le niveau de ces ressources varie d'une commune à l'autre et est fonction des capacités financières locales.

²⁴ MAPLN, 2009

- **Contributions des communautés bénéficiaires des programmes**

Les bénéficiaires des programmes d’alphabétisation apportent des contributions en nature qui se traduisent par des investissements humains (construction, aménagement et entretien des centres d’alphabétisation). Ils apportent également des contributions en ressources financières qui servent à de construction d’infrastructures durables (complexe de bâtiments destinés aux activités socioculturelle et éducative) et/ou d’acquisition de matériel didactique et d’outil de gestion des centres.

- **Contributions des Confessions religieuses et des ONG**

Les ONG et les confessions religieuses contribuent de façon significative à l’alphabétisation et à l’éducation des adultes à travers l’ouverture et l’équipement de centres intégrés d’alphabétisation et d’apprentissages divers, la formation et la prise en charge financière des animateurs, la conception et la mise en œuvre d’offres et programmes de formations techniques pour les jeunes gens et jeunes filles.

- **Contribution financière des partenaires**

Certains partenaires ont toujours soutenu le Bénin depuis le lancement des campagnes d’alphabétisation à la fin des années 1960. Il s’agit notamment de la Coopération Suisse qui reste le principal soutien de l’Etat dans ce sous-secteur et qui continue d’accorder des ressources substantielles pour le renforcement des activités d’alphabétisation et d’éducation des adultes. D’autres organismes tels que la BAD, le FIDA, L’UNESCO, l’UNION EUROPEENNE, le PNUD, l’UNICEF, HUNGER PROJECT BENIN, la SNV, ICCO, et bien d’autres, ont contribué au financement des activités d’alphabétisation à travers l’appui multisectoriel à différents programmes et projets de développement gérés par l’Etat et des ONG.

Avec ces partenaires techniques et financiers (PTF), un nouveau cadre de financement a été adopté depuis 2006 et s’est traduit par :

- l’adoption de l’outil de planification du PDDSE ;

- la mise en place d'un cadre de concertation regroupant l'Etat et les Partenaires de l'éducation ;
- la mise en œuvre de l'initiative FAST TRACK qui vise la mise en commun des budgets de financement de l'éducation (fonds communs budgétaires).

D'une manière générale, les contributions de ces différents partenaires représentent un pourcentage non négligeable des ressources globales mises à disposition du sous-secteur et dont le niveau varie selon les années. En effet, l'évaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation (PDDSE, 2006-2015), montre que :

« la plupart des PTF intervenant dans le financement du Plan apportent leur contribution via le programme de l'accord de don FTI-FCB. Entre 2008 et 2010, le gouvernement a ainsi mobilisé auprès de ses partenaires le montant du financement de ce programme, soit environ 49,6 milliards de FCFA, dans le cadre d'engagements financiers communs. A ces financements s'ajoutent des contributions complémentaires annoncées par différents partenaires. Toutes ces ressources sont évaluées à près de 79 milliards de FCFA (dont 8,6 milliards apportés par le gouvernement pour la première phase de constructions scolaires, exécutée par les agences AGETIP-Bénin et AGETUR), soit 70,3 milliards mobilisés par les PTF du Fonds commun budgétaire (MDAEP, 2012).

Entre 2008 et 2011, le montant total des ressources mobilisées auprès des PTF pour le financement du secteur de l'éducation s'élève donc à 70,3 milliards de francs CFA, soit 140,6 millions de dollars us. Ces ressources viennent en appui budgétaire sectoriel à celles du gouvernement pour le financement du Plan et ont spécifiquement servi à financer des activités des sous-secteurs de l'enseignement maternel et primaire, de l'alphabétisation et de l'enseignement secondaire et technique.

2.2.3.2. Utilisation des ressources allouées au secteur de l'alphabétisation

Il est important de souligner que dans le cadre du financement du secteur de l'éducation en général, les dépenses courantes de l'éducation en pourcentage des recettes de l'État sont passées de 22,5 % en 2005 à 24,2 % en 2008, et à 24,5 % en 2015²⁵. Suivant l'évaluation du rapport à mi-parcours du PDDSE 2006-2015

²⁵ PDDSE, Op. Cit.

(MDAEP, 2012), la répartition de ces ressources par ordre d'enseignement, sur cette décennie du Plan, se présente comme suit :

- enseignement maternel : 1,3 %,
- enseignement primaire : 52 %,
- enseignement secondaire général : 23,2 %,
- enseignements technique et professionnel : 7,2 %,
- enseignement supérieur et recherche scientifique : 15,4 %,
- alphabétisation et éducation des adultes : 0,8 %.

Même si la part réservée à l'alphabétisation est faible, ce niveau d'allocation de ressources, allant jusqu'à 24,5% du budget national, marque la priorité formelle accordée par les pouvoirs publics à l'éducation, tout comme aux autres secteurs sociaux considérés comme prioritaires pour l'atteinte des ODD.

Les différentes contributions financières mobilisées dans le cadre de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, qu'elles proviennent de l'Etat ou des autres partenaires techniques et financiers, sont utilisées dans les diverses rubriques de fonctionnement du sous-secteur ; à savoir : formation des formateurs, production de matériel didactique, acquisition des biens d'équipement et de matériel roulant ; paiement des différentes prestations relatives à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des activités d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

2.2.4. Situation particulière de Za-Kpota

La Commune de Za-Kpota est l'une des neuf (09) communes du Zou qui fait partie des douze (12) départements que compte le Bénin. Elle est située entre 7° 08' et 7° 20' de latitude Nord et 2° 05' et 2° 20' de longitude Est. Elle est limitée au Nord-Ouest par la Commune de Djidja, au Nord-Est par la Commune de Zagnanado, au Sud-Ouest par la Commune de Bohicon, à l'Est par la Commune de Covè et au Sud par la Commune de Zogbodomey (voir carte, ci-dessous). District depuis 1978, elle est devenue une Sous-préfecture avec le renouveau démocratique en 1990. Avec l'avènement de la décentralisation, elle est devenue la Commune de Za-Kpota et s'étend sur environ 409 km². Elle compte aujourd'hui avec le nouveau découpage administratif, soixante-neuf (69) villages répartis dans huit (08) arrondissements²⁶.

²⁶ PDC3 Za-Kpota, 2018

Sur le plan économique, l'agriculture pratiquée dans tous les arrondissements aussi bien par les hommes que par les femmes, la pêche avec la production de poissons continentaux sur la rivière Zou, la production animale limitée au petit bétail, constituent les principales activités menées dans la commune. En plus de ces activités principales, la production d'huile de palme, la transformation des produits vivriers, le commerce et l'artisanat y sont également pratiqués. Cependant, Za-kpota reste encore marquée par une grande pauvreté. En effet, de 2011 à 2015, on note une augmentation de la pauvreté monétaire qui passe de 46,16% à 48,81%. Même si la pauvreté non monétaire a baissé sur la même période (42,59% à 30,05%), elle demeure élevée comparativement aux performances enregistrées au plan national (29,57% à 29,41%) (Ibid). Il convient de souligner que « *la pauvreté non monétaire peut s'appréhender soit comme un manque de biens essentiels, soit comme une absence de liberté d'être et de faire* » (Bertin A., 2007 : 146).

En matière de démographie, Za-Kpota est la deuxième commune la plus peuplée du département du Zou avec une population de 132 818 habitants (dont 70 873 femmes), derrière Bohicon (171 781 habitants), et une densité de 171,7 hab. /km². L'ethnie Fon est majoritaire à raison de 99,3 % suivi du Yoruba (0,2%), de l'Adja (0,1%) et d'autres ethnies (0,4%), (INSAE, 2015). Elle est une zone d'intégration économique et socioculturelle ayant une frontière avec le Nigéria. Sa proximité avec le Nigéria, favorise la déscolarisation des jeunes à cause du trafic des enfants vers ce pays.

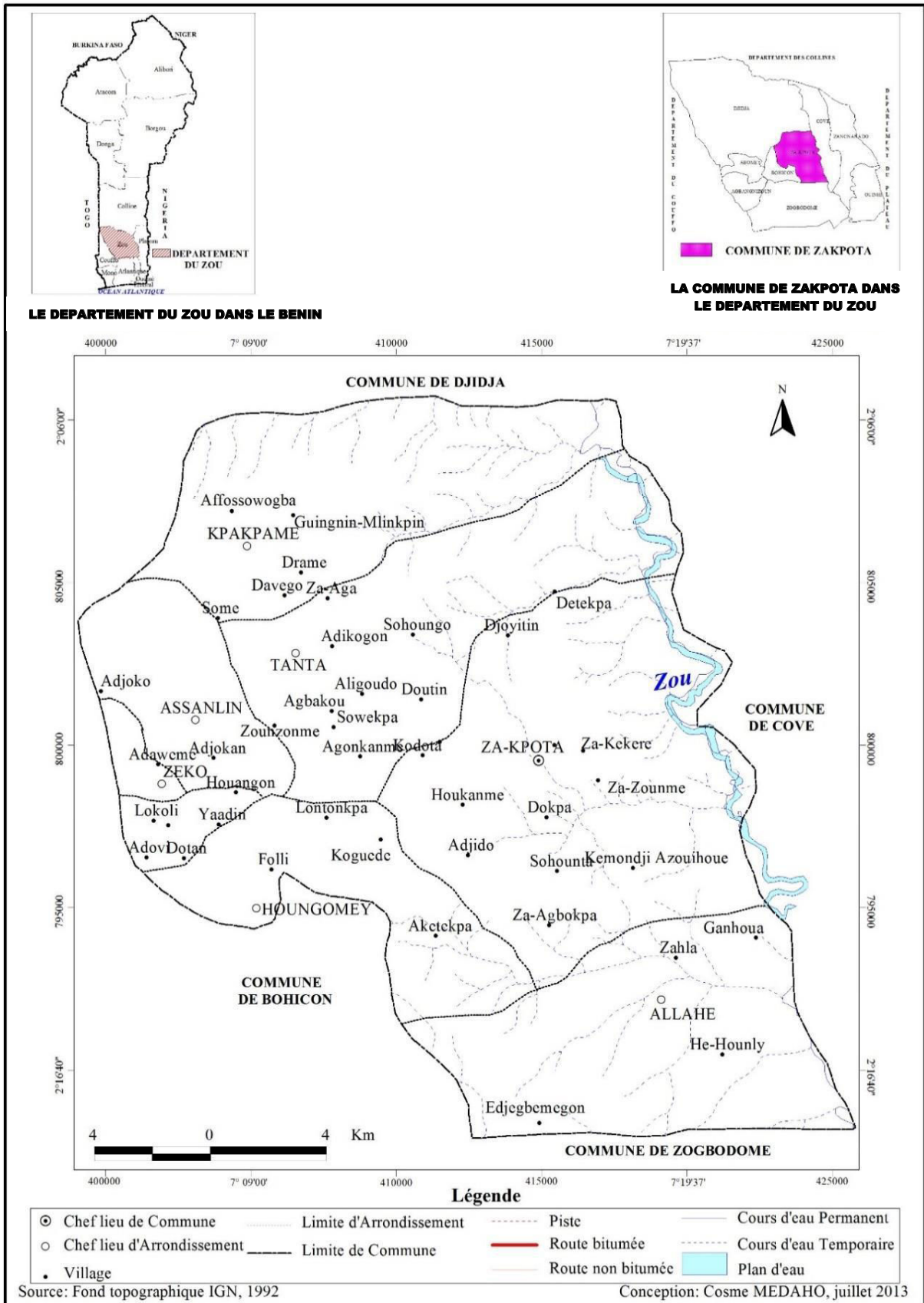


Fig. n° 07 : Carte géographique de la Commune de Za-Kpota

Source : Mairie Za-Kpota, 2017

Pour remonter à l'origine du trafic des enfants dans la commune de Za-Kpota, nous pouvons dire avec Affokpoffi (2005) que la pauvreté constitue l'une des causes profondes du développement et de la persistance dudit trafic. En effet, une grande partie des enfants abandonne les classes d'école à fleur de l'âge par manque de moyens et sont placés avec la complicité de leurs parents, chez des individus peu orthodoxes qui les exploitent dans certains pays de la sous-région. Il faut souligner qu'*« au cours de ces dernières années, un nouveau flux est en train d'être observé avec comme point de départ la Commune de Za-Kpota vers les pays comme le Nigéria et la Côte d'Ivoire »* (PDC3 Za-Kpota, 2018). Ce qui pourrait justifier le solde migratoire interne élevé au niveau de cette commune (-1 441) après Abomey (-13 168) et Covè (-2 006) dans le département du Zou, alors que les soldes migratoires de Bohicon et de Zogbodomey, sont respectivement de 3 052 et de -10²⁷.

Cette situation ne fait que renforcer le taux d'analphabétisme au niveau de la commune de Za-Kpota du fait que ces nombreux enfants déscolarisés qui émigrent dès leur jeune âge vers les pays voisins, reviennent à l'âge adultes, non scolarisés. On peut estimer donc que la pauvreté et l'analphabétisme sont intrinsèquement liés. En effet, en matière d'alphabétisation, Za-Kpota est classée avant dernière parmi les communes du département du Zou avec un taux d'alphabétisation de 26,9% devant Djidja (26,4%) pour un taux départemental d'alphabétisation de 40,8% (Ibid.).

Soulignons qu'au niveau de la commune de Za-Kpota, en ce qui concerne les dispositifs mis en place dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme, comme dans la plupart des communes du Bénin, la situation reste assez préoccupante. Bien que des efforts soient faits, les ressources nécessaires à la pleine application des réformes et des innovations attendues en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes restent en deçà des exigences : les infrastructures d'accueil et les animateurs qualifiés sont en nombre très limité ; l'accès à la documentation reste aussi très limité, les apprenants sont peu motivés compte tenu de leur vécu quotidien caractérisé par la pauvreté extrême qui les oblige à lutter pour la survie²⁸.

²⁷ RGPH4 INSAE, 2016

²⁸ MAPLN, op. cit.

En 2017, la Commune de Za-Kpota dispose de 115 écoles primaires, 08 collèges d'enseignement général, 04 collèges privés, 29 écoles maternelles publiques, 18 espaces enfance, 17 centres d'alphabétisation, des centres d'apprentissage de métiers artisanaux et un Centre Communal de Formation Professionnelle (PDC Za-Kpota, 2018). Même si en 2017, le ratio²⁹ écoliers/maître de 53 dans le primaire est acceptable, en ce qui concerne l'éducation formelle, la situation reste très critique au niveau des centres d'alphabétisation en ce qui concerne l'éducation non formelle.

En effet, la Coordination Communale d'alphabétisation a dénombré au total vingt (20) animateurs des centres d'alphabétisation effectivement en activité dans toute la commune de Za-Kpota qui compte soixante-neuf (69) villages³⁰. Cet effectif est loin de couvrir les besoins d'animateurs en matière d'alphabétisation au niveau de cette commune avec une population de 132 818 habitants et un taux d'analphabétisme de 73,1% (Op. cit.). Autrement dit, vingt (20) animateurs pour 97 090 analphabètes ; soit un (01) animateurs de centre d'alphabétisation pour 4 855 potentiels apprenants. Soulignons que parmi les critères d'évaluation de l'alphabétisation, le rapport facilitateur/apprenants recommandé par l'UNESCO (2010) doit être de 1 à 30. Par conséquent, ce ratio animateurs/apprenants de 4 855 au niveau de la commune de Za-Kpota est largement en deçà de celui recommandé par les critères d'évaluation de l'alphabétisation de l'UNESCO et ne permet pas l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous.

Soulignons aussi que, comme dans les autres communes du Bénin, il n'existe pas une institution de formation, ni d'offres de formation spécifique pour ces animateurs. Leur prise en charge reste négligeable alors que parmi les critères d'évaluation de l'alphabétisation énumérés par l'UNESCO, il est mentionné que « *pour garder les facilitateurs, il est important de leur verser un salaire au moins équivalent au salaire minimum d'un professeur des écoles pour le nombre d'heures travaillées (y compris la durée de leur formation, de la préparation et du suivi)* » (UNESCO, 2010 : 88).

²⁹ Le ratio « élèves par maître » recommandé par l'Ecole de Qualité Fondamentale (EQF) est 50 élèves/maître.

³⁰ PDC3 Za-Kpota, 2018

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de faire un état des lieux sur l'alphabétisation et l'éducation d'adultes au Bénin. Nous retenons surtout que, malgré la mise en place des cadres législatif, administratif et politique idéals au Bénin, la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes, telle qu'elle est mise en œuvre aujourd'hui, ne permet pas l'émergence du sous-secteur. En effet, la faible qualité des contenus et de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation, la persistance du bénévolat sont des facteurs qui ne facilitent pas le transfert des compétences dans les centres d'alphabétisation.

Dans le chapitre suivant, nous ferons un lien entre l'éducation des adultes et le développement communautaire pour situer le contexte global environnemental dans lequel se présente notre étude.

Chapitre 3. De l'éducation des adultes au développement communautaire

Ce chapitre vise à mettre en exergue, les relations entre « éducation des adultes » et « développement communautaire ». Il s'agira donc dans un premier temps, de faire ressortir les principes de base de l'éducation des adultes, de présenter ses enjeux et d'aborder ses fondements en Afrique.

Il s'agira aussi de présenter les enjeux et défis de développement au Bénin, de recenser les critères et modes de développement communautaires avant de faire ressortir les stratégies de développement communautaire au Bénin et particulièrement à Za-Kpota. Mais avant, la présentation du concept de développement communautaire permettra d'avoir un regard sur le cadre qui constitue le contexte global environnemental dans lequel se présente l'étude et qui en justifie la pertinence. Tout ceci nous permettra enfin, d'établir d'un point de vue théorique, un lien entre l'éducation des adultes et le développement communautaire.

3.1. Principes, enjeux et fondements de l'éducation des adultes

Il s'agit dans un premier temps, de faire ressortir les principes de base de l'éducation des adultes. Il sera ensuite question de présenter les enjeux de l'éducation des adultes avant d'aborder en dernière position, ses fondements.

3.1.1. Principes de l'éducation des adultes

Les principes de l'éducation des adultes ou de l'andragogie sont complexes et englobent notamment les styles d'apprentissage ainsi que les modèles de développement et d'exécution des formations. Ils sont liés aux caractéristiques de l'adulte apprenant et sont tirés de nombreuses études (Knowles M. S., Holton E. L. et Swanson R. A., 1998 ; Mezirow J., 1991) qui prouvent que les adultes entreprennent des études avec forte motivation et détermination pour apprendre lorsque le climat d'apprentissage respecte ce qu'ils sont comme individus et comme apprenants.

Selon Baba-Moussa (2014), inspiré par les auteurs tels que Knowles M. S., Holton E. L., Swanson R. A. et Lindeman E. C., les caractéristiques sociales et psychologiques de l'adulte nécessitent le choix de stratégies d'enseignement / apprentissage appropriées. En effet, l'adulte en tant que personne mature est caractérisé par :

- une volonté d'affirmation de soi résultant du passage de la dépendance (état d'enfant) à l'état de personnalité indépendante capable d'assumer ses propres choix ;
- une expérience personnelle cumulée qui devient une source grandissante de connaissances ;
- une disponibilité pour acquérir des connaissances et des compétences focalisées sur les rôles sociaux et les tâches qui en découlent ;
- une réorientation de l'apprentissage due à une motivation nouvelle, qui pousse l'adulte à se détourner de savoirs non immédiatement utiles, vers la quête de savoirs immédiatement applicables aux activités quotidiennes ; de la même manière, la motivation change et passe de la poursuite de simples objectifs d'apprentissage à l'acquisition de compétences de résolution de problèmes ;
- une motivation d'apprendre qui accompagne la maturation, et qui fait du désir d'apprendre une force intérieure chez l'adulte.

En conséquence, comme Marchand (1997), nous pouvons dire qu'en éducation des adultes, la situation d'apprentissage favorise un climat d'apprentissage informel, détendu, égalitaire, convivial, centré sur l'estime de soi, le désir de collaboration et les besoins des apprenants. Elle permet la référence de l'adulte à ses expériences qui constituent une ressource riche et fait appel à son autonomie, sa capacité d'adaptation au changement, sa motivation intrinsèque. Le rôle de l'éducateur d'adulte ou facilitateur est de favoriser l'exploitation de ces ressources et de maintenir un équilibre entre la structure de formation et le degré d'autonomie laissé à l'apprenant.

En partant des travaux de Knowles, Zaoré (2007), se fondant sur les éléments à prendre en considération lors de l'élaboration d'une activité de formation a pu établir cinq différents principes andragogiques en émettant comme hypothèses que :

- les adultes apprennent s'ils en ressentent le besoin. Il faut donc leur faire ressentir ce besoin pour être capable de les rejoindre au cours d'une formation.
- les adultes font un lien entre ce qu'ils apprennent et leur expérience. Ils deviennent critiques si ce qu'ils apprennent est en contradiction avec leurs expériences.
- les adultes apprennent en mettant en pratique ce qui leur est enseigné. Il faut leur donner les occasions de faire des mises en pratique le plus rapidement possible.
- les adultes sont fiers, indépendants et craignent de se voir incapables d'apprendre. Il faut alors renforcer l'estime de soi par des feedbacks appropriés à des moments appropriés.
- les adultes n'ont pas toujours un bon souvenir de l'école. Il est important de créer une ambiance différente d'une salle de cours traditionnelle en favorisant un contexte plus informel d'échange et de participation.
- les adultes détiennent beaucoup d'informations et d'habiletés. Le formateur doit tenir compte de ces éléments et les utiliser pour soutenir l'estime de soi de l'apprenant.
- les adultes évaluent la formation en fonction de ce qu'elle leur rapporte. Il est donc essentiel de faire ressortir les résultats attendus de la formation.

Les cinq (05) différents principes de l'éducation des adultes qui se dégagent des hypothèses de Zaoré (Ibid.) s'énumèrent comme suit :

- (i) Le principe du respect de l'adulte en formation qui sous-tend que tout apprenant possède ses limites d'apprentissage et sa façon d'emmagasiner de l'information nouvelle. La vitesse à laquelle il assimile ces informations joue également un rôle important dans la rétention des éléments.
- (ii) Le principe de la réceptivité qui sous-tend qu'un apprentissage significatif commence par le vouloir et le désir d'apprendre. Pour assurer cette réceptivité, l'adulte a besoin de percevoir les bénéfices de la formation et de comprendre le pourquoi de celle-ci afin de s'approprier les informations qui lui sont présentées.

- (iii) Le principe de l'interactivité qui sous-tend que dans le cas des adultes, l'expérience constitue la base sur laquelle s'implantent les nouveaux savoirs. Par conséquent, les méthodes pédagogiques doivent favoriser les échanges entre le formateur et les participants à la formation.
- (iv) Le principe de la facilitation de l'apprentissage qui sous-tend que les systèmes d'apprentissage doivent respecter certains facteurs essentiels à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des comportements. Pour ce faire, les contenus doivent être structurés et faciles à comprendre, faire appel à l'expérimentation et respecter un rythme adapté.
- (v) Le principe d'acquisition, d'intégration et de maintien des connaissances qui sous-tend qu'il faut mesurer les acquis des apprenants à différents moments du processus de formation : avant, pendant, après et à moyen terme. En évaluant ainsi les savoirs, on peut observer de manière précise les divers changements qui s'opèrent au niveau des individus en formation et de l'organisation.

On peut retenir donc que les adultes apprennent mieux lorsque l'apprentissage correspond à ce qu'ils veulent (pertinence), est participatif, repose sur des expériences vécues, s'accompagne de réflexion, s'appuie sur les réactions, implique l'autorégulation, repose sur le respect des participants, se déroule dans une atmosphère de sécurité et prend en compte leurs motivations. Il est donc indispensable qu'au Bénin, la conception et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation respectent ces principes en vue d'une adhésion massive des adultes et de leur maintien dans le système.

3.1.2. Enjeux de l'éducation des adultes

Parmi les enjeux de l'éducation des adultes nous pouvons évoquer les enjeux didactiques, les enjeux liés à la formation et les enjeux qui visent la socialisation.

3.1.2.1. Enjeux didactiques de l'éducation des adultes

La didactique est l'étude des questions relatives à la transmission de connaissances et l'acquisition des compétences dans les différentes disciplines d'enseignement. Pour Philippe Mérieu, elle « *est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées* »³¹. Elle est davantage centrée sur le savoir à transmettre en vue de l'instruction.

En effet, c'est une discipline qui « *s'occupe de l'enseignement-apprentissage d'un certain contenu (la didactique générale), et de l'enseignement-apprentissage des connaissances déterminées relevant d'une discipline déterminée (Didactique spécialisée ou disciplinaire) et de leurs interrelations. La question centrale dans toute didactique est celle des savoirs, de leur enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire précis* » (Tasra S., 2017 : 3).

Dans le contexte de l'éducation des adultes, les enjeux didactiques sont liés principalement aux questions relatives aux compétences à acquérir d'une part, et aux cadres dans lesquels ces compétences s'acquièrent d'autre part.

- **La question des compétences en éducation des adultes**

Le concept de compétence n'a pas encore une définition standard car le sens qu'on lui donne varie d'une école de pratique à une autre. De manière générale, la compétence est définie comme l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes ou l'aptitude d'une juridiction à instruire et à juger une affaire. Elle est également définie comme la capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger (avoir des compétences en physique). Il peut s'agir aussi de la qualité d'une personne qualifiée.

Dans le domaine de l'éducation, depuis quelques années, la notion de « *compétences* » s'est progressivement imposée. Elle peut être analysée comme le résultat d'une évolution des pensées pédagogiques. Selon Lecoœur (2008), la formulation d'une compétence obéit à quelques caractérisations communes : une compétence fait

³¹ Mérieu Philippe. URL : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>

référence à un contenu précis relatif à une situation donnée, et qui résulte d'une interaction entre plusieurs types de savoirs et de ressources auxquels on peut avoir accès. Elle se matérialise par une pratique (comportement ou action) observable et mesurable, reproductible au fil du temps, issue de la mise en œuvre pertinente et volontaire d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes permettant d'atteindre un résultat défini dans un contexte donné.

Pour Le Boterf, comme la compétence est faite pour être exploitée, il conviendrait de préciser ce que veut dire « agir avec compétence », qu'il explique de la manière suivante : « *savoir agir avec pertinence en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et ressources de réseaux (banque de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise,...)* » (Le Boterf G., 2002 : 46).

En effet, pour construire une compétence, selon Le Boterf (1998), il faut combiner et mobiliser un certain nombre de ressources. Le terme combiner est très important. Il faut combiner par exemple des connaissances (en mécanique, sur les processus de transformation de la matière...) avec des savoir-faire (être capable de corriger les paramètres de production, de vérifier la conformité des outillages...), avec ce que les ergonomes appellent les capacités cognitives (repérer des signaux, savoir abstraire des données...).

Descaux (2011) pense qu'il est question de maîtrise de compétence. En effet, maîtriser une compétence c'est savoir mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes pour faire face à une situation complexe.

Dans le contexte des pays en développement, Baba-Moussa (2014), estime que l'éducation des adultes vise un changement de comportement entraînant un changement dans la vie de l'individu. D'où l'importance de la mobilisation et de la maîtrise des compétences qui favoriseraient ce changement. Dans le cadre de notre travail, c'est la compréhension de son extension dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation qui nous intéresse.

▪ **Les cadres d'acquisition des compétences**

Selon Baba-Moussa (2014), une vue générale des principales situations de l'éducation des adultes en Afrique permet de classer les compétences qu'elles sont censées viser en deux grands groupes :

- les formations qui visent des compétences à portée individuelle, généralement regroupées sous le vocable de renforcement de capacités et classées en formations générales et en formation ciblées. Les formations générales concernent l'amélioration de la capacité générale de l'individu sans viser des situations particulières. Tandis que les formations ciblées sont des actions spécifiques d'éducation-formation conçues soit pour faire face à une situation présente où le besoin se fait sentir, soit pour envisager une situation future qui entraîne des changements prévisibles à prendre en compte.
- les formations qui visent des compétences dont la portée est plus sociale. Il s'agit des actions d'éducation-formation conçues en vue de cibler des compétences, et pouvant inclure des connaissances préalables à l'entrée dans une organisation ainsi que des notions liées aux règles de défaillances ou de manquements constatés dans le fonctionnement ou la vie de l'organisation.

En effet, à côté des appartenances communautaires dans les sociétés traditionnelles africaines, la société moderne a suscité la mise en place d'autres organisations, qui peuvent être obligatoires (comme l'appartenance à une commune) ou optionnelles et volontaires (comme l'appartenance à une association ou une entreprise). L'appartenance à une structure s'accompagne d'impératifs et implique diverses compétences à acquérir : connaître et intérioriser les valeurs et les objets de l'organisation, assimiler les règles de son fonctionnement, identifier sa place et son rôle, connaître et assumer les attentes en ce sens, savoir travailler en équipe, savoir vivre en groupe.

3.1.2.2. Enjeux de formation et de socialisation

L'un des enjeux de l'éducation des adultes est d'assurer la formation et la socialisation des personnes. Il s'agit de les aider à développer leurs réflexions et leur liberté d'initiative à partir de leurs prérequis ; de faire développer chez eux des savoirs, savoir-faire et savoir-être par le biais d'un processus approprié.

En effet, l'action de formation, consiste à « *conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire* » du professionnel « *à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins* »³².

Ces enjeux exigent chez le formateur, de la professionnalité et de l'éthique, des ressources et des compétences professionnelles. En effet, les caractéristiques de l'adulte apprenant exigent que le formateur conduise le processus de formation en respectant d'une part, la personne en formation et d'autre part, les normes, les règles et valeurs requises en vue d'aider celle-ci à mieux se construire professionnellement.

Selon Perrenoud P. (2000), Les enjeux de *socialisation*, amènent l'école à accentuer le développement de l'autonomie et de la citoyenneté par des dispositifs de formation spécifiques aussi bien qu'à travers l'ensemble des disciplines tandis que les enjeux de *formation*, invitent l'école à mettre l'accent sur le développement de compétences, sans tourner le dos aux savoirs, mais en se préoccupant davantage de leur mobilisation et de leur transfert³³. Ces deux perspectives ne sont pas contradictoires. En effet, l'autonomie et la citoyenneté exigent des compétences et des savoirs. A l'inverse, la construction des compétences et des savoirs exige une forme de liberté de pensée aussi bien qu'une implication dans l'action collective.

³² Circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n° 1)

³³ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_24.html Philippe Perrenoud (2000), « Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation », [en ligne], consulté le 19 septembre 2017 à 03 h 53

3.1.3. Fondements de l'éducation des adultes au Bénin

Il s'agit ici de faire ressortir les fondements de l'éducation des adultes en Afrique, plus particulièrement au Bénin, des points de vues historiques, sociologiques, culturels aussi bien que philosophiques.

3.13.1. Fondements historiques de l'éducation des adultes

L'Afrique a une histoire assez riche et aussi vieille que celle de l'humanité. Pour Holl, « *la préhistoire de l'Afrique est littéralement la préhistoire de l'humanité* »³⁴. En effet ; historiquement, l'Afrique a connu des civilisations aussi rayonnantes que celles d'autres continents du monde. Des empires et des royaumes africains ont fait des progrès significatifs en termes d'organisations politique, culturelle et économique avant d'être assujettis à la traite négrière et à la colonisation.

L'UNESCO, dans son ouvrage intitulé « *histoire générale de l'Afrique* »³⁵, nous renseigne sur les civilisations africaines sur plusieurs périodes :

- la période allant de la fin du Néolithique, c'est-à-dire du VIII^e millénaire avant notre ère, jusqu'au début du VII^e siècle de notre ère, soit environ neuf mille années d'histoire de l'Afrique, certaines civilisations, notamment les civilisations égyptiennes avaient atteint leur apogée ;
- la période cruciale dans l'histoire du continent au cours de laquelle l'Afrique a développé sa propre culture et où les documents écrits sont devenus plus fréquents, va du XII^e au XVI^e siècle. Cette période est caractérisée par l'expansion foudroyante de l'islam, le développement des relations commerciales, des échanges culturels et des contacts humains, et l'essor des royaumes et des empires ;
- du début du XVI^e siècle à la fin du XVIII^e siècle, le développement interne des États et des cultures de l'Afrique s'est poursuivi avec la participation croissante de l'Afrique au commerce international. On note la conquête de l'Égypte par les Ottomans en Afrique du nord, l'effondrement de certaines

³⁴ Holl A., « **AFRIQUE** (Histoire) - Préhistoire », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 mai 2019.

URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/afrique-histoire-prehistoire/>

³⁵ Histoire générale de l'Afrique, <https://fr.unesco.org/general-history-africa>

puissances anciennes (Empire songhay, royaumes de l'ouest du Soudan, Éthiopie chrétienne) et l'émergence de nouvelles bases de pouvoir (royaumes Ashanti, Dahomey, Sakalava), au sud du Sahara avec la mise en place des structures politiques et administratives très centralisées, entraînant l'apparition de classes sociales distinctes, et présentant souvent un caractère féodal prononcé. Les religions traditionnelles continuent à coexister avec le christianisme (plutôt en recul) et l'islam (en plein essor). Le long de la côte, en particulier en Afrique de l'Ouest, les Européens tissent un réseau commercial qui, avec le développement de l'agriculture de plantation du Nouveau Monde, va devenir le centre de la traite négrière internationale ;

- le XIXe siècle a été marqué par la mainmise des puissances coloniales européennes sur le continent, notamment à partir de 1880.

La traite négrière et la colonisation n'ont pas été sans conséquences sur l'avenir du continent. En effet, une bonne partie de la population africaine, notamment celle de l'Afrique noire a été soumise à l'esclavage et aux travaux forcés. En matière d'effectif, Baba-Moussa (2014) estime qu'au début du XIXe siècle, un quart de la population africaine environ se trouvait en situation d'esclavage ou de travaux forcés. Pour Rubn (1959), même si on ne trouve dans aucun dossier officiel le nombre des esclaves introduits entre 1790 et 1807, ni le montant des droits perçus à cette occasion, l'effectif des esclaves noirs aux Etats Unis est passé de 698 000 en 1790 à 3 954 000 en 1860.

Malgré l'abolition de l'esclavage au 19^{ème} siècle, la population de l'Afrique noire a été maintenue pendant longtemps sous la domination des puissances occidentales (jusqu'au milieu du XXe siècle). Selon Baba-Moussa, « *cette domination prolongée a provoqué la destruction des modes de vie des populations et suscité des tentatives de réajustements, notamment avec la revendication des indépendances entre 1910 et 1960.* » (Baba-Moussa A. R. et al., 2014 : 54).

Malheureusement, les revendications et les différentes tentatives de réajustements engagées par les peuples africains n'ont pas permis de sortir l'Afrique de cette domination. En effet, l'histoire de l'Afrique est caractérisée par une succession de

désajustements et réajustements, avec le problème de l'identité culturelle de l'Africain en tension entre colonisation et décolonisation, traditions et modernité, ethnicité et nationalisme, humanisme et barbarie, sous-développement et mondialisation (Fanon, 1952 ; Michel et Kourouma, 2002 ; Baba-Moussa A. R. et al., 2014).

Face à ces difficultés suite aux dominations et déstructurations, les peuples africains doivent compter sur leur propre ingéniosité en vue de rechercher les stratégies pour le développement de l'Afrique. A cet effet, « *la solution ne réside aucunement dans une quelconque œuvre réparatrice des anciens colonisateurs, mais exige, au contraire, l'appropriation du processus de développement par les Africains en tant qu'acteurs et bénéficiaires du changement.* » (Baba-Moussa A. R. et al., 2014).

Diop (1954), pense que l'Afrique doit se débarrasser du complexe d'infériorité engendré par sa longue domination ayant conduit à penser que son avenir réside dans les modèles empruntés aux pays occidentaux, sous le prétexte d'une histoire inexistante, pauvre ou dépourvue de civilisation. Alors que l'histoire révèle qu'une part importante des progrès de l'humanité provient des grandes civilisations anciennes d'Afrique noire. Il va falloir réfuter certaines théories qui servaient le colonialisme en soutenant que les noirs avaient toujours vécu sous la domination des blancs et ne pouvaient être responsables de rien, pas même de leur propre développement.

Pour Nang (2007), la tâche la plus urgente des premiers historiens africains a été de détruire le mythe colonial d'un continent sans histoire et d'entreprendre la lutte pour la reconnaissance de l'histoire des peuples noirs. Cette affirmation d'identité et le rétablissement de la place de l'Afrique dans l'histoire et le progrès de l'humanité ne pourraient être effectifs que grâce, notamment à la mise en place d'un système éducatif conséquent. D'où la naissance d'un courant que les africanistes nomment le mouvement de la « Renaissance africaine ».

Selon M'Bokolo (2000), ce mouvement a émergé au XVIII^e siècle au sein de la diaspora africaine, avant de s'étendre à l'Afrique elle-même, à travers des pionniers

comme P. K. Isaka Sene qui a prononcé en 1906, le discours intitulé *The Regeneration of Africa*. Le discours prononcé par ce dernier à l'université Columbia, a inspiré d'autres penseurs de la Renaissance, notamment : Nnandi Azikiwe du Nigéria (1937), Kwame Nkrumah du Ghana (1962), Julius Nyerere de la Tanzanie (1973), Cheick Anta Diop du Sénégal (1954), et autres.

Pour Diop (1954), l'un des objectifs visés par le mouvement de la Renaissance africaine consiste à démontrer que l'Afrique noire dispose d'une antiquité culturelle et religieuse aussi importante et aussi ancienne que (voire antérieure à) celles de certaines sociétés dites développées. Il vise également à restituer aux Africains la conscience historique de leur culture et la confiance en soi nécessaire au développement autocentré et aux relations équilibrées avec les autres.

Pour Baba-Moussa :

« L'éducation des Africains doit donc pouvoir révéler, à tout moment de la vie, leur capacité à enclencher le progrès et inventer des modèles de développement, en puisant sans complexe dans l'histoire de l'humanité à laquelle ils ont pleinement contribué, les éléments nécessaires à l'élaboration de modèles nouveaux adaptés à leurs besoins » (Baba-Moussa A. R. et al., 2014 : 55).

Bien que cette dimension soit intégrée dans de nombreuses réformes des systèmes éducatifs africains, l'éducation des adultes considérée comme « non formelle » l'intègre peu ou pas. Envisager ici l'éducation des adultes dans la « perspective africaine », reviendrait à compenser cette insuffisance en puisant dans l'histoire, les valeurs essentielles qui sous-tendent la transmission de la culture en Afrique, pour constituer les bases de la formation et de l'innovation en éducation des adultes (ibid.).

Il est donc nécessaire qu'au Bénin, les programmes d'alphabétisation et d'éducation d'adultes soient conçus de façon à ce que les adultes apprenants puissent prendre conscience de leur capacité à assumer leur propre développement et à propulser le progrès de leur communauté en puisant dans l'histoire de l'humanité.

3.13.2. Fondements socioculturels de l'éducation des adultes en Afrique

L'un des objectifs de l'éducation, est la socialisation de l'individu ; c'est-à-dire, la préparation de l'individu pour la vie sociale. En effet, selon Durkheim :

« 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 chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim E., 1922).

Dans le même ordre d'idée, Ki-Zerbo considère qu'« *après la mise au monde, il reste l'éducation. Vivre c'est persévérer dans son être. Et pour une société donnée, c'est par l'éducation qu'elle se perpétue dans son être physique et social.* » (Ki-Zerbo J., 1990 : 15).

La culture, quant à elle, a également trait au mode de vie, au rapport de l'homme avec la société et au rapport des hommes entre eux. En effet, Nekpo (1999), considère la culture au sens anthropologique comme *l'ensemble* des manières de vivre, de penser, de sentir, d'agir, de se représenter le monde en termes de rapport de l'homme à l'univers et de rapport des hommes entre eux - qui est propre à un groupe humain déterminé, quel qu'il soit où qu'il existe à la surface du globe.

On peut donc en déduire que l'éducation et la culture sont étroitement liées ou comme le pense Forquin, « éducation » et « culture » sont comme « *deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires, d'une même réalité : l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre* » (Forquin J. C., 1989 : 12). Parlant d'Éducation, de culture et de société, Baba-Moussa estime qu'elles sont liées par une « *relation triangulaire puisque l'éducation, par sa fonction de transmission culturelle, est nécessaire à la pérennité des sociétés. Partant de là, la pertinence et l'efficacité de toute action éducative dépendent de son articulation cohérente avec la culture de la société* » (Baba-Moussa A. R. et al., 2014 : 94).

En effet, il est important d'identifier les spécificités sur lesquelles repose, l'éducation des adultes au Bénin, tout comme en Afrique, du point de vue social et culturel en

considérant l'éducation comme un « processus permanent » qui va de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. De ce fait, il faudra d'abord remonter aux traditions et à l'éducation traditionnelle africaines, pour dégager les valeurs susceptibles d'enrichir les pratiques actuelles en éducation des adultes, et identifier les enjeux qui en découlent sur le choix des éléments culturels qui lui servent de base. Ensuite, il faudra tenir compte de l'influence de la colonisation et la logique de « l'assimilation » qui l'a sous-tendue dans les colonies françaises et qui ont inévitablement produit des mutations dans la vie des populations africaines, conduisant à une situation « *d'hybridisme culturel* » (Baba-Moussa A. R., 2002). L'éducation des adultes au Bénin doit en effet, transmettre des valeurs sociales qui tiennent compte de cette situation « *d'hybridisme culturel* » s'inscrivant dans le maintien des traditions et l'ouverture sur la modernisation.

Sawadogo (2003), reste dans la même logique en préconisant qu'il faudra envisager la problématique de l'éducation des adultes dans un rapport entre « monde vécu » et « système ». Le « monde vécu » désigne l'ensemble des activités humaines médiatisées par les structures propres à la société que sont la langue, la culture, la socialisation et les traditions, tandis que le « système » concerne l'ensemble des savoirs qui n'embrassent qu'un élément de la société (système économique, système de santé, système politique, système éducatif, ...).

En effet, pour éviter l'enveloppement du monde vécu qui constitue l'identité des sociétés africaines, par des systèmes éducatifs standards prédominants, il est indispensable que les dispositifs qui assurent la conduite des activités relevant du domaine de l'éducation, y compris l'éducation des adultes, soient conçus de façon à ce que les connaissances transmises aux apprenants soient en adéquation avec les réalités linguistiques, socioculturelles et traditionnelles de l'Afrique.

3.13.3. Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

Il s'agit ici de s'intéresser aux sens et aux valeurs de l'éducation des adultes dans le contexte socioculturel de l'Afrique, en général et du Bénin en particulier. En effet, pour Baba-Moussa (2014), les fondements philosophiques de l'éducation des adultes,

renvoient à la vision particulière, aux motivations profondes et aux finalités qui sous-tendent les actions d'éducation des adultes d'une communauté humaine.

On peut en déduire que l'éducation, plus particulièrement, l'éducation des adultes, fait partie des exigences de toute communauté humaine et que seules les visions, les motivations et les finalités des pratiques éducatives peuvent changer. Aussi, l'amélioration des conditions d'apprentissage des adultes pourrait-elle rendre les différentes pratiques éducatives plus pertinentes en vue de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des hommes. En effet :

« Si les progrès techniques contribuent à l'amélioration des conditions de vie matérielle des hommes, les changements de mentalités et de comportements sont tout aussi vitaux pour le bien-être de l'homme. Ces changements ne sont possibles que par l'éducation [...] considérée comme un instrument majeur des transformations sociales » (Ibid. : 112).

La recherche de meilleures conditions de vie des êtres humains dans leur communauté serait liée à certaines tendances qui fondent l'éducation des adultes. Il s'agit des logiques de lien social, des logiques de gestion de la communauté sociale et des logiques de promotion de l'individu.

Les logiques du lien social sont basées sur les interdépendances et interactions des individus les uns avec les autres dans chaque société. Pour Akindès (2003), le lien social est constitué d'un ensemble de valeurs distinctes, intégrées ou dissociées, centripètes et centrifuges. Ces valeurs associées ou dissociées qui composent le lien social sont au nombre de cinq : affectives, éthiques, religieuses, politiques et économiques.

En ce qui concerne les logiques du milieu de vie, les sociétés étant constituées suivant des règles bien définies (non écrites) qui font référence à des pouvoirs organisés dans le monde traditionnel, Baba-Moussa souligne que *« le pouvoir au sein de la société se confond avec le pouvoir du groupe social au sein duquel l'individu a grandi. L'apprentissage des règles institutionnelles au sein de cette société se confond ainsi avec l'apprentissage social assuré par la famille »* Baba-Moussa A. R. et al. (2014 : 116). Tandis que *« dans les États modernes qui se sont constitués en fédérant différentes communautés, il y a toujours une certaine rupture entre l'appartenance*

au groupe et l'appartenance à la société hétérogène » (Ibid). Si dans le premier cas, la vie ensemble est moins difficile pour les populations à cause de la connaissance préalable des règles institutionnelles qui ne sont rien d'autre que celles pratiquées en famille, il va falloir dans le second cas, que les populations apprennent à « *vivre ensemble* ». En effet, dans les sociétés modernes, plusieurs personnes ou groupes communautaires habitués chacun à des règles de vie qui leurs sont propres, sont appelés à vivre désormais à l'intérieur d'un même cadre institutionnel. L'éducation des adultes doit pouvoir suppléer au vide créé par l'ineffectivité de l'éducation formelle en Afrique pour favoriser cet apprentissage du « *vivre ensemble* ». En effet :

« Cet apprentissage s'effectue, selon les contextes, sur les bancs de l'école, c'est le cas dans la plupart des pays occidentaux. Mais le fait est que l'école primaire même est loin d'être universelle en Afrique, et il est tout à fait compréhensible que d'un bout à l'autre du continent, l'éducation à la citoyenneté, qui peut prendre des formes diverses, constitue une base importante de l'éducation des adultes » (Ibid.).

En ce qui concerne les logiques de promotion des droits de l'homme de chaque individu, elles sont justifiées par la reconnaissance des droits humains propres à toute culture mais aussi et surtout par la valeur intrinsèque de la personne humaine. En effet, « *c'est par l'éducation que la personne se valorise et est valorisée* » (Ibid.).

Enfin, concernant les logiques économiques, elles visent l'amélioration des conditions de vie à travers l'amélioration des rendements de l'activité humaine. Les actions éducatives, notamment l'éducation des adultes visent à améliorer ou renforcer les capacités de l'homme (considéré comme un des facteurs de production), à transformer la nature :

« L'homme, comme animal, a des besoins qui à la fois l'unissent et l'opposent à la nature. Mais, à la différence de la nature, au lieu de s'adapter simplement à la nature, il la transforme par le travail. L'histoire humaine commence avec le premier outil, la première production des moyens permettant de satisfaire des besoins » (Garaudy, 1977 : 104).

L'éducation favorise donc cet acte de transformation de la nature à travers notamment, la science et la technologie. Elle conforte de ce fait, l'homme dans son besoin de production et d'appropriation de richesses.

En somme, l'éducation des adultes en Afrique noire en général et au Bénin en particulier doit favoriser l'apprentissage du « *vivre ensemble* » des communautés. Elle doit valoriser la culture endogène et par ricochet, promouvoir la dignité des populations africaines. Elle doit aussi puiser dans les valeurs traditionnelles africaines pour donner au peuple africain, les moyens de mieux transformer la nature en vue d'améliorer leur production et d'en tirer des richesses. Baba-Moussa (2014) met l'accent sur la question de l'identité et de la valorisation de la personne humaine en estimant que l'éducation joue un rôle important et s'inscrit dans la logique de la valorisation de la personne humaine. L'affirmation de soi constitue la reconnaissance de sa propre existence, de ses propres valeurs et de son identité. En permettant à l'adulte de s'exprimer, en reconnaissant le contexte dans lequel il vit, en prenant en compte ses besoins et ses aspirations, l'éducation des adultes permet de reconnaître l'identité de l'apprenant et de valoriser son être. Ceci constitue assurément un des principaux sens donnés à l'éducation des adultes. De plus, en tenant compte de la théorie dite de la croissance endogène, développée par des équipes d'économistes, dont Robert Lucas (prix Nobel d'économie en 1995) et Paul Römer, on peut dire aussi que l'éducation (des adultes) doit viser l'autonomisation des peuples, l'émancipation et la réduction de la pauvreté. En effet :

« Cette théorie souligne l'importance des connaissances et des informations dont les adultes peuvent disposer dans leurs choix et décisions, lorsqu'ils agissent comme agents économiques. Ainsi, la connaissance et la capacité de prendre des décisions adéquates constituent pour chaque personne des éléments fondamentaux pour son propre développement et le développement de son milieu, de sa région, de son pays » (Ibid., 2014 : 133).

3.2. Critères, modes, défis et stratégies de développement communautaire au Bénin

Il s'agit, après quelques clarifications conceptuelles, d'énoncer les critères et modes de développement avant d'identifier les défis et stratégies de développement communautaire au Bénin.

3.2.1. Quelques clarifications conceptuelles

Pour fixer le contexte global dans lequel se présente cette étude, il convient de faire une clarification du terme développement ainsi que celle des concepts ou notions connexes.

En effet, le terme développement, désigne d'une manière générale, l'action d'une avancée ou le résultat de cette action. On peut en effet définir le développement comme le fait d'évoluer, de progresser, de prendre de l'ampleur. Le développement peut être aussi considéré comme la transformation économique et sociale d'un pays induite par son taux de croissance. En effet, d'après l'Encyclopédie Bordas, le développement est défini comme :

« L'ensemble des modifications profondes intervenant dans les structures économiques et sociales, le cadre institutionnel et les mentalités, entraînées inévitablement par la croissance d'une économie nationale, qui se trouve ainsi mise en état d'augmenter de façon durable le produit réel global » (Encyclopédie Bordas, 1995 : 1458).

Pour Delisle (2012), la notion de développement indique qu'il s'agit d'un processus de transformation qui se déroule dans le temps et non d'un état statique ; il y a ici l'idée d'un mouvement, d'un changement dans sa dimension temporelle.

Selon le rapport du Groupe des affaires correctionnelles autochtones de la Sécurité publique du Canada³⁶ sur les questions du développement communautaire, le développement est un processus fondé sur les points forts d'une collectivité. Il tient compte du fait que, dans celle-ci, le pouvoir appartient aux membres, et non pas seulement aux dirigeants. Le développement, c'est le fait pour la communauté d'assumer la responsabilité d'apporter des changements.

La communauté peut être définie comme un groupe social dont les membres vivent ensemble et/ou ont des biens, des intérêts communs au-delà des conflits qui les traversent. En effet, le terme communauté, renvoie à un système social structuré de

³⁶ Sécurité publique Canada, 2015, « Développement communautaire et recherches », <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsracs/pblctns/cmmnt-dvlpmt/index-fr.aspx>, consulté le 09 août 2017 à 2 h 00

personnes qui vivent à l'intérieur d'un espace géographique précis (ville, village, quartier, arrondissement)³⁷. En plus de l'espace géographique, la définition de l'OMS prend en compte le partage des valeurs culturelles ainsi que de l'espace temporel. Selon cette définition de l'OMS, la communauté est :

« Un groupe de personnes qui vivent souvent dans une zone géographique bien définie, partagent une culture, des valeurs et des normes et ont une place dans une structure sociale qui est conforme à des relations que la communauté a créées au cours d'une certaine période. Les membres d'une communauté acquièrent leur identité personnelle et sociale en partageant des convictions, des valeurs et des normes qui ont été conçues par la communauté dans le passé et pourront évoluer à l'avenir. Ils sont dans une certaine mesure conscients de leur identité de groupe, ont des besoins communs et souhaitent les satisfaire »³⁸.

On peut retenir avec Delisle, qu'il existe également la communauté de solidarité axée sur une identité commune (religieuse, ethnique, culturelle, etc.), sur le réseau social, sur les intérêts ou les espaces de vie partagés (Ibid.).

Dans le guide de l'agent communautaire de l'USAID (2013), il est mentionné qu'une communauté est un groupe d'individus vivant ensemble dans des conditions spécifiques d'organisation et de cohésion sociale. Liées à des degrés variables par des caractéristiques sociales et culturelles, économiques et politiques communes ainsi que par des intérêts et des aspirations communs, y compris en matière de santé, les communautés sont de taille et de profils socio-économiques extrêmement variés, allant de grappes d'exploitations rurales isolées à des villages, des villes et des districts urbains plus structurés.

En ce qui concerne le développement communautaire, ce concept n'a pas une définition standard et son expression varie d'un auteur à un autre. En effet, selon les sources, les pays ou « les courants philosophiques » le développement communautaire prend diverses appellations. Ainsi, on retrouve les termes comme « développement local », « développement social local », « gestion des terroirs », « développement rural décentralisé », etc. Il faut retenir cependant que la plupart des

³⁷ Institut national de santé publique du Québec (2002)

³⁸ OMS, 1999, cité par Delisle N., 2012

définitions intègre « la dimension humaine », « la démarche volontaire », « la notion de territoire ».

Le développement communautaire, peut être défini comme la transformation d'un milieu, d'une localité donnée (territoire) par ses habitants avec ou sans le concours des partenaires extérieurs. Il fait appel à la notion de coopération, d'entraide et lien entre les individus d'une localité donnée. En effet, pour Chavis cité dans le Plan de Développement Social et Communautaire (PDSC) de Longueuil, le développement communautaire est un processus de coopération volontaire, d'entraide et de construction de liens sociaux entre les résidents et les institutions d'un milieu local et qui vise l'amélioration des conditions de vie sur le plan physique, social et économique³⁹.

Dans sa définition, Ouattara met aussi l'accent sur l'entraide entre les individus, l'appartenance à un même territoire et la volonté de construire l'avenir ensemble. En effet :

« L'approche du développement communautaire ou local repose sur une démarche volontaire d'acteurs se réunissant sur un territoire à taille humaine pour envisager l'avenir de leur territoire. Cela en perspective avec d'autres niveaux d'administration et d'autres échelons politiques de la nation. C'est une vision du local dans le global, qui voit le territoire comme un système en relation avec d'autres systèmes et d'autres acteurs. Les acteurs œuvrent à l'amélioration des conditions de vie de leur territoire, ce qui passe, notamment, par le développement des activités de production, de la santé, de l'éducation, de l'emploi et de l'approfondissement de la démocratie et la gouvernance locale » (Ouattara C., 2003 : 5).

Delisle (2013), va plus loin en considérant que le développement social et le développement des communautés sont des processus de transformation des structures et des systèmes qui reposent sur la participation et la concertation des citoyens et des acteurs du milieu dans la détermination de leurs problèmes et des réponses à y apporter.

Pour accélérer le processus de développement au Bénin, il faudrait donc, lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, en plus des acteurs du sous-secteur, prendre en compte le point de vue

³⁹ Chavis, David M. 2000, cité dans PDSC Ville de Longueuil, 2005.

des « intellectuels communautaires » et obtenir leur implication effective. Les « intellectuels communautaires » peuvent être considérés comme des personnes ressources qui n'ont pas nécessairement fait des études dans le système éducatif formel, mais, qui constituent des « porte-voix » pour les habitants de leur localité. Il s'agit en occurrence des leaders d'opinion, des leaders religieux, des têtes couronnées, etc.

Il est aussi important d'aborder ici le concept de développement humain qui peut être considéré comme le processus de développement centré sur l'être humain et qui permet l'amélioration des conditions de vie des individus. En effet, le rapport mondial du PNUD sur le développement humain, définit le développement humain comme :

« Un processus qui conduit à l'élargissement de la gamme des possibilités qui s'offrent à chacun. En principe, elles sont illimitées et peuvent évoluer avec le temps. Mais quel que soit le stade de développement, elles impliquent que soient réalisées trois conditions essentielles : vivre longtemps et en bonne santé, acquérir un savoir et avoir accès aux ressources nécessaires pour jouir d'un niveau de vie convenable. Si ces conditions ne sont pas satisfaites, de nombreuses possibilités restent inaccessibles » (PNUD, 1990 : 10).

L'Indice du Développement Humain constitue, selon Boutaud (2007), des normes qui permettent d'apprécier le niveau de développement dans une localité ou dans un pays donné. C'est l'indicateur phare mis au point par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) qui permet de classer l'ensemble des pays à partir d'un indice agrégé reflétant trois dimensions : *le bien-être matériel* (le PIB par habitant en Parité par Pouvoir d'Achat), *la santé* (l'espérance de vie à la naissance) et *l'éducation* (le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes).

Le développement humain fait également référence au concept du développement endogène qui reste centré sur la prise en compte des aspirations de l'homme. En effet, d'après le rapport de l'Unesco sur la Conférence des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des Etats membres d'Afrique, tenue à Harare du 28 juin au 03 juillet 1982 :

« Pour les pays en développement, et notamment ceux d'Afrique, la notion de développement endogène qui est connotée avec celle de "self-reliance", permet de prendre en compte toutes les dimensions des aspirations de l'homme considéré en tant que finalité et agent principal de ce développement. Cette vision globale et

l'approche qui en découle impliquent un développement basé sur la mise en valeur des ressources nationales et en harmonie avec les valeurs culturelles, spirituelles et sociales de chaque unité nationale. Elles comportent de plus une dimension politique dans la mesure où elles sont conçues pour lutter contre le sous-développement et la domination étrangère [...].

L'importance primordiale du facteur humain dans tout processus de développement confère la primauté au développement des ressources humaines et donc au rôle de l'éducation dont les effets socio-économiques et culturels doivent être reconnus à leur juste valeur. Par l'éducation, formelle et non formelle, le développement endogène doit favoriser et organiser l'accès à la science, laquelle, en retour, doit le dynamiser. Pour participer du développement endogène et y contribuer, l'éducation se doit d'intégrer les valeurs, les connaissances les aspirations de la société dans ses objectifs, ses contenus, ses structures et ses méthodes tout en associant à leur élaboration l'ensemble des populations concernées » (Unesco, 1982 : 56).

C'est à cet effet que les programmes d'alphabétisation, tout en tenant compte des principes, enjeux et fondements de l'éducation des adultes en Afrique, doivent montrer des orientations nouvelles dans lesquelles se trouve engagée l'éducation pour un développement endogène et durable.

Quant au concept de développement durable, il englobe plusieurs dimensions du développement, notamment, les dimensions sociale, économique, environnementale et/ou temporelle. La définition la plus communément admise est celle de la ministre norvégienne Gro Harlem Brundtland (1987), qui a présidé la rédaction du rapport « *Notre avenir à tous* » sous la direction des Nations Unies en 1987. En effet, selon Brundtland, le développement durable est un mode de développement qui répond aux besoins des générations actuelles sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs.

Il convient enfin, d'aborder le concept de développement professionnel qui revêt un caractère polysémique du fait de la diversité d'expressions plus ou moins analogues utilisées par certains auteurs. Il s'agit pour les plus courantes de : développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman M., 1989 ; Huberman M. et al, 1989), formation continue (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Lafortune L. et al., 2001), perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune L. *et al.*, 2001), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn A., 1995 ; Kagan D. M., 1992), etc. Uwamariya et Mukamurera,

perçoivent à ce niveau, une confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise ainsi que les difficultés qui surviennent lorsque quelqu'un s'engage dans l'étude, l'analyse ou la soutenance du développement professionnel (Uwamariya A. et Mukamurera J., 2005). Cependant, il est à constater, bien que ce concept soit revêtu de plusieurs sens à travers les écrits et que les définitions varient en fonction de la perspective théorique à laquelle tel ou tel auteur adhère, que deux visions se dégagent. Il s'agit de la vision développementale (la croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif de même que les transformations des comportements, des sentiments, etc., au fil du temps) et de la vision axée sur la professionnalisation (Ibid.).

3.2.2. Critères et modes de développement communautaire au Bénin

Il s'agit d'énoncer les critères et modes de développement communautaire à partir desquels le Bénin voire la commune de Za-Kpota pourrait atteindre ses objectifs de développement.

3.2.2.1. Critères de développement

Les critères de développement varient selon les sources et les experts. Cependant, inspiré par une définition de OPEN (Organisation pour la Promotion de l'Education Nationale)⁴⁰, on peut dire que le concept de développement prend en compte les éléments tels que : l'influence culturelle du pays ou de la communauté, sa capacité de se défendre, sa puissance économique, sa puissance diplomatique (politique) ainsi que l'importance de sa démographie et de son taux d'alphabétisation.

Nous pouvons donc en déduire qu'un pays ou une communauté développé a une influence culturelle importante pouvant rayonner à l'échelle régionale, continentale ou mondiale ; une capacité militaire de 1^{er} plan ; une puissance économique supérieure caractérisée par un accès important aux matières premières ; une présence importante dans le commerce mondial grâce à une innovation constante ; une

⁴⁰ www.openeducationbf.com, « concept et critère de développement et de sous-développement », consulté le 09 août 2017 à 2h20

population importante ayant un taux d’alphabétisation et d’éducation très élevé et une puissance diplomatique importante afin de maintenir l’influence de la nation ou communauté dans le monde.

A travers ces différents critères, nous percevons que l’alphabétisation et l’éducation jouent un rôle important dans le processus de développement des nations et doivent être placées au premier plan par tout pays qui aspire au développement. En effet, la culture, la défense, l’économie, la diplomatie ainsi que la maîtrise de la démographie sont liées à l’éducation et à l’alphabétisation.

3.2.2.2. Modes de développement communautaire

Concernant les modes de développement, trois critères ont été retenus par le Groupe des affaires correctionnelles autochtones de la Sécurité publique du Canada⁴¹ dans son rapport sur les questions du développement communautaire. Le premier critère recommande que le développement communautaire soit dirigé par la collectivité même. En effet, la collectivité se donne la capacité de croître et conçoit la façon dont elle veut le faire. Le deuxième critère fait reposer ce développement sur l’histoire et les traditions autochtones. Autrement, la collectivité découvre ce qu’elle est et utilise les connaissances au sujet du passé et du présent pour préparer l’avenir. Enfin, le troisième critère correspond à la nécessité, sur le plan local, d’un contrôle, de la prise de décision, de la prise en charge et de la participation de tous. En effet, l’élément essentiel de la prise en charge du développement par la collectivité est la participation de tous ses membres anciens, adultes et enfants.

Dans la suite de ce travail, nous verrons bien le rôle de l’alphabétisation et de l’éducation dans cette gestion et participation de tous au développement.

3.2.3. Défis et stratégies de développement au Bénin

Il s’agit de faire ressortir dans un premier temps, les défis du Bénin en matière de développement et de voir les stratégies prévues à cet effet.

⁴¹ Sécurité publique Canada, 2015, Op. cit.

3.2.3.1. Défis et stratégies de développement à l'échelle nationale

Au Bénin, les enjeux de développement et les défis à relever à cet effet, sont de plusieurs ordres. Suivant la synthèse de la Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté, élaborée par la Maison du Développement de la Société Civile (MdSC, 2012), les défis à relever dans la quête d'une nouvelle dynamique de développement économique et social du Bénin, s'articulent autour de quatre axes. Il s'agit notamment de l'amélioration de la compétitivité globale et sectorielle de l'économie, de la réduction des inégalités dans l'accès aux services sociaux de base, de la correction des disparités entre les différentes zones du pays et de l'amélioration de la gestion des affaires publiques (voir encadré n° 02 ci-dessous).

Encadré n° 02 : LES DEFIS DU DEVELOPPEMENT AU BENIN

Quatre défis critiques majeurs sont à relever dans la quête de la nouvelle dynamique de développement économique et social.

Défi numéro 1 : l'amélioration de la compétitivité globale et sectorielle de l'économie

- (i) le renforcement de la stabilité du cadre macroéconomique, qui a été fortement perturbé en 2009, du fait principalement des effets de la crise mondiale et des difficultés budgétaires ;
- (ii) l'amélioration du climat des affaires en vue de faciliter le développement des entreprises ;
- (iii) la diversification de l'économie pour renforcer la capacité de résistance aux chocs adverses et les moteurs de croissance.

Défi numéro 2 : la réduction des inégalités dans l'accès aux services sociaux de base

- l'efficacité interne du système éducatif ;
- l'amélioration de la gouvernance dans le domaine sanitaire ;
- l'amélioration de l'entretien routier et l'aménagement des pistes rurales ;
- l'assainissement du secteur de l'électricité et de l'eau ;
- la mise en œuvre efficace des projets et programmes dans les secteurs prioritaires, notamment le relèvement des taux d'exécution du budget d'investissement.

Défi numéro 3 : la correction des disparités entre les différentes zones du pays

Défi numéro 4 : l'amélioration de la gestion des affaires publiques

Source : MdSC, 2012

Pour relever les défis liés aux enjeux de développement au plan national, le Projet d'Accompagnement des Organisations de la Société Civile pour un Suivi Efficace des Politiques de Développement au Bénin, a élaboré des Stratégies de croissance pour la réduction de la pauvreté (SCRP 2011-2015) suivant certains axes stratégiques. Il s'agit en effet :

« des questions cruciales de développement, comme l'emploi des jeunes et des femmes, le désenclavement des zones de production agricole, la promotion de la croissance économique rurale, le renforcement des capacités juridiques des pauvres, la réduction des inégalités de genre, la protection sociale et la solidarité sont développés. De même, des thématiques relatives à l'organisation du monde rural, à la diversification agricole, à la transition démographique et au changement climatique sont prises en compte.

L'objectif global de la SCRP 2011- 2015 est l'amélioration des conditions de vie de la population. De manière spécifique, il est attendu, au terme de sa mise en œuvre, l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dans les secteurs de l'eau, de l'assainissement de base, de l'enseignement primaire et des soins de santé primaire ainsi que des progrès significatifs au niveau des autres Objectifs » (MdSC, 2012 : 10).

Les axes stratégiques pour le développement du Bénin sont énoncés dans l'encadré n° 03 ci-dessous :

Encadré n° 03 : LES AXES STRATEGIQUES DE DEVELOPPEMENT AU BENIN

Axe numéro 1 : Accélération durable de la croissance et de la transformation de l'économie

- 1.1 La consolidation du cadre macroéconomique
- 1.2 La dynamisation du secteur privé et le développement des entreprises
- 1.3 La diversification de l'économie par la promotion de nouvelles filières porteuses pour les exportations
- 1.4 La promotion de l'intégration régionale et de l'insertion dans les réseaux mondiaux.

Axe numéro 2 : Développement des infrastructures

- 2.1 Les infrastructures de transport
- 2.2 Infrastructures énergétiques
- 2.3 Infrastructures des Technologies de l'Information et de la Communication
- 2.4 Infrastructures hydrauliques et d'assainissement
- 2.5 Bâtiment et urbanisme

Axe numéro 3 : Renforcement du capital humain

- 3.1 La maîtrise de la croissance démographique
- 3.2 La promotion de l'éducation de développement

3.3 L'amélioration de l'état sanitaire et nutritionnel de la population

3.4 Alimentation et nutrition

3.5 Promotion d'emplois durables et décents

3.6 Réduction des inégalités de genre

3.8 Le renforcement de la protection sociale

Axe numéro 4 : Promotion de la qualité de la gouvernance

4.1 Le renforcement de la qualité de la gestion des finances publiques

4.2 Le renforcement de la gouvernance administrative

4.3 Le renforcement de la gouvernance politique

4.4 Promotion de la sécurité et de la paix

4.5 Amélioration de la gouvernance de l'information statistique

4.6 Promotion des droits Humains et renforcement des capacités juridiques des pauvres

4.7 Renforcement de la gouvernance environnementale

Axe numéro 5 : Développement équilibré et durable de l'espace national

5.1 Renforcement du processus de décentralisation et de déconcentration

5.2 Consolidation de l'aménagement du territoire pour une économie régionale et locale dynamique

5.3 Poursuite de la réforme foncière

5.4 Promotion des espaces Frontaliers

5.5 Gestion de l'environnement et des ressources naturelles et amélioration du cadre de vie

5.6 Gestion des catastrophes et risques naturels

Source : MdSC, 2012

Soulignons que ces axes stratégiques sont inspirés de la vision de développement à long terme du Bénin, dénommée vision 2025 *Alafia*. Cette vision, énoncée comme suit : « *Le Bénin est, en 2025, un pays phare, bien gouverné, uni et de paix, à économie prospère et compétitive, de rayonnement culturel et de bien-être social* », est fortement inspirée des dix-sept (17) Objectifs du Développement Durable que sont : (i) éradication de la pauvreté ; (ii) lutte contre la faim ; (iii) accès à la santé ; (iv) accès à une éducation de qualité ; (v) égalité entre les sexes ; (vi) accès à l'eau salubre et à l'assainissement ; (vii) recours aux énergies renouvelables ; (viii) accès à des emplois décents ; (ix) bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation ; (x) réduction des inégalités ; (xi) villes et communautés durables ; (xii) consommation et production responsables ; (xiii) lutte contre le changement climatique ; (xiv) vie aquatique ; (xv) vie terrestre ; (xvi) justice et enfin, (xvii) paix et partenariat pour la réalisation des objectifs.

3.2.3.2. Défis et stratégies de développement à l'échelle communale

Les principaux défis de développement à relever par la commune de Za-Kpota, sont répertoriés dans son plan de développement (PDC 3 Za-Kpota, 2018) et s'articulent autour des points suivants : une répartition spatiale déséquilibrée de la population et une forte tendance à l'émigration ; une économie locale peu diversifiée et fragile ; un accès limité aux infrastructures et équipements sociocommunautaires ; un environnement soumis à une pression continue et un cadre institutionnel limité. A cela s'ajoutent d'autres facteurs tels que les questions relatives au genre, aux changements climatiques et la vulnérabilité de la Commune (voir encadré n° 3).

Encadré n° 04 : DEFIS ET ENJEUX AU NIVEAU DE LA COMMUNE DE ZA-KPOTA

Défi numéro 1 : Une répartition spatiale déséquilibrée de la population et une forte tendance à l'émigration

- (i) assurer à la population un accès équitable aux infrastructures sociocommunautaire et économique ;
- (ii) réduire les disparités de développement entre les arrondissements et
- (iii) rendre les milieux ruraux plus attractifs (Allahé, Kpakpamè, Houngomè, Za-Tanta).

L'enjeu de la meilleure répartition spatiale des infrastructures et services sociocommunautaires dans la commune est le développement harmonieux des territoires et le bien-être social et économique pour tous.

Défi numéro 2 : Une économie locale peu diversifiée et fragile

- (i) Sécuriser les terres rurales ;
- (ii) Organiser et diversifier les filières agricoles dans une logique de préservation des ressources naturelles,
- (iii) Améliorer l'attractivité de l'activité agricole et du milieu rural ;
- (iv) accompagner les agents économiques vers la formalisation de leurs entreprises.

Défi numéro 3 : L'accès aux infrastructures et équipements sociocommunautaires limités

- (i) mobiliser les ressources financières nécessaires pour faciliter l'accessibilité de tous aux services sociaux de base ;
- (ii) accroître la résilience des couches vulnérables (femmes, jeunes, personnes en situation de handicap) face au chômage et au sous-emploi ;
- (iii) accroître l'attractivité de la commune.

Défi numéro 4 : Un environnement soumis à une pression continue

- (i) réussir à sauvegarder la vocation des terres rurales ;
- (ii) concilier activités agricoles et préservation de la biodiversité ;
- (iii) promouvoir des pratiques agricoles respectueuses de l'environnement et adaptées aux changements climatiques ;

- (iv) favoriser une meilleure gestion des dégradations environnementales (déchets, pollution, érosion, etc.).

Les principaux enjeux sont liés à l'intégration des données environnementales dans les stratégies de développement locale, à l'adaptation et l'atténuation des effets des changements climatiques, à la lutte contre la dégradation des sols et à la protection de la biodiversité.

Défi numéro 5 : Un cadre institutionnel peu structuré

- (i) assurer une meilleure coordination des interventions de la Mairie sur le territoire communal ;
- (ii) mobiliser les ressources nécessaires pour renforcer les ressources humaines de la Mairie ;
- (iii) parvenir à promouvoir l'excellence dans l'administration locale.

Le principal enjeu est de réorganiser le paysage institutionnel afin de créer un environnement favorable à la mise en œuvre conséquente, efficace et efficiente du PDC3.

Autres enjeux et défis

- **Diagnostic des questions relatives au genre dans la Commune de Za-Kpota,**

- (i) réussir à réduire durablement les écarts entre homme et femme dans tous les domaines ;
- (ii) bannir les pesanteurs sociologiques qui ne favorisent pas l'émergence des femmes, des jeunes et les personnes en situation de handicap ;
- (iii) réussir à instaurer une gouvernance locale inclusive des couches vulnérables.

L'enjeu majeur de l'intégration de l'approche genre dans les politiques de développement local à Za-Kpota est la participation et l'implication de toutes les forces vives de la commune à la réflexion collective

- **Changements climatiques et vulnérabilité de la Commune de Za-Kpota**

- (i) diversifier les sources de revenu des ménages agricoles et encourager l'adoption de cultures résistantes à la variabilité climatique ;
- (ii) engager la commune sur la voie de l'indépendance énergétique en diversifiant les sources d'approvisionnement existantes ;
- (iii) mettre en place un système de prévention des risques sanitaires ;
- (iv) renforcer les capacités des communautés sur la gestion rationnelle des ressources naturelles.

L'enjeu de la prise en compte des menaces liées aux changements climatiques dans la Commune de Za-Kpota est d'accroître la résilience des populations face à leurs effets néfastes.

Source : PDC Za-Kpota, 2018

Pour relever ces défis, la vision de développement de Za-Kpota s'est inspirée d'autres documents de planification notamment de la vision de développement à long terme du Bénin *Alafia 2025*. Cette vision intitulée « *Za-Kpota est en 2025, une commune bien gouvernée, à économie diversifiée et compétitive, ayant une population bien nourrie où l'accès équitable aux services sociaux de base est assuré et le développement harmonieux du territoire renforce la résilience des populations à la pauvreté et aux changements climatiques* », repose sur les piliers suivants :

- (i) Une économie prospère (gestion intégrée de la fertilité des sols, diversification des filières agricoles, aménagement des bas-fonds, maîtrise de l'eau, développement des activités d'élevage, de pisciculture et des activités artisanales et la promotion de l'agro-industrie et du tourisme, amélioration des finances locales, modernisation des marchés, etc.).
- (ii) La mise en œuvre effective du SDAC, notamment l'application des règles relatives à l'affectation des sols (ZAR, ZU et ZGE).
- (iii) La bonne gouvernance (modernisation de l'administration communale, gestion transparente des affaires locales, implication de la société civile et de la diaspora, participation citoyenne, égalité, équité, genre, etc.)
- (iv) Le bien-être économique et social pour tous (amélioration des revenus, bonne couverture sanitaire, bonne scolarisation, lutte contre le trafic des enfants, construction d'infrastructures sociocommunautaires, promotion des sports et loisirs, de la sécurité et d'un environnement sain, prise en compte des aspirations des couches vulnérables (femmes, handicapés, jeunes etc.).

Cette vision de développement de la Commune de Za-Kpota, repose sur quatre (04) orientations stratégiques : (i) amélioration de la productivité dans les secteurs de production ; (ii) renforcement de l'accès équitable des populations vulnérables aux services sociaux de base de qualité ; (iii) renforcement de la gouvernance participative locale et l'équité et (iv) amélioration de la gestion du cadre de vie, des ressources naturelles, des catastrophes et des aléas liés aux changements climatiques. L'objectif stratégique est d'« *accroître la résilience des populations à la pauvreté sous toutes ses formes à travers le renforcement des capacités et de l'employabilité des jeunes et le développement de mesures d'adaptation aux changements climatiques* » (PDC 3 Za-Kpota, 2018).

Au niveau national comme à l'échelle communale, nous percevons à travers les défis de développement auxquels le Bénin fait face ainsi que les axes stratégiques de développement prévus à cet effet, que l'éducation primaire occupe une place de choix. Il convient donc de voir, dans quelle mesure les programmes d'alphabétisation

et d'éducation des adultes peuvent conférer aux personnes n'ayant pas bénéficié des acquis de l'éducation formelle ou ayant été exclues très tôt de l'école formelle, des compétences nécessaires pour contribuer à l'atteinte des objectifs du développement.

3.2.4. Vers une éducation des adultes axée sur le développement communautaire au Bénin

L'éducation des adultes comme l'alphabétisation procure des bénéfices humains, politiques, culturels, et socioéconomiques qui peuvent contribuer au développement. Le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (UNESCO, 2006), souligne que les programmes d'alphabétisation pour les adultes produisent des bienfaits comparables à ceux de l'éducation formelle. En effet, on peut aussi retenir avec l'OCDE que :

« L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la vie sociale et économique de la société. Elle contribue également à enrichir les connaissances scientifiques et culturelles. Le niveau de formation de la population adulte est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain », c'est-à-dire du niveau de compétence de la population et de la main d'œuvre » (OCDE, 2008 : 30).

Il a été également souligné dans le rapport mondial de l'Education pour Tous (UNESCO, 2015), que l'éducation est un droit fondamental et le socle du progrès dans tous les pays. Les parents ont besoin d'informations en matière de santé et de nutrition pour offrir un bon départ à leurs enfants. Les pays prospères sont tributaires d'une main d'œuvre qualifiée et instruite. Les défis posés par l'éradication de la pauvreté, la lutte contre le changement climatique et la réalisation d'un développement réellement durable dans les décennies à venir, nous obligent à travailler la main dans la main. Grâce aux partenariats, au leadership et à des investissements judicieux dans l'éducation, nous pouvons transformer les vies des individus, les économies nationales et le monde dans lequel nous vivons.

En effet, il est indispensable de faire un lien entre l'alphabétisation et le développement en vue d'apprécier l'intérêt pour le Bénin, de faire des programmes d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, un instrument de développement communautaire.

3.2.4.1. Alphabétisation et éducation des adultes comme facteurs de développement humain et socioculturel

Depuis 1990, le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) prend pour référence du progrès des nations, l'Indice de développement humain (IDH) calculé non seulement sur la base de la richesse du pays qui tient compte du Produit national brut (PNB), mais aussi sur l'espérance de vie et sur une mesure des conditions globales d'éducation : degré d'alphabétisation et durée moyenne de la scolarité. Selon Boutaud (2007), *le bien-être matériel* (le PIB par habitant en Parité par Pouvoir d'Achat), *la santé* (l'espérance de vie à la naissance) *et l'éducation* (le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes) constituent les indices avec lesquels l'Unesco mesure le développement humain. Nous pouvons donc en déduire que, le niveau de scolarisation et d'alphabétisation de la population, sont des facteurs qui concourent à leur développement.

Le concept du développement humain est plus large que la description de l'IDH qui n'en est qu'un indicateur créé par le PNUD pour évaluer le développement humain qui n'était mesuré qu'avec imprécision auparavant. En effet, le développement humain consiste à élargir l'éventail de ce qu'il est donné à chaque individu de réaliser au cours de son existence et l'éducation constitue un facteur déterminant du développement humain. Elle procure beaucoup de bienfaits à l'homme notamment l'autonomisation. Pour l'UNESCO, l'alphabétisation est un droit humain fondamental. Socle de l'apprentissage tout au long de la vie, elle joue un rôle capital en matière de développement social et humain tout en permettant de transformer les vies. L'éducation, la formation et l'alphabétisation constituent pour les êtres humains, mais surtout pour les familles et les sociétés, des outils d'autonomisation qui améliorent la santé, les revenus et les relations que l'on tisse avec le monde extérieur⁴².

Le Rapport mondial de l'Education pour Tous (UNESCO, 2006), souligne en effet que les bienfaits humains que décrivent les travaux de recherche sont en rapport avec les domaines tels que l'amélioration de l'estime de soi, l'autonomisation, la créativité

⁴²Cf. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-blocks/literacy/> consulté le 01/07/2013

et la réflexion critique, bienfaits pouvant résulter de la participation à des cours d’alphabétisation pour les adultes et de la mise en pratique de l’alphabétisme. Ces bienfaits humains sont précieux par essence et peuvent également favoriser la réalisation d’autres bienfaits associés à l’alphabétisme tels que « une meilleure santé » et « une participation politique accrue ».

Les bénéfices sociaux de l’alphabétisation et de l’éducation sont aussi énormes. Il s’agit des multiples aptitudes que l’alphabétisation et l’éducation peuvent aider les individus à acquérir : la bonne santé et la maîtrise de la reproduction, la longévité, la lutte contre les discriminations, l’apprentissage tout au long de la vie, etc. Il s’agit notamment de l’allongement de l’espérance de vie, de la réduction de la mortalité infantile et de l’amélioration de la santé des enfants⁴³.

Sur le plan culturel, l’alphabétisme favorise les changements culturels et la préservation de la diversité culturelle. Les programmes d’alphabétisation destinés aux adultes peuvent transmettre certaines valeurs et encourager la remise en cause d’autres valeurs et attitudes⁴⁴.

Selon "Lire et Ecrire", l’alphabétisation et l’éducation sont des actes culturels qui permettent de comprendre sa propre culture en vue de mieux apprécier celle de l’autre. En effet :

« Travaillant sur la langue, sur la parole et sur le livre, l’alphabétisation est en soi un acte culturel. (...). Exister dans sa propre culture est un enjeu essentiel pour pouvoir reconnaître celle de l’autre et ne pas développer de stratégies de repli. (...). Or, les difficultés d’accès à la lecture et l’écriture engendrent, dans la majorité des cas, une large exclusion de la culture, renforcée par la précarité sociale de bon nombre de personnes. Il s’agit enfin de proposer à chacun non seulement d’être un spectateur actif, ou même un acteur, mais d’être auteur de sa vie et de sa culture : de participer au processus de création »⁴⁵.

⁴³ Rapport mondial de suivi sur l’EPT (2006).

⁴⁴ Op. cit.

⁴⁵ <http://www.lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>, Qu’est-ce que l’alphabétisation ?, Lire et Ecrire, consulté le 09 novembre 2016 à 19 h 07

3.2.4.2. Alphabétisation et éducation des adultes comme facteurs de développement économique et politique

L'éducation permet d'améliorer la participation démocratique aussi bien que la croissance. En effet, dans le résumé exécutif du 3^{ème} rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes de l'UNESCO, il est mentionné que « *l'apprentissage et l'éducation des adultes ont un fort impact sur la citoyenneté active, l'expression politique, la cohésion sociale, la diversité et la tolérance, et donc un effet bénéfique sur la vie en société et en communauté* » (UNESCO, 2016 : 6).

Sur le plan économique, on peut énumérer la hausse des revenus individuels et la croissance économique. Barro R. J. (1991), sur la base des données internationales pour la période de 1960-1985, parvient à la conclusion que le taux d'alphabétisme des adultes et le taux de scolarisation entraînent l'un comme l'autre, des effets positifs sur la croissance⁴⁶.

S'appuyant sur la théorie dite de la croissance endogène, développée par des équipes d'économistes, dont Robert Lucas (prix Nobel d'économie en 1995) et Paul Römer, Baba-Moussa (2014) pense que l'éducation, notamment l'éducation des adultes, doit viser l'autonomisation des peuples, l'émancipation et la réduction de la pauvreté.

Solar-Pelletier (2015), se fondant sur les réflexions de Tuckett A., a démontré qu'une meilleure éducation mène à une plus grande cohésion sociale, mais aussi au développement économique et démocratique. En effet, une modification dans la répartition des investissements en éducation offrirait la possibilité à des personnes autrefois non instruites de se former et, par exemple, de comprendre l'intérêt d'avoir deux récoltes, de transformer leur boutique pour qu'elle soit plus rentable. En d'autres termes, comme l'éducation, l'alphabétisation permet d'aider les gens à développer les compétences qui leur permettent d'avoir plus de choix et de devenir contribuables et d'avoir les droits qui y vont avec. Il faut également souligner que la formation tout au long de la vie a des impacts collatéraux positifs : l'éducation des adultes transforme la société dans son ensemble. Ainsi donc, dans le domaine l'éducation des adultes,

⁴⁶ UNESCO, 2006, Rapport mondial sur l'éducation pour tous.

même si les dépenses sont parfois marginales, les impacts qui en découlent, ne sont pas marginaux.

Il faut aussi souligner que l'utilisation des connaissances par l'apprenant se traduit par une participation économique, politique et sociale réelle menant par exemple à la décentralisation et au développement socio-économique local. Ainsi donc :

« Avec le temps et la pratique on s'est aperçu que l'alphabétisation et la post alphabétisation sont des étapes importantes et intimement liées au processus d'amélioration de la qualité de l'éducation des apprenants et de la maîtrise des activités de développement local. Les deux notions constituent des outils et des moyens pour atteindre des objectifs d'épanouissement et de promotion éducative s'articulant avec l'utilisation des connaissances acquises, soit pour poursuivre la formation (par la lecture, l'écriture, le calcul, les stages de formation spécialisée, etc.), soit pour participer à des actions de développement local (activités agricoles, sanitaires, civiques, commerciales, culturelles etc.) »⁴⁷

Par ailleurs, le rapport mondial sur l'EPT met l'accent sur le fait que l'alphabétisme favorise la participation politique et la démocratie. En effet, dans le rapport, il est mentionné que *« l'autonomisation potentielle grâce à l'alphabétisation peut favoriser une participation politique accrue et contribuer ainsi à élever la qualité des politiques publiques et à favoriser la démocratie »* (UNESCO, 2006 : 145).



Photo n° 01 : une banderole de sensibilisation dans le cadre de la célébration d'une journée internationale de l'alphabétisation qui montre que l'alphabétisation est une source d'indépendance.

⁴⁷[DVV](#) » [Publications](#) » [Éducation des Adultes et Développement](#) » [Éditions](#) » [Numéro 74](#) » [EXPÉRIENCES DE L'AFRIQUE](#) » L'alphabétisation conscientisante et l'émergence d'une masse critique dans la région de Mopti, Mali

Il a été démontré aussi que l'analphabétisme constitue une source d'exclusion de la vie politique et de participation citoyenne. En effet, "Lire et écrire"⁴⁸, estime que :

« Ne plus se laisser avoir, obtenir l'application de ses droits sociaux implique de développer une participation politique à la vie de la cité. La difficulté d'accès à la lecture et l'écriture engendre des phénomènes d'exclusion de participation citoyenne et de la vie politique, sans compter qu'une part importante de notre public n'a pas le droit de vote ».

Comme Solar-Pelletier (2015), nous pouvons dire que s'alphabétiser, c'est synonyme *« d'apprendre à prendre la parole et à exprimer un point de vue. Mais aussi de connaître les structures politiques, institutionnelles et associatives ainsi que de leurs modes de fonctionnement et d'appréhender le fonctionnement démocratique... ».*

Grâce donc aux bénéfices de l'alphabétisme, les adultes alphabétisés peuvent mieux participer à la construction de leur cité à travers une bonne participation à sa gouvernance politique, culturelle, sociale, économique voire environnementale. Malheureusement, les Etats africains n'ont pas su exploiter les systèmes éducatifs qu'ils ont hérités de la colonisation pour faire de l'éducation, un levier de développement. En effet, contrairement à l'éducation communautaire, *« l'école telle qu'elle a été conçue et introduite par la colonisation, véhicule des valeurs et des savoirs qui ignorent bien souvent le contexte socioculturel et économique de l'environnement, les besoins du développement des sociétés et les aspirations des peuples africains »*⁴⁹. Et, pour Ki-Zerbo, *« la société globale coloniale s'est retirée en laissant derrière elle son école comme une bombe à retardement qui n'a pas été désamorcée et adaptée en fusée porteuse d'une société nouvelle »* (Ki-Zerbo J., 1990 : 50). D'où la nécessité pour l'Afrique en générale et le Bénin en particulier, de *« reformater »* son système éducatif en tenant compte des valeurs traditionnelles africaines.

⁴⁸ <http://www.lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>, Qu'est-ce que l'alphabétisation ?, Lire et Ecrire, consulté le 09 novembre 2016 à 19 h 07

⁴⁹ UNESCO, 1982, *« l'éducation et le développement endogène en Afrique : évolution - problèmes - perspectives »*, Conférence des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des Etats membres d'Afrique, Harare, 28 juin - 3 juillet 1982, Paris, p 58.

Conclusion

Nous pouvons retenir que, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, reposent sur des principes andragogiques (liés aux caractéristiques des adultes apprenants) ; des enjeux (didactique, de formation et de socialisation) et des fondements (historiques, culturels et philosophique).

Aussi, lorsque les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes se déroulent dans les conditions idéales, favorisent-ils le développement socioculturel, économique et politique des communautés. Le prochain chapitre qui aborde le concept de professionnalisation et l'état de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation, nous permettra de savoir si l'alphabétisation se déroule dans les conditions idéales au Bénin.

Chapitre 4. Professionnalisation : du métier à la profession ?

L'une des principales préoccupations de ce chapitre, est de savoir si l'animation des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes est une profession. Une autre préoccupation qui se situe dans le prolongement de la précédente, est de connaître l'état de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation au Bénin.

En effet, après quelques clarifications conceptuelles, nous aborderons la notion de profession et présenterons quelques approches théoriques sur la profession. La confrontation de ces différentes approches aux pratiques d'alphabétisation actuelles au Bénin, nous permettra d'avoir des réponses à notre préoccupation de savoir si le métier d'animateur des centres d'alphabétisation est une profession.

Ensuite, nous aborderons le concept de professionnalisation à travers sa définition, ses enjeux, ses modalités et ses critères.

4.1. Clarifications conceptuelles et approches théoriques de la profession

Dans cette session, il est question de faire une clarification autour des mots activité, métier et profession. De proposer une définition de la profession et d'aborder quelques-unes de ses approches théoriques.

4.1.1. De l'activité au métier et du métier à la profession

L'« activité » peut être définie comme un ensemble d'actes coordonnés, ou un ensemble de phénomènes définissant un processus, un fonctionnement dans un milieu donné. Elle désigne également la puissance d'agir ou la diligence avec laquelle une chose est faite. Dans le monde socioéconomique, elle est considérée comme un ensemble de tâches qui concourt à la réalisation ou à la transformation d'un produit, d'une prestation ou d'un service. Tandis que, pour ce qui nous concerne, dans le monde du travail, l'« activité » est définie comme un ensemble de tâches organisées au sein d'un processus. Selon Tourmen, l'activité est définie comme « *l'exécution*

d'une série d'actions et les représentations qui l'accompagnent et qui la guident. Elle correspond à l'ensemble de ce qui est réalisé hic et nunc par les individus : les processus de réalisation du travail dans les conditions réelles, ses résultats, et a fortiori l'activité mentale nécessaire pour les obtenir, qui est le lieu où résident les compétences » (Tourmen C., 2007 : 17).

On peut aussi considérer l'« activité » comme étant l'ensemble des phénomènes par lesquels se manifestent certaines formes de vie, un processus, un fonctionnement. C'est l'ensemble des actions diverses menées dans un secteur, ou qui se manifestent dans un lieu. En effet, selon Leplat (1977), l'« activité » est définie comme l'exécution d'une série d'actions et les représentations qui l'accompagnent et qui la guident.

Pour Harribey (1998), l'activité peut être poursuivie dans une intention précise, dans un but déterminé, ou bien sans but, ou bien encore sans autre fin qu'elle-même. Elle est la manière d'utiliser son temps de vie. Il peut s'agir d'effectuer un travail productif, mais aussi d'accomplir des tâches domestiques, lire, écrire, chanter, jouer, discuter, intervenir socialement et politiquement, parler avec ses enfants, aimer, dormir, ou même ne rien faire du tout, les yeux éveillés. Elle n'implique pas de jugement sur sa nature puisqu'elle comprend aussi bien les tâches de production, les tâches domestiques, que les loisirs et les actes de sociabilité. La notion dépasse donc bien sûr celle d'emploi salarié mais aussi la notion d'activité économique au sens habituel du terme quand on parle de la population dite active.

Quant au terme « métier », il peut être défini comme une activité ou un travail reconnu par la société et dont il est possible de tirer des moyens d'existence. Il désigne parfois la fonction qu'occupe une personne ou toute fonction permanente possédant certains caractères d'une profession (notamment un ensemble de savoir-faire spécifiques, une réglementation). Il peut s'agir également d'une profession réglementée, caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc. Larousse considère un métier comme toute profession manuelle ou mécanique (*métier de serrurier*) ou encore comme une profession quelconque (*métier*

d'auteur). C'est aussi ce que l'on fait habituellement (Larousse, 1949). Selon Baba-Moussa, le terme métier désigne « *toute occupation ou toute activité dont on peut tirer sa subsistance ; cependant, il renvoie plus souvent au travail manuel (artisanat, agriculture), ce qui fait qu'on parle d'apprentissage d'un métier pour désigner ce qui se fait dans les ateliers artisanaux* » (Baba-Moussa A. R. et al., 2014 : 239).

S'agissant de la « profession », elle peut être considérée comme une activité rémunérée et régulière exercée pour gagner sa vie. Il s'agit le plus souvent de métier à caractère intellectuel ou artistique qui permet de reconnaître la position sociale d'une personne. Elle constitue également, l'ensemble des personnes qui exercent un même métier. En effet, « *on parle de profession pour désigner un métier qui a acquis une certaine notoriété et une certaine reconnaissance sociale, en reposant sur un ensemble de principes déontologiques* » (ibid.).

Bourdoncle (2007), à partir de l'étymologie et l'évolution des significations de ces deux termes, a mis en lumière quelques différences structurantes, en vue de mieux aborder les questions de formation. Ces différences se situent principalement au niveau du type de savoirs en jeu et de leur mode d'acquisition.

En effet, en ce qui concerne le type de savoir, il s'agit dans le cas du « métier », de travail manuel, technique ou mécanique qui repose sur un ensemble de *savoirs incorporés*. Tandis que pour la « profession » il s'agit d'activité qui fait appel à des *savoirs savants*. En particulier, pour les professions concernant l'être humain (médecine, enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaires pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, élève...).

En ce qui concerne le mode d'acquisition des savoirs, il s'agit dans le cas du « métier », de l'habileté qui *s'acquiert par l'expérience* ou l'entraînement (répétition, voire routine...). Tandis que dans le cas de la « profession », il s'agit d'activité qui *se « professe »*, c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action. Cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit. Cela permet à la fois la

capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion (Ibid.). En effet, pour Bourdoncle, « *une activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont "professés", c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot (profession de foi) et non acquis mystérieusement selon les voies non explicites de l'apprentissage imitatif* » (Bourdoncle R., 1994 : 33).

Pour Desaulniers et France (2006), on distingue souvent une profession d'un métier par le fait que le professionnel utilise non seulement des « techniques » apprises par la pratique, mais possède aussi des compétences élevées reposant sur des savoirs théoriques, ce qui lui confère un statut élevé, et que ses actions sont encadrées par des objectifs et des normes socialement reconnues. La particularité de la « profession », est qu'elle est une activité codifiée ou réglementée qui repose sur un certain nombre de principes dont notamment : une structure forte de l'accès au marché du travail (fermeture), le contrôle d'une identité largement revendiquée par ses membres, la reconnaissance sociale et du savoir-faire spécifiques bien identifiés.

Si aujourd'hui les termes « métier » et « profession » sont parfois employés comme synonymes, Tourmen (2007) pense que le terme de « profession » pourrait être utilisé comme un cas particulier de métier particulièrement structuré, comme c'est le cas en sociologie des professions. En effet, partant des travaux de Dubar (1988) et de Descolonges (1996), il estime que la profession repose sur trois dimensions (organisation professionnelle, identité et marché du travail) auxquelles on peut y ajouter une quatrième qui est constitutive d'un métier : l'art ou ensemble des savoir-faire spécifiques. On pourrait donc en déduire qu'un métier est un ensemble des savoir-faire spécifiques auquel il faut associer les trois dimensions (organisation professionnelle, identité et marché du travail) pour pouvoir en faire une profession. Il s'agit dans le cadre de notre étude, de voir à partir des « dires », des « prescriptions » et des « observations », si les « activités » des animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin peuvent être considérées comme une « profession ». A cet effet, il convient d'approfondir notre définition de la notion de profession et d'en aborder quelques approches théoriques.

4.1.1. Qu'est-ce qu'une profession ?

Du latin *professio* « déclaration, déclaration publique, action de se donner comme » (Rey, 2011), la profession est le métier exercé par une personne. Il peut s'agir d'une activité manuelle ou intellectuelle procurant un salaire à celui qui l'exerce. Elle constitue également un rôle social et désigne par extension, le métier appartenant à un secteur d'activité particulier (profession médicale, commerciale, de la magistrature, de l'enseignement, etc.). Selon Schwimmer :

« Le concept de profession n'a rien d'innocent. Il fait penser au droit ou à la médecine, c'est-à-dire des professions libérales qui inspirent le respect et la confiance spontanés. En ce sens, ce concept porte avec lui une certaine force évocatrice. Mais depuis quelques décennies, le nombre d'occupations qui se définissent comme des professions a littéralement explosé. Nombre d'anciens métiers se sont professionnalisés : leurs formations se sont « universitarisées », et leurs normes de pratique, standardisées. Pensons aux sciences infirmières, à l'ingénierie ou évidemment à l'enseignement. Il est donc normal de se demander ce qu'est finalement une profession » (Schwimmer M., 2013 : 7).

Pour Marcyan (2010), la définition de la profession découle d'une acception étroite, anglo-saxonne, qui associe celle-ci au modèle de la profession libérale. La profession y est définie comme une activité de service organisée sous la forme d'une association professionnelle volontaire et reconnue légalement. Les auteurs font référence aux critères de distinction des professions « établies » ou « réglementées » qui comme le droit et la médecine concernent des activités de service, réclamant une formation longue et spécialisée et nécessitant une autorisation d'exercer, délivrée sur la base du diplôme par des associations exerçant ainsi un monopole.

Si pour les anglo-saxons, la profession au sens strict, est une activité dont les membres sont pourvus de droits spécifiques tels que : se constituer en association autonome et reconnue ; interdire l'exercice aux non membres ; organiser la formation, selon Dubar et al., (1998), en France, le terme profession est considéré tantôt comme synonyme d'identité professionnelle fortement reconnue socialement, tantôt comme une spécialisation professionnelle, inscrite dans une classification. Wittorski (2011), démontre que dans un contexte social caractérisé par un état hiérarchique, la

profession repose davantage sur celui des corps d'Etat que sur le modèle de la profession libérale.

En principe, les professions sont réglementées et leur exercice n'est pas libre. Elles sont spécialement organisées par une loi et des règlements qui en fixent les modalités et la déontologie. Une profession réglementée est régie par un organisme qui fixe les critères d'adhésion, évalue les qualifications et les diplômes et accorde le certificat, le titre ou le permis d'exercice à ses membres⁵⁰.

Les exigences pour devenir membre d'une association professionnelle dépendent du pays et du secteur d'activité. En général, elles peuvent comprendre une évaluation de la formation suivie et de l'expérience de travail, un examen ou la preuve d'une expérience dans le champ d'expertise acquise dans le pays concerné. Goode (1957), essaie de clarifier ces exigences en assimilant la profession à une communauté ayant des caractéristiques bien définies. Pour lui, la profession est considérée comme un système d'expertise fermé seul apte à former et certifier ses membres. En ce qui concerne les traits organisationnels d'une profession, son modèle fait les propositions suivantes :

- les membres sont liés par un sentiment d'identification ;
- il y a peu de « turn over » hors de la profession (statut continu en termes de carrière) ;
- les membres partagent des valeurs communes ;
- la définition des rôles est la même pour tous les champs professionnels, la communication se fait grâce à un langage spécifique, hermétique pour l'extérieur ;
- la communauté peut exercer son pouvoir sur les membres ;
- elle a des limites sociales assez claires ;
- elle se renouvelle en instituant des systèmes d'initiation à la profession, afin de contrôler le flux d'arrivants et de les socialiser correctement ;

⁵⁰ etablissement.org/ontarion/emploi/professions-et-metiers/profession-ou-metier-reglemente-ou-non/qu-est-ce-qu-une-profession-reglementee/ « Qu'est-ce qu'une profession réglementée ? », consulté le 30 août 2017 à 02 : 30

- elle se réfère à un idéal de service à la communauté ;
- elle prodigue une longue éducation à ses membres.

Tourmen (2007), pense cependant que ce type idéal de la profession s'applique presque exclusivement à la médecine et au juriste et a été beaucoup critiqué par l'approche interactionniste qui a montré l'existence de grandes disparités à l'intérieur d'une même profession de même que le rôle de la renégociation de la division du travail entre les acteurs. A cet effet, il propose de parler de profession dès lors qu'un métier est caractérisé par une structure forte de l'accès au marché du travail (fermeture), que ses membres contrôlent une identité largement revendiquée et reconnue socialement avec des savoir-faire spécifiques bien identifiés.

Desaulniers et France (2006), vont dans le même sens en rappelant qu'une profession repose traditionnellement sur des caractéristiques de base : des connaissances spécialisées, l'autonomie et le jugement professionnel et une relation de confiance avec un « client » (ou usager de service). De plus, le professionnel a le pouvoir d'intervenir sur la vie d'autrui, il a donc une importante responsabilité sociale.

Après ce tour d'horizon sur la notion de profession, il convient d'aborder ses approches théoriques qui nous permettront de voir dans quelle approche se situe l'alphabétisation au Bénin.

4.1.2. Quelques approches théoriques de la profession

En sociologie des professions on distingue généralement trois approches. Il s'agit de l'approche fonctionnaliste, de l'approche interactionniste et de l'approche conflictualiste.

Le fonctionnalisme est un courant sociologique qui rapporte les phénomènes observés aux fonctions qu'ils assurent. Pour les fonctionnalistes, le développement des professions assure la fonction de cohésion sociale et morale face à l'évolution de l'économie du marché. Ce qui constitue donc une alternative au monde des affaires et à la lutte des classes. L'approche fonctionnaliste des professions développée par Durkheim E. (1893), repose sur la restauration des corps professionnels. En effet, les

groupes professionnels apparaissent comme une façon de combattre l'individualisme ou la baisse du lien social par la disparition des groupes intermédiaires (famille, religion, ...), engendré par les révolutions industrielles et politiques. Les groupes professionnels sont considérés comme des corps intermédiaires entre l'Etat et les individus et assurent une fonction de stabilisation indispensable pour lutter contre cette tendance à l'anomie. Selon cette approche, la fonction d'une profession est donc la régulation de l'appareil d'Etat et la socialisation de ses membres. Selon Flexner, l'un des précurseurs de l'approche fonctionnaliste :

« Les professions mettent en œuvre pour l'essentiel des opérations intellectuelles qui impliquent une importante responsabilité individuelle ; elles retirent leur matériau de travail de la science et de l'apprentissage ; ce matériau est travaillé en vue d'une fin pratique bien définie ; elles détiennent une technique pouvant être transmise par l'éducation ; elles tendent à s'auto-organiser ; leurs motivations deviennent de plus en plus altruistes au cours du temps » (Flexner A., 1915 : 156).

Cette définition a été reprise par la plupart des fonctionnalistes avec quelques variations, dont les éléments clés sont le haut niveau d'expertise et l'altruisme ou le désintéressement. Les professions exigent une technique intellectuelle, spécialisée, acquise au moyen d'une formation prolongée et formalisée permettant de rendre un service efficace à la communauté. En effet, Carr-Saunders et Wilson (1993) présentent les professions comme correspondant à des activités de service, qui exigent une formation longue et spécialisée et qui nécessitent une autorisation d'exercer, délivrée sur la base d'un diplôme, par des associations exerçant ainsi un monopole. Dans cette présentation, l'exercice exclusif d'une activité par des groupes sociaux et l'indépendance du contrôle qu'ils assurent sur l'activité, constituent les caractéristiques essentielles des professions.

Les caractéristiques de cette approche développée par les sociologues fonctionnalistes anglo-saxons se résument en effet, comme suit : des compétences qui reposent sur un savoir théorique, une formation spécialisée, une évaluation systématique des compétences, un code de conduite, un idéal de service, un regroupement en association.

Cependant, l'approche fonctionnaliste de la profession a donné lieu à une critique forte. En effet, Cheatham G. et Chivers G. E., cités par Schwimmer (2013), soulignent qu'un danger de cette approche est de reproduire superficiellement des stéréotypes professionnels, et donc de définir la profession de manière tautologique selon les modèles sociaux déjà disponibles. Ils ajoutent que ces approches se fondent sur une conception arrêtée de ce que sont les professions. Or, les professions évoluent sans cesse pour suivre les transformations sociales, certaines apparaissent et d'autres meurent dans ce processus.

C'est ainsi que dès les années 1950, une approche alternative se développe autour d'Everett Hughes, avec ce que l'on appellera ensuite l'interactionnisme symbolique ou deuxième École de Chicago. Il s'agit d'une révolution sociologique dont l'origine n'est pas qu'académique. En effet, l'approche interactionniste ne définit pas la nature des professions par rapport à des fonctions macrosociales rigides. Elle étudie la manière dont un groupe occupationnel négocie ses pratiques sur le terrain. Pour Martineau, cité par Schwimmer, les interactionnistes « *mettent au jour les attributs et les fonctions que les professionnels parviennent à imposer comme légitimes* » (Ibid. : 9). Au lieu donc de prédéfinir les professions dans des cadres figés comme les fonctionnalistes, les interactionnistes s'intéressent plutôt aux pratiques réelles des professionnels en contexte. L'essentiel pour eux, c'est la reconnaissance comme professionnelle de leur activité par la société.

Il est reproché cependant aux interactionnistes de s'intéresser uniquement à « *l'interaction entre le clinicien et son patient dans laquelle le professionnel cherche à imposer la légitimité de son pouvoir, et d'oublier les dimensions historiques des processus de professionnalisation et surtout, de demeurer aveugle aux structures de pouvoir plus larges qui l'encadrent* » (Ibid.).

L'approche *conflictualiste* prend en compte ces dimensions historique et politique du processus de professionnalisation sans pour autant limiter la nature des professions à des modèles stéréotypés comme dans l'approche fonctionnaliste. Cette approche est fondée principalement sur trois choses : « *la prise et le maintien d'un certain pouvoir*

sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation des membres » (Ibid.). Dans cette approche, la protection et la consolidation des privilèges par la régulation des espaces professionnels sont beaucoup plus priorisées que l'accumulation et l'amélioration des savoirs et compétences pour des offres de service meilleures.

Suite à cette présentation, nous pouvons retenir que l'approche fonctionnaliste repose sur six dimensions : des compétences qui reposent sur un savoir théorique, une formation spécialisée, une évaluation systématique des compétences, un code de conduite, un idéal de service, un regroupement en association. L'approche interactionniste, quant à elle, se base uniquement sur la reconnaissance sociale. Tandis que l'approche conflictualiste se base sur trois dimensions : la prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation des membres (voir tableau n° 06).

Tableau n° 06 : Récapitulatif des caractéristiques des différentes approches de la profession

	Approche fonctionnaliste	Approche interactionniste	Approche conflictualiste
Caractéristiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Des compétences qui reposent sur un savoir théorique 2. Une formation spécialisée 3. Une évaluation systématique des compétences 4. un code de conduite 5. un idéal de service 6. un regroupement en association 	La reconnaissance sociale	<ol style="list-style-type: none"> 1. La prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation 2. La production des savoirs sur lesquels cette pratique se base 3. Le recrutement et l'accréditation des membres

En effet, il s'agit ici de voir si au Bénin, les caractéristiques de l'alphabétisation telles que décrites théoriquement, cadrent avec l'une ou l'autre des différentes approches de la profession.

4.1.3. Alphabétisation : est-ce une profession ?

Il s'agit ici, pour répondre à cette préoccupation, de superposer les caractéristiques de l'alphabétisation, telle que décrite par les documents officiels, aux critères définis par les différentes approches pour qu'une activité soit considérée comme une profession.

En effet, selon l'approche fonctionnaliste les caractéristiques traditionnelles d'une profession sont : des compétences qui reposent sur un savoir théorique, une formation spécialisée, une évaluation systématique des compétences, un code de conduite, un idéal de service, un regroupement en association. Au Bénin, un code de conduite n'est pas encore bien défini par les comités d'alphabétisation et il n'existe pas d'offres de formation spécifique pour les alphabétiseurs. Il existe cependant des savoirs théoriques (andragogique, didactique, sociologique, anthropologique, politique, psychologique, etc.) qui ne sont pas formalisés, des formes d'évaluation qui donnent droit à des attestations, un idéal de service qui vise à instruire les adultes analphabètes et des associations chargées de veiller sur les intérêts des alphabétiseurs. Il paraît nécessaire de consolider ces acquis, en mettant notamment l'accent sur la formation (universitarisation de la formation), en formalisant les savoirs théoriques existants et en définissant surtout, un code déontologique assez clair pour faire du métier d'alphabétisation, une profession.

Selon l'approche interactionniste, une profession existe dans la mesure où elle est reconnue comme telle par la société. Bien que l'alphabétisation jouisse d'une certaine reconnaissance sociale au Bénin, celle-ci reste très limitée. Les alphabétiseurs ou animateurs des centres d'alphabétisation sont en effet, pour la plupart, des bénévoles sans salaire ou avec un traitement mitigé, loin d'être comparé à celui des professions libérales comme le droit ou la médecine. De ce fait, ils ne pourront pas mener une vie décente qui pourrait inciter la société à reconnaître leur valeur ou leur personnalité. Il paraît donc nécessaire, pour que l'alphabétisation soit considérée comme une profession légitime, que les animateurs des centres d'alphabétisation bénéficient d'une rétribution convenable, afin de jouir d'une certaine autonomie et par conséquent, d'une reconnaissance sociale effective.

Enfin, selon l'approche conflictualiste, une profession est caractérisée par les éléments suivants : la prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation des membres. Dans le cas de l'alphabétisation, ce sont les autorités publiques qui continuent d'avoir une main mise sur la gestion de cette activité. Même si au Bénin, l'Etat, à travers le « faire-faire », donne la possibilité à des structures non étatiques de gérer cette activité et de lui rendre compte, la corporation des alphabétiseurs n'est pas encore assez organisée pour exercer ou maintenir un véritable pouvoir dans l'exercice de leur métier. Elle n'a aucune maîtrise sur l'accès de nouveaux membres surtout que l'accréditation des membres reste la prérogative de l'Etat qui seul délivre les certifications. En effet, se fondant sur les travaux de Aitchison et Alidou, Baba-Moussa « *pense que ces associations ne semblent pas suffisamment puissantes pour pousser à la professionnalisation (ou du moins à la syndicalisation)* » (Baba-Moussa A. R., 2014 : 247).

De plus en matière de production des savoirs, les recherches n'ont pas suffisamment avancé pour améliorer les contenus des offres de formation dans les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin. Du point de vue des conflictualistes, l'alphabétisation est loin donc de prétendre au statut de profession si les recherches ne sont pas intensifiées pour améliorer la production des savoirs et que les corporations ne se réorganisent pour exercer de véritable pouvoir sur l'exercice de leurs activités.

En somme, l'alphabétisation, telle qu'elle se présente aujourd'hui au Bénin, avec la non définition d'un code de conduite par les comités d'alphabétisation, l'inexistence d'offres de formation spécifique pour les alphabétiseurs et des savoirs théoriques non formalisés, bien que basée sur des formes d'évaluation qui donne droit à des attestations, un idéal de service qui vise à instruire les adultes analphabètes et l'existence de plusieurs associations d'alphabétiseurs, n'est pas encore une profession. Elle peut être cependant considérée comme un métier en voie de professionnalisation.

4.2. Professionnalisation : enjeux, modalités et critères

Nous aborderons dans cette session, la définition du concept de professionnalisation ainsi que ses enjeux, critères et différents modes. Ensuite, nous présenterons les limites de la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation au Bénin.

4.2.1. Définition de la professionnalisation

La professionnalisation est un concept polysémique dont la définition varie d'un auteur à un autre ou d'une institution à une autre et selon ses usages sociaux. Cependant, elle peut être définie comme l'ensemble des dispositifs mis en place pour permettre à une personne d'exercer régulièrement une profession ou un métier, par opposition à un amateur ; ou encore d'exercer une activité de manière compétente. On peut également la définir comme le fait de faire qu'une activité devienne une activité rémunérée et régulière exercée pour gagner sa vie ou un métier de caractère intellectuel, artistique, etc., qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse.

D'une manière générale, la professionnalisation est définie comme étant le fait, pour quelqu'un ou quelque chose, de se professionnaliser. Se professionnaliser étant défini du point de vue des individus, comme le fait de faire devenir quelqu'un un professionnel et du point de vue des activités comme le fait de faire qu'une activité devienne une profession. Le professionnel, quant à lui, peut être considéré comme quelqu'un qui exerce régulièrement une profession, un métier, par opposition à amateur ou quelqu'un qui exerce une activité de manière très compétente.

Il peut s'agir aussi, de la réorganisation d'une activité qui n'était pas auparavant bien codifiée en vue d'en faire un idéal de service et surtout une source de revenu. En effet, si Wittorski définit la professionnalisation comme un processus par lequel « *une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service* » (Wittorski R., 2011 : 6), Augustin et Gillet pensent que la professionnalisation est aussi le phénomène par lequel des pratiques aux contours assez flous se mutent en activités clairement codifiées, des occupations souvent bénévoles deviennent des métiers dont

on attend un revenu (Augustin J. P. et Gillet J. C., 2000). Marcyan reste dans la même logique en soulignant que la professionnalisation renvoie :

« Aux stratégies menées par le groupe professionnel en vue d'une transformation de l'activité en profession. Elle a pour finalité l'amélioration du statut social de l'activité, un repositionnement de celle-ci dans la division sociale du travail. La transformation concerne la place du groupe professionnel dans la hiérarchisation sociale des activités économiques socialement reconnues » (Marcyan Y., 2010 : 91).

Elle vise surtout la *« revalorisation de position sociale individuelle des individus et des salaires perçus »* (Ibid.).

Wittorski R. propose une définition de la professionnalisation qui revêt trois sens différents :

- *« la professionnalisation des activités »*, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités ;
- *« la professionnalisation des acteurs »*, au sens de l'organisation à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences nécessaires pour exercer la profession, et de la construction d'une identité de professionnel ;
- *« la professionnalisation des organisations »*, au sens de la formation d'un système d'expertise dans et par l'organisation (Wittorski R., 2009).

Bourdoncle R. pense que la professionnalisation concerne tout autant le domaine de l'activité professionnelle, le groupe qui les réalise, les savoirs, les personnes et la formation (Bourdoncle R., 2000). Quant à Baba-Moussa, la professionnalisation est un *« processus qui permet la reconnaissance sociale et l'accès à la notoriété d'un métier donné, par la rationalisation de la pratique et des modes d'accès, l'ancrage universitaire de la formation, la création d'associations professionnelles (regroupement d'individus exerçant une même profession en vue de réclamer leurs droits), etc. »* (Baba-Moussa A. R. et al., 2014 : 239).

Nous reprenons à notre compte cette proposition de Bourdoncle, qui tient compte des points de vue de Wittorski (2005, 2008), pour étudier l'état de la professionnalisation des alphabétiseurs au Bénin, en prenant en compte le groupe et les individus ; ensuite, de la formation ; et enfin, les activités et les savoirs.

4.2.2. Enjeux, modalités et critères de professionnalisation

Nous aborderons d'abord les raisons d'être (enjeux) et les critères de professionnalisation avant d'évoquer les modalités de professionnalisation qui nous permettront d'apprécier le degré de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin.

4.2.2.1. Pourquoi professionnaliser ?

Avec un taux d'analphabétisme de 55,4%⁵¹, le Bénin a une grande partie de sa population privée de l'accès à l'éducation. Du fait donc de l'analphabétisme, ces individus sont souvent limités dans l'acquisition des compétences indispensables en vue de leur participation active et efficiente au processus de développement du pays. Les programmes d'alphabétisation mis en place par les pouvoirs publics à cet effet, n'ont pu atteindre qu'une proportion très insignifiante de ces analphabètes (à peine 1%). En effet, la recherche de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes vise prioritairement la réussite de l'éducation pour tous. L'accès à l'éducation étant un droit fondamental, la professionnalisation, vise également l'équité et la justice sociale. Du fait que la faible qualité du contenu des offres de formation fait partie des causes de la faiblesse du taux d'alphabétisation⁵², la professionnalisation vise aussi la qualité de l'offre d'éducation et de formation. Pour finir, elle vise à créer un partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté en vue de faire de l'alphabétisation, un instrument de développement.

Nous prenons donc à notre compte, les recommandations de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE, 2008), portant sur les enjeux liés à l'éducation, pour souligner l'importance pour les centres d'alphabétisation de favoriser la réussite de l'Education pour tous, d'être porteurs des valeurs d'équité et de justice sociale, d'offrir une formation de qualité à tous et d'œuvrer pour la qualité des situations de travail, de favoriser le partenariat avec la communauté. Ces enjeux

⁵¹ RGPH4 INSAE, 2015, Op. cit.

⁵² PNUD BENIN, 2016, Op. cit.

relevant de valeurs sociales actuelles ont une grande importance dans la définition des rôles des acteurs sociaux. La recherche de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, prend en effet sa source dans ces enjeux.

- **A propos de la réussite de l'éducation pour tous**

En 1960, lors de la Deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTÉA 2), tenue à Montréal, un lien a été fait entre l'alphabétisation et le développement en reconnaissant l'alphabétisation comme étant l'aspect « *le plus urgent* » de l'éducation des adultes⁵³. En effet, la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, vise prioritairement la réussite de l'éducation pour tous qui, avant d'être considérée comme un enjeu social, doit être perçue d'abord comme l'accès du plus grand nombre à l'éducation. Pour répondre à cet enjeu, les programmes d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, reçoivent des usagers défavorisés, notamment des adultes n'ayant pas étudié du tout ou pas suffisamment dans le système d'enseignement formel. Ces usagers constituent en effet, des apprenants qui présentent des besoins d'éducation qui répondent à des principes spécifiques (principes andragogiques) avec lesquels les éducateurs d'adultes doivent savoir composer.

A cet effet, ces éducateurs d'adultes ont besoin aussi de formations spécifiques qui pourraient se traduire de plusieurs manières, prioritairement à travers l'acquisition de savoirs académiques transmis à l'université. Et pourtant, Baba-Moussa se basant sur les travaux de Bardy, relève que de façon générale, les services chargés de l'éducation des adultes « *se sont développés avec un personnel qui a acquis ses connaissances sur le tas et ne possède pas nécessairement de qualifications formelles* » (Baba-Moussa A. R. et al., 2014).

⁵³Conférence mondiale sur l'éducation des adultes, Montréal (Canada), 21-31 août 1960 : rapport final, Unesco, 1960, Paris, p 33-34.

Pour atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous, il est donc indispensable d'améliorer la qualité des services de l'alphabétisation afin qu'elle puisse permettre aux bénéficiaires d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour participer activement et pleinement à la vie sociale et économique du pays. A cet effet, il serait intéressant, conformément aux recommandations de la DEPOLINA adoptée en 2001, de « créer une filière de professionnalisation des métiers d'alphabétisation et d'éducation des adultes notamment au sein de l'Université » (MAPLN, 2009 :18). Il paraît aussi nécessaire que les structures engagées dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation envisagent la formation des facilitateurs (animateurs et superviseurs). Cela implique pour les universitaires, la définition des compétences dont les animateurs ont besoin pour mieux former ces apprenants. En outre, les structures en charge de l'alphabétisation devraient définir ou redéfinir les compétences indispensables à acquérir par les apprenants des centres d'alphabétisation.

Dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'EPT, l'OCDE (2008 : 30) reconnaît en effet que :

« L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la vie sociale et économique de la société. Elle contribue également à enrichir les connaissances scientifiques et culturelles. Le niveau de formation de la population adulte est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain », c'est-à-dire du niveau de compétence de la population et de la main d'œuvre » (OCDE, 2008 : 30).

Nous pouvons donc estimer que le développement du capital humain passe nécessairement par l'éducation, notamment l'éducation des adultes dont le niveau de formation est utilisé comme indicateur de ce « capital humain ». Ce qui confère au métier d'éducateur d'adultes, une forte légitimité sociale. L'éducateur d'adultes, comme tout enseignant, devrait donc être apte pour répondre à cet enjeu socioéducatif. Ce qui lui permettrait de jouir d'un certain pouvoir ou d'une reconnaissance sociale qui constitue un levier indispensable au processus de professionnalisation.

- A propos de l'équité et de la justice sociale

L'éducation des adultes vise également, l'« équité et la justice sociale ». D'après le rapport mondial de l'Education pour Tous (UNESCO, Op. cit.), l'éducation est un droit fondamental et le socle du progrès dans tous les pays. Cependant, dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme au Bénin, en se basant sur les résultats des campagnes d'alphabétisation de la décennie 1997 à 2007, nous avons relevé que moins de 1% des personnes attendues sont alphabétisées par an. Ce qui ne permet pas de faire sortir de l'ignorance, la grande masse des personnes analphabètes, soit 55,4% de la population⁵⁴. Aussi, ces millions de personnes sont-elles exclues de la pleine participation à l'animation de la vie publique, politique, socioculturelle et économique ainsi que de la pleine jouissance de leurs droits civils. Pourtant, "Lire et écrire"⁵⁵, estime que :

« Ne plus se laisser avoir, obtenir l'application de ses droits sociaux implique de développer une participation politique à la vie de la cité. La difficulté d'accès à la lecture et l'écriture engendre des phénomènes d'exclusion de participation citoyenne et de la vie politique, sans compter qu'une part importante de notre public n'a pas le droit de vote ».

Sur la base du rapport relatif à la CONFINTEA VI (MAPLN, 2009), nous estimons que les insuffisances au niveau du dispositif mis en place dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme seraient liées à la qualité des contenus des programmes d'alphabétisation. A ce fait, s'ajoutent le faible niveau de qualification des animateurs des centres d'alphabétisation, la mauvaise rémunération de ceux-ci ainsi que les conditions déplorables dans lesquelles ils exercent leur métier. Dans la perspective de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation, il conviendrait pour les institutions en charge de l'alphabétisation, d'agir sur ces facteurs qui ne favorisent pas la transmission des connaissances dans les centres d'alphabétisation, en vue de donner ou de redonner à ces millions d'individus exclus du système éducatif formel, l'opportunité de pouvoir s'instruire. Il conviendrait également pour ces institutions, de rehausser le niveau d'instruction des éducateurs

⁵⁴ INSAE RGPH 4, 2015

⁵⁵ <http://www.lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>, Qu'est-ce que l'alphabétisation ?, Lire et Ecrire, consulté le 09 novembre 2016 à 19 h 07

d'adultes à travers leur mise en formation, de leur octroyer un meilleur salaire et surtout de les mettre dans un environnement de travail favorable à l'atteinte de leurs objectifs.

Dans la quête d'un équilibre social, l'éducateur des adultes a aussi un rôle important à jouer. Il doit chercher à être lui-même performant en se formant en vue de favoriser chez ces adultes analphabètes qui se sentent « exclues » du système éducatif formel, l'acquisition des compétences nécessaires pour participer activement et efficacement au développement de leur communauté. Ainsi, pour Roger (2012), l'éducateur d'adultes doit en faire plus pour ceux qui en ont moins et la professionnalisation doit donc avoir l'ambition de faire de chaque éducateur d'adulte, un maître qui soit en mesure de proposer des situations éducatives favorisant le développement du plein potentiel de chaque individu.

- A propos de la qualité de l'éducation et de l'amélioration des compétences au travail des salariés

La qualité de l'éducation permet d'offrir des conditions de formation adéquates aux acteurs (formateurs et apprenants) en vue de les mobiliser et de les maintenir dans le système. Elle permet également aux adultes apprenants en situation de travail d'acquérir les compétences nécessaires en vue d'être plus efficaces à leur poste.

A cet effet, nous partageons le point de vue de Roger qui pense que « *la qualité de la formation est garante d'une société fondée sur l'intégration qui offre à tous une chance égale [qui] permet une adaptation de la formation aux personnes à qui cette formation est dispensée et favorise l'engagement des personnes dans ces formations* » (Roger L., 2012 : 35). Parlant des enjeux de la professionnalisation, Combi quant à lui, pense que :

« Il en va, entre autres, de la qualité des situations de travail proposées aux salariés en parcours, du développement de leurs compétences, de la reconnaissance de leurs acquis, ainsi que de la qualité de l'accompagnement socioprofessionnel, autant d'éléments qui créent eux-mêmes des conditions favorables à l'insertion professionnelle et à l'intégration sociale de ces salariés » (Combi H., 2010).

Wittorski (2009), classe les enjeux de la professionnalisation en deux catégories principales en estimant que cette notion relève avant tout d'une « *intention sociale* » et se situe par conséquent, au cœur d'un débat faisant prévaloir :

- *un enjeu de mobilisation de ressources humaines* qui se traduit du côté « organisation » par la logique des compétences ;
- *la quête de professionnalité ou d'identité* qui se manifeste du côté « acteurs » par la logique de qualification.

La professionnalité est considérée comme étant :

« composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes, conjuguée à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet. » (Ibid.)

Nous pouvons donc dire que la professionnalisation vise la mobilisation et la fidélisation des ressources humaines par les organisations et la quête de professionnalité ou d'identité par les individus. Soulignons que la quête de professionnalité intègre les postures qui participent à la construction de la personnalité ou plus précisément de l'identité professionnelle de l'alphabétiseur.

- **A propos du partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté**

Du fait que l'éducation vise le bien-être des individus qui composent la société, il serait intéressant pour les structures en charge de l'alphabétisation, d'établir un « pont » entre la communauté et les centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. Ce partenariat commence depuis la formation des formateurs jusqu'à l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formation en prenant en compte les réalités sociales.

En effet, étant donné que l'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes (comme tout enseignant), est garant d'une formation de qualité, basée sur la justice et l'équité, il faudrait pour les formateurs aussi bien que pour les formés, des institutions de formations capables de créer les conditions favorables à l'apprentissage socioprofessionnel. Roger pense à propos, que :

« Chaque enseignant est porteur, pour la famille ou la communauté qu'il côtoie, d'une représentation de l'école (...). Cette dimension particulière de la professionnalisation rend la définition d'un espace professionnel socialement reconnu indispensable. Cela fait de plus référence au professionnisme, logique constitutive de la professionnalisation » (Roger L., 2012 : 36).

Ensuite, compte tenu des caractéristiques des adultes en formation, il serait intéressant que, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation dans les centres d'éducation d'adultes, tiennent compte de la spécificité de ces adultes aussi bien que de leurs besoins éducatifs. L'identification et la prise en compte des besoins éducatifs de la communauté dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, constitue aussi une forme de partenariat entre les centres d'alphabétisation et la communauté. Elles permettent d'offrir aux adultes en formation, une éducation de qualité en vue de les rendre plus efficaces en situation de travail.

Le partenariat école (centre d'alphabétisation), communauté ou famille est comprise aussi comme une « contribution » réciproque à l'atteinte des objectifs (éducatifs) préétablis. Par exemple, dans son article : *Des questions à discuter. Vous avez dit « collaboration »*, Gagnon affirme que « ce qui est à souhaiter, c'est la cohérence entre les actions que l'école et la famille font en alternance [...] collaboration qui pourrait se traduire par contribution, aide à l'autre camp [...] aider l'autre à atteindre ses objectifs » (Gagnon N., 1994 : 31). Soulignons que ce partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté fait partie des facteurs qui favorisent le développement communautaire qui englobe toutes les dimensions du développement notamment, la dimension culturelle qui intègre la valorisation et la promotion des langues nationales.

En somme, au-delà de sa contribution à l'atteinte des objectifs de l'EPT, l'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes joue un rôle social majeur. Par conséquent, la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes est nécessaire en vue de garantir une éducation de qualité qui engendre des impacts positifs sur les activités des adultes apprenants en situation de travail. Celle-ci paraît aussi nécessaire pour une éducation équitable basée sur la justice sociale et qui permet d'assurer un partenariat harmonieux entre les centres d'alphabétisation et la communauté en vue d'impacter indéniablement le développement communautaire. Il s'agit donc des enjeux qui constituent le socle de définition des modalités de professionnalisation.

4.2.2.2. Modalités de professionnalisation

Les modalités de professionnalisation servent à développer le professionnalisme du sujet. Le professionnalisme pouvant être considéré comme une qualité reconnue à une personne qui associe compétence et efficacité dans l'exercice d'une activité ou d'un métier. La modalité de professionnalisation correspond en effet, à toutes les actions qui favorisent l'acquisition des ressources nécessaires à la mise en œuvre de la compétence. Même si la modalité « formation » demeure incontournable, la professionnalisation ne se réduit seulement pas à celle-ci. Il y a aussi d'autres modalités telles que l'accompagnement personnalisé (tutorat, coaching, compagnonnage...) qui permet à une personne qui occupe un nouveau poste, d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, d'intégrer un groupe de travail et d'y établir des liens de collaboration.

Il nous apparaît important d'identifier les voies de professionnalisation qui favorisent l'acquisition des compétences, d'exposer les différents modèles d'université et de modèles d'enseignant possibles en vue de comprendre la place de la professionnalisation dans ces différents modèles avant de voir comment cette volonté se traduit dans la définition des compétences.

- Voies de professionnalisation

Concernant les voies de professionnalisation des individus, nous pouvons avec Wittorski (2009), en proposer six (voir tableau n° 07). Il s'agit de :

- la formation sur le tas par l'action seule. Les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production par tâtonnements et essais-erreurs, de compétences nouvelles dans l'action : il s'agit d'une « *logique de l'action* ».
- la formation alternée par la combinaison action et réflexion sur l'action. Il y a une itération entre la transmission de savoirs théoriques, en classe, et la production de compétences en stage : il s'agit d'une « *logique de la réflexion et de l'action* ».
- l'analyse des pratiques par la réflexion rétrospective sur l'action mise en œuvre en entreprise ou en organisme de formation. Les compétences sont traduites en mots, transformées en savoirs communicables validés par le groupe et transmissibles à d'autres : il s'agit d'une « *logique de réflexion sur l'action* ».
- l'analyse de pratiques par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action. Les professionnels eux-mêmes définissent par anticipation de nouvelles pratiques, au regard de critères d'amélioration, qu'ils mettent en œuvre ensuite de retour au travail : il s'agit d'une « *logique de réflexion pour l'action* ».
- l'accompagnement par un tiers professionnel dans la réalisation d'une activité. Le tiers assure une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser la situation et l'action. Il s'agit d'une « *logique de la traduction culturelle par rapport à l'action* ».
- la formation initiale « traditionnelle » par l'acquisition de savoirs théoriques « disciplinaires » accompagnés de mise en œuvre à l'occasion d'études de cas ou d'exercice en formation. La formation transmet des savoirs qui sont

supposés pouvoir s’investir plus tard dans des pratiques, notamment sous la forme de compétences lorsque les individus se retrouvent en situation professionnelle. Il s’agit d’une « *logique de l’intégration/assimilation* ».

Tableau n° 07 : récapitulation des voies de professionnalisation

Voies de la professionnalisation	Nature du processus de professionnalisation mise en œuvre par l’individu	Exemple de situation de professionnalisation
1. logique de l’action	-situation comme présentant un caractère de <u>nouveauté</u> qui conduit à une adaptation des procès d’action habituellement mis en œuvre	-au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son procès d’action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir)
2. logique de la réflexion-action	-situation <u>inédite</u> individuelle ou collective mettant en échec les modèles d’action habituelle et conduisant à une itération entre prise d’informations et construction progressive d’un nouveau procès d’action	-au travail ou dans la vie courante : réaliser une tâche nouvelle seule ou à plusieurs. En formation : participer à une formation par alternance
3. logique de la réflexion sur action	-situation de <u>formalisation</u> (orale ou écrite) des pratiques <u>existantes</u> par une réflexion rétrospective sur l’action	-au travail ou dans la vie courante : prendre un temps de réflexion sur la pratique mise en œuvre. . En formation : participer à un groupe d’analyse de pratique
4. logique de la réflexion pour action	-situation de <u>formalisation</u> de pratiques <u>nouvelles</u> par une réflexion anticipatrice de changement sur l’action	-au travail ou dans la vie courante : réfléchir à un nouveau procès d’action. En formation : participer à un groupe d’analyse de pratique en vue de définir un nouveau procès d’action
5. logique de la traduction culturelle par rapport à l’action	Situation collective de <u>co-construction</u> des pratiques nouvelles par médiation/ accompagnement d’un tiers extérieur	-en formation : dans un rôle d’accompagnement, aidé un formé à résoudre un problème en l’aidant à « déplacer » ses représentations
6. logique de l’assimilation / intégration	Situation <u>d’apprentissage</u> de savoirs théoriques ou d’actions nouveaux	-au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage en donnant des indications utiles pour agir (plu tard). En formation : formation « magistrale » ou autoformation (lecture d’ouvrage ou de manuel)

Sources : Wittorski, 2007

Dans la perspective de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation, la formation alternée paraît la plus indiquée. En effet, celle-ci offre la possibilité de former les futurs animateurs, ou les animateurs en activité, en leur permettant de combiner l'acquisition des savoirs théoriques dans les instituts ou écoles de formation et la pratique de classe dans les centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. Cette modalité offre également la possibilité de formation aux apprenants adultes qui pourraient combiner l'acquisition des compétences dans les centres d'alphabétisation et les pratiques en situation de travail.

- **Modèles d'université**

Les modèles d'université visent à interroger la place de l'université dans le processus de professionnalisation de la formation. Avec Lessard C. (2005), nous avons identifié quatre modèles d'université dont l'exploration des visées de professionnalisation nous permettra de voir le ou lesquels de ces modèles seraient le(s) plus approprié(s) pour la formation des animateurs des centres d'alphabétisation. Ces types d'université sont respectivement :

- l'université libérale qui est un modèle d'université constitué d'une petite communauté où enseignants et étudiants discutent, évaluent et explorent des idées complexes, parfois originales, et toujours d'une portée générale. Elle vise la transmission du savoir universel ;
- l'université scientifique qui ne fait pas que transmettre des connaissances constituées, mais en produit de nouvelles et les soumet au débat pour validation. Par la recherche fondamentale, elle permet de comprendre le monde, et par la recherche appliquée, d'agir sur lui. Elle vise une complémentarité entre l'enseignement et la recherche et peut donc présenter une visée de professionnalisation à la condition que les processus de professionnalisation mis en œuvre participent à l'avancement de la science et des connaissances ;
- l'université de service qui est accessible à celles et ceux qui ont le talent et la motivation requise pour y accéder, en toute équité. Elle doit former les cadres

dont l'État a besoin et l'ensemble de la main d'œuvre professionnelle et semi-professionnelle. Elle doit rendre des services à la collectivité.

- l'université entrepreneuriale qui valorise la vision stratégique et le développement de créneaux en lien avec cette vision, la mobilisation des ressources, le changement délibéré, la capacité d'être proactif, l'innovation, la capacité de pilotage, le partenariat, la recherche-développement, le transfert technologique, l'interdisciplinarité et la résolution de problèmes.

Dans la perspective de professionnalisation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation, il serait intéressant de privilégier le modèle d'université de services et/ou celui de l'université entrepreneuriale. En effet, le modèle d'université de service permettrait d'établir un pont entre les centres d'alphabétisation et les communautés tandis que le modèle entrepreneurial permettrait le développement de la culture entrepreneuriale chez les formateurs aussi bien que chez les formés.

- **Modèles d'enseignant et modèles de métier d'enseignant**

En ce qui concerne les modèles d'enseignant et les modèles de métier d'enseignant, les premiers visent à interroger le rôle de l'enseignant dans le processus éducatif, tandis que les seconds visent à interroger les activités que l'enseignant est appelé à mener dans le cadre de l'exercice de son métier.

Dans le premier cas, c'est-à-dire ce qui concerne le modèle qui vise à interroger le rôle de l'enseignant, Vonk (1992), à partir de l'OCDE, a identifié deux modèles d'enseignant : *le modèle à compétence minimale* et *le modèle à professionnalisme ouvert*. Dans *le modèle à compétence minimale*, l'enseignement est considéré purement et simplement comme un système de livraison où les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont imposées par les autorités de l'établissement. Le rôle de l'enseignant consiste à effectuer la livraison de ce programme. Tandis que dans *le modèle à professionnalisme ouvert*, les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école. Ils peuvent débattre entre eux mais aussi avec les autres parties légitimement concernées et prendre les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer

la mise en œuvre. Dans ce modèle, l'enseignant est situé au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Compte tenu du fait que les adultes en formation sont supposés avoir des connaissances avant leur entrée en formation, le modèle à professionnalisme ouvert serait plus adapté pour la formation dans les centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes.

Dans le second cas, c'est-à-dire, le modèle qui vise à interroger les activités que l'enseignant est appelé à mener dans le cadre de l'exercice de son métier, Paquay L. & Wagner M. C., cité par Netto (2012), ont élaboré des paradigmes relatifs au métier d'enseignant qui reposent sur six (06) composantes identitaires (Voir encadré n° 05).

Encadré n° 05 : Paradigmes relatifs au métier d'enseignant

Selon ces paradigmes, l'enseignant est considéré comme :

- **Une personne** : selon le paradigme personnaliste, l'enseignant est d'abord une personne en relation avec autrui. Il est cependant nécessaire, dès la formation initiale, de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel et relationnel (*Ibid.*, p. 161). Ce profil-type développe le « soi professionnel ». L'enseignant prend conscience de son style, de sa manière d'être professionnel.
- **Un acteur social** : « *Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs [...], mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet d'établissement (ou d'école) et participer à sa gestion (Grootaers & Tilman, 1991). Être acteur social, c'est aussi « regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école »* ». C'est être conscient que l'école est traversée par des conflits de valeurs. [...] les problèmes sociaux qui envahissent l'école et prendre conscience des enjeux sociétaux de leur action locale (Grootaers, Liesenborghs, Dejemepe & Peltier, 1985) » (*Ibid.*, pp. 160-161).
- **Un technicien** : L'enseignant utilise des savoir-faire techniques ; il intègre les TIC (référence à l'informatique, Internet, à l'audiovisuel) afin d'enseigner, former et faire apprendre aux élèves les contenus disciplinaires des nouveaux programmes. Elles « fonctionnent aussi comme des analyseurs particulièrement efficaces [...] L'enregistrement vidéo laisse en effet une trace, il permet une auto-observation différée, répétée. C'est une mémoire qui stimule la réflexion et l'analyse individuellement ou en groupe » (*Ibid.*, pp. 169-170) pour les PES par exemple.
- **Un maître instruit** : L'enseignant maîtrise les savoirs disciplinaires, transdisciplinaires qu'il doit transmettre aux élèves. Mais, « pour devenir un enseignant expert, il faut aussi connaître les bases théoriques en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie avant de les appliquer » (*Ibid.*, p. 155).
- **Un praticien artisan** : « L'enseignant de métier peut être considéré comme un bon bricoleur, [...] comme un « artisan » qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement (Perrenoud P., 1982). Une description métaphorique en est proposée par Yerlès (1991) : un artisan bricoleur en quête de la « fée occasion », un joueur, tresseur, doseur, un tacticien du quotidien » (*Ibid.*, p. 157-158).
- **Un praticien réflexif** (lien avec le professionnalisme enseignant) : L'enseignant « revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes [...]. Ces réflexions définissent une démarche de retour sur des représentations de la pratique et de soi-même en sa pratique » (Baillauquès, 2001 : 50). Le fruit de ces questionnements perpétuels lui permet d'amasser des éléments expérimentiels. Il les mobilisera pour analyser de nouvelles situations, s'analyser en situation et évaluer les dispositifs de travail.

Source : (Paquay L. & Wagner M. C., 2001, cité par Netto S., 2012 : 122-124).

Ces différents paradigmes ainsi énumérés sont schématisés dans la figure n° 08, ci-dessous :

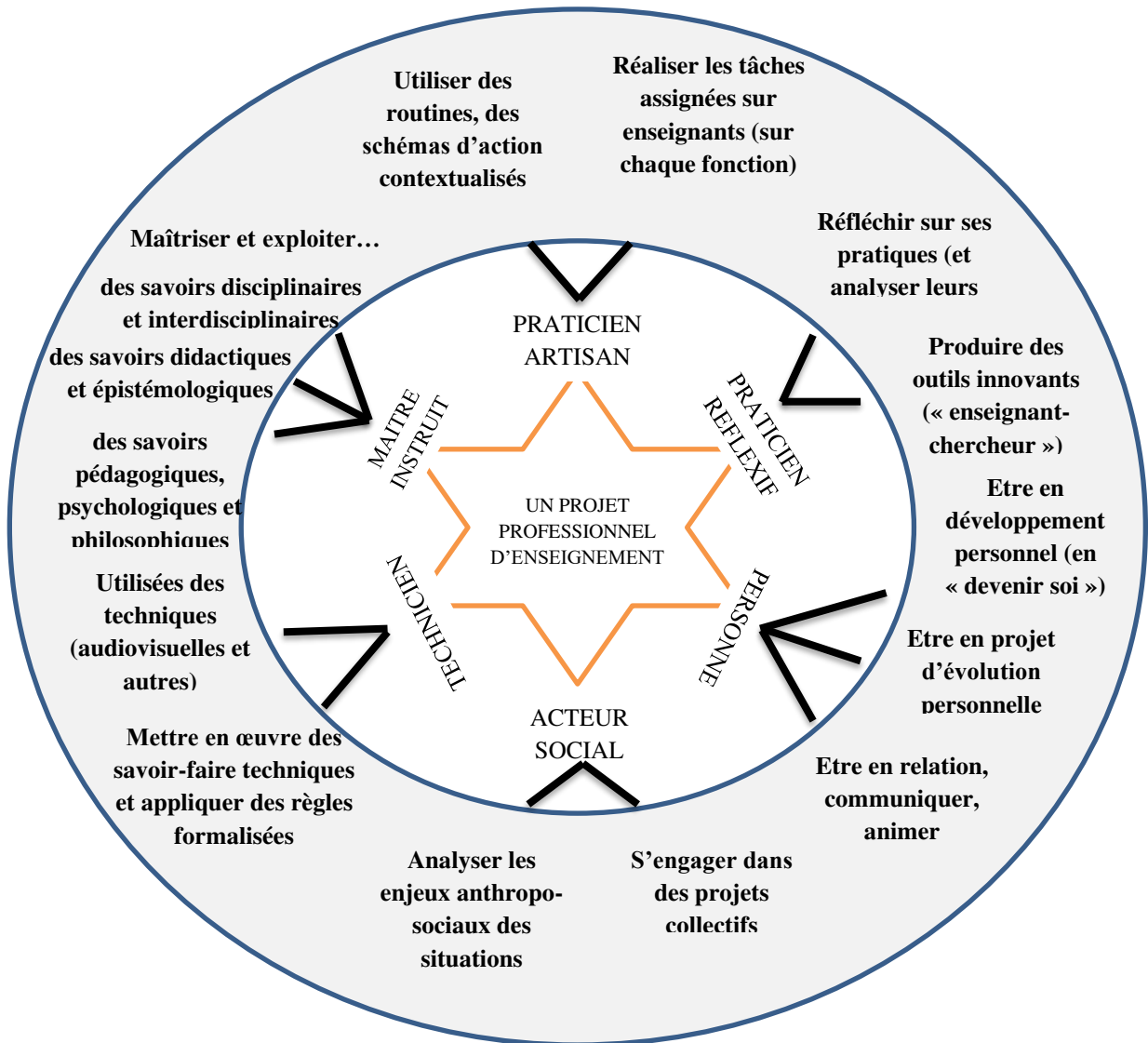


Figure n° 08 : six paradigmes ou composantes identitaires qui caractérisent le métier d'enseignant – d'après Paquay L. (1994) et Paquay L. & Wagner M. C. (2001) cité par Netto S. (2012).

Cette figure, issue d'une adaptation de Netto S (2012) à partir de Paquay L. (1994) et Paquay L. & Wagner M. C. (2001), résume l'ensemble des six (06) paradigmes énoncés ci-dessus dans l'encadré n° 05 et permet de visualiser quelques activités privilégiées d'un enseignant.

Dans le cadre de la formation des futurs animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, il serait intéressant de s'inspirer de certains de ces paradigmes dont notamment, l'enseignant « acteur social » et l'enseignant « praticien artisan ». En effet, pour la mise en œuvre du « partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté », perçu comme un enjeu de professionnalisation, l'enseignant « acteur social » serait le modèle idéal du fait qu'il prend en compte les enjeux sociétaux. En ce qui concerne le « praticien artisan », ce modèle permettrait une facile adaptation des enseignements aux pratiques professionnelles des apprenants des centres d'alphabétisation qui sont majoritairement des paysans ou des artisans.

- **Définition des compétences**

La définition ou redéfinition des compétences fait partie des préalables du processus de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation. « *Il n'est pas inutile de définir des compétences minimales ou optimales pour enseigner. Mais on passe à côté de l'essentiel si on ne conçoit pas ces compétences comme composantes du processus de professionnalisation du métier d'enseignant* » (Perrenoud P., 1993). Par conséquent, on peut évoquer neuf raisons possibles de définir ou de redéfinir les compétences (voir tableau n° 07).

Tableau n° 07 : Raisons possibles de redéfinir les compétences

	<i>Enjeux</i>	<i>Remarques</i>
1	Définir l'adéquation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation (maîtres alphabétiseurs) aux besoins et normes de l'éducation des adultes	La (re)définition (périodique) des compétences attendues permet une régulation des formations initiales dans le sens d'une plus grande conformité aux conditions d'exercice du métier d'enseignant/alphabétiseur sur le terrain
2	Accroître la cohérence entre la formation des maîtres alphabétiseurs et les finalités de la politique de l'éducation	La formation initiale, loin d'être une simple réponse aux besoins de qualification, peut être un levier de changement, une stratégie d'innovation
3	Garantir une plus grande standardisation des formations initiales d'une institution de formation à l'autre	Il peut s'agir de restaurer une unité qui s'est affaiblie au fil des années, pour favoriser la parité des statuts et la mobilité des maîtres alphabétiseurs
4	Améliorer la continuité des formations entre le préscolaire, le primaire, le secondaire, le collégial, le professionnel, la formation des adultes	Il se peut que les diverses formations, insérées dans des structures diverses, suivant des cheminements distincts, n'aient pas assez de cohérence pour assurer la continuité de la prise en charge des apprenants tout au long de leur formation
5	Redéfinir les rapports entre la formation des alphabétiseurs et d'autres secteurs des sciences de l'éducation à l'Université	La coexistence de la formation des maîtres et d'autres secteurs plus classiquement académiques des sciences de l'éducation n'est pas toujours harmonieuse, et la formation des maîtres, notamment des alphabétiseurs se juge souvent défavorisée
6	Rééquilibrer les poids respectifs des approches didactiques disciplinaires et des approches transdisciplinaires, fondées sur diverses sciences humaines	Pour l'élargissement des missions des centres d'alphabétisation vers de nouveaux buts, notamment l'insertion professionnelle, l'apport des sciences sociales permet de modifier le poids des diverses composantes de la formation
7	Améliorer ou repenser l'articulation entre formation théorique et pratique voire entre universités et centre d'alphabétisation	Une articulation satisfaisante permet d'éviter un partenariat complexe et parfois conflictuel entre structures d'alphabétisation et institutions de formation
8	Prévoir la répartition des pouvoirs et le découpage des territoires	La formation des alphabétiseurs est l'affaire de plusieurs institutions (Etat, centres d'alphabétisation, universités, collectivités locales), toujours en compétition
9	Tenir compte des conceptions nouvelles de la formation au métier d'alphabétiseur et d'éducateur d'adultes	Dans divers pays, la réflexion va bon train et questionne les évidences nationales

Source : adapté de Perrenoud P. (1993)

Comme l'illustre le tableau n° 07, la définition des compétences attendues permet :

- d'assurer l'adéquation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation aux besoins et normes de l'éducation des adultes ;
- d'accroître la cohérence entre la formation des animateurs des centres d'alphabétisation et les finalités de la politique de l'éducation ;

- de garantir une plus grande standardisation des formations initiales d'une institution de formation à l'autre ;
- d'améliorer la continuité des formations entre le préscolaire, le primaire, le secondaire, le collégial, le professionnel, la formation des adultes ;
- de redéfinir les rapports entre la formation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'autres secteurs des sciences de l'éducation à l'Université ;
- de rééquilibrer les poids respectifs des approches didactiques disciplinaires et des approches transdisciplinaires, fondées sur diverses sciences humaines ;
- d'améliorer ou de repenser l'articulation entre formation théorique et pratique voire entre universités et centres d'alphabétisation ;
- de prévoir la répartition des pouvoirs et le découpage des territoires ;
- de tenir compte des conceptions nouvelles de la formation et du métier d'alphabétiseur et d'éducateur d'adultes.

Hamadache (1993), pense que la définition des compétences à acquérir permet non seulement de faire face aux nouvelles tâches mais aussi de prévoir le type de rapports et de relations entre l'enseignant/éducateur et ses apprenants, entre lui et les membres de sa famille, entre lui et les autres membres de la communauté. La définition de compétence permet également de prévoir les modalités de collaboration avec les autres techniciens et animateurs œuvrant dans le milieu et tous autres « intervenants » dans le processus global d'éducation.

Dans la perspective de professionnalisation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes il serait intéressant pour les structures en charge de l'alphabétisation, de définir ou de redéfinir les compétences à acquérir par les animateurs aussi bien que par les apprenants des centres d'alphabétisation.

4.2.2.3. Critères de professionnalisation

Les critères de professionnalisation sont les caractères ou attributs à partir desquels, un métier peut être considéré comme une profession. Se fondant sur les travaux de Bourdoncle R. (2000), nous pouvons sérier les critères de professionnalisation en cinq

(05) catégories distinctes. Il s'agit de la professionnalisation de l'activité, la professionnalisation des savoirs liés à cette activité, la professionnalisation de l'individu exerçant cette activité, la professionnalisation du groupe et la professionnalisation de la formation.

- **La professionnalisation de l'activité**, qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession ». En effet, de nombreuses activités moins rémunérées mais non moins utiles ont jadis connu une évolution semblable, comme par exemple la transformation de l'aide bénévole aux malades, en un métier rétribué d'infirmière. La professionnalisation de l'activité des animateurs des centres d'alphabétisation doit prendre en considération, la revalorisation salariale, l'amélioration des conditions de travail et l'universitarisation de la formation initiale des maîtres-alphabétiseurs en vue de la construction et de l'émergence d'une identité professionnelle propre aux alphabétiseurs.
- **La professionnalisation des savoirs liés à cette activité** : Il s'agit ici de relier les savoirs aux compétences. Bourdoncle souligne qu'il existe « *un autre moyen très largement répandu qui peut beaucoup contribuer à professionnaliser les savoirs : les relier fortement aux compétences* » (Bourdoncle, 2000 : 124). En effet, l'établissement de lien étroit entre les Unités d'Enseignements (UE) et les compétences permet la professionnalisation des savoirs qui doivent :

« être relativement abstraits et organisés en un corps codifié de principes ; être applicables aux problèmes concrets ; être crédibles quant à leur efficacité [...]; être en partie créés, organisés, transmis et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même, notamment par ses enseignants-chercheurs universitaires ; être enfin suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessibles à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère » (Ibid. : 123).

- **La professionnalisation de l'individu exerçant cette activité** : ce critère est également désigné sous le nom de « *socialisation professionnelle* » définie comme « *la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue [qui] devront être conçues comme un tout cohérent* » (Ibid. : 125). On peut donc en déduire la tridimensionnalité de la formation : formation

théorique à l'école, formation pratique en stage et formation continue lors de l'exercice professionnel. Au Bénin, la professionnalisation des alphabétiseurs pourrait se faire à travers une formation initiale qui constitue le socle de l'exercice ultérieur de leurs activités. Elle pourrait se faire par exemple dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) ou dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI).

Le processus de professionnalisation de l'individu doit aboutir à l'acquisition de « *savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel* » (Ibid. : 125). Cette acquisition ou construction d'identité est fortement liée aux postures de l'enseignant ou dans le cas de notre travail, aux postures de l'animateur des centres d'alphabétisation qui elles-mêmes sont liées à d'autres facteurs (préjugés, le niveau formation, les conditions de travail et le traitement). Ce sont ces postures qui participent à la construction de sa personnalité ou plus précisément de son identité professionnelle.

Soulignons que la notion d'expérience est aussi prépondérante. En effet, la « *socialisation professionnelle* » passe aussi par l'exercice professionnel et par les conséquences que celle-ci aura sur le processus de professionnalisation. Plus le nombre d'années d'expériences professionnelles augmente, plus les individus se professionnalisent dans la situation où tous les autres attributs de la professionnalisation correspondent au profil du professionnel (motivation personnelle, vécu, implication dans la formation, etc.).

- **La professionnalisation du groupe** (ici le groupe des animateurs des centres d'alphabétisation) : Bourdoncle (Ibid.) a identifié cinq (05) étapes relevant de la professionnalisation du groupe au sein du processus de professionnalisation.
 - ✓ La première étape est la création d'une association professionnelle nationale : au Bénin, il existe des comités d'alphabétisation qui devraient jouer un rôle de programmation et de suivi sur le terrain, mais ces comités ne sont pas fonctionnels. Il existe aussi, l'Association de Promotion de l'Alphabétisation et d'Education des Adultes (APAEA),

qui constitue un cadre de collaboration des représentants de l'Etat et de la Société Civile (secteur privé, personnalités, associations, groupements, collectivités décentralisées) (MAPLN, 2009) ;

- ✓ La deuxième étape est l'apparition d'un conflit entre les anciens et les jeunes professionnels qui veulent faire progresser la profession : ce conflit n'existe pas encore au sein des animateurs des centres d'alphabétisation du fait de la pénurie d'alphabétiseurs qualifiés et de la non fermeture du métier aux autres ;
 - ✓ La troisième étape est la compétition entre ce groupe professionnel et les groupes qui exercent des activités voisines : cela s'observe souvent entre les alphabétiseurs et d'autres formateurs notamment issus des confessions religieuses (maîtres catéchistes) ;
 - ✓ La quatrième étape est l'activisme politique pour obtenir un monopole légal qui prend souvent la forme de la syndicalisation : cela n'est pas encore visible dans le corps des alphabétiseurs au Bénin ;
 - ✓ La cinquième étape est la diffusion de règles ou la création d'un code de déontologie propre à la profession : l'existence de ce code fait défaut dans le processus de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation au Bénin et constitue donc un frein certain à ce processus.
- **La professionnalisation de la formation** : Bourdoncle (Ibid.) fait la distinction entre les formations dites « *générales* » et les formations « *professionnelles* ». Les formations professionnelles (dont la formation des alphabétiseurs fait partie) détiennent des spécificités propres qui sont nombreuses et s'articulent autour de trois thèmes temporisés :
- ✓ Le recrutement et la sélection à l'entrée de la formation : les formations professionnelles veillent à « *l'adéquation qualitative* » (p. 129) des étudiants passant notamment par l'oral d'entrée au cours duquel des

spécificités culturelles, sociales et motivationnelles sont interrogées. Elles veillent également à « *l'adéquation quantitative* » (p. 129) des étudiants par des épreuves sur tables spécifiques et un nombre limité de places.

- ✓ Le dispositif de formation : la construction d'une identité professionnelle (ici l'identité d'animateur de centre d'alphabétisation) étant fondamentale, il faut réunir certaines conditions facilitant cette construction.
- Des groupes stables et restreints d'étudiants.
- Des locaux restreints et spécifiques à une formation.
- Des liens forts avec le milieu professionnel : cela passe surtout par l'alternance entre les cours théoriques à l'Ecole et la pratique d'alphabétisation (stages en l'alternance) dans les centres d'alphabétisation qui constitue une nécessité de professionnalisation.
- Les modes d'attribution et de reconnaissance sociale des diplômes. Dans le cas de l'alphabétisation, la reconnaissance sociale des diplômes n'est pas encore effective au Bénin. Il n'existe aucune équivalence entre les attestations délivrées au niveau des programmes d'alphabétisation avec les diplômes délivrés dans le système d'enseignement formel.
- ✓ Une pédagogie et des méthodes pédagogiques spécifiques : dans le cas d'espèce, la méthode andragogique est recommandée. Cela passe aussi par des méthodes spécifiques comme l'approche par compétence mais aussi par les analyses de pratiques et la méthode de résolution de problèmes, en tenant évidemment compte des principes andragogiques.

En somme, certains attributs de la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétiseur suscitent des préoccupations et mettent en cause la totale professionnalisation des alphabétiseurs au Bénin.

Conclusion

La superposition des caractéristiques de l'alphabétisation au Bénin à celles des approches fonctionnaliste, interactionniste et conflictualiste de la profession, montre que l'alphabétisation dans ce pays, ne remplit pas toutes les conditions pour être considérée comme une profession. Dans la perspective de faire de l'alphabétisation une profession, il paraît nécessaire, en plus de la consolidation de ses acquis, de mettre l'accent sur la formation des acteurs (universitarisation de la formation) et en définir un code déontologique assez clair. Une rémunération convenable des animateurs leur permettrait de jouir d'une certaine autonomie et par conséquent, d'une reconnaissance sociale effective. L'intensification des recherches paraît également nécessaire pour l'amélioration de la production des savoirs et la réorganisation des associations d'alphabétiseurs leur permettrait d'exercer un véritable pouvoir sur le développement de leurs activités.

Chapitre 5. Problématique de la professionnalisation des animateurs des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes au Bénin

Ce chapitre est consacré à l’élaboration d’une problématique générale issue de quelques constats ayant rapport à l’insuffisance de l’impact des programmes d’alphabétisation et d’éducation des adultes sur le développement communautaire au Bénin. Cette insuffisance pourrait constituer, en effet, une forme d’échec de la mise en œuvre de ces programmes au regard des enjeux, principes et fondements de l’éducation des adultes. Mais quel rôle jouent les animateurs des centres d’alphabétisation particulièrement à travers les postures qu’ils adoptent dans leurs pratiques quotidiennes d’alphabétisation ? Ceci ouvre le cortège des questionnements et des propositions possibles d’explications devant conduire à mieux cerner le sujet de cette thèse à travers nos activités de recherche.

5.1. Cadre général de la problématique

Les constats ayant contribué à aborder cette recherche ont pris naissance à partir d’observations mettant en relation les pratiques éducatives dans les centres d’alphabétisation et l’environnement socioculturel, économique et politique dans un pays en développement comme le Bénin. Comme nous l’avons relaté dans les chapitres précédents, le manque de formation, le traitement inapproprié réservé aux animateurs et les mauvaises conditions dans lesquels ces derniers travaillent, ne favorisent pas le processus d’enseignement/apprentissage dans les centres d’alphabétisation. Par conséquent, le transfert de connaissances dans lesdits centres n’est pas souvent effectif et, l’impact de l’alphabétisation sur les pratiques socioéconomiques n’est pas visible. Pourtant, l’OCDE reconnaît que « *l’éducation est essentielle, car elle donne aux individus l’occasion d’acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la vie sociale et économique de la société* » (OCDE, 2008 : 30).

Dans ce cadre, l'Etat béninois a consenti et continue de consentir des efforts pour l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous. Mais, dans quelles conditions les pratiques d'alphabétisation peuvent-elles favoriser l'atteinte de ces objectifs ? Les facilitateurs ou animateurs des centres d'alphabétisation ont-ils le niveau requis ou la possibilité d'acquérir les savoirs ou compétences nécessaires pour exercer efficacement leur métier ? Le niveau d'impact des programmes d'alphabétisation sur l'environnement socioéconomiques a-t-il vraiment évolué ? La réponse à ces interrogations pourrait permettre de déceler ce qui entrave la survenue du transfert des compétences dans les centres d'alphabétisations. A cet effet, plusieurs axes peuvent être investigués ; notamment :

- les conditions de travail des animateurs et leur motivation ;
- la posture qu'adopte l'animateur au cours du processus d'enseignement / apprentissage lors des pratiques d'alphabétisation ;
- le niveau de formation et de professionnalisation des animateurs.

En ce qui concerne le premier axe d'investigation, il a été indiqué dans les chapitres précédents que les animateurs des centres d'alphabétisation sont traités sur la base du bénévolat et ne reçoivent que des gratifications insignifiantes. Aussi, a-t-il été souligné dans le rapport national sur la 6^{ème} CONFINTEA (MAPLN, 2009), que les ressources nécessaires à la pleine application des réformes et des innovations attendues en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes restent en deçà des exigences. Notamment, les infrastructures d'accueil et les animateurs qualifiés sont en nombre très limité ; l'accès à la documentation reste aussi limité.

Nous estimons, par conséquent, que le niveau actuel auquel se trouvent les conditions de travail offertes aux animateurs et apprenants du sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes pourrait constituer un véritable handicap à la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation. Ainsi, la poursuite de cette piste relative à l'amélioration des conditions de travail et de motivation paraît nécessaire pour bien mener ce travail.

Le second axe d'investigation, aborde le sujet relatif aux postures qu'adoptent les animateurs au cours des pratiques d'alphabétisation. En effet, selon Désautels J. et Laroche M., cité par Houssou, « *qu'on le veuille ou non, qu'on en soit conscient ou pas, toute pratique d'enseignement [...] incarne, entre autres, une posture épistémologique* » (op. cit). Ainsi donc, quelles que soient les formations reçues par les animateurs, quelles que soient les traitements et conditions qui leur sont offerts pour l'exercice de leur métier ; ils seront toujours guidés par leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation. La posture que l'animateur adopte durant les pratiques d'alphabétisation pourrait bien jouer un rôle pouvant avoir des influences sur la facilitation du transfert de compétences.

Enfin, au niveau du troisième axe, nous avons souligné dans les chapitres précédents que les animateurs sont de niveau d'étude bas (au plus le BEPC) et n'ont pas été formés pour la cause. A l'heure actuelle, selon le rapport du Bénin sur la CONFINTEA VI (MAPLN, 2009), aucune filière de professionnalisation du métier d'animateur des centres alphabétisation et d'éducation des adultes n'est encore créée et les praticiens d'alphabétisation ne constituent pas encore un corps de métier professionnel et n'ont pas de statut reconnu au sein de la fonction publique nationale. En effet, le défaut ou l'insuffisance de formation pourrait empêcher les animateurs d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier de formateur. Cette piste sera donc poursuivie pour la vérification des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles à la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation.

5.2. Du questionnement à la formulation des hypothèses

Cette thèse est au confluent de plusieurs questionnements personnels et intellectuels. Elle porte globalement sur l'articulation entre les pratiques d'alphabétisation et le développement communautaire. L'alphabétisation, au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, contribue à l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous. L'UNESCO considère l'alphabétisme comme « *une compétence fondatrice et une condition indispensable pour l'apprentissage permanent dans notre environnement* ».

où tout se présente de plus en plus sous forme écrite » (UNESCO, 2010 : 70). A cet effet, « c'est principalement aux gouvernements qu'incombe la responsabilité de favoriser l'accès à l'alphabétisation des adultes » (Ibid., p 88).

Pourtant au Bénin, malgré les efforts consentis par les pouvoirs publics depuis l'accession du pays à l'indépendance, les programmes d'alphabétisation continuent d'être exécutés dans des conditions peu favorables à l'émergence du sous-secteur. Le rapport national du Bénin relatif à la 6^{ème} CONFINTEA, mentionne en effet, que les animateurs chargés de l'exécution des programmes d'alphabétisation, sont limités en effectifs et manquent de formation spécifique ; ils travaillent comme des bénévoles et leurs conditions de travail ne sont pas du tout reluisantes (MAPLN, 2009). Ces situations qui pourraient influencer négativement la posture des animateurs des centres d'alphabétisation au cours de leurs pratiques, sont l'objet de nos questionnements intellectuels. Quels sont les facteurs qui influencent la posture des animateurs lors des pratiques d'alphabétisation ? En effet, ces facteurs constituent des leviers sur lesquels il faudrait agir dans le cadre de la professionnalisation du métier d'alphabétisation.

Sur un autre angle, en ce qui concerne l'éducation non formelle, notamment l'alphabétisation, les animateurs des centres d'alphabétisation, principaux acteurs chargés de l'exécution effective des programmes d'alphabétisation, continuent d'exercer leurs activités dans des conditions peu professionnalisantes. Alors, dans quelles conditions ces animateurs peuvent-ils devenir des professionnels de l'alphabétisation ? Le professionnel étant défini par le dictionnaire électronique Larousse, comme quelqu'un « *qui exerce régulièrement une profession, un métier, par opposition à amateur* » ou quelqu'un « *qui exerce une activité de manière très compétente* » (Op. cit.). Il est donc nécessaire de parler du profil (formation) de l'animateur, de son développement professionnel et de son statut.

Pour finir, en ce qui concerne le rapport alphabétisation/développement, les conditions dans lesquelles les programmes d'alphabétisation sont mis en œuvre au Bénin, suscitent une interrogation. En effet, dans quelles conditions les pratiques

d'alphabétisation peuvent-elles favoriser le développement communautaire ? Il est donc nécessaire d'établir un lien entre l'alphabétisation et le développement communautaire. A cet effet, notre préoccupation tout au long de cette étude est centrée sur la question principale suivante :

En quoi la professionnalisation des animateurs des centres d'alphabétisation peut-elle favoriser le transfert de connaissances aux adultes apprenants en vue de leur participation plus efficace au processus de développement communautaire ?

Pour mieux cerner les contours de la question principale, les questions ci-après servent de base aux investigations qui sont menées :

- (Q1) quels sont les facteurs qui influencent les postures des animateurs des centres d'alphabétisation au cours de leurs pratiques d'alphabétisation ?
- (Q2) quelles sont les voies qui favorisent le développement professionnel des animateurs des centres d'alphabétisation ?
- (Q3) quels liens peut-on établir entre les pratiques d'alphabétisation et le développement communautaire ?

Pour répondre à ces préoccupations, nous partons des hypothèses suivantes :

Dans un premier temps, nous estimons que les conditions actuelles d'exécution des programmes d'alphabétisation ne sont pas favorables aux pratiques d'alphabétisation. En principe, d'après le rapport mondial sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes de l'UNESCO, comme dans les autres secteurs de l'éducation, les facilitateurs représentent le facteur de qualité le plus important de l'éducation des adultes. « Néanmoins, on constate encore de trop nombreux exemples de formation inappropriée des éducateurs d'adultes dont les qualifications sont minimales, les salaires insuffisants et dont les conditions de travail ne favorisent pas un enseignement de qualité » (UNESCO, 2010 : 92). En effet, ces éléments ont des influences négatives sur la posture des animateurs au cours de l'exercice de leur métier. Ce qui impacte négativement leurs pratiques.

Hypothèse 1. Les préjugés (croyances), les conditions de travail, le traitement salarial et le niveau de formation des animateurs des centres d’alphabétisation sont des facteurs qui influencent leurs postures au cours des pratiques d’alphabétisation.

Nous pouvons souligner que cette première hypothèse repose sur une hypothèse globale axée sur 4 éléments. Il s’agit des préjugés, des conditions de travail, du traitement salarial et du niveau de formation des animateurs.

En ce qui concerne la professionnalisation des animateurs, sur la base de nos explorations théoriques, nous estimons qu’elle est basée principalement sur la formation. En effet, le rapport mondial sur l’Apprentissage et l’Education des Adultes mentionne que « *les facilitateurs [...] doivent bénéficier d’une solide formation initiale et de mises à jour régulières, de même qu’ils doivent pouvoir comparer leurs expériences avec leurs collègues régulièrement* » (UNESCO, 2010 : 88). Cependant, la formation à elle seule ne saurait constituer les conditions de professionnalisation de ces animateurs. Il faut aussi penser à leur développement professionnel à travers l’amélioration de leurs connaissances ainsi qu’à la valorisation de leur statut. « *Les gouvernements devraient mettre en place un cadre de travail de développement professionnel du secteur de l’alphabétisation des adultes, y compris pour les formateurs et les superviseurs* » (Ibid.).

Hypothèse 2. Les voies de formation constituent les principales ressources permettant aux animateurs des centres d’alphabétisation, de construire leur développement professionnel.

Enfin, concernant les liens entre l’alphabétisation et le développement, nous estimons que les pratiques d’alphabétisation ont des impacts positifs sur le processus de développement communautaire. En effet, « *l’alphabétisme fonctionnel permet aux adultes de prendre part à un large éventail de pratiques alphabètes et d’apprentissage – textuelles, visuelles et numériques – au travail, dans leur foyer et au sein de la communauté* » (Ibid. : 70).

Hypothèse 3. Les pratiques d’alphabétisation facilitent chez les apprenants, l’acquisition des compétences nécessaires pour contribuer plus efficacement au processus de développement communautaire.

Les trois hypothèses formulées dans le cadre de cette recherche sont résumés dans le tableau n° 08 ci-dessous.

Tableau n° 08 : Récapitulatif des hypothèses de recherche

Hypothèse n° 01	Hypothèse n° 02.	Hypothèse n° 03.
Les préjugés (croyances), les conditions de travail, le traitement salarial et le niveau de formation des animateurs des centres d’alphabétisation sont des facteurs qui influencent leurs postures au cours des pratiques d’alphabétisation.	Les voies de formation constituent les principales ressources permettant aux animateurs des centres d’alphabétisation, de construire leur développement professionnel.	Les pratiques d’alphabétisation facilitent chez les apprenants, l’acquisition des compétences nécessaires pour contribuer plus efficacement au processus de développement communautaire.

5.3. Indicateurs de la recherche

Il s’agit des éléments permettant d’identifier les attentes visées à travers les recherches et qui sont retenus comme indicateurs justifiant cette thèse. Ils servent de balises tout le long de l’évolution du travail par le repérage des différentes étapes à franchir. En effet, trois étapes marquent ce travail centré sur les pratiques d’alphabétisation. Il s’agit :

- des « dire » que l’alphabétiseur utilise pour exprimer ses propres pratiques d’alphabétisation (pratiques déclarées) ;

- de l'analyse des activités de l'alphabétiseur avant la séance d'alphabétisation entrant dans le cadre de la préparation du cours (pratiques attendues) ;
- des pratiques qu'il met en œuvre dans la salle durant les séances d'alphabétisation à travers les échanges langagiers entre lui et les apprenants (pratiques constatées).

Quelques-uns de ces indicateurs sont recensés ci-après :

A- L'indicateur (I₁) de la phase des dires à propos de la déclaration des animateurs sur leurs pratiques.

Dans cette phase les indicateurs sont des propos issus de la représentation qu'ont les animateurs de leur métier. En effet, il n'y a qu'un seul indicateur verbal.

- (I₁) : l'explication que donne l'alphabétiseur de sa pratique d'alphabétisation.

B- Les indicateurs (I₂) de la phase de préparation des activités d'alphabétisation.

Les indicateurs sélectionnés sont des observables à tirer de l'exploitation de documents. Ils sont au nombre de deux.

- (I_{2.1}) : les prescriptions relatives à la pratique d'alphabétisation issues des documents officiels ou prescripteurs ;
- (I_{2.2}) : les traces des reformulations des tâches prescrites à rechercher dans les manuels d'alphabétisation.

C- Les indicateurs (I₃) de la phase de pratique (étude de cas) à propos du déroulement des séances d'alphabétisation.

Les indicateurs retenus ici permettront de repérer toutes les informations nécessaires à l'analyse des pratiques d'alphabétisation. Ils sont de deux ordres : les indicateurs visibles qui seront fixés par les images et les indicateurs perceptibles surtout oralement qui seront fixés par le ton des échanges langagiers enregistrés.

Trois (03) indicateurs sont ici recensés.

- (I_{3.1}) : instrumentation de la séquence (matériels contextualisés utilisés au cours du déroulement de la séance d'alphabétisation) qui est un indicateur observable ;
- (I_{3.2}) : expressions verbales ;

- (I3.3) : expressions comportementales en rapport avec chacun des trois axes de la posture à travers les échanges langagiers.

5.4. Objet de l'étude

Cette recherche vise d'une part, à étudier les conditions de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes ; et, d'autre part, à analyser les impacts des pratiques d'alphabétisation sur le développement communautaire. De façon spécifique, elle vise à :

- identifier les facteurs qui influencent les postures des animateurs des centres d'alphabétisation au cours de leurs pratiques d'alphabétisation ;
- identifier les critères de professionnalisation sur lesquels les animateurs des centres d'alphabétisation fondent leurs interventions ;
- évaluer les influences de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation sur le développement communautaire.

L'atteinte de ces objectifs suppose l'analyse approfondie des dispositifs mise en place dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes en vue de vérifier les trois (03) hypothèses ci-dessus énumérées. Pour y parvenir, la démarche que nous avons adoptée a été systémique étant donné que la présente recherche revêt un caractère multidimensionnel. Elle aborde à la fois des aspects liés au processus de professionnalisation des acteurs et de leur métier, de même que des aspects relatifs à l'impact de leurs activités sur le développement de la communauté. A ce titre, nous avons confronté les pratiques déclarées par les enquêtés aux pratiques observées dans les salles d'alphabétisation ; puis les pratiques observées ont été confrontées aux pratiques attendues. Ce qui nous permet de vérifier si les propos des animateurs sont conformes à leurs pratiques et si leurs pratiques sont conformes à la prescription. Cette démarche exige de notre part, l'adoption d'une méthodologie particulière pour la conduite de cette recherche.

En effet, le dispositif mis en place, permettant de rechercher les réponses aux questionnements afin de vérifier les hypothèses émises ci-dessus, sera décrit dans le chapitre 6 portant sur la méthodologie (voir deuxième partie).

Conclusion

Ce chapitre, qui constitue le dernier de la première partie de notre travail, nous a permis d'élaborer la problématique générale de la recherche à travers des questionnements, la formulation d'hypothèses, l'identification des indicateurs de la recherche et l'annonce de l'objet de recherche. Il s'agit, en effet, des éléments fondamentaux qui nous ont guidé dans le choix de la démarche méthodologique adoptée au cours de notre recherche.

A la suite de cette première partie consacrée au cadre théorique de notre travail, nous allons présenter dans la deuxième partie, la démarche méthodologique qui a guidé ce travail ainsi que le cadre empirique de notre recherche.

DEUXIEME PARTIE

DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET CADRE EMPIRIQUE DE LA
RECHERCHE : DES ENQUETES DE TERRAIN A LA
PRESENTATION DES RESULTATS DE RECHERCHE ET DE LEURS
ANALYSES A LA DISCUSSION

Chapitre 6. Méthodologie adoptée

Ce chapitre présente le dispositif méthodologique mis en place dans le cadre de notre étude relative aux modalités de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation. Il s'agit, en effet, des dispositifs pouvant faciliter la collecte d'informations liées aux facteurs d'influence sur les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques professionnelles ; à la conception que ces alphabétiseurs ont de leurs pratiques et aux impacts de leurs pratiques sur le développement communautaire.

En effet, nous avons décrit un ensemble de méthodes et de techniques utilisées dans le cadre de cette étude. Il s'agit en ce qui concerne l'enquête préliminaire, de la description des pré-enquêtes, de l'analyse des résultats des pré-enquêtes et de la réorientation de la recherche.

En ce qui concerne l'enquête de terrain proprement dit, le terrain d'enquête a été présenté d'abord à travers le champ de l'étude et la population concernée aussi bien que le plan d'échantillonnage. Ensuite, notre orientation méthodologique, basée essentiellement sur l'approche qualitative a été aussi présentée. Enfin, nous avons procédé à la description de notre méthode d'investigation qui est axée sur la collecte de données documentaires pour étude de contenu et la collecte de données relatives aux « dires » des alphabétiseurs pour étude de contenu de discours à travers des entretiens, des observations de pratiques et l'administration de questionnaires.

6.1. Préliminaires

Nos enquêtes de terrain ont été précédées de certaines démarches. Il s'agit notamment de la pré-enquête, de l'analyse des résultats de la pré-enquête et de l'orientation de la recherche.

6.1.1. Pré-enquête

Cette phase a été consacrée aux prises de contact, à l'inventaire et au repérage. En effet, avant la recherche proprement dite, nous avons organisé en avril 2016, des rencontres avec des personnes ressources notamment deux (02) spécialistes de

l'andragogie, trois (03) « intellectuelles communautaires », le coordonnateur communal d'alphabétisation de Za-Kpota et le superviseur des programmes d'alphabétisation de la zone Za-Kpota / Zogbodomey. Des entretiens informels avec ces derniers nous ont permis de faire l'état des lieux et de repérer les centres d'alphabétisation phares pouvant servir d'observations de pratiques d'alphabétisation ainsi que les animateurs des centres d'alphabétisation qui pourraient participer activement à la réalisation de ces travaux.

Dans le souci de voir le dispositif mis en place en France dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, nous avons effectué des visites exploratoires au Centre Ressources Emploi Formation (CREFOR) de Rouen, les 11 et 29 mars 2016 où nous avons pu réaliser des entretiens informels avec deux agents dudit centre. Au cours de la semaine du 21 au 25 mars, nous avons effectué des séances d'observations participantes avec une animatrice de « *Education et Formation* » sur le site de Petit Quévilly. Cette démarche vise à mieux nous outiller pour argumenter nos suggestions après la présentation et l'analyse des résultats d'enquêtes que nous avons réalisées au Bénin. Elle ne vise donc pas une étude comparative.

6.1.2. Analyse des résultats de la pré-enquête et réorientation de la recherche

Il s'agit à la fois, des résultats des enquêtes exploratoires réalisées au niveau de CREFOR en France et à Za-Kpota (commune cible), au Bénin.

6.1.2.1. Résultats de l'enquête exploratoire au niveau du CREFOR

L'enquête exploratoire réalisée en France nous a montré que l'Etat français a mis en place des dispositifs qui facilitent l'identification des personnes analphabètes ou illettrées en vue de leur orientation vers des structures spécialisées qui se chargent de leur alphabétisation et formation, de leur prise en charge et de leur insertion professionnelle en cas de besoin, ainsi que du maintien de leurs acquis en écriture, lecture et autres compétences de bases afin d'éviter leur retour à l'analphabétisme ou à l'illettrisme.

En effet, il s'agit notamment de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), créée en octobre 2000 avec pour mission, de prévenir et de lutter contre l'illettrisme. Dotée d'une Assemblée générale et d'un Comité Consultatif, une équipe nationale de l'ANLCI par le biais des équipes régionales, s'appuie sur des Centres de Ressources illettrisme pour accomplir sa mission. En Normandie, le CREFOR fait partie des Centres ressources qui travaillent avec l'équipe régionale de l'ANLCI. Il s'appuie à son tour sur d'autres structures de formation de base comme « Education et Formation ».

De façon schématique, CREFOR travaille en partenariat avec, le Conseil régional, les structures de formation de base, le Pôle Emploi et l'Office Français de l'Immigration (OFII) et de l'Intégration. Le dispositif de formation mis en place par CREFOR pour l'identification et la formation des personnes analphabètes ou illétrées est subdivisé en quatre catégories. Il s'agit du profil « Alphabétisation », du profil « FLE (Français langue étrangère) », du profil « illettrisme » et du profil « remise à niveau ».

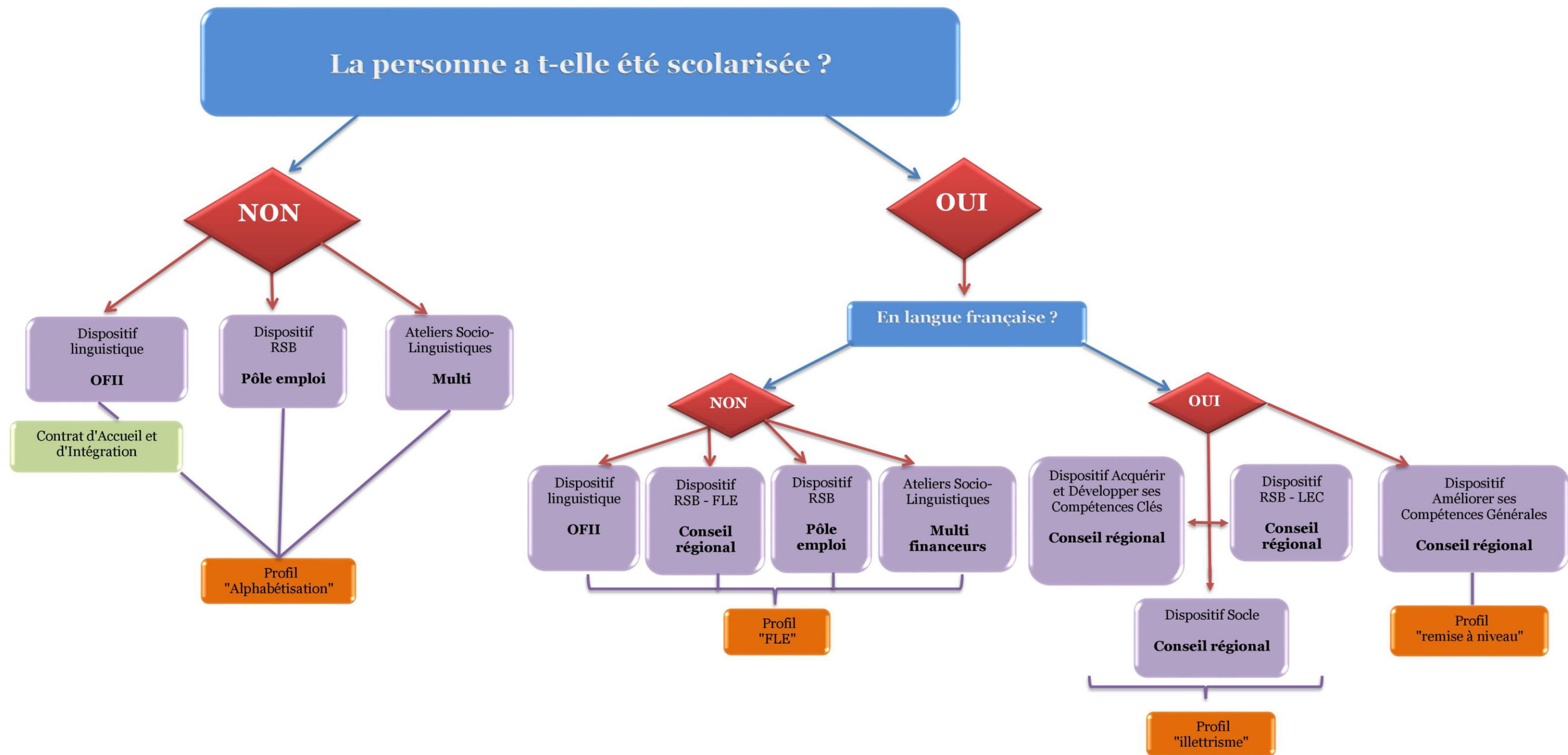
Le profil « Alphabétisation » est réservé aux analphabètes, c'est-à-dire, aux personnes qui n'ont pas été scolarisées. Elles sont soumises au dispositif linguistique de l'OFII qui signe un contrat d'intégration avec elles. Elles sont orientées ensuite par CREFOR vers une structure de formation de base comme « Education et Formation » pour être alphabétisées, c'est-à-dire, soumises à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et à l'acquisition des compétences de base grâce à des ateliers sociolinguistiques. Parallèlement à l'alphabétisation, les intéressés sont orientés vers Pôle emploi pour le renforcement de leurs savoirs de base (RSB). Il s'agit le plus souvent d'une formation spécifique ou d'une formation au métier.

Quant au profil « FLE », ça concerne les personnes qui ont été alphabétisées dans une langue autre que le français. Elles sont aussi soumises au dispositif linguistique de l'OFII pour un contrat d'intégration. Ensuite, elles sont orientées vers le Conseil régional pour le RSB ou le FLE. A défaut, elles sont orientées vers une structure de formation de base pour être soumises à des ateliers sociolinguistiques et vers Pôle emploi pour le RSB.

Concernant le profil « illettrisme », il prend en compte les personnes ayant été alphabétisées en français mais qui sont incapables d'en faire usage dans leur vie quotidienne. Ces personnes sont orientées vers le Conseil régional pour être soumises soit au Dispositif Acquérir et Développer ses Compétences Clés, soit au dispositif RSB et Lire - Ecrire - Compter (LEC).

Enfin, le profil « remise à niveau » est réservé aux personnes alphabétisées en français et qui ont besoin des cours de remise à niveau. Celles-ci sont orientées vers le Conseil régional pour être soumises soit au dispositif RSB et LEC, soit au Dispositif Améliorer ses Compétences Générales (voir figure n° 10 ci-dessus).

Identifier les publics et les dispositifs de formation de base



OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
FLE : Français Langue Etrangère
RSB : Renforcer ses Savoirs de Base
LEC : Lire Ecrire Compter

Soulignons que le CREFOR offre des formations modulaires aux publics notamment aux animateurs des structures de formation de base. Il dispose aussi d'un centre documentaire assez riche qui permet de maintenir les usagers des structures d'alphabétisation, dans un environnement lettré. Ce qui permet à ces derniers le maintien de leurs acquis en écriture, lecture et autres compétences de bases afin d'éviter leur retour à l'analphabétisme ou à l'illettrisme.

6.1.2.2. Résultats de l'enquête exploratoire réalisée à Za-Kpota

Suite aux premières interviews avec la coordination communale d'alphabétisation réalisées par téléphone, compte tenu de l'emploi du temps du coordonnateur qui ne permettait pas un contact humain direct à bonne date entre nous, nous avons projeté de réaliser un échantillonnage basé sur la méthode de quotas. En effet, nous avons prévu, en fonction des 69 villages de Za-Kpota, de questionner soixante (69) animateurs de centres d'alphabétisation qui devrait représenter la population mère et de réaliser des entretiens semi-directifs avec huit (08) animateurs de centre en tenant compte de la répartition géographique (un par arrondissement pour les huit dont dispose la commune), du genre (homme/femme), de l'âge et surtout de l'ancienneté.

Cependant, nos premières rencontres avec le Coordonnateur Communal d'Alphabétisation (CCA), nous ont permis de comprendre après des entretiens physiques avec ce dernier, que le nombre total d'alphabétiseurs effectivement en activité était de vingt (20) au niveau de la commune. En effet, la plupart de ces animateurs interviennent aussi dans des structures privées, parallèlement à leur engagement au près du service public. Ce qui leur permet de couvrir tous les centres ouverts dans la commune.

Toujours au cours de cette phase d'enquête préliminaire, pour tester nos outils de collecte, nous avons soumis notre questionnaire au Coordonnateur Communal d'Alphabétisation de Za-Kpota et au superviseur des programmes d'alphabétisation de la Zone Zogbodomey / Za-Kpota, qui sont tous deux, des alphabétiseurs. Ces tests nous ont permis d'apprendre que : tous les centres d'alphabétisation ne s'ouvrent pas systématiquement chaque année ; les animateurs des centres d'alphabétisation sont en

insuffisance numérique par rapport au nombre de centres d’alphabétisation ouverts chaque année ; un seul animateur peut couvrir jusqu’à trois (03) centres au cours d’une campagne d’alphabétisation et une campagne d’alphabétisation ne dure que six (06) mois sur douze (12) dans l’année.

En fonction de tous ces paramètres, nous avons finalisé la conception de nos instruments de collecte et revu notre plan d’échantillonnage avant de réaliser les enquêtes de terrain proprement dites.

6.2. Enquêtes de terrain

La phase active de cette recherche de terrain s’est déroulée de mai à juillet 2016 et est caractérisée par des séries d’entretiens, d’enquêtes par l’administration des questionnaires. Elle a été soutenue par des fouilles documentaires entamées depuis le début de ces travaux. Ces fouilles documentaires sont réalisées sur la base des monographies, des rapports annuels du PNUD et de l’UNESCO, des rapports de séminaires, colloques et symposia, des documents de travail des institutions nationales et internationales et des rapports d’études réalisées par le Ministère en charge de l’alphabétisation. Les informations recueillies au cours de ces fouilles documentaires ont contribué à l’élaboration de nos hypothèses et objectifs de recherche de terrain ainsi qu’à l’élaboration de notre revue de littérature. Ainsi donc, la recherche documentaire a complété le processus de recherche et a permis une recension et une mise à jour continue des écrits associés à notre objet de recherche. Les données issues de ces collectes sont qualitatives.

Il convient en effet, de présenter les outils qui nous ont permis de réaliser ces collectes de données de terrain. Mais nous présenterons d’abord notre terrain d’études ainsi que nos méthodes d’investigation et d’analyse.

6.2.1. Terrain d’études

Notre terrain d’études prend en compte la définition de champ de l’étude et le choix de la population ainsi que la réalisation de l’échantillonnage.

6.2.1.1. Champ de l'étude et population concernée par le travail de terrain

Les recherches sont menées principalement dans la commune de Za-Kpota située dans le département du Zou vers la partie méridionale du Bénin. Rappelons que, Za-Kpota, zone d'intégration économique et socioculturelle ayant une frontière avec le Nigéria, est la deuxième commune la plus peuplée du département du Zou avec une population de 132 818 habitants, derrière Bohicon, 171 781 habitants et une densité de 171,7 hab./km². L'ethnie *fon* est majoritaire à raison de 99,3 % suivi du *Yoruba* (0,2%), de l'*Adja* (0,1%) et d'autres ethnies (0,4%). Sa proximité avec le Nigéria, favorise la déscolarisation des jeunes due au trafic des enfants vers ce pays et d'autres pays voisins. Le taux d'alphabétisation dans cette commune reste parmi les taux les plus faibles du département voire du Bénin (26,9% contre 40,8% au niveau départemental et 44,6% au niveau national)⁵⁶.

Malheureusement les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics pour venir à bout de l'analphabétisme dans la commune de Za-Kpota, comme dans la plupart des communes du Bénin, ont montré leurs limites. En effet, les ressources nécessaires à la pleine application des réformes et des innovations attendues en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes restent en deçà des exigences : l'accès à la documentation reste aussi très limité, les infrastructures d'accueil et les animateurs des centres d'alphabétisation qualifiés sont en nombre très limité. En effet, pour 69 villages avec une population de 132 818 habitants alphabétisée seulement à 26,9%, la commune de Za-Kpota dispose de 17 centres d'alphabétisation en 2018⁵⁷. Soit, 52 sur les 69 villages de Za-Kpota n'ont pas de centre d'alphabétisation.

L'objet de notre étude étant d'étudier les conditions de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation et de voir les impacts de leurs activités sur le développement communautaire, ces derniers constituent la source principale de nos enquêtes. Ainsi donc, la population concernée par le travail de terrain, dans le cadre de cette thèse, se compose de deux parties. La première, constituée d'une portion des alphabétiseurs de Za-Kpota (voir plan d'échantillonnage ci-dessous), a permis

⁵⁶ INSAE RGPH4, 2015

⁵⁷ PDC Za-KPOTA, 2018

l'enregistrement d'entretiens semi-directifs et les observations séances de cours d'alphabétisation. La deuxième partie de la population est constituée de tous les alphabétiseurs de la commune de Za-Kpota à qui nous avons administré un questionnaire. Ainsi, cette deuxième partie de la population qui englobe la première, nous a permis d'avoir une large vue des données issues des entretiens et observations.

6.2.1.2. Plan d'échantillonnage

En ce qui concerne l'échantillonnage, la population mère est constituée de l'ensemble des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes intervenant dans la commune de Za-Kpota. Il s'agit au total de vingt (20) animateurs à qui nous avons administré un questionnaire écrit (de type Likert).

Ensuite, nous avons sélectionné au sein de cette population mère, neuf (09) alphabétiseurs pour réaliser un entretien individuel semi-directif d'une durée moyenne de 30 minutes, en tenant compte des paramètres suivants : situation géographique, sexe et ancienneté des alphabétiseurs. En effet, il s'agit pour nous de tenir compte de tous les arrondissements couverts par l'alphabétisation, de l'équilibre genre (5 hommes / 4 femmes) et du temps d'exercice de l'activité (alphabétiseur en début d'activité, alphabétiseur en pleine activité et alphabétiseur en fin d'activité). Soulignons que, en plus du Coordonnateur Communal d'alphabétisation qui est aussi un alphabétiseur, notre objectif de départ était de réaliser un entretien par arrondissement en tenant compte des 08 arrondissements de la commune de Za-Kpota. Tous les arrondissements n'étant pas couverts par le programme d'alphabétisation, nous avons réalisé nos entretiens dans les arrondissements couverts en tenant cependant compte de l'équilibre géographique.

En ce qui concerne les observations, deux (02) centres d'alphabétisation ont servi à la réalisation de quatre (04) séances d'observations, soit deux (02) séances d'observations réalisées dans le centre public d'alphabétisation d'Ajido et deux (02) autres, réalisées dans le centre d'alphabétisation de l'ONG HOUE-NOUKPO à Dan-Tota. Soulignons que le centre d'alphabétisation de l'ONG HOUE-NOUKPO, fait partie d'un complexe polyvalent composé notamment d'un Centre de Formation des Apprentis, d'une unité de transformation des produits viviers et de trois (03) salles d'alphabétisation que nous avons implanté dans notre village natal. Ce projet, en expérimentation depuis 2015, est

fortement inspiré des résultats de nos travaux de master en développement culturel soutenu en 2010 à Lomé et vise l’alphabétisation, l’éducation et l’autonomisation des communautés.

Toujours dans le souci de compléter nos données de terrain, nous avons par la suite élargi nos enquêtes à une autre catégorie d’enquêtés qui constitue une source secondaire de collecte de données dans le cadre cette thèse. Il s’agit en effet de trois (03) personnes ressources avec qui nous avons réalisé des entretiens individuels semi-directifs (avec prise de notes) et sous les conduites desquelles, nous avons réalisé deux (02) entretiens de groupe avec les populations des villages d’Ajido et de Xèhunli dans la commune de Za-Kpota. Il s’agit de groupes composés d’une vingtaine d’hommes et de femmes bénéficiaires ou non des programmes d’alphabétisation. Cette source secondaire nous a permis de voir la perception que les populations ont de la notion de communauté, leur connaissance des pratiques d’alphabétisation et les liens qu’elles font entre les pratiques d’alphabétisation et le développement communautaire. La présence des bénéficiaires, notamment des néo alphabètes au cours des entretiens de groupe, nous ont permis de recueillir des informations en vue d’apprécier l’usage qu’ils font des compétences qu’ils sont censés acquérir dans les centres d’alphabétisation (voir tableau synoptique n° 09).

Tableau n° 09 : Vue synoptique des enquêtes

Acteurs	Nombre/ Effectifs	Mode de collecte	Objectifs	Réf en annexes
Alphabétiseurs	09/11 personnes	Entretien individuel semi-directif (enregistré)	Voir les représentations que les alphabétiseurs ont de leur métier (Pratiques déclarées)	pp. 15 à 66
	19/20 personnes	Administration de questionnaire	Compléter les données recueillies au cours des entretiens	pp. 106 à 178
Personnes ressources	03	Entretien individuel semi-directif (prise de notes)	Voir la perception que les populations ont de la notion de communauté, de l’alphabétisation et surtout les liens qu’elles font entre les pratiques d’alphabétisation et le développement communautaire.	pp. 98 à 99
Communauté	02 groupes	Entretien de groupe (prise de notes)		
Centres d’alphabétisation	02 sites	Observations (2 x 2)	Observer les alphabétiseurs en situation de classe pour voir les pratiques qu’ils mettent réellement en œuvre lors des séances d’alphabétisation (étude de cas).	pp. 100 à 105

Rappelons que, dans le cadre de notre travail, nous avons projeté de réaliser des entretiens avec 08 alphabétiseurs. Mais au cours des enquêtes de terrain, nous avons jugé utile de réaliser un entretien formel avec le Coordonnateur communal d’alphabétisation qui est lui-même un alphabétiseur.

6.2.2. Orientation méthodologique

Pour la réalisation de ce travail, la recherche-action a été privilégiée. En effet, la recherche-action consiste selon Boko, « à orienter de façon spécifique une recherche appliquée afin de trouver une solution immédiate à un problème concret lié à l’amélioration de la condition humaine » (Boko G., 2015 : 4).

La recherche-action veut donc que l’on soit à la fois objet et sujet de la recherche. C’est-à-dire, se mettre au même niveau que les acteurs ou bénéficiaires (objet) du projet, en s’impliquant directement dans leurs activités en vue de mieux s’en imprégner, tout en étant auteur (sujet) de la recherche. En effet, pour Jouison-Laffitte (2009), la recherche-action est un processus ; c’est une démarche de recherche visant à résoudre des problèmes concrets en situation ; elle est mise en œuvre par une collaboration entre les chercheurs et les acteurs de l’organisation ; son objectif est de produire des connaissances scientifiques sur les situations étudiées.

Cette forme de recherche demande aussi que l’on considère que chaque individu sait ce qui se passe autour de lui. Elle veut surtout que l’on accepte d’apprendre de la communauté si l’on tient à lui apporter quelque chose de plus. A cet effet, tout au long de notre recherche, nous avons pris le temps d’écouter les acteurs, de les voir à l’œuvre et de participer à certaines de leurs activités. Ainsi donc, pour les quatre (04) séances d’observation à raison de deux (02) séances dans chacun des centres observés, nous nous comportons lors de la première séance comme un apprenant nouvellement inscrit et pour la deuxième séance, comme un observateur. Soit donc, deux (02) séances d’alphabétisation suivies comme apprenant et deux (02) autres séances officiellement comme observateur. A la fin de chaque série d’observation, nous échangeons avec l’animateur enquêté sur les décalages observés et les possibilités de réajustement (de part et d’autre), avec la promesse de revenir pour un travail plus approfondi sur les

résultats d'ensemble. Il s'agit d'abord d'un retour de la recherche mais aussi, un retour qui se situe dans le prolongement de notre ambition d'investir dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

Soulignons que cette recherche aborde la dynamique de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation. Elle nous amène donc à faire une exploration dans le champ de l'éducation non formelle notamment, dans le champ de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Pour mieux cerner le comportement des acteurs de ce champ, ainsi que leur perception et leur positionnement, nous avons adopté une démarche qualitative pour mener notre recherche. En effet, avec Taylor et Bogdan (1984), nous pouvons dire que la recherche qualitative produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel et traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout de même pas la première place.

6.2.3. Méthode d'investigation

Les méthodes de collecte sont adaptées à nos sources d'informations. Ainsi, en ce qui concerne les sources ayant le texte pour support d'information, la méthode de collecte d'informations prend en compte le traitement de texte ou l'analyse de contenu. Tandis que pour tout ce qui a été dit et entendu au cours des échanges, la méthode de collecte de ces données repose sur des enregistrements audio et/ou des prises de notes. Les contenus ainsi immobilisés sur support numériques sont ensuite analysés.

6.2.3.1. Collecte de données documentaires pour étude de contenus

Nous avons mis en place une méthodologie basée sur l'analyse des contenus, pour prendre en compte les données relevant des sources documentaires. La principale source d'informations étant constituée des documents prescripteurs (Leplat J., 2004) que sont notamment, les manuels d'alphabétisation, le rapport du Bénin sur la CONFINTEA VI et le document portant Déclaration de la politique nationale d'alphabétisation

(DEPOLINA) au Bénin. En effet, il s'agit d'analyser les contenus de ces documents officiels sur la base des caractéristiques de l'alphabétisation à la recherche des critères de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. Les contenus de ces documents constituent ce qui balise en fait tout le travail de l'alphabétiseur et qui précisent les conditions de mise en œuvre des programmes d'alphabétisation.

6.2.3.2. Collecte des données relatives aux « propos » des alphabétiseurs pour étude des contenus de discours

Elle s'est déroulée sous forme d'entretiens, d'observations de séances de cours et d'analyse de discours.

▪ **Les entretiens**

Les entretiens individuels se sont déroulés dans les centres d'alphabétisation dans l'optique d'éviter le dépaysement des enquêtés. Cependant, en mai où nous avons réalisé nos enquêtes de terrain, les animateurs étaient en fin de campagne d'alphabétisation et donc ne se rendaient plus dans leur centre. Pour ceux qui ne pouvaient pas nous accorder l'entretien dans leur centre, nous réalisons l'entretien avec eux dans leur domicile.

Pour le déroulement des entretiens proprement dits, avant de commencer, nous rappelons aux enquêtés le but et les objectifs poursuivis par notre travail de recherche et nous apportons des réponses à ceux qui ont des préoccupations. Cette démarche qui vise à apaiser les appréhensions des enquêtés et à les mettre en confiance, vient compléter celle qui a été faite lors de la pré-enquête suite à l'organisation d'une réunion avec tous les 20 alphabétiseurs en activité dans la commune.

Après cette phase, nous débutons les échanges en veillant à ce que l'enquêté est le temps nécessaire pour apporter des réponses aux questions posées. Lorsqu'un enquêté parle peu ou n'aborde pas les aspects essentiels du sujet que nous avons prévus dans notre grille d'entretien, nous procédons par des questions de relance. Ainsi donc, bien que nous ayons prévu de réaliser des entretiens semi directifs, certains entretiens ont pris l'allure d'entretien directif. La grille d'entretien conçue et utilisée à cet effet est présentée dans le tableau n° 10 ci-dessous.

Tableau n° 10 : Guide d'entretien pour les animateurs de centres d'alphabétisation

Nom de l'enquêté :.....

Age :..... **Sexe :**.....

Date de l'enquête :

Profession (s) actuelle (s) :.....

Centre (s) :.....

Sujets d'entretien	Objectifs	Préoccupations	Questions aux animateurs
1- Identité professionnelle	Connaître la vision des animateurs de centre d'alphabétisation sur leur identité et leur métier	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qui sont les animateurs de centre d'alphabétisation (de qui s'agit-il) ?</i> • <i>En quoi consiste le métier (de quoi s'agit-il) ?</i> • <i>Comment devient-on animateurs de centre d'alphabétisation (mode de recrutement, de formation, ... d'intégration dans le métier) ?</i> • <i>Rapport avec l'environnement (le système éducatif, les apprenants la société ?les enseignants) ?</i> • <i>Valeurs partagées ?</i> • <i>Compétences indispensables pour exercer le métier (en alphabétisation, en animation, en pédagogie,...) ?</i> 	<i>Selon vous, en quoi consiste le métier d'animateur de centre d'alphabétisation et qu'est-ce qui vous a motivé à choisir ce métier ?</i>
2- Formation & parcours	Connaître leurs besoins de formation	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Parcours professionnel (formation initiale, formation continue parallèle, expérience personnelle, expérience professionnelle, ... profil) ?</i> • <i>Plan de formation (utilité, désirs/besoins de formation, offres de formations disponibles, adaptations de ces offres aux contraintes/besoins, propositions de formation,...) ?</i> • <i>Impacts de la formation (dans l'exercice du métier, dans la vie personnelle, sur la société,...) ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aviez-vous suivi une formation spéciale pour devenir animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes ?</i> • <i>Quelles sont, selon vous les compétences indispensables pour exercer ce métier ou quels vos besoins de formation ?</i>
3- Motivations & engagement	Connaître la motivation des animateurs	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Choix du métier (quand, comment, pourquoi) ?</i> • <i>Ce qui a déterminé l'engagement ? Pourquoi avoir poussé la porte ? Comment en est-on arrivé là (volet « histoire ») ?</i> 	<i>Qu'est-ce qui vous a motivé à choisir ce métier ?</i>
4- Enseignements & pratiques	Connaître les modalités de mise en œuvre des programmes d'alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Questions relatives à la didactique utilisée (contenu des enseignements, critères, matériaux, masse horaire) ?</i> • <i>Questions relatives à la pédagogie (modèles utilisés, modifications et innovations, discours auprès des apprenants, relations avec les apprenants, façons de présenter les contenus, de s'adapter aux situations,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quelles sont vos activités dans le centre ?</i> • <i>Pouvez-vous nous décrire comment se déroule une séance d'alphabétisation ?</i>

		<p><i>d'exploiter et de valoriser les pré requis des apprenants...)</i> ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Questions relatives aux langues d'enseignement ?</i> • <i>Questions relatives au mode d'évaluation ?</i> • <i>Efficacité du modèle adopté ?</i> 	
5- Bilan et perspectives	Connaitre la performance des animateurs et l'impact de leurs activités	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Degré de motivation / adhésion des bénéficiaires (taux d'inscrits et croissance, taux d'abandon, taux de réussite, assiduité et justification) ?</i> • <i>Degré de satisfaction personnelle (par rapport aux attentes, aux résultats, à sa carrière, aux appréciations des autres, ...)</i> ? • <i>Transformations au niveau des apprenants (appropriation de la formation, implications, modifications comportementales, ...)</i> ? • <i>Transformation sur la société ?</i> • <i>Insuffisances notées et recommandations ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quel est le rendement de vos activités ?</i> • <i>Quels sont les impacts de cette formation sur les apprenants ?</i>

Avez-vous quelque chose d'autres à ajouter à tout ce que nous venons de dire ?

Merci pour votre disponibilité !

Soulignons que la grille a été conçue en français, langue de travail ou langue officielle au Bénin. Tandis que tous les entretiens se sont déroulés en fon, langue nationale dans laquelle se déroulent les activités d'alphabétisation dans la commune de Za-Kpota. Les thèmes abordés au cours de ces entretiens ont porté sur : le statut de l'alphabétiseur (identité professionnelle), les sources de motivation, les pratiques d'enseignement, le niveau de formation et les perspectives.

Soulignons aussi que dans la planification des entretiens avec les alphabétiseurs, nous avons programmé jusqu'à 11 entretiens en vue de palier à des éventuelles défaillances. Effectivement, sur les 11 entretiens programmés, deux n'ont pas pu être réalisés suite à l'indisponibilité d'un enquêté et à l'absence du responsable d'un centre d'alphabétisation.

Tableau n° 11 : Planification des entretiens

N°	Nom & Prénoms	Sexe	Centre	Date et heure	Observations
01	A. E.	F	ZA-TANTA / Aligoudo	Jeudi 26/05/16 10 heures	Exécuté
02	A. A.	M	HOUNGOME / Houngomè centre	Jeudi 26/05/16 12 heures	Exécuté
03	A. J.	F	ZA-KPOTA / Za-Kpota centre	Jeudi 26/05/16 13-14 heures	Exécuté
04	A. M.	F	ALLAHE / Za-Hla	Jeudi 26/05/16 15 heures	Exécuté
05	A. G.	M	ALLAHE / Xèhunli	Jeudi 26/05/16 16 heures	Exécuté
06	A. A. V.	M	ALLAHE / Xèhunli	Jeudi 26/05/16 17 heures	Exécuté
07	G. S. F.	M	ZA-TANTA / Doutin	Jeudi 26/05/16 (Lieu/heure de RDV à préciser)	Exécuté à Za- Kpota centre à 12h30
08	D. C.	F	ZA-KPOTA / ADJIDO	Samedi 28/05/16 15 heures (Entretien + 1 ^{ère} observation participante)	Exécutés
09	A. M. R.	F	ZA-KPOTA / Za-Kpota centre	Dimanche 29/05/16 10 heures (RDV à Za-Kékélé / église Christianisme Céleste)	Reporté pour indisponibilité de l'enquête
10	A. A. R.	M	KPOZOUN / Lokoli	Lundi 30/05/16 10 heures (1 ^{ère} Observation participante)	Reporté par l'alphabétiseur pour absence du responsable du centre de formation
11	A.L.	M	C.C.A. Za-Kpota centre	Lundi 30/05/16	Exécuté

▪ **Les observations de séances de cours**

La pratique de classe et particulièrement les échanges langagiers avec les apprenants constituent une autre source importante de données à propos des postures d'enseignant. C'est pour cette raison que nous avons opté pour les observations des séances de cours d'alphabétisation. Nos observations visent en effet, à faire les articulations entre les

différentes tâches : tâches prescrites et les tâches effectives qui se révèlent en situation de classe. Conformément au rapport CONFINTEA VI (MAPLN, Op. cit.), les tâches prescrites pour les cours d’alphabétisation initiale au Bénin peut être schématisée comme suit : discussion socio-économique sur un thème d’intérêt, formulation d’une phrase-clé d’où sont extraites les lettres à étudier, association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, reconstitution de la phrase à partir des mots.

En effet, l’analyse des pratiques des animateurs des centres d’alphabétisation révèle les tâches effectives d’où se déduisent leurs postures effectives. Pour recueillir ces données, nous avons conçu une grille d’observation en vue de procéder aux observations de séances d’alphabétisation (voir tableau n° 12 ci-dessous). Les périodes de campagnes d’alphabétisation au Bénin correspondant souvent à nos périodes de séjour au laboratoire CIRNEF en France, les centres d’alphabétisation repérés lors de la préenquête pour les observations de pratiques, n’étaient pas ouverts au moment où nous avons réalisé nos enquêtes. A cet effet, nous avons dû faire des négociations avec les animateurs des centres d’alphabétisation qui ont accepté d’organiser des séances d’alphabétisation spécialement en dehors des périodes de campagnes pour nous permettre de bien mener nos enquêtes de terrain.

Tableau n° 12 : Grille d'observation des centres et des pratiques d'alphabetisation

Faits observés	Objectifs	Préoccupations
Fait 1 – Cadre extérieur	Voir l'aspect extérieur du Centre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>construction en matériaux définitifs ou précaires ?</i> • <i>bâtiment colonial ou non ?</i> • <i>étage ou maison basse ?</i> • <i>visible ou non ?</i> • <i>peinture ?</i> • <i>parking ?</i> • <i>situation environnementale ?</i>
Fait 2 – Cadre intérieur	Voir l'aspect intérieur du centre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>équipements (bureaux, salles de cours, salle de documentation...) ?</i> • <i>décor ?</i> • <i>personnel (effectif, répartition par sexe) ?</i>
Fait 3 – Organisation	Voir les différents mouvements	<ul style="list-style-type: none"> • <i>horaire d'ouverture ?</i> • <i>retard ou absence ?</i> • <i>accueil ?</i> • <i>fréquentation ou effectif des apprenants (effectif, répartition par sexe) ?</i> • <i>ambiance ?</i>
Fait 4 – Fonctionnement	Voir les méthodes de mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>déroulement des activités ?</i> • <i>méthode d'enseignement ?</i> • <i>matériel didactique</i> • <i>mode d'évaluation ?</i>

6.2.3.3. Collecte de données par questionnaire d'enquête

Dans le souci de compléter les données issues des entretiens, un questionnaire a été administré à tous les 20 animateurs en activité dans la commune de Za-Kpota. En effet, le questionnaire qui est utilisé pour cette extension de la base de l'échantillon est conçu en français et comporte en général des propositions à apprécier suivant des échelles à cinq (05) niveaux d'appréciation (Test de Likert) dont le niveau intermédiaire correspond à « sans avis ». Ce questionnaire porte sur :

- l'identification de l'enquêté,
- les pratiques d'alphabetisation,
- les conditions de vies et de travail,
- les perspectives de professionnalisation (voir annexe).

Renfermant ainsi quatre (04) grands thèmes, le questionnaire est constitué de plusieurs types de questions à savoir des questions à choix binaire, des questions à choix multiples

et enfin des questions à échelle d'évaluation. Soulignons que les thèmes sont considérés ici comme les principaux sujets abordés en vue de connaître la position de l'enquêté sur une série de questions. Plusieurs dispositions de régulation des biais sont introduites dans le questionnaire comme l'inversement des formulations, le mélange des propositions ou la formulation de questions pour canaliser l'attention. Il comporte au total vingt-et-quatre (24) questions. Soit, six (06) questions fermées (thèmes I et III), seize (16) questions semi-ouvertes (thèmes I, II, III et IV) et deux (02) questions ouvertes (thème II).

En effet, « *les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent* » (De Singly, 1992 : 66). Dans notre questionnaire, la différence entre « question ouverte » et « question semi-ouverte » peut se faire au niveau de la place que nous avons accordée au sujet enquêté pour répondre à ces types de questions. Nous avons laissé suffisamment de lignes pour répondre à la question ouverte alors nous avons laissé volontairement entre 1 et 3 lignes pour répondre aux questions semi-ouvertes.

La distribution des questionnaires s'est déroulée le 16 mai 2016. En effet, sur les vingt (20) administrés, nous en avons récupéré dix-neuf (19), soit un taux de retour de 95%. Pour atteindre tous les enquêtés en un temps record, nous avons sollicité l'aide du Coordonnateur communal d'alphabétisation (CCA) qui nous a invité tous les animateurs de centre d'alphabétisation dans son centre (Za-Kpota centre).

D'un point de vue opérationnel, nous avons présenté notre recherche et nous avons distribué notre questionnaire aux vingt (20) enquêtés qui ont tous répondu présents à notre invitation. En ce qui concerne le retour des questionnaires, nous avons fixé une date de retour (une semaine) pour tous les enquêtés et défini un lieu de récupération avec chacun d'eux. Toutefois, nous avons laissé écouler quelques jours en plus du délai fixé avant de nous rendre sur les lieux de rendez-vous pour la récupération des questionnaires.

En vue de maximiser le nombre de retour des questionnaires, nous avons tenu un tableau de suivi pour rassembler des informations (comment, à qui, quand, où) sur les questionnaires que nous avons distribués afin de pouvoir faire des relances (appels téléphoniques). Pour les relances, nous avons mis aussi le Coordonnateur communal d'alphabétisation à contribution. Contrairement à la distribution, soulignons qu'en dehors de quelques-uns qui nous ont déposé leur questionnaire auprès du CCA, la récupération des questionnaires s'est faite par la technique de porte à porte. Mais, malgré les nombreuses relances, nous avons dû repartir plusieurs fois sur le terrain pour pouvoir atteindre ce taux de retour de 95%.

Conclusion

Cette étape nous a permis de décrire le dispositif méthodologique de recherche qui nous a facilité la collecte des données indispensables dans le cadre de notre étude relative aux conditions de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

En effet, les étapes d'investigations ont pris en compte la réalisation d'une enquête préliminaire avant les enquêtes de terrain proprement dites. Cette enquête préliminaire a permis la réalisation des instruments de collecte et la réorientation de la recherche. Le plan d'échantillonnage a prévu d'abord, une population très restreinte, pour l'enregistrement des différents entretiens et séquences de cours. Mais aussi une population plus grande pour une collecte de données par questionnaire.

Quant aux méthodes d'investigation, elles ont pris en compte, une analyse thématique grâce à la collecte de données documentaires pour étude de contenus ; la collecte des données relatives aux « dires » des alphabétiseurs pour étude des contenus de discours et la collecte de données par questionnaire d'enquête.

Chapitre 7. Modalités de traitement et d'analyse des données

Le chapitre précédent a montré la démarche suivie ainsi que les dispositifs mis en place permettant la collecte d'informations liées aux facteurs d'influence sur les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques d'alphabétisation ; à la conception que ces alphabétiseurs ont de leurs pratiques et de leur professionnalisation.

A travers le présent chapitre, il est question de présenter les modalités de traitement et d'analyse des données recueillies lors des enquêtes de terrain afin de faciliter leur présentation et leur analyse.

7.1. Modalités de traitement des données collectées

C'est la phase au cours de laquelle, nous avons procédé au dépouillement des questionnaires et à la transcription des entretiens en adoptant des stratégies bien définies.

7.1.1. Dépouillement et traitement des questionnaires

Rappelons que pour l'administration des questionnaires, nous avons regroupé les alphabétiseurs enquêtés dans une salle à Za-Kpota centre, grâce à l'aide du Coordonnateur communal d'alphabétisation. La collecte des questionnaires remplis s'est déroulée par la technique de porte à porte. Sur les vingt questionnaires administrés, nous avons récupéré dix-neuf (19). Soit, un taux de retour de 95%.

Le questionnaire, conçu suivant l'échelle de Likert, comporte essentiellement deux catégories de données à recueillir. Il s'agit en effet, des données issues des appréciations des propositions et celles issues des classements de propositions. En ce qui concerne les données issues d'appréciations à donner aux propositions, il existe six (6) niveaux d'appréciation différents dont un seul doit être coché par l'enquêté.

L'opération du dépouillement consiste à attribuer la note 0 à toute case ou cellule vide et 1 à toute cellule cochée. Si pour une proposition donnée, plus d'une cellule est cochée, toutes les cellules reçoivent la note 0. Ainsi, grâce à ce mode de dépouillement, nous obtenons par sommation dans une même colonne, le nombre de fois que chaque case est cochée par l'ensemble de la population enquêtée. Ainsi, chaque niveau d'appréciation

de chaque proposition est considéré comme une unité d'analyse ou une donnée, dont nous avons déterminé la fréquence dans le traitement des données.

En ce qui concerne les données relatives au classement de propositions, chaque case correspondant à chaque proposition garde le rang donné à la proposition par l'enquêté. Nous procédons ensuite, pour la proposition, au calcul du pourcentage de proposition (choix) de chaque rang. Les cellules de dépouillement renferment ainsi les fréquences d'attribution de chaque rang à chaque proposition. Nous avons utilisé le logiciel Excel de Microsoft pour le dépouillement et sollicité l'aide d'un informaticien.

Soulignons que, mise au point en 1932, l'échelle de Likert qui a été utilisée pour la formulation de certaines propositions, se conçoit comme une méthode simple qui permet la mesure des attitudes. Le niveau d'attitude de l'enquêté par rapport à la proposition traduisant cette attitude se situe sur une échelle comportant plusieurs valeurs. Dans le cadre de cette thèse, nous avons opté pour des valeurs allant de 1 à 6 correspondant respectivement à chaque niveau d'appréciation. Par exemple, pour une rubrique balisée par 09 propositions, la somme des valeurs des appréciations de chaque enquêté varie entre 6 et 54 (voir exemple dans le tableau n° 13 ci-dessous).

Tableau n° 13 : Conditions de travail des enquêtés

Enquêté	Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés dans l'exercice de votre métier	-		+/-		+		Total
		1	2	3	4	5	6	
K.R.	Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de places disponibles dans les locaux d'alphabétisation		X					02 (-)
	Le nombre d'apprenants ou de centres est trop important par rapport au nombre d'animateurs de centre d'alphabétisation	X						01 (-)
	Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de ressources pédagogiques disponibles (manuels d'alphabétisation, cahiers d'activités, livres)	X						01 (-)
	Le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé			X				03 (+/-)
	Les animateurs ne sont pas formés pour la formation des apprenants adultes				X			04 (+/-)
	Les animateurs ne suivent pas de formation de recyclage						X	06 (+)
	Les apprenants sont trop souvent absents						X	06 (+)
	Les infrastructures d'accueil sont rares ou inexistantes (salles, mobiliers, ateliers, centres de documentation)						X	06 (+)
Total		02	02	03	04	00	18	29
		(2x1)	(1x2)	(1x3)	(1x4)	(5x0)	(3x6)	

Dans le cadre du traitement des données, lorsqu'une proposition obtient une appréciation allant de 1 à 2, nous la classons dans « Pas du tout d'accord » ou « Pas d'accord ». Lorsqu'elle obtient la note 3 ou 4 ; nous la considérons comme une « indécision ». Tandis que la proposition ayant obtenu une appréciation allant de 5 à 6, est considérée comme « d'accord » ou « tout à fait d'accord ».

Pour apprécier la pertinence de chaque proposition, nous représentons les « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord » par le signe moins (-) ; l'« indécision » est représentée par (+/-) et les « D'accord » et « tout à fait d'accord » sont représentés par le signe (+). La pertinence de la proposition est appréciée en fonction du signe dominant. Par exemple, lorsque pour une proposition, sur les 19 enquêtés, 06 ont choisis « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord », 02 « indécision » et 11 « d'accord » ou « tout à fait d'accord », cette proposition sera affectée respectivement de 06 (-), de 02 (\pm) et de 11 (+). Le signe (+) étant dominant, alors nous considérons que les enquêtés sont majoritairement « d'accord » pour cette proposition.

7.1.2. Transcription et traitement des entretiens

En vue de faciliter le traitement des entretiens que nous avons réalisés avec les animateurs des centres d'alphabétisation, nous avons procédé à leur transcription. En effet, il s'agit d'une procédure par laquelle, nous avons procédé par écrit, à la reproduction exacte de tout ce qui a été dit par les enquêtés au cours de nos enquêtes de terrain. Rappelons que les entretiens ont été réalisés en langue nationale fon (fongbé), compte tenu du fait que certains alphabétiseurs ne comprennent pas la langue française parce qu'ils n'ont pas été suffisamment ou pas du tout instruits à l'école formelle pour l'apprendre. En effet, pour faire la transcription, nous avons été obligé de traduire d'abord les propos des enquêtés, du français vers le fon, avant de les écrire en français.

En ce qui concerne le traitement des entretiens, nous avons utilisé le logiciel d'aide à l'analyse NVIVO. Ce logiciel nous a facilité le recouplement des entretiens par thématique. Il s'agit de la catégorisation qui « *consiste à dresser un catalogue d'éléments récurrents. (...)* » (Boko G., 2015 : 11). Soulignons qu'il s'agit des thèmes que nous identifions nous même avant l'introduction des entretiens transcrits dans le logiciel. Après le recouplement des entretiens par thème, ce logiciel nous a permis de faire des classements en fonction de leur fréquence de survenance et parfois en fonction de leur pertinence.

Enfin, en ce qui concerne le traitement des données issues des observations des séances de cours d’alphabétisation, nous avons exploité les informations contenues dans les documents prescripteurs que nous essayons de « superposer » aux pratiques d’alphabétisation des animateurs observés dans les centres. Rappelons, en ce qui concerne les documents prescripteurs, que le rapport national du Bénin relatif à la sixième Conférence internationale sur l’éducation des adultes, précise que « *l’enseignement/apprentissage comporte les étapes ci-après : discussion socio-économique sur un thème d’intérêt, formulation d’une phrase-clé d’où sont extraites les lettres à étudier, association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, reconstitution de la phrase à partir des mots* » (MAPLN, 2009 : 16). En effet, dans le traitement des données, nous avons essayé de « découper » les données issues des observations des séances de cours d’alphabétisation en vue de les comparer à cette prescription relative aux méthodes d’enseignement et d’apprentissage des adultes (voir modèle de tableau n° 14 ci-dessus).

Tableau N° 14 : Modèle de traitement d’observation de pratiques

Étapes de l’enseignement / apprentissage	Intitulée	Observations	
		Conforme	Non conforme
1	Animation		
2	Discussion socio-économique sur un thème d’intérêt		
3	Formulation d’une phrase-clé		
4	Extraction les lettres à étudier		
5	Association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé		
6	Reconstitution de la phrase à partir des mots		

Source : Construit à partir de MAPLN, 2009

Soulignons que dans le cadre de notre étude, nous avons ajouté à la prescription en vigueur, l’étape relative à l’animation.

7.2. Méthode et modèle d'analyse des données

Il convient de faire une brève présentation de la méthode d'analyse utilisée ainsi que la présentation d'un modèle d'analyse adoptée au cours de ces travaux.

7.2.1. Méthode d'analyse des données

Notre recherche de type descriptif/interprétatif repose sur une épistémologie visant « *une compréhension riche d'un phénomène ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité* » (Savoie-Zajc, 2004 : 337, cité par Villemagne, 2009 : 16). En effet, l'analyse des données qualitatives s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et Huberman et Miles (1991, 1994). Nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu » (voir tableau n° 15) qui est « *un ensemble de procédés destinés à révéler le contenu d'un texte (écrit ou oral) en se fondant, non pas sur une lecture naïve et un jugement de valeur, mais plutôt en faisant référence à des éléments scientifiques qui se manifestent dans ce texte* » (Boko G., 2015 : 11). Sedlack & Stanley (1992) comme L'Écuyer (1990), considèrent l'analyse de contenu comme une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, qui permet à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification.

Tableau n° 15 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu

Étape	Caractéristiques
I	Lecture des données recueillies
II	Définition des catégories de classification des données recueillies
III	Processus de catégorisation des données recueillies
IV	Quantification et traitement statistique des données
V	Description scientifique des cas étudiés
VI	Interprétation des résultats décrits à l'étape V.

Source : adapté de L'Écuyer R., 1990

Les données étant issues des différents corpus découlant de sources diverses, différentes méthodes sont utilisées pour leur analyse. Les données issues des entretiens et questionnaires ont fait l'objet d'une analyse qualitative basée sur une comparaison des fréquences de survenue des différentes variables caractéristiques des croyances (préjugés), des postures et des visions de professionnalisation. Les données issues des observations ont fait l'objet d'une analyse des pratiques suivant le modèle du réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) qui consiste à confronter les pratiques déclarées aux pratiques attendues et aux pratiques observées. Les croisements qui sont effectués au niveau des résultats de ces corpus ont permis une analyse fine.

7.2.2. Modèle d'analyse des pratiques d'alphabétisation

Le modèle d'analyse que nous avons priorisé pour l'analyse des pratiques d'alphabétisation, dans le cadre de notre travail, s'inscrit dans la logique du programme de recherche développé par le réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes). En effet, le réseau Observation des pratiques enseignantes, rassemble des équipes de recherche qui travaillent sur les pratiques enseignantes en accordant une large place à l'observation de ces pratiques, dans une perspective pluridisciplinaire convoquant à la fois les sciences de l'Éducation, les didactiques des disciplines, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, l'ergonomie. L'enjeu de ces recherches est avant tout de poursuivre et d'approfondir les analyses des modalités de la pratique enseignante en classe pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves⁵⁸. Ce qui cadre avec notre méthode de recherche qui, dans le cadre du processus de professionnalisation des animateurs des centres d'alphabétisation, vise à identifier les facteurs qui influencent leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation. Dans le cadre de notre travail, nous avons pris en considération, les pratiques déclarées concernant ce que disent faire les sujets avant d'aller observer ce qu'ils font réellement sur le terrain (pratiques constatées) en vue de les comparer aux pratiques attendues (voir figure n° 10 ci-dessous).

⁵⁸ Institut Français de l'Éducation, « Observation des pratiques enseignantes (Open) », http://www.u-paris10.fr/11428558/0/fiche_pagelibre/, [en ligne], consulté le 14 décembre 2017 à 09 h 46.

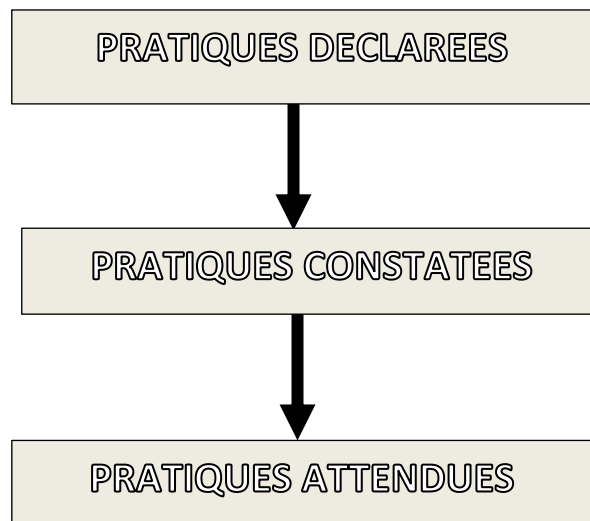


Fig. n° 10 : Schéma de recherche OPERA, inspiré de Altet et al. (2015)

Pour Altet (2015), les « *pratiques déclarées* », constituent ce que disent faire les sujets ; leurs propos sont recueillis grâce à des questionnaires et/ou lors d’entretiens. Le discours des enseignants à propos de leur activité, notamment en classe, est riche car il comporte, outre leurs représentations, la part de conscientisation de leur propre activité, une part de ce que les sujets ont intégré de ce qu’il convenait de faire.

En ce qui concerne les « *pratiques constatées* », elles désignent ce que les chercheurs observent de l’activité que déploient effectivement les enseignants notamment en situation de classe. Il s’agit des constats effectués à partir d’observations en privilégiant les dimensions ou variables qui ont une force organisatrice particulière dans le processus d’enseignement. Des entretiens pré et post observations sont menés pour enrichir ces observations.

Enfin, au niveau des « *pratiques attendues* », les enseignants sont soumis à un certain nombre d’attentes, d’injonctions, de prescriptions. Les attentes relèvent de l’organisation sociale, les injonctions sont plus particulièrement portées par l’institution à travers un programme ou un curriculum et en son sein par les évaluateurs et les formateurs. Il est intéressant de connaître les attentes institutionnelles ainsi que certains éléments de la désirabilité sociale (recueillis à partir des textes officiels, des questionnaires et des entretiens). C’est à partir de cette définition que nous avons conçu notre modèle d’analyse sur l’observation des pratiques d’alphabétisation (voir figure n° 11 ci-dessous).

Modèle d'analyse sur l'Observation des pratiques d'alphabétisation

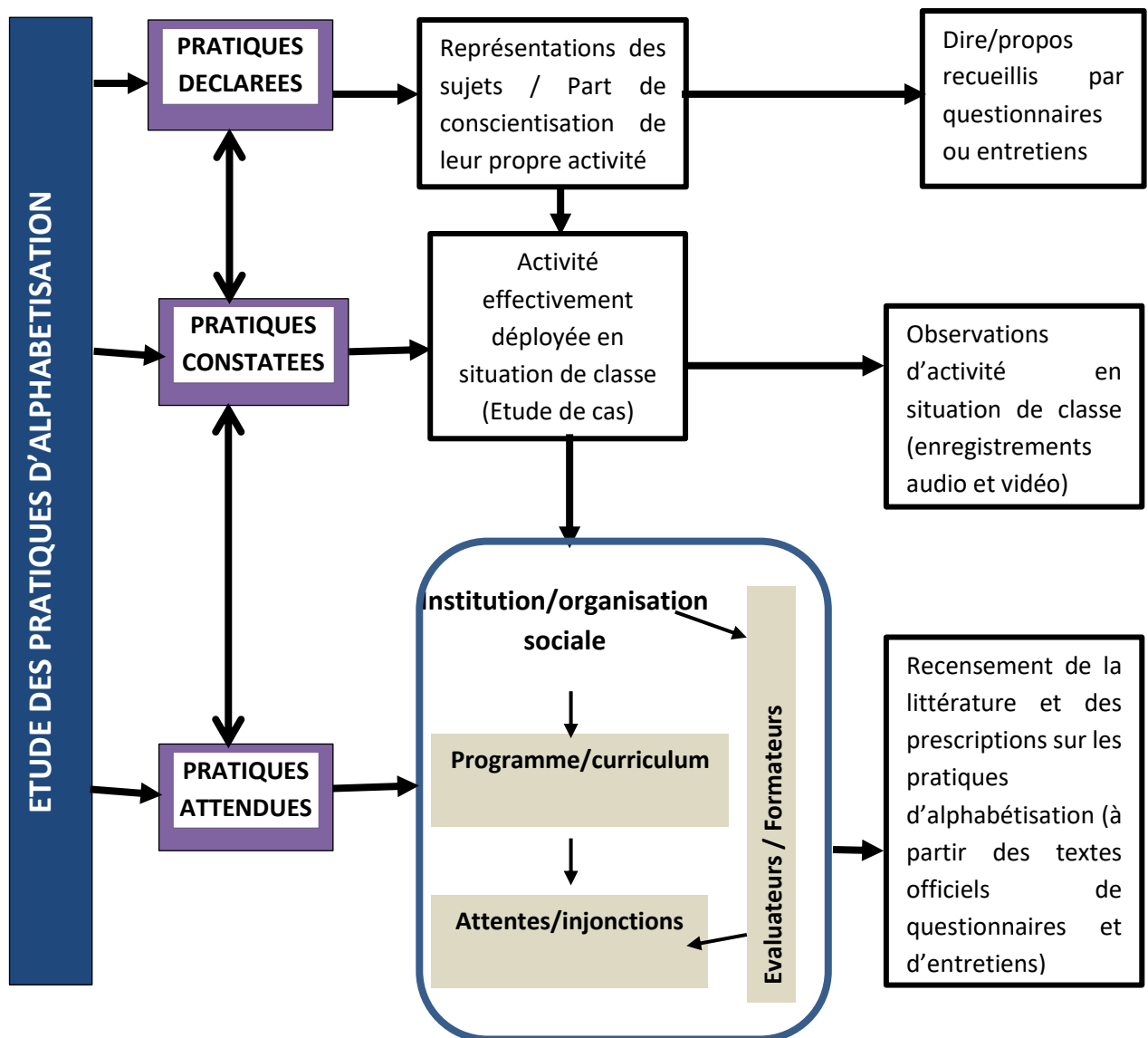


Fig. n° 11 : Modèle d'analyse sur l'Observation des pratiques d'alphabétisation ; Proposé à partir d'une définition sur les pratiques enseignantes de Altet M. et al. (2015).

A partir de ce modèle, nous avons dans un premier temps, recueilli les dires et propos des animateurs des centres d'alphabétisation par questionnaires ou entretiens. Il s'agit de leurs « pratiques déclarées » qui nous ont permis de connaître les représentations qu'ils ont de leur activité. Parlant de représentation, Netto affirme que « *les représentations sociales sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier (l'objet de la représentation)* » (Netto S., 2011 : 69). Pour Abric, « *On appelle représentation le produit et le processus d'une activité mentale*

par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique". La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Abric J. C., 1988 : 188). Autrement dit, on peut considérer comme Jodelet D. (2003b : 59), qu'une « représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet D., 2003b : 59). Elle est

« Une connaissance socialement élaborée et pratique. Sous ses multiples aspects, elle vise essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie, etc. » (Ibid., 2003a : 366).

La production des représentations sociales vise d'une part, à organiser les actions du groupe et d'autre part, à réguler la perception que le groupe a de la réalité, de la vie quotidienne (voir figure n° 12 ci-dessous proposée par Netto S., 2011).

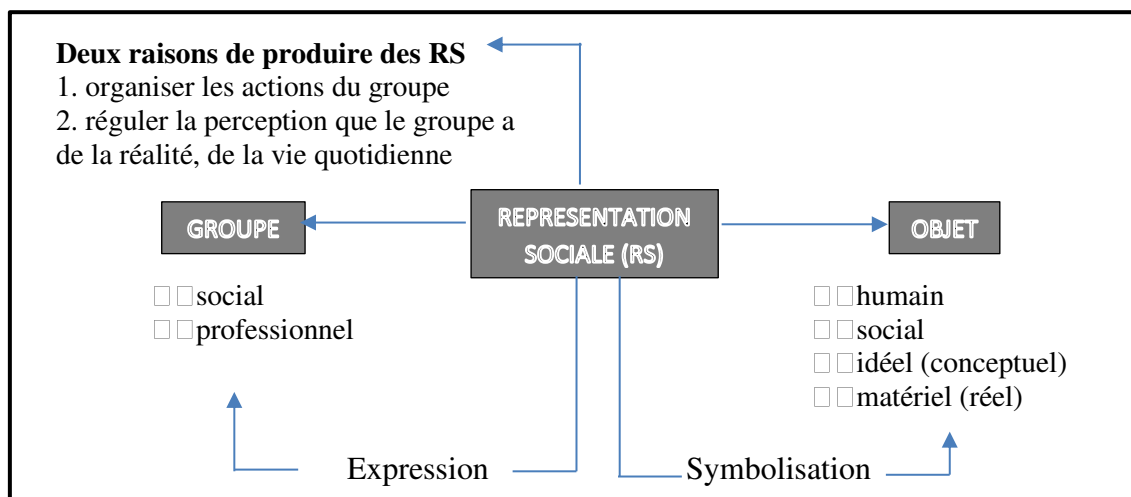


Fig. n° 12 : Triptyque « Groupe - Représentation Sociale (RS) - Objet », de Netto S. (2011 : 71), tiré de Jodelet D. (2003b).

Après le recueil des « pratiques déclarées », nous avons procédé à la constatation des pratiques (« pratiques constatées »). Elle s'est faite par les observations d'activité dans deux (02) centres d'alphabétisation (privé et public), à travers des enregistrements audio.

Ce qui nous a permis d'observer directement les activités effectivement déployées par des animateurs d'alphabétisation en situation de classe (Etude de cas).

Enfin, nous avons procédé au recueil des « pratiques attendues » à travers un recensement des prescriptions sur les pratiques d'alphabétisation. Il s'agit notamment des programmes d'alphabétisation dispensés dans les centres d'alphabétisation publics comme privés par les animateurs sous le contrôle des coordonnateurs et superviseurs d'alphabétisation.

Ces différentes démarches nous ont permis de comparer d'une part, ce que les animateurs des centres d'alphabétisation déclarent faire (ou la représentation qu'ils ont de leur activité) à ce qu'ils font réellement au cours des séances d'alphabétisation et d'autre part, de vérifier si leurs pratiques correspondent à ce qui est attendu d'eux. Soulignons qu'il nous est arrivé par moment de faire l'exercice dans le sens inverse. C'est-à-dire, du recensement des prescriptions (« pratiques attendues »), au recueil des « dires » des animateurs (« pratiques déclarées »), en passant par les observations des séances d'alphabétisation (« pratiques constatées »). Ce qui nous permet de comparer les prescriptions aux activités réellement effectuées qui sont ensuite comparées aux dires des animateurs. Autrement, le recueil des déclarations des animateurs vient souvent avant, mais parfois après les observations des pratiques. En effet, ce modèle, bien que ne permettant pas un retour direct sur les apprenants, facilite donc un « va et vient » qui fait partie du processus de triangulation.

Conclusion

Cette étape nous a permis de définir les modalités de traitement ainsi que les méthodes d'analyse des données issues de nos enquêtes de terrain. En effet, ces modalités prévoient le dépouillement et le traitement des questionnaires aussi bien que la transcription ainsi que l'analyse des entretiens et observations. Enfin, les méthodes d'analyse de chaque catégorie de données sont prévues.

Chapitre 8. Présentation et analyse des données

Après le traitement des données issues de nos enquêtes de terrain, nous allons procéder dans un premier temps, à la présentation de ces données. Ensuite, nous allons procéder à leur analyse en vue d'une discussion subséquente avant de préciser les limites de cette thèse et d'envisager les perspectives.

8.1. Présentation des données collectées

Il s'agit des données issues de l'administration des questionnaires, des entretiens aussi bien que des observations de séances d'alphabétisation.

8.1.1. Présentation des données issues de l'administration des questionnaires

Les données issues des questionnaires administrés aux alphabétiseurs qui constituent notre source principale d'enquête, prennent en compte les caractéristiques générales des enquêtés, leurs conditions de vie et de travail ainsi que la conception qu'ils ont de leur professionnalisation.

8.1.1.1. Caractéristiques générales des enquêtés

- Répartition des enquêtés par sexe et groupe d'âge

Tableau n° 16 : Répartition des enquêtés par sexe et groupe d'âge

	Sexe et le groupe d'âge		
Age	SEXE		Total
	MASCULIN	FEMININ	
	EFFECTIF	EFFECTIF	EFFECTIF
[10-20[	00	00	00
[20-30[	00	03	03
[30-40[	03	00	02
[40-50[	09	02	12
[50 et +	02	00	02
Ensemble	14	05	19

- Répartition des enquêtés selon leur ancienneté et leur statut

L'ancienneté est définie en fonction du nombre d'année d'activité de l'enquêté et le statut est défini en fonction de la nature de l'engagement ou du contrat qui le lie avec la structure qui l'exploite. Dans le cas de ce travail, l'ancienneté et le statut sont considérés comme des facteurs de développement de postures d'enseignants. Rappelons que nous avons pris en considération trois postures d'enseignant pour mener notre étude. Il s'agit de la posture épistémologique, de la posture socioaffective et de la posture socio administrative et professionnelle.

Avec Schneeberger (Op. Cit.), nous distinguons trois types de postures épistémologiques qui permettent de voir comment l'enseignant ou l'alphabétiseur, par son attitude ou ses interventions, peut – ou non – faciliter la structuration des connaissances au cours de la formation. Quant à la posture socio-administrative et professionnelle, elle évolue en rapport avec tout ce qui relie l'enseignant ou l'alphabétiseur, dans l'exercice de son métier, aux autres personnels du système socio-administratif dans lequel il travaille (statut administratif, ses relations sur le plan professionnel avec la hiérarchie et avec les pairs, etc.). Tandis que la posture socio-affective, tient compte des rapports affectifs entre les apprenants et l'alphabétiseur et se traduit par l'intérêt que porte ce dernier à la personne de l'apprenant.

En ce qui concerne l'influence de l'ancienneté sur les postures, elle peut conférer à un ancien alphabétiseur, une certaine expérience ou expertise dans l'exercice du métier qu'un alphabétiseur débutant n'a pas. C'est ce que nous rappelle Rézeau (2001) qui, citant Mislevy, estime que « *comparés aux novices, les experts dominant plus de faits et établissent plus d'interconnexions ou de relations entre eux. Ces interconnexions permettent de surmonter les limitations de la mémoire à court terme. Alors que le novice ne peut travailler qu'avec au maximum sept éléments simples, l'expert travaille avec sept constellations incarnant une multitude de relations entre de nombreux éléments* ».

Quant à l'influence du statut sur les postures, le statut de l'alphabétiseur détermine ses rapports avec le groupe social dans lequel il exerce son métier et pourrait donc influencer ses postures, plus particulièrement sa posture socio-administrative et professionnelle.

Ainsi, nous considérerons que les alphabétiseurs sont en début d'activité pour des anciennetés comprises entre 01 à 10 ans ; en pleine activité pour des anciennetés comprises entre 10 et 20 ans et en fin d'activité pour des anciennetés comprises entre 20 à 30 ans.

Tableau n° 17 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté

Sous catégories	Alphabétiseurs en début d'activité (01-10 ans)	Alphabétiseurs en pleine activité (11-20 ans)	Alphabétiseurs en fin d'activité (21-30 ans)	Total
Effectifs	03	12	04	19

Les données compilées dans le tableau n° 17 montrent que la plupart des alphabétiseurs (16/19) ont accumulé une ancienneté qui pourrait leur conférer des expériences dans l'exercice de leurs activités. En effet, seulement 03 sur les 19 alphabétiseurs sont en début d'activité. 12 sur 19 des alphabétiseurs sont en pleine activité et 04 sur 19 des alphabétiseurs sont en fin d'activité.

Tableau n° 18 : Répartition des enquêtés selon leur statut

Sous catégories	Agent permanent	Agent contractuel	Vacataire	Total
Effectifs	00	02	17	19

En ce qui concerne le statut, 17 des 19 enquêtés se sont déclarés vacataires. En effet, seulement 02 sur les 19 enquêtés ont un contrat formel avec l'Etat. Les autres alphabétiseurs n'ont pas un emploi stable dans le public ni dans le privé. Ils n'ont donc aucun contrat formel avec les organismes en charge de l'alphabétisation.

- Qualifications, mode de formation et de recrutement

Cette rubrique apporte des détails sur les diplômes obtenus par chaque enquêté. En effet, tous les alphabétiseurs enquêtés déclarent avoir au moins l'attestation d'alphabétisation délivrée au niveau de l'éducation non formelle.

Tableau n° 19 : Répartition des enquêtés selon le niveau d'instruction ou de qualification

	Niveau d'instruction dans le système formel					Niveau de qualification		
	Sans instruction	Primaire (CEP)	Secondaire (BEPC)	Supérieur (BAC)	Total	Formation initiale au métier d'animateur	Formation continue/ métier d'animateur	Alphabétisé
Effectif	06	11	02	00	19	Néant	Néant	19

Les données compilées dans le tableau n° 19 montre que tous les enquêtés déclarent avoir été alphabétisés dans la langue nationale « fon », près du tiers des animateurs (6/19) n'ont pas étudié ou évolué dans le système éducatif formel. Parmi ceux qui ont déclaré avoir été scolarisés, 11 ont pu faire des études primaires jusqu'à l'obtention du CEP, tandis que c'est seulement 02 qui ont pu faire des études secondaires jusqu'à l'obtention du BEPC.

Tableau n° 20 : Répartition des enquêtés selon le contenu de leur formation

	Contenu de la formation		
	Préparation de classe	Conduite de classe	Evaluation des apprentissages
Effectifs	15	16	15

Le tableau n° 20 montre que la majorité des alphabétiseurs ont déclaré avoir reçu des formations en préparation de classe (15/19), en gestion de classe (16/19) et/ou en évaluation des apprentissages (15/19).

Tableau n° 21 : Répartition des enquêtés selon leur mode de recrutement

	Modalités		
	Test / concours	Recommandation	Etude de dossier
Effectifs	04	02	15

Le tableau n° 21 montre que presque tous les alphabétiseurs sont admis dans le métier par « étude de dossier » (15/19) ou par « recommandation » (02/19). Seulement 04/19 des alphabétiseurs déclarent avoir subi un « test » de recrutement.

Tableau n° 22 : Répartition des enquêtés selon leurs lieux et modes de formation

	Modalités et lieux de formation		
	Ecole / Institut / Centre	Séminaire / stage	Auto-formation
Effectifs	02	16	00

Le tableau n° 22 montre que presque tous les alphabétiseurs (16/19) ont reçu leur formation au cours des stages de recyclage ou séminaires de formation. 02/19 seulement déclarent être formés dans un centre.

Tableau n° 23 : répartition des enquêtés selon leurs motivations

	Propositions				
	Orientation des parents	Conseils des amis	Recherche d'emploi	Passion pour le métier	Salaire intéressant
Effectifs	00	00	12	08	01

Le tableau n°23 montre que les enquêtés, en majorité, sont devenus alphabétiseurs parce qu'ils sont à la recherche d'emploi (12/19). Cependant, 08/19 des alphabétiseurs déclarent avoir choisi ce métier par passion. Seulement 01 sur les 19 alphabétiseurs déclare avoir choisi ce métier parce que le salaire serait intéressant.

Tableau n° 24 : Répartition des enquêtés selon leur secteur d'activité

	Secteur d'activité		
	Public seulement	Privé seulement	Public et Privé
Effectifs	04	03	12

Les données compilées dans le tableau n° 24 montrent que la plupart des alphabétiseurs interviennent à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé. En effet, 12/19 des alphabétiseurs interviennent à la fois dans le secteur public et privé, 04/19 des alphabétiseurs interviennent uniquement dans le secteur public et 03/19 des alphabétiseurs interviennent uniquement dans le secteur privé.

8.1.1.2. Conditions de vie et de travail des enquêtés

- Répartition des enquêtés selon leurs conditions de vie

Tableau n° 25 : Répartition en fonction du revenu mensuel

Revenu en FCFA	Effectif
< 40.000 (60,80 euros)	19
40.000- 100.000	0
> 100.000	0
Total	19

Les informations contenues dans le tableau n° 25 montrent que tous les alphabétiseurs (19/19) déclarent avoir un revenu mensuel inférieur au SMIG (40 000 FCFA ou 60,80 euros).

Tableau n° 26 : Répartition des enquêtés selon leurs conditions de vie

	Conditions de vie														
	Salarié			Plus de cinq (05) personnes à charges			Moins de un (01) dollar par jour			Centre de formation situé à plus de 2 km			Moyen de déplacement (vélo & moto)		
	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Effectif	18	01	19	07	12	19	19	00	19	12	07	19	13	06	19

Un seul alphabétiseur sur les 19 déclare être salarié. Ils vivent donc tous (19/19), dans des conditions financières vulnérables avec moins de 40 000 FCFA (60,80 euros) par mois alors que sur les 19 alphabétiseurs, 12 doivent parcourir plus de 2 km avant de se rendre dans leur centre d’alphabétisation. Même si 13 des 19 alphabétiseurs déclarent avoir un moyen de déplacement, les frais de carburant et d’entretien pour le fonctionnement de ce moyen de déplacement pourrait constituer des charges supplémentaires pour ces derniers. Au moins, 07/19 des alphabétiseurs ont plus de 05 enfants à charges.

- Répartition des enquêtés selon leurs conditions de travail

Tableau n° 27 a : Récapitulatif sur les conditions de travail des alphabétiseurs

N°	Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés dans l'exercice de votre métier ?	Total			
		-	+/-	+	Bilan
1	Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de places disponibles dans les locaux d'alphabétisation	06	01	12	12 (+)
2	Le nombre d'apprenants ou de centres est trop important par rapport au nombre d'animateurs de centre d'alphabétisation	10	00	09	10 (-)
3	Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de ressources pédagogiques disponibles (manuels d'alphabétisation, cahiers d'activités, livres)	08	01	10	10 (+)
4	Le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé	03	02	14	14 (+)
5	Les animateurs ne sont pas formés pour la formation des apprenants adultes	13	03	03	13 (-)
6	Les animateurs ne suivent pas de formation de recyclage	06	01	12	12 (+)
7	Les apprenants sont trop souvent absents	04	02	13	13 (+)
8	Les infrastructures d'accueil sont rares ou inexistantes (salles, mobiliers, ateliers, centres de documentation)	14	00	05	14 (-)

Tableau n° 27 b : Répartition des enquêtés selon leurs conditions de travail

E N°	AM K	AAV	AM	AE	BC	AA	GF	DA	GG	AL	SP	AG	TM	GA	ZB	AA	AM	DC	KR	Total			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	-	+/-	+	Bilan
1	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+/-	+	-	-	-	+	+	+	-	06	01	12	12 (+)
2	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	10	00	09	10 (-)
3	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+/-	-	-	+	+	-	-	08	01	10	10 (+)
4	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+/-	03	02	14	14 (+)
5	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+/-	-	-	+	+/-	-	+/-	13	03	03	13 (-)
6	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+/-	-	-	+	-	+	+	06	01	12	12 (+)
7	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+/-	-	+/-	-	-	+	-	-	+	04	02	13	13 (+)
8	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	14	00	05	14 (-)

Les données compilées dans les tableaux n° 27 a et 27 b montrent que tous les alphabétiseurs travaillent dans des conditions défavorables. En effet, même si c'est seulement 05/19 des alphabétiseurs qui déclarent que « *les infrastructures d'accueil sont rares ou inexistantes* », 15/19 dont 2 indécis, déclarent que « *les apprenants sont souvent absents* », 13/19 des alphabétiseurs dont 1 indécis, déclarent que « *les animateurs ne suivent pas de formation de recyclage* », 16/19 des alphabétiseurs dont 2 indécis, déclarent que « *le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé* », 11/19 des alphabétiseurs dont 1 indécis déclarent que « *le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de ressources pédagogiques disponibles (manuels d'alphabétisation, cahiers d'activités, livres)* », 09/19 des alphabétiseurs déclarent que « *le nombre d'apprenants ou de centres est trop important par rapport au nombre d'animateurs de centre d'alphabétisation* » et 13/19 des alphabétiseurs dont 1 indécis, déclarent que « *le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de places disponibles dans les locaux d'alphabétisation* ». Soulignons que les indécis sont ceux qui ont obtenu des scores intermédiaires.

Tableau n° 28 a : Répartition des enquêtés selon les compétences ou disciplines enseignées dans les centres d'alphabétisation

	Disciplines enseignées en fon						Autres	
	Lecture et écriture	Création et gestion d'activité	Education civique et sociale	Sciences de la vie	Sciences de la terre	Formation professionnelle	Français fondamental	Maths
Effectif	19	05	18	17	13	02	06	00

Tableau n° 28 b : Répartition des enquêtés selon les disciplines qu'ils souhaitent enseigner dans les centres d'alphabétisation

	Disciplines enseignées en fon						Autres	
	Lecture et écriture	Création et gestion d'activité	Education civique et sociale	Sciences de la vie	Sciences de la terre	Formation professionnelle	Français fondamental	Maths
Effectif	18	06	14	16	13	04	09	02

Les tableaux 28 a et 28 b révèle qu'au niveau des centres d'alphabétisation, les alphabétiseurs au-delà de la lecture et de l'écriture, enseignent d'autres matières qui favorisent la transmission de connaissances (éducation civique et sociale = 18/19, Sciences de la vie = 17/19, Sciences de la terre = 13/19). Ce qui peut concourir à développer les aptitudes intellectuelles des apprenants. Cependant, ils sont très peu nombreux à enseigner le français fondamental (06/19) mais près de la moitié (09/19) d'entre eux envisage de l'enseigner. En ce qui concerne les mathématiques, aucun d'eux ne les enseigne et très peu d'entre eux sont motivés à les enseigner (02/19).

- Evaluation des pratiques d'alphabétisation par les enquêtés

Tableau n° 29 : Répartition des enquêtés selon leur appréciation des pratiques d'alphabétisation

	Avis					
	Très intéressant	Intéressant	Acceptable (à peine)	Pas très intéressantes	Mauvaises	Indifférent
Effectif	08	05	05	00	00	01

Le tableau n° 29 indique que plus de la moitié, soit 13/19 des enquêtés trouvent les pratiques d'alphabétisation actuelles intéressantes ou très intéressantes. Par contre, 06/19 enquêtés dont 1 indifférent, les trouvent à peine acceptables (à la limite).

Tableau n° 30 : Répartition des enquêtés selon leur assiduité ou leur appropriation du programme d'alphabétisation

Assiduité ou appropriation du programme				
		Absence au centre	Motif des absences	Effectif
Effectif	Jamais	09		-
	Parfois	10	Manque de temps	03/10
			Manque de moyen	04/10
			Manque de moyens et de temps	01/10
			Sans motif	02/10
	Souvent	00		00
Total		19		10

Les données compilées dans le tableau n° 30 indiquent que 09/19 des alphabétiseurs sont assidus au cours. Plus de la moitié (10/19) justifient leur absence au centre soit par manque de temps (03/10), soit par manque de moyen (04/10), soit par manque de temps et de moyen (01/10) et dans bien de cas, sans motif (02/11). Ces informations sont illustrées dans les **figures n° 13 a et 13 b**.

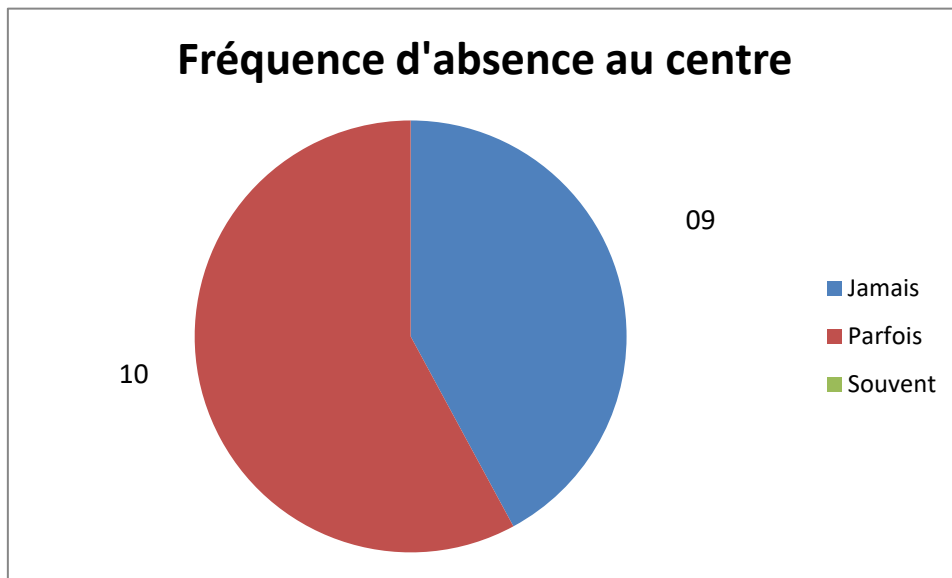


Fig. n° 13 a : représentation des fréquences d'absence au centre

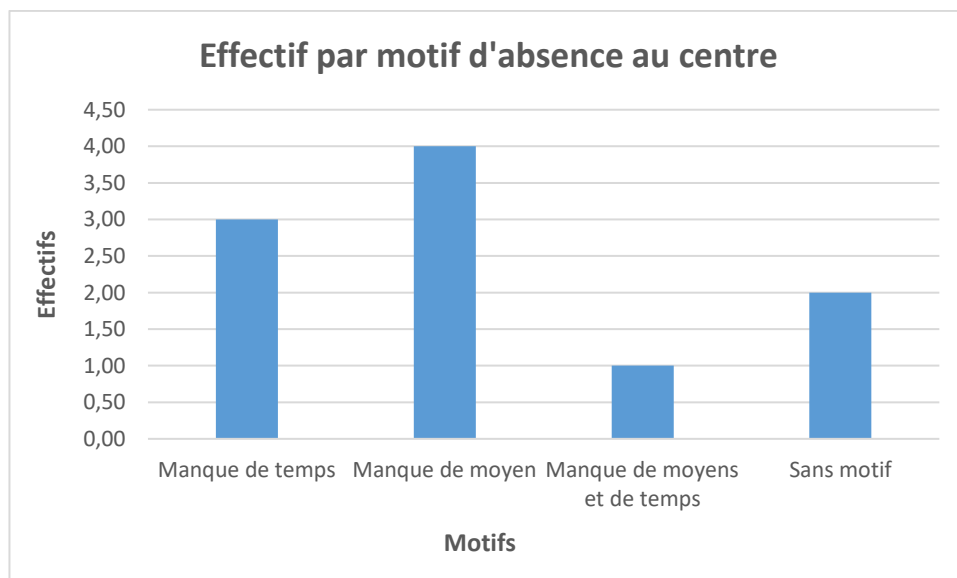


Fig. n° 13 b : représentation des enquêtés selon les motifs d'absence

- **Rapports entre préjugés et pratiques d’alphabétisation**

Tableau n° 31 a : Synthèse préjugés des enquêtés sur les qualités d’un alphabétiseur (développé en 31 b)

N°	Selon vous, être animateur d’alphabétisation, c’est :	Total			
		-	+/-	+	Bilan
1	Adapter ses enseignements sur la base de ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas	15	00	04	15 (-)
2	Utiliser diverses méthodes pour se former dans la formation des adultes	01	04	14	14 (+)
3	Développer diverses stratégies pédagogiques en fonction des difficultés liées à la formation des adultes	05	04	10	10 (+)
4	Être experts dans l’alphabétisation et l’éducation des adultes	06	01	12	12 (+)
5	Être un révolutionnaire	16	00	03	16 (-)
6	Faire du bénévolat	12	01	05	12 (-)
7	Faire du militantisme	17	00	02	17 (-)
8	Être capables de formuler des objectifs d’apprentissage clairs	03	00	16	16 (+)
9	Evaluer les apprenants de différentes manières	09	01	09	09 (+/-)
10	Acquérir des compétences techniques pour utiliser les technologies	16	00	03	16 (-)
11	Posséder davantage de connaissances sur l’éducation des adultes	04	01	14	14 (+)
12	Être pédagogue	11	03	05	11 (-)
13	Être chercheur, créatif, constructeur de savoirs en suscitant le partage de ceux-ci	10	00	09	10 (-)
14	Être capable d’animer un groupe	02	00	17	17 (+)
15	Être médiateur entre les apprenants et des savoirs	02	01	16	16 (+)

Certaines propositions ont obtenu de fortes proportions dans les niveaux « d’accord » et « tout à fait d’accord ». Il s’agit notamment de :

- ☞ « être capable d’animer un groupe » (17/19) ;
- ☞ « être médiateur entre les apprenants et des savoirs » (16/19) ;
- ☞ « utiliser diverses méthodes pour se former dans la formation des adultes » (14/19).

En ce qui concerne les niveaux de « pas d’accord » et « pas du tout d’accord », nous pouvons citer :

- ☞ « adapter ses enseignements sur la base de ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas » (04/19) ;
- ☞ « acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies » (03/19) ;
- ☞ « être chercheur, créatif, constructeur de savoirs en suscitant le partage de ceux-ci » (09/19).

Tableau n° 31 b : répartition des enquêtés selon leurs préjugés sur les qualités d'un alphabétiseur

E N°	AM K	AAV	AM	AE	BC	AA	GF	DA	GG	AL	SP	AG	TM	GA	ZB	AA	AM	DC	KR	Total			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	-	+/-	+	Bilan
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	15	00	04	15 (-)
2	+	+/-	+	+/-	+	+	+	-	+/-	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	01	04	14	15 (+)
3	-	+	+	+	+/-	-	+/-	-	+	+	+/-	+	+	-	-	+	+/-	+	+	05	04	10	10 (+)
4	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+/-	+	+	-	+	+	06	01	12	12 (+)
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	16	00	03	16 (-)
6	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+/-	-	+	-	-	-	-	12	01	05	12 (-)
7	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	17	00	02	17 (-)
8	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	03	00	16	16 (+)
9	-	+	-	+	-	-	-	-	+	-	+/-	+	+	-	+	+	-	+	+	09	01	09	09 (+/-)
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	16	00	03	16 (-)
11	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+/-	+	+	-	-	+	+	+	+	04	01	14	14 (+)
12	-	-	-	+	+/-	-	-	+/-	-	-	+	-	-	-	-	+	+/-	+	+	11	03	05	11 (-)
13	-	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	10	00	09	10 (-)
14	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	02	00	17	17 (+)
15	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	02	01	16	16 (+)

La compilation des résultats présentés dans le tableau n° 31 b ci-dessus montre que les alphabétiseurs approuvent dans leur majorité, les propositions 2, 3, 4, 8, 11, 14 et 15 mais désapprouvent les propositions 1, 5, 6, 7, 10, 12 et 13. Leurs avis restent partagés sur la proposition 9. Nous reviendrons dans les analyses des résultats sur cette posture qui ainsi se révèle pour les alphabétiseurs et dont certaines pourraient avoir des conséquences négatives sur leurs pratiques.

Tableau n° 32 a : répartition des enquêtés selon leurs préjugés sur les compétences d'un alphabétiseur (développé en 32 b)

N°	Selon vous, un animateur de centre d'alphabétisation, doit avoir des	Total			Bilan
		-	+/-	+	
1	Compétences en andragogie	00	00	19	19 (+)
2	Compétences en pédagogie	10	01	08	10 (-)
3	Compétences animation de groupe	00	01	18	18 (+)
4	Compétences en alphabétisation	02	01	16	16 (+)
5	Compétences en enseignement	08	01	10	10 (+)
6	Compétences en éducation	00	01	18	18 (+)
7	Compétences en formation	04	00	15	15 (+)
8	Compétences en apprentissage	06	01	12	12 (+)
9	Compétences en communication	00	01	18	18 (+)
10	Compétences en construction de savoirs	00	01	18	18 (+)
11	Compétences en technologies éducatives	13	03	03	13 (-)
12	Compétences pour la recherche	14	03	02	14 (-)
13	Compétences en élaboration de projets	13	01	05	13 (-)

Certaines propositions ont obtenu de fortes proportions dans les niveaux « d'accord » et « tout à fait d'accord ». Il s'agit par exemple de :

- ☑ « *Compétences en andragogie* » (19/19) ;
- ☑ « *Compétences en animation de groupe* » (18/19) ;
- ☑ « *Compétences en éducation* » (18/19) ;
- ☑ « *Compétences en construction de savoirs* » (18/19).

En ce qui concerne les niveaux de « pas d'accord » et « pas du tout d'accord », la proportion n'est pas aussi négligeable. Nous pouvons citer :

- ☑ « *Compétences en technologies éducatives* » (03/19) ;
- ☑ « *Compétences pour la recherche* » ; (02/19) ;
- ☑ « *Compétences en élaboration de projets* » (05/19).

Tableau n° 32 b : répartition des enquêtés selon leurs préjugés sur les compétences d'un alphabétiseur

E N°	AM K	AAV	AM	AE	BC	AA	GF	DA	GG	AL	SP	AG	TM	GA	ZB	AA	AM	DC	KR	Total			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	-	+/-	+	Bilan
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	00	00	19	19 (+)
2	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+/-	-	-	+	+	-	+	10	01	08	10 (-)
3	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	00	01	18	18 (+)
4	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	02	01	16	16 (+)
5	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+/-	+	+	+	+	-	+	08	01	10	10 (+)
6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	00	01	18	18 (+)
7	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	04	00	15	15 (+)
8	-	+	+	+/-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	06	01	12	12 (+)
9	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	00	01	18	18 (+)
10	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	00	01	18	18 (+)
11	-	-	-	-	+	+/-	+/-	-	-	+	-	-	-	-	-		+/-	-	+	13	03	03	13 (-)
12	-	-	-	-	-	+/-	+/-	-	-	-	-	-	+	-	-		+/-	-	+	14	03	02	14 (-)
13	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+/-	-	-		+	-	+	13	01	05	13 (-)

La compilation des résultats présentés dans le tableau n° 32 b ci-dessus montre que les alphabétiseurs approuvent dans leur majorité, les propositions 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10 mais désapprouvent les propositions 2, 11, 12 et 13. Nous reviendrons dans les analyses des résultats sur cette posture qui ainsi se révèle pour les alphabétiseurs et dont certaines pourraient avoir des conséquences négatives sur leurs pratiques.

Tableau n° 33 : perspectives de professionnalisation

Rubrique Enquêté	Formation	Titre / Diplôme	Statut	Conditions de travail	Traitement / Motivation	Suivi-évaluation
AMK 1	Recyclage /formation	Reconnaissance de diplôme	Reversement		Salaire / Primes	
AAV 2	Recyclage	Reconnaissance de diplôme	Recrutement pour enseignement des langues nationales dans les écoles	Dotation en matériel	Prise en charge / Prime	Revalorisation
AM 3	Recyclage	Certification de la formation	Recrutement pour enseignement des langues nationales dans les écoles	Dotation en matériel	Prise en charge / Prime	Revalorisation
AE 4		Diplôme	Recrutement dans les établissements scolaires	Dotation en matériel		Promotion
BC 5	Recyclage	Certification / Reconnaissance	Engagement comme agent de l'Etat	Dotation en matériel		
AA 6	Recyclage / formation	Reconnaissance	Reversement dans la fonction publique		Prime d'examen / augmentation de salaire	
GF 7	Formation		Reversement dans la fonction publique		Paiement salaire / Primes d'examen / amélioration conditions de vie	
DA 8			Contrat de travail /	Dotation en matériel de travail	Bon traitement salarial	Supervision des activités
GG 9		Certification du métier	Reversement APE / recrutement dans les établissements scolaire pour enseigner les langues nationales	Dotation en manuels didactiques	Paiement primes d'examen	Revalorisation
AL 10		Corrélation diplôme / emploi	Reversement APE / enseignement des langues nationales dans l'éducation formelle	Création de centre par localité / dotation en matériel	Paiement primes d'examen	

SP 11	Recyclage		Engagement APE	Dotation en matériel		Revalorisation
AG 12		Développement de carrière / certification du métier	Intégration dans les établissements scolaires pour enseigner les langues maternelles,	Dotation en manuels didactiques / fournitures	Paiement de salaire	
TM 13	Recyclage	Qualification par une attestation /	Redéploiement dans les écoles / Engagement définitif par l'Etat	Dotation en manuels didactiques	Paiement de primes d'examen / meilleure prise en charge	Organisation des examens mensuels / Valorisation
GA 14	-	-	-	-	-	
ZB 15				Manque d'apprenants / sensibilisation des apprenants		
AA 16	Formation		Engagement comme APE ou contractuel de l'Etat	Construction et équipement de centres / dotation en manuels didactiques	Rétribution	Renforcement du suivi-évaluation / Valorisation
AM 17	Formation des formateurs	certification du métier / délivrance d'attestation aux apprenants	Recrutement / engagement comme agent de l'Etat	Construction de centres	Paiement primes d'examen / salaire mensuel consistant	Supervision
DC 18	Recyclage	Certification du métier	Redéploiement dans les écoles	Dotation en manuels didactiques	Paiement primes d'examen / meilleure prise en charge	Revalorisation
KR 19	Diverses formations		Reversement en APE ou ACE /	Construction et équipement des centres d'alphabétisation		Renforcement du suivi-évaluation / Valorisation
Bilan	12	12	17	16	13	11

Le Tableau n° 33 relatif aux perspectives de professionnalisation montre que toutes les propositions formulées par les enquêtés tournent autour de la formation, la reconnaissance de diplôme et de statut, une meilleure prise en charge, la dotation en infrastructure et matériel didactique. En effet, 12/19 des alphabétiseurs proposent la formation comme un moyen d'amélioration de connaissances ou le recyclage comme une alternative de formation. Egalement 12/19 ont suggéré la reconnaissance de leur diplôme et 17/19 proposent une meilleure prise en charge comme un moyen « *de valoriser son statut social* ». En ce qui concerne les infrastructures et les intrants pédagogiques, 16/19 des alphabétiseurs ont évoqué le besoin de manuels et autres matériels ainsi que le besoin d'équipement en salle d'alphabétisation. En matière de suivi-évaluation, 11/19 alphabétiseurs ont suggérer le « *renforcement des supervisions* » et « *l'encouragement des meilleurs alphabétiseurs* ».

8.1.2. Présentation des données issues des entretiens et observations

Il s'agit prioritairement des données issues des entretiens réalisés auprès de 09 alphabétiseurs et des observations de 04 séances d'alphabétisation. A cela s'ajoutent les données recueillies au cours des entretiens semi-dirigés réalisés avec 03 personnes ressources et celles de 02 entretiens de groupe réalisés avec les populations des localités bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (néo alphabètes, anciens apprenants des centres d'alphabétisation et d'autres personnes non inscrites) pour cerner l'intérêt des pratiques d'alphabétisation pour eux et les changements que la formation induit dans leur vie quotidienne (sur les plans social, économique, culturel et politique).

8.1.2.1. Présentation des données issues des entretiens

Il s'agit prioritairement des données collectées auprès des alphabétiseurs (09) qui sont chargés de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation. Les échanges ont été semi-dirigés mais certains ont pris l'allure d'échanges dirigés. Ils ont permis de collecter des données abondantes sur l'identité des animateurs, leurs pratiques d'alphabétisation, leurs conditions de travail et leurs perceptions de professionnalisation. A ces données, s'ajoutent les extraits de propos recueillis lors des entretiens de groupe avec les

communautés bénéficiaires. Rappelons qu'il s'agit de groupes composés d'hommes et de femmes bénéficiaires ou non des programmes d'alphabétisation. La présence des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, notamment des néo alphabètes au cours de ces entretiens de groupe, nous ont permis de recueillir des informations en vue d'apprécier l'usage qu'ils font des compétences qu'ils sont censés recevoir dans les centres d'alphabétisation. Nous présentons ci-dessous quelques extraits de ces données compilées dans un tableau synthèse (voir annexe).

- **Niveau de qualification des alphabétiseurs et accès au métier**

Sur les 9 alphabétiseurs, 5 ont déclaré qu'ils n'ont jamais été instruits à l'école formelle. Parmi les 4 restants, 01 seul a pu atteindre le niveau BEPC. Aucun des 9 n'a été formé dans une école spécialisée en alphabétisation et éducation d'adultes ni dans une école normale d'instituteur. Ils ont tous déclaré être alphabétisés et 7 sur les 9 alphabétiseurs ont déclaré que pour être alphabétiseur il faut juste avoir la volonté. 2/9 des alphabétiseurs ont déclaré pour accéder au métier, il faut être recommandé. Les 9 alphabétiseurs ont déclaré avoir suivi une formation de recyclage avant d'entrer en activité ou en cours d'activité.

- **Connaissance du métier et préjugés**

Sur les 9 alphabétiseurs 7 pensent que leur métier consiste à aider les adultes à apprendre et 5 / 9 alphabétiseurs ont tenu des propos qui montre qu'ils considèrent le métier d'alphabétiseur comme un métier noble.

- **Pédagogie**

La synthèse des données relatives à la démarche pédagogique des alphabétiseurs nous montre que tous les 9 alphabétiseurs déclarent faire de l'animation au cours de leurs séances d'alphabétisation. 7/9 déclarent faire la discussion sur un sujet d'intérêt, 5/9 déclarent formuler les mots clés comportant le sujet du jour, 8/9 déclarent identifier la lettre à étudier, 4/9 déclarent qu'il faut associer ces lettres en vue de formuler des syllabes ou des mots et 3/9 déclarent qu'il faut reconstituer la phrase à partir de ces mots.

- **Contenu du programme peu harmonisé**

Aucun programme d'alphabétisation n'est mis à leur disposition en dehors du support de formation auquel ils peuvent se référer pendant les cours d'alphabétisation

- **Durée des enseignements, évaluation et certification de la formation**

Une séance d'alphabétisation dure 2h à 2h30 et la formation dure six (06) mois. La formation examen donne droit à une attestation de fin de formation aux candidats qui réussissent à l'évaluation de fin d'année. Les autorités n'envoient pas les attestations aux apprenants admis. L'évaluation de fin d'année se fait à la fin de la campagne d'alphabétisation de six (06) mois.

- **Contrôle et suivi et taux de réussite**

Certains centres reçoivent la visite des superviseurs tandis que d'autres ne reçoivent aucune visite de supervision.

Les taux de réussite des apprenants varient d'un centre à un autre « 28/30 » (A.M.), « 15/20 » (A.A.V), « 28/30 » (G.F.) et « 57/60 » (A.J.). Ce taux de réussite reste cependant encourageant malgré les conditions peu réluisantes dans lesquelles se déroulent les activités d'alphabétisation.

- **Condition de travail et traitement**

8/9 des alphabétiseurs ont déclaré ne pas disposer d'infrastructures et de matériel de travail et que l'apport des ONG reste insuffisant. Ils travaillent donc dans des conditions très difficiles.

Tous les 9 alphabétiseurs déclarent faire du bénévolat dans les centres d'alphabétisation de l'Etat et les rémunérations qu'ils perçoivent au niveau des ONG restent insuffisantes (25000 FCFA, soit 38 euros au plus par mois) et cela ne durent que 6 mois au maximum.

- **Retards et absentéismes**

Les 9 alphabétiseurs ont évoqué le retard et l'absentéisme comme des situations qui entravent la bonne marche des activités dans leur centre.

- **Perspectives de professionnalisation**

Tous les 9 alphabétiseurs ont dans leur déclaration, reconnu l'utilité de la formation.

Dans l'ensemble les alphabétiseurs souhaitent la réorganisation de leurs activités.

En effet, 8 sur 9 ont émis le vœu d'être mieux rémunérés.

Les 9 alphabétiseurs ont déclaré et justifié que les apprenants exploitent les connaissances qui leur sont transmises lors des séances d'alphabétisation pour améliorer leur mode de vie et participer au progrès de leur localité.

8.1.2.2. Présentation des données issues des observations de séances d’alphabétisation

Il s’agit des résultats issus des observations des centres d’alphabétisation et des pratiques d’alphabétisation dans les villages d’Ajido (centre public) et de Dan-Tota (ONG).

Tableau n° 34 : Résultats des observations du centre d’alphabétisation d’AJIDO

Faits observés	Objectifs	Préoccupations	Résultats
Fait 1 – Cadre extérieur	Voir l’aspect extérieur du Centre	• <i>construction en matériaux définitifs ou précaires ?</i>	Matériaux précaire
		• <i>bâtiment colonial ou non ?</i>	Pas de bâtiment
		• <i>étage ou maison basse ?</i>	Néant
		• <i>visible ou non ?</i>	A l’air libre
		• <i>peinture ?</i>	Non
		• <i>parking ?</i>	Non
		• <i>situation environnementale ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 1^{ère} séance sous un hangar isolé des habitations • 2^{ème} séance sous un manguier dans l’enceinte d’une maison
Fait 2 – Cadre intérieur	Voir l’aspect intérieur du centre	• <i>équipements (bureaux, salles de cours, salle de documentation...)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • pas suffisamment de bancs pour les apprenants • une chaise pour l’animatrice (pas de table) • Un tableau usagé déposé au sol contre le mur de la clôture
		• <i>décor ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • à l’air libre • bien aérée mais soumise à toutes les intempéries

		<i>personnel (effectif, répartition par sexe) ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • un alphabétiseur (femme) assisté par son mari au cours de la 1^{ère} observation
Fait 3 Organisation	– Voir les différents mouvements	<i>horaire d'ouverture ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • trois séances de 2h par semaine • horaire non stable
		<i>retard ou absence ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Démarrage avec grand retard (30 mn environ), le l'animateur attend que l'effectif soit consistant avant de démarrer. • Près de la moitié des apprenants sont absents (15/30) à la 1^{ère} séance et 13/30 à la 2^{ème} séance.
		<i>accueil ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil très chaleureux
		<i>fréquentation ou effectif des apprenants (effectif, répartition par sexe) ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 12 femmes et 05 hommes (présents) • Apprenants relativement jeunes (15 - 30 ans)
		<i>ambiance ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cours suffisamment animés (chants & slogans)
Fait 4 Fonctionnement	– Voir les méthodes de mise en œuvre	<i>déroulement des activités ?</i>	Non conforme à la prescription (3/6), voir détail dans récapitulations des observations de pratiques
		<i>méthode d'enseignement ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • S'apparente au cours magistral • Pas de groupe pédagogique • Disposition classique des apprenants (les uns derrière les autres)
		<i>matériel didactique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de manuels d'alphabétisation
		<i>mode d'évaluation ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Non observé

Les données du tableau n° 34 nous montrent que la 1^{ère} séance d’alphabétisation s’est déroulée sous un hangar isolé des habitations et la 2^{ème} séance s’est déroulée sous un manguier dans l’enceinte d’une habitation familiale. Le centre est doté d’un tableau usagé et les cours se déroulent à l’air libre exposants les acteurs aux diverses intempéries. Il n’existe pas suffisamment de places assises pour les apprenants et l’animatrice ne dispose pas de table. Ces cours durent deux heures et démarrent avec un grand retard (30 mn environ) avec la moitié (15/30) des apprenants absents à la 1^{ère} séance et 13/30 absents à la 2^{ème} séance. Ces apprenants sont relativement jeunes (15 - 30 ans) avec plus de femmes que d’hommes (12 femmes et 05 hommes présents lors de la 2^{ème} séance d’observation).

En ce qui concerne l’observation des pratiques de classe, l’animatrice ne possède aucun support de cours. Les cours sont suffisamment animés par des champs et slogans d’alphabétisation. Cependant, il existe un décalage significatif (3/6) entre les pratiques prescrites et les pratiques observées (voir tableau ci-dessous).

Tableau n° 35 : Pratiques prescrites en rapport avec les pratiques observées dans le centre public d’alphabétisation d’Ajido

Etapas des taches prescrites	Observation de tâches conformes		Taches non accomplies		Ensemble tâches conformes	
	Obs1	Obs2	Obs1	Obs2	Obs1	Obs2
1. animation.	Oui	Oui	Non	Non	1	1
2. discussion socio-économique sur un thème d’intérêt.	Non	Non	Oui	Oui	0	0
3. formulation d’une phrase-clé d’où sont extraites les lettres à étudier.	Non	Non	Oui	Oui	0	0
4. identification des lettres à étudier	Oui	Oui	Non	Non	1	1
5. association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé.	Oui	Oui	Non	Non	1	1
6. reconstitution de la phrase à partir des mots.	Non	Non	Oui	Oui	0	0
Ensemble					3/6	3/6

Les données compilées dans le tableau n° 35 montrent qu’au cours de la 1^{ère} comme au cours de la 2^{ème} séance d’observation, l’animatrice n’a pu accomplir que 3 étapes sur 6 des tâches prescrites dans le cadre de l’animation d’une séance d’alphabétisation au Bénin.

Tableau n° 36 : Résultats des observations du centre d’alphabétisation de l’ONG HOUE-NOUKPO

Faits observés	Objectifs	Préoccupations	Résultats
Fait 1 – Cadre extérieur	Voir l’aspect extérieur du Centre	<i>construction en matériaux définitifs ou précaires ?</i>	Matériaux définitifs
		<i>bâtiment colonial ou non ?</i>	Non
		<i>étage ou maison basse ?</i>	Rez de chaussée
		<i>visible ou non ?</i>	Visible
		<i>peinture ?</i>	Non
		<i>parking ?</i>	Oui
		<i>situation environnementale ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Salle d’alphabétisation située dans un complexe composé de 3 salles d’alphabétisation et de 3 ateliers (couture, coiffure et tissage) où les alphabétisés sont formés sur place. • Une infirmerie en cours d’implantation • Une unité pour les Activités Génératrices de Revenu en construction
Fait 2 – Cadre intérieur	Voir l’aspect intérieur du centre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>équipements (bureaux, salles de cours, salle de documentation...)?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Une bibliothèque en cours d’implantation • Un bureau à deux entrées (une sur la cour et l’autre sur la salle d’alphabétisation) • Une table + chaise pour le maitre • Assez de bancs pour les apprenants • Un tableau à chevalet
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>décor ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • non crépis

			<ul style="list-style-type: none"> • bien aérée avec 4 grandes fenêtres et une porte à double bâtant.
		<i>personnel (effectif, répartition par sexe) ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • un alphabétiseur (homme) et trois patrons d'atelier qui suivent aussi les cours (1 homme + 2 femmes)
Fait 3 Organisation	– Voir les différents mouvements	<i>horaire d'ouverture ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • lundi 7h et jeudi 16h pour le groupe A • mardi 16h et vendredi 07h pour le groupe B • 2h30 de cours par séance
		<i>retard ou absence ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Démarrage avec léger retard (5mn environ), l'animateur passe dans les ateliers pour informer les apprenants que l'heure de l'alphabétisation a sonné. • Pas d'absence
		<i>accueil ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil très chaleureux
		<i>fréquentation ou effectif des apprenants (effectif, répartition par sexe) ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 femmes pour le groupe A • 09 femmes et 1 homme pour le groupe B • Apprenants relativement jeunes
		<i>ambiance ?</i>	Pas suffisamment d'animations (chants & slogans)
Fait 4 Fonctionnement	– Voir les méthodes de mise en œuvre	<i>déroulement des activités ?</i>	Plus ou moins conforme à la prescription (4/6), voir détail dans récapitulations des observations de pratiques
		<i>méthode d'enseignement ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de deux groupes pédagogiques
		<i>matériel didactique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Manuel d'alphabétisation en trois tomes
		<i>mode d'évaluation ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogation écrite

Les données du tableau n° 36 nous montrent que les séances d’alphabétisation se déroulent dans une salle bien aérée construite en matériaux définitifs et logée dans un complexe polyvalent. La salle est équipée d’un tableau à chevalet et suffisamment de bancs pour les apprenants. L’animateur dispose d’un bureau, d’une chaise et d’une table. Les cours durent 02h30 et démarrent sans grand retard (en moyenne 5 mn de retard) avec la présence effective de tous les apprenants à la 1ère comme à la 2ème séance (10/10). Ces apprenants sont aussi relativement jeunes (15 - 25 ans) avec majoritairement de femmes (10/10 pour le groupe A et 09/10 pour le groupe B).

En ce qui concerne l’observation des pratiques de classe, l’animateur exploite comme support de cours, un manuel d’alphabétisation édité en trois tomes. Ses apprenants sont répartis en plusieurs groupes pédagogiques. Les cours ne sont pas suffisamment animés par des champs et slogans d’alphabétisation. Cependant, il existe une conformité relative (4/6) entre les pratiques prescrites et les pratiques observées (voir tableau n° 37 ci-dessous).

Tableau n° 37 : Pratiques prescrites en rapport avec les pratiques observées dans le centre d’alphabétisation de l’ONG HOUE-NOUKPO

Étapes des tâches prescrites	Observation de tâches conformes		Tâches non accomplies		Ensemble Tâches conformes	
	Obs1	Obs2	Obs1	Obs2	Obs1	Obs2
1. animation.	Non	Non	Oui	Oui	0	0
2. discussion socio-économique sur un thème d’intérêt.	Non	Non	Oui	Oui	0	0
3. formulation d’une phrase-clé d’où sont extraites les lettres à étudier.	Oui	Oui	Non	Non	1	1
4. identification des lettres à étudier	Oui	Oui	Non	Non	1	1
5. association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé.	Oui	Oui	Non	Non	1	1
6. reconstitution de la phrase à partir des mots.	Oui	Oui	Non	Non	1	1
Ensemble					4/6	4/6

Les données compilées dans le tableau n° 37 montrent qu’au cours de la 1ère comme au cours de la 2ème séance d’observation, l’animateur a pu accomplir 4 étapes sur 6 des tâches prescrites dans le cadre de l’animation d’une séance d’alphabétisation au Bénin.

8.2. Analyse des données

Il s'agit de l'analyse des données issues des entretiens, de l'administration de questionnaire et des observations des pratiques d'alphabétisation que nous avons réalisés dans le cadre de nos enquêtes de terrain.

8.2.1. Analyse des données issues des entretiens

Il s'agit prioritairement de l'analyse des données issues des entretiens individuels réalisés dans la commune de Za-Kpota avec 9 alphabétiseurs, qui constituent la source principale dans le cadre de notre enquête. Elle sera complétée par l'analyse des données issue des entretiens individuels réalisés avec 3 personnes ressources et des 2 entretiens de groupe réalisés à Xèhunli et à Ajido. Ces données analysées se rapportent à l'identité des alphabétiseurs, à leurs représentations sur les pratiques d'alphabétisation, à la professionnalisation de leur métier et à l'impact de leurs pratiques sur le développement.

8.2.1.1. Analyse des données relatives à l'identité des alphabétiseurs et aux représentations qu'ils ont sur les pratiques d'alphabétisation

Dans cette rubrique, notre analyse porte sur les données concernant le niveau d'instruction, de formation et les conditions d'accès au métier, les préjugés des alphabétiseurs et leurs influences sur les pratiques d'alphabétisation, la gestion de classe et le traitement réservé à ces alphabétiseurs.

- **Faiblesse du niveau d'instruction avant l'accès au métier et déficit de formation**

La synthèse des données issues des entretiens semi-dirigés individuels réalisés avec les 9 alphabétiseurs nous montre que presque tous les enquêtés ont un niveau d'instruction très bas avant de commencer leur métier. En effet, sur les 9 alphabétiseurs enquêtés, 5 ont déclaré qu'ils n'ont jamais été instruits à l'école formelle. Parmi les 4 restants, 1 seul a pu atteindre le niveau BEPC. Aucun des 9 n'a été formé dans une école spécialisée en alphabétisation et éducation d'adultes ni dans une école normale d'instituteurs.

Pour accéder au métier d'animateur des centres d'alphabétisation, il faut juste avoir une attestation d'alphabétisation, être motivé et/ou être recommandé voire parrainé. Les données recueillies lors des entretiens montrent que les 9 alphabétiseurs ont été alphabétisés en langue nationale « fon » avant d'accéder au métier. Pour le mode de recrutement, 1 seul a déclaré qu'il faut « *prendre part à un test* » de sélection (A. L.). Les autres y sont accédés par personnes interposées ou par recommandation. En effet, « mon enseignant m'a recommandé à un projet » (A.M.), « c'est par le biais du CADER que j'ai pu intégrer le système... » (A.A.V.).

Sur les 9 alphabétiseurs enquêtés, 7 ont des avis qui montrent que pour faire le travail d'animateur des centres d'alphabétisation, il suffit d'avoir une attestation d'alphabétisation et la volonté d'exercer ce métier. En effet, pour être alphabétiseur, « c'est d'abord une question de volonté » (D.C.). Comme l'alphabétisation permet aux gens de savoir lire et écrire, « ça m'a poussé à me faire alphabétiser » (A.G.). Pour aider les membres analphabètes de leur association, certains se font « former pour les alphabétiser » (G.F.) en vue de leur apprendre à lire et écrire « volontairement » (A.M.). La recherche du travail constitue aussi une source de motivation pour d'autres en plus du fait qu'ils voulaient « faire sortir [les] analphabètes, de l'ignorance » (A.A.). Nous percevons aussi à travers ces avis que pour être alphabétiseur, c'est surtout une question d'engagement, car il faut prendre « l'alphabétisation au sérieux » (A.L.). Et prendre l'alphabétisation au sérieux, c'est ne « pas l'abandonner » (A.J.).

A partir de cette synthèse, nous pouvons constater qu'il n'existe pas une réglementation en ce qui concerne le mode d'accès au métier d'animateur des centres d'alphabétisation au Bénin, ou encore que, l'accès à ce métier est très peu réglementé.

La synthèse des données issues des entretiens nous montre également que, après leur recrutement, les alphabétiseurs ne bénéficient que d'une formation ou recyclage de quelques jours avant leur entrée en activité et parfois en cours d'activité. En effet, 8 sur les 9 alphabétiseurs ont déclaré avoir suivi une formation de recyclage avant d'entrer en activité ou en cours d'activité. Celle-ci se fait « *chaque année, avant la*

rentrée » (A.L.) par « *le coordonnateur communal d'alphabétisation* » (A.A.) ou par le « *projet* » (A.M. & AJ) voire « *des ONG* » (A.A.V), sous forme de « *séminaire de formation* » (D.C.) ou de « *recyclage* » (A.G.). Ces formations portent souvent sur la pédagogie ou les « *les aptitudes à adopter pour dispenser des cours sur le terrain...* » (G.F.).

- **Préjugés des alphabétiseurs et leurs influences sur les pratiques d'alphabétisation**

La synthèse des données issues des entretiens avec les 9 alphabétiseurs nous montre aussi que les alphabétiseurs ont des croyances (préjugés) aussi bien positives que négatives qui pourraient influencer positivement ou négativement leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation. En effet, 5 sur les 9 alphabétiseurs ont tenu des propos qui montrent qu'ils considèrent l'animation des centres d'alphabétisation comme un métier noble. En effet, « *les maitres alphabétiseurs sont des personnes de valeurs parce qu'ils sont formés pour transmettre le savoir* » (A.L.) comme « *des enseignants des écoles formelles* » (D.C.). Le métier des alphabétiseurs peut donc « *être comparé au métier des maîtres d'école* » (A.A.) ou les animateurs sont considérés comme des « *cols blancs* » (A.J) ou « *intellectuels de l'école formelle* », des hommes intègres et sages voire des « *leaders d'opinion* » de leur localité jouissant d'une bonne « *renommée* » (A.G.).

Les alphabétiseurs étant chargés d'apprendre à lire et écrire aux analphabètes, nous pouvons dire que ces préjugés qu'ils ont sur leur métier ne sont pas faux, car ils enseignent quelque chose, sinon apprennent à lire et à écrire aux analphabètes. Ainsi, on pourrait les aligner sur le même palier que les enseignants du système éducatif formel du fait qu'ils sont chargés d'enseigner. Leurs préjugés sur le métier d'alphabétiseur pourraient donc les conforter dans les différentes postures d'enseignant. A savoir : la posture socio affective, la posture socio-administrative et professionnelle (statut socio administratif et relations avec les pairs) et la posture épistémologique (relations aux savoirs).

Cependant, certains facteurs liés notamment à leur environnement de travail, leur traitement, leur niveau d'instruction et leur statut, ne leur permettent pas de se sentir dans la posture d'un enseignant. Ce qui sème en eux, des doutes sur leurs préjugés de départ qui leur faisaient croire qu'ils sont des enseignants.

En effet, l'environnement de travail, le traitement et le statut de l'alphabétiseur ne sont pas reluisants. De ce fait, dans la société, en compagnie de ses pairs ou avec des voisins d'autres secteurs d'activités (notamment les maîtres d'école), l'alphabétiseur ne se sent pas bien vu à travers son métier. La société n'a pas une bonne image de lui et il se sent peu valorisé en dehors de son centre, et parfois même au sein de son centre. Tout ceci n'est pas sans conséquence sur sa posture épistémologique lors des pratiques de classe et sa posture socio affective prend ainsi un coup. Dans ces conditions, l'alphabétiseur pense qu'il a moins de valeur qu'un enseignant du système éducatif formel ou un maître d'école. « *Ce jour, je me suis senti très honoré en pensant que tous les autres qui nous suivaient penseront que je suis un maître d'école, un vrai maître* » (A.A.V.).

- **Environnement de travail et traitement**

La synthèse des données issues des entretiens montre que 8/9 des alphabétiseurs ont déclaré ne pas disposer d'infrastructures et de matériel de travail et que l'apport des ONG reste insuffisant. Ils travaillent donc dans des conditions très difficiles. Les difficultés seraient dues au fait que l'Etat n'a pas « doter les centres d'alphabétisation de matériel » (A.L., A.E) et d'infrastructures d'accueil. Il s'agit notamment, de « syllabaires », de « salle de cours » (A.E.) et de « bâtiment spécifique servant de local pour l'apprentissage » (A.M.). Ainsi, pour (A.A.), les alphabétiseurs sont livrés à eux-mêmes. Ils n'ont « pas de matériel », « l'Etat ne [leur] donne rien, ni craie, ni bic, ni cahier... » (A.G.). Ce sont eux-mêmes qui achèteraient parfois les instruments en cas de « besoin des documents de travail, des boites de craies » (A.A.V.). Dans certains villages, les alphabétiseurs « ne disposent pas de tableaux, de livre ou de guide d'enseignement ». Ils sont « obligés de dispenser des cours sous les arbres et quand la pluie commence, ça perturbe la formation » (G.F.). Ailleurs, à défaut « de

salle », ils sont aussi « obligés de rester souvent sous des arbres ou parfois [dans] des salles de réunion réservées au public... » et « chacun vient au cours avec sa chaise » (A.J.). A tout cela, s'ajoute le fait que certains alphabétiseurs sont appelés à parcourir de longues distances pour se rendre dans leur centre. C'est le cas par exemple de (A.A.) qui a déclaré que son centre d'alphabétisation est très éloigné du village.

En ce qui concerne leur traitement, les 9 alphabétiseurs ont déclaré faire du bénévolat dans les centres d'alphabétisation de l'Etat et les rémunérations qu'ils perçoivent au niveau des ONG restent insuffisantes. Soit, 25000 FCFA ou 38 euros au plus par mois sur une période de 6 mois par an. Ce traitement, situé largement en dessous du SMIG (40 000 FCFA ou 60,80 euros) ne saurait permettre aux alphabétiseurs d'avoir un revenu journalier de 01 dollar par jour, surtout que près de la moitié (07/19) d'entre eux vit avec plus de 5 enfants à charge. Ils vivent donc en deçà du seuil de pauvreté. Parlant de seuil de pauvreté, la Banque Mondiale a depuis 2015, décidé de relever ce seuil de 1,25 à 1,90 dollars par jour. Dans cette condition, nous pouvons estimer que les alphabétiseurs dans leur majorité, n'ont pas les moyens nécessaires pour se nourrir, se loger et se vêtir et aussi donc, pour se consacrer entièrement à l'alphabétisation.

A la suite de tout ce qui précède, nous pouvons dire que le défaut de prise en charge financière (traitement salarial), et d'autres situations comme le manque d'infrastructures d'accueil notamment les salles d'alphabétisation, tableaux, tables et bancs, le manque de matériel didactique (l'inexistence ou l'insuffisance de syllabus et de manuels d'alphabétisation) constituent autant de sources de démotivation de l'alphabétiseur et qui affectent sérieusement ses pratiques.

- **Gestion de classe**

Il s'agit pour nous, d'analyser les déclarations des alphabétiseurs ayant trait à la démarche pédagogique qu'ils adoptent dans le cadre de leurs enseignements, aux conditions dans lesquelles ils travaillent, aux règles qui régissent leurs activités ainsi que les modes d'évaluation et le degré d'assiduité de leurs apprenants.

- Démarches pédagogiques pour la mise en œuvre des activités

L'analyse des données issues des entretiens avec les alphabétiseurs montre qu'en matière de gestion de classe, les déclarations de tâches ne sont pas conformes à la prescription en ce qui concerne la méthode pédagogique prescrite pour l'alphabétisation au Bénin. En effet, les tâches prescrites dans le cadre de l'alphabétisation initiale par le ministère en charge de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MAPNL, 2009), sont les suivantes : discussion socio-économique sur un thème d'intérêt, formulation d'une phrase-clé, identification des lettres à étudier, association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé et reconstitution de la phrase à partir des mots. Dans le cadre de notre analyse, nous avons ajouté à ces 5 tâches fortement inspirées de Paolo Freire, une sixième. Il s'agit de l'animation.

Concernant cette dernière tâche, la synthèse relative à la démarche pédagogique des alphabétiseurs lors de l'animation d'une séance d'alphabétisation nous montre que les 9 alphabétiseurs ont déclaré faire de l'animation au cours de leurs séances d'alphabétisation. En effet, « pour commencer une séance d'alphabétisation, le maître fait une animation » (A.L.). Cette animation vise des objectifs à éveiller l'attention des apprenants. « On lance un slogan, on anime pour les mettre en condition » (A.A. & D.C.). C'est pourquoi, « au début du cours, je lance d'abord notre slogan d'alphabétisation » (A.M.). Ça permet aux apprenants d'« oublier les soucis qu'ils ont depuis la maison » (A.E.). « L'animation est très capitale dans notre travail... » (A.A.V.). « Nous saluons les apprenants et lançons notre slogan d'alphabétisation (...) et nous animons un peu pour nous mettre en condition » (A.G.). « Après ça nous chantons et si possible dansons pour faire oublier tous les soucis de la maison car, il s'agit d'adultes » (G.F.) et « tu dois les mettre en condition par des chansons, devinettes, contes, ... ça permet de capter leur attention » (A.J.).

En ce qui concerne l'étape relative à la discussion, 7/9 des alphabétiseurs déclarent faire la discussion sur un sujet d'intérêt. En effet, « le maître et les apprenants réfléchissent et participent à une discussion sur le sujet » (A.L.). « Il faut lancer un

débat... » (A.A), entamer « une discussion, avec les apprenants, sur un sujet... » (A.M.), ou encore commencer par « les interroger sur un sujet... » (A.E.). On peut aussi introduire la séance par « une histoire drôle, un conte ou soit par une blague » (A.A.V.), « on raconte une histoire sur laquelle on discute » (D.C.). Par exemple, « vous commencez d'abord par discuter autour de l'arbre » (A.J.).

Quant à l'étape concernant la formulation d'une phrase clé, 5/9 des alphabétiseurs déclarent qu'ils formulent une phrase clé à partir du sujet du jour. En effet, « à partir de cette discussion, le maître formule une phrase dans laquelle on peut retrouver la lettre qu'il veut enseigner à ses apprenants » (A.L.). C'est donc au cours des échanges qu'on « fait ressortir la phrase qui contient la lettre ou le signe qu'on a prévu de leur apprendre » (A.A.). Ainsi donc, « ... j'entame une discussion (...) sur un sujet qui me permet de faire sortir une phrase contenant les lettres que nous voulons étudier » (A.M.). « Si par exemple tu as prévu de parler ce jour-là de la route « ali en langue fon », qu'est-ce qu'on cherche dans « ali » ? » (A.E.) et « c'est dans cette ambiance de joie, de partage et d'échange d'idées que le thème du jour est dégagé » (A.A.V.).

En ce qui concerne l'identification de la lettre à étudier, 8/9 des alphabétiseurs déclarent identifier la lettre à étudier à partir de la phrase-clé. En effet, « ils font ressortir ensemble la ou les lettres à étudier » (A.L.), ou « vous allez dégager ensemble ces lettres... » (A.A.), « Nous écrivons ensuite ces lettres au tableau et ils vont au tableau à tour de rôle pour les lire... », (A.M.) Donc, c'est toujours au cours d'une discussion qu'il faut « faire sortir la lettre [...] prévue [pour] travailler avec eux » (A.E.). « On finit par faire ressortir la lettre ... » (A.A.V.). Il s'agit de « la lettre à étudier » (D.C.), « de nouvelles lettres ou nouveaux signes » (G.F.). « C'est sur ça qu'ils vont discuter jusqu'à ce que ce soit eux-mêmes qui fassent sortir la lettre que tu veux les enseigner » (A.J.).

Pour l'étape relative à l'association des lettres pour formuler des syllabes et le mot-clé, 4/9 des alphabétiseurs ont déclaré qu'ils associent les lettres identifiées pour formuler des syllabes et le mot-clé. « Avec ces lettres, ils apprennent à construire des syllabes, des mots ... » (A.L.). « Quand tu es rassuré qu'ils connaissent bien la lettre,

tu reviens en arrière et tu leur fais prononcer des syllabes contenant la lettre pour qu'ils y soient habitués. Après ça, tu leur demandes de prononcer des expressions, le blanc appelle ça « mots » » (A.A.). Par exemple, « combien de syllabes trouve-t-on dans ali ? » (A.E.). Pour certains c'est plutôt à partir du thème, qu'« on fait sortir le mot qui contient la lettre à étudier [et] on décompose ensuite le mot en syllabes » (A.A.V.)

Enfin, concernant la reconstruction de la phrase 2/9 des alphabétiseurs déclarent qu'il faut reconstituer la phrase à partir des mots formulés. En effet, « ...ils apprennent à construire des (...) des phrases (A.L.) et « tu leur demandes d'aller plus loin en ajoutant de nouveaux mots contenant ladite lettre jusqu'à former une expression cohérente avec ces mots. C'est-à-dire, tu les amènes à former une phrase avec les mots qui contiennent la lettre que vous avez apprise » (A.A.).

De façon longitudinale, nous constatons que seulement 2 sur les 9 alphabétiseurs ont pu énoncer correctement les 6 étapes prescrites dans le cadre l'alphabétisation initiale. 2 autres ont pu énumérer 5 sur les 6 étapes et un autre en a énuméré 4. Les 4 restants n'ont pu en énumérer que la moitié ou encore moins que celle-ci.

De façon transversale, nous remarquons qu'une seule des 6 étapes (l'animation), a été correctement énumérée par les 9 alphabétiseurs. Si les étapes relatives à l'identification de la lettre à étudier et à la discussion socio-économique sur un thème d'intérêt, ont pu être formulées respectivement par 8/9 et 7/9 alphabétiseurs ; l'étape concernant la reconstruction de la phrase n'a pu être énoncée que par 2 alphabétiseurs sur 9 (voir tableau 38).

Tableau n° 38 : Récapitulation des déclarations de tâches

Enquêtés	A.L.	A.A	A.M.	A.E.	A.A.V.	D.C.	A.G.	G.F.	A.J.	T
Etapes de l'enseignement / apprentissage										
Animation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	9
discussion socio-économique sur un thème d'intérêt	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	7
Formulation d'une phrase-clé	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	5
Identification des lettres à étudier	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	8
Association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	4
reconstitution de la phrase à partir des mots	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	2
Ensemble	6	6	4	5	5	3	1	2	3	35

A partir de cette analyse, nous estimons que très peu d'alphabétiseurs (2/9) connaissent parfaitement les tâches prescrites dans le cadre des pratiques d'alphabétisation initiale au Bénin. En effet, ces décalages entre les pratiques déclarées des animateurs et les pratiques attendues sont justifiés en partie par le manque de formation des alphabétiseurs. Leur mise en formation pourrait leur permettre de corriger cette insuffisance.

- Référentiel, normes, suivi et évaluation

A partir de la synthèse des données issues des entretiens, nous pouvons dire qu'il n'existe pas des contenus de programmes d'alphabétisation prédéfinis par les pouvoirs publics notamment en ce qui concerne les compétences à acquérir par les apprenants des centres d'alphabétisation. Les programmes en cours d'exécution ne sont pas clairement définis ou paraissent peu harmonisés. En effet, les alphabétiseurs estiment qu'officiellement, « aucun programme d'alphabétisation n'est mis à [leur] disposition » (A.L.). Des ONG envoient souvent des documents aux animateurs qui

leur « servent de base pour dispenser les cours » (A.M.). « C'est un livre qui comporte une indication de plan d'alphabétisation » (A.A.). Pour dispenser le cours aux apprenants, « il faut donc tenir compte de l'activité des intéressés pour orienter la formation ».

Concernant l'évaluation de la formation, au moins 6/9 des alphabétiseurs reconnaissent l'implication de l'Etat dans l'organisation de l'examen. Le dispositif d'évaluation paraît cependant moins performant que celui mis en place au niveau du système éducatif formel. En effet, après une expérience en 2012, « l'Etat n'a pas continué à organiser les examens comme dans les écoles [formelle] » (A.L.). Cependant, avant l'organisation des examens, « c'est le Coordonnateur Communal d'Alphabétisation qui fixe la date après avis des autorités départementales voire nationales » (A.A.). L'évaluation se fait « à la fin des 6 mois de formation » (A.M.) avec le coordonnateur communal d'alphabétisation qui « peut envoyer son représentant » (A.E.). Au moins 4/9 des alphabétiseurs ont déclaré que l'organisation des évaluations se fait suite à une permutation des alphabétiseurs d'un centre à un autre. Ce qui donne une certaine crédibilité à ces évaluations. Cependant, certains alphabétiseurs estiment que « cela n'est pas encore bien organisé » (D.C.). Les taux de réussite de « 28/30 » (A.M.), « 15/20 » (A.A.V), « 28/30 » (G.F.) et « 57/60 » (A.J.), déclarés par certains alphabétiseurs suite à ces évaluations, paraissent néanmoins encourageants.

Nous pouvons aussi dire, en ce qui concerne la certification de la formation, que bien que la formation est évaluée par un examen sanctionné par « une attestation de fin de formation » (A.M.), la délivrance de celle-ci par l'Etat n'est pas effective. En effet, les apprenants admis à la fin de la formation devraient avoir une attestation. Malheureusement, « ce n'est pas le cas » (A.J.). Les responsables hiérarchiques font la promesse d'envoyer les attestations aux apprenants admis, « mais ils ne les envoient jamais » (A.G.)

En matière de suivi et contrôle, le dispositif de contrôle paraît peu efficace laissant croire que tous les centres ne sont pas supervisés. Certains alphabétiseurs ont déclaré

que quand ils travaillent, leurs supérieurs hiérarchiques leur « rendent parfois visite... » (A.A.). Tandis que d'autres déclarent que « personne ne passe après pour voir comment [ils travaillent] ... » (A.G.).

- **Retards et absentéismes**

L'analyse de la synthèse des données montre que le retard au cours est très fréquent et l'absentéisme est un phénomène complexe à gérer par les alphabétiseurs. On peut retenir que, les 9 alphabétiseurs ont évoqué le retard et l'absentéisme comme des situations qui entravent la bonne marche des activités dans leur centre.

En effet, « c'est (...) le maître alphabétiseur qui doit passer de maison en maison pour inviter les apprenants à se rendre au cours ». Il faut donc faire « beaucoup de sacrifices pour pouvoir les maintenir et les former jusqu'à la fin de l'année ». Il y a souvent des retardataires et en cas d'absence, l'alphabétiseur doit faire un effort pour se rendre « au domicile de ceux qui ont manqué la séance de cours précédente » (A.M.). « C'est là que le travail est difficile... » (A.A.). L'absence au cours ou lors des évaluations est parfois due au fait que « certains apprenants sont à 3 km et plus du lieu de composition... » (A.L.). Parfois, les alphabétiseurs sont obligés de passer de maison en maison pour mobiliser les apprenants car, « il y a certains qui ne viennent pas à la formation. (...). [et ils sont] souvent obligés d'être à leurs trousses » (A.E.). Les alphabétiseurs sont donc conscients qu'ils sont « en face d'un public particulier » (A.G.). « Parfois, certains vont faire d'abord les galettes d'arachide à vendre, d'autres iront faire la collecte de vin de palme avant d'arriver au centre. Il faut savoir les attirer (...) sinon tu peux venir un jour et te retrouver en face de deux ou trois apprenants » (A.A.V.). Si l'Etat pouvait réorganiser le système, « on ne serait plus obligé de faire du porte à porte pour les mobiliser avant de les alphabétiser... Il y a parmi eux, certains qui disent qu'ils ont oublié que c'est le jour de l'alphabétisation, d'autre vont prendre leur houe pour se rendre dans leur champ » (D.C.).

Les résultats issus de nos enquêtes de terrain montrent que les absentéismes et/ou les retards au cours des apprenants constituent des facteurs qui influencent négativement

la gestion de classe. Il faut remarquer cependant, qu'il est souvent difficile pour les alphabétiseurs d'assurer la discipline du groupe car il n'existe pas de règlements ni de codes de vie qui prévoient des sanctions en cas de non-respect. Il faut parfois des « méthodes spéciales ». En effet, « *pour être alphabétiseur, il faut être avant tout un homme intègre et sage. Car on est en face du public particulier : des adultes en quête de formation dont des pères de famille et des femmes mariées* » (A.G.). Les formateurs ont donc à gérer des situations de crises des adultes qui sont inégalement maîtrisées. « *Il est difficile de former des adultes, il faut pour cela être patient* » (G.F.).

8.2.1.2. Analyses des données relatives à la vision de professionnalisation des alphabétiseurs

- Utilité de la formation et besoins spécifiques de formation

Comme évoqué précédemment, les 9 alphabétiseurs enquêtés ont un niveau d'instruction très faible. Les 9 ont suivi de cours d'alphabétisation avant de commencer le métier. Parmi eux, 4 ont pu étudier dans le système éducatif formel dont 1 seul déclare avoir le BEPC. Les 9 ont déclaré avoir suivi des formations de recyclage de courte durée (3 à 15 jours) avant l'accès au métier ou en cours d'activités.

Le tableau de synthèse des entretiens nous montre que les 9 alphabétiseurs, dans leur déclaration, reconnaissent l'utilité de la formation à l'exercice du métier d'animateur des centres d'alphabétisation. Ils reconnaissent qu'ils ont des insuffisances. En effet, « ...il y a des choses qu'on ne connaissait pas.... C'est pourquoi la formation continue est indispensable pour maintenir un certain niveau de capacité et acquérir de nouvelles compétences... » (A.A.). Effectivement, certains alphabétiseurs ont souligné qu'il leur manque « de formation continue qui peut [leur] faciliter l'enseignement » (G.F.), Pour la formation des apprenants des centres d'alphabétisation, il manque des enseignements spécifiques. Lorsque ces enseignements seront intégrés dans le programme d'étude, « l'alphabétisation des adultes [serait] beaucoup plus utile pour eux » (A.L.). Mais, le niveau de connaissance

de ceux qui sont chargés de dispenser ces enseignements « semble insuffisant » (AM). Certains veulent qu'on les forme « régulièrement » (A.E.). Leur « formation doit être périodique et régulière car chaque année, il y a toujours de nouveaux individus qui demandent à être alphabétisés... » (A.A.V.). Les alphabétiseurs sont conscients qu'« on ne finit jamais d'apprendre » (D.C.). Ils savent que se former ou se faire former est une obligation pour un enseignant et qu'ils sont donc « dans le besoin de formation à tout moment. Parce que ce qu' [ils enseignent] aux gens change au fil du temps (A.J.).

Les alphabétiseurs pensent qu'il leur manque surtout des formations spécifiques. En effet, 8/9 des alphabétiseurs enquêtés par entretien ont déclaré qu'il leur faut des formations spécifiques dans plusieurs domaines de la vie. Ces formations pourraient leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires en vue de pouvoir mieux exercer leur métier. Ils savent « qu'il faut apprendre la "pédagogie" quand on veut enseigner... » (A.A.). Mais il faut surtout pour la formation de leurs apprenants « des enseignements spécifiques dans des domaines tels que la connaissance des lois de la République, l'agriculture, la maçonnerie » (A.L.). Les alphabétiseurs pensent qu'ils ont « véritablement besoin d'un renforcement de capacité dans le domaine du calcul [et] dans les techniques d'enseignement (A.M.). Ils ont besoin « des séances de recyclages et si possible d'autres formations pouvant [leur] permettre de mieux exercer notre métier » (A.E.). Ils pourraient « aussi apprendre la comptabilité » (A.A.V.). Les alphabétiseurs savent aussi qu'il leur « reste beaucoup de choses à apprendre (...) surtout au niveau de la qualité de la formation, voire de la pédagogie » (D.C.). « ...Le français fondamental vient d'être intégré dans le programme (...) c'est plus tard que les mathématiques y ont été intégrées. Donc, il est indispensable qu' [ils se fassent] former régulièrement pour se cultiver... Comme on forme les gens en informatique ailleurs, que des choses de ce genre soient intégrées au programme d'alphabétisation » (A.J.).

Ainsi, l'une des préoccupations évoquées par tous les animateurs (9/9) au cours des entretiens est relative au besoin de formation non comblé, notamment la formation spécifique au métier d'animateur des centres d'alphabétisation. Malheureusement, il

n'existe pas pour eux, une école de formation où ils iraient se spécialiser pour devenir alphabétiseurs ou apprendre à faire correctement leur métier. En dehors d'une formation de recyclage de courte durée qui précède parfois les campagnes d'alphabétisation, il n'existe aucun plan de formation élaboré par les pouvoirs publics pouvant leur permettre de combler leurs besoins de formation à court, moyen ou long terme. Pourtant il existe des besoins de formation en pédagogie d'adulte (andragogie), en animation et gestion de classe et dans d'autres disciplines notamment, les mathématiques, le français fondamental, l'agriculture, l'économie et l'éducation civique.

- **Revendication de meilleures conditions de vie et travail ainsi que la reconnaissance de statut**

Dans l'ensemble les alphabétiseurs souhaitent la réorganisation de leurs activités. En effet, 8 sur 9 ont émis le vœu d'être mieux rémunérés. Seule D.C. n'a pas évoqué l'aspect pécunier dans ses doléances. Cependant, nous avons constaté dans la rubrique « traitement et motivation » qu'elle déplore le fait que leur prise en charge ne soit limitée qu'à 6 mois sur 12.

En plus de l'aspect pécunier, tous les animateurs ont formulé des doléances ayant trait à la valorisation de leur statut (signature de contrat de travail, meilleure insertion professionnelle, dotation en matériel). Quatre des alphabétiseurs sont revenus sur la nécessité pour eux, de se faire former.

8.2.1.3. Analyse des données relatives aux exploitations des compétences acquises

Dans cette rubrique, nous allons, à partir des 9 entretiens que nous avons réalisés avec les alphabétiseurs, analyser les points de vue de ceux-ci en ce qui concerne les exploitations que font les apprenants des connaissances qu'ils leur transmettent lors des pratiques d'alphabétisation. Ensuite, nous allons compléter notre analyse par la prise en compte des points de vue des apprenants que nous avons recueillis lors des 2 entretiens de groupe. Les points de vue des personnes ressources seront également pris en comptes.

- **Exploitation des connaissances transmises : les points de vue des alphabétiseurs**

Les 9 alphabétiseurs ont déclaré et justifié que les apprenants exploitent les connaissances qui leur sont transmises lors des séances d’alphabétisation pour améliorer leur mode de vie et participer au progrès de leur localité. En effet, les alphabétiseurs croient que l’alphabétisation permet « d’avancer », parce que « si on alphabétise les gens, ça leur apporte des changements » (A.J.). Ils savent que l’« alphabétisation est très utile et ça fait avancer la communauté. Ceux qui se sont fait alphabétisés s’en servent bien » (A.L.). Les alphabétiseurs estiment qu’il y a des opportunités à saisir à travers l’alphabétisation en langue maternelle » (A.M.), car les bienfaits que l’alphabétisation leur « a procurés sont énormes » (A.G.). On peut contribuer, « grâce à alphabétisation, au développement de [sa] localité ». En effet, des néo alphabètes « sont déjà alphabétiseurs en langue fon sur le terrain » (A.A.V.). L’alphabétisation « a changé beaucoup de choses chez les femmes » car, « on constate que beaucoup de choses changent dans leur mode de vie » (D.C.). Les personnes qui ont appris « à lire, écrire et compter ont vu une transformation positive dans leur vie... (...) Ils améliorent leurs activités et nous disent qu’ils sentent des changements positifs dans leur mode de vie. On perçoit ces changements, on voit les signes, ... » (A.A.).

Sur le plan socioculturel, grâce à l’alphabétisation, « on voit parfois des femmes entrain de faire la lecture des livres en langue nationale... » (A.A.). « Elles savent manipuler un portable, fouiller dans leur répertoire pour identifier le nom d’une personne et son numéro et appeler au besoin... (G. F.). De plus, des apprenants autrefois analphabètes savent maintenant « lire, écrire et compter » (A.L.) et « ça leur donne une certaine fierté qu’on les fasse asseoir à côté des lettrés » (D.C.). Ceux-ci étant désormais capables, par exemple, d’« envoyer un message à un parent vivant à l’étranger, [sans faire recours à] un intermédiaire pour le faire et le récepteur du message peut [le] lire et en être heureux » (A.M.). Celui qui comprends le français et sa langue maternelle, cela lui « permettrait de maîtriser deux langues différentes... » et certains néo alphabètes sont devenus « des agents de relais de santé dans nos

hôpitaux » (A.A.V.). Grâce à alphabétisation, « que ce soit sur le plan de la santé, de l'hygiène (...) » certains s'en sortent bien. Ils savent désormais « planifier ou organiser [leur] mode vie » (A.J.).

Sur le plan politique « celui qui n'a pas été à l'école formelle ni suivi les cours d'alphabétisation et qui accède à un poste de responsabilité, risque la prison » (A.L.), « Il y a des femmes comme des hommes secrétaires dans les tontines ou responsables à divers niveaux dans les projets » (A.A.V.), et « je suis présentement le secrétaire du GV de Xèhunli ».

Sur le plan économique « ceux qui ont atteint ce niveau peuvent gérer un stock de magasin » et « lorsque quelqu'un reporte mal les comptes, les autres peuvent aussi lire les documents et constater qu'il y a une mauvaise gestion » (A.L.). « Ils améliorent leurs activités » (A.A.). Par exemple, « quand vous êtes cultivateur ou commerçant et vous chercher à vendre vos produits à un demandeur avec un instrument de mesure, ... vous n'êtes pas victime d'arnaque » (A.M.). Les compétences reçues dans les centres d'alphabétisation peuvent permettre aux bénéficiaires d'être plus efficaces en situation de travail et d'en tirer des promotions. On pourrait s'inspirer du cas de cette apprenante responsable d'un atelier de couture qui était autrefois analphabète. « Aujourd'hui, elle sait déjà écrire et lire... Elle a son cahier pour y inscrire les noms et mesures de ses clients » (A.E.). On pourrait aussi s'inspirer de l'exemple de cet alphabétiseur membre d'un groupement de cotonculteur. En effet, « quand les gens ont su que je pouvais lire et écrire, on m'a désigné comme chargé des pesées. Ainsi, c'est nous qui faisons les pesées de coton » (A.G.). L'alphabétisation a « changé beaucoup de choses chez les femmes, par exemple en fin de journée, elles peuvent prendre leur cahier et noter ce qu'elles ont vendu » (G.F.). « C'est cette alphabétisation à laquelle je me suis attelée qui a fait que [sur] le plan (...) de la planification des dépenses, je m'en sors bien ». Par exemple, un agriculteur qui a appris « à écrire, à lire et à calculer, (...) n'a plus besoin de faire appel à quelqu'un d'autre avant de mettre le produit dans son champ. Si c'est pour la vente du coton, celui qui sait écrire, lire et calculer n'a plus besoin de quelqu'un avant de relever le poids du coton pesé dans son champ » (A.J.).

L'alphabétisation confère également aux gens une certaine autonomie. En effet, « ils gèrent eux-mêmes leurs groupements » (A.L.), « grâce à la formation qu'elles reçoivent chez nous, elles arrivent à gérer elles-mêmes le secrétariat de leur club de tontine » (A.G.).

Ainsi donc, nous percevons à travers la déclaration des 9 neuf alphabétiseurs, que les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation exploitent les connaissances que les alphabétiseurs leur transmettent pour leur propre autonomisation ainsi qu'au développement économique, politique et socio-culturel de la communauté. Il convient cependant, de compléter cette analyse par l'analyse des propos des apprenants.

- **Exploitation des compétences acquises : les points de vue des apprenants et des personnes ressources**

Les extraits de propos que nous avons recueillis auprès des apprenants et autres personnes ressources, lors des entretiens de groupe, complètent le point de vue des alphabétiseurs et montrent que les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation exploitent bien les compétences qu'ils acquièrent dans les centres d'alphabétisation pour améliorer leur mode de vie et contribuer au développement de leur communauté.

En effet, il ressort du tableau de synthèse de ses entretiens que, l'alphabétisation est une activité salvatrice pour la communauté. Parlant des bienfaits de la lecture et de l'écriture, une femme néo-alphabète dit : « *maintenant que je sais lire, écrire et calculer, je fais régulièrement le point de mes activités commerciales dans un cahier (commande, vente à crédit, dette envers fournisseurs, ...). Ce qui me paraît plus facile du fait que je n'ai plus à mémoriser tout cela dans ma tête* ». Elle ajoute aussi : « *dans ma boutique, j'écris le prix devant chaque article ; ce qui semble donner plus de valeur à mon commerce et me dispense des bavardages liés au marchandage* » (Antoinette, Pers. R). Un paysan cotonculteur pense que le programme d'alphabétisation est une activité salvatrice « *je peux contrôler la pesée de mon coton lors de la vente sans l'aide de personne ; ce que je ne pouvais pas faire avant. [...]. Quand j'ai été élu président des cotonculteurs, j'ai géré plus de trente million*

(30.000.000) de francs par an et pourtant je n'ai jamais été à l'« école des blancs » (l'école formelle). C'est parce que j'ai été alphabétisé » (Ahossi, Pers R).

S'agissant des avantages tirés des enseignements reçus en sciences et éducation civique, une jeune femme bénéficiaire du programme d'alphabétisation a déclaré : *« je comprends maintenant mon cycle sexuel et je sais comment planifier les naissances de mes enfants [...], je sais désormais que l'excision n'est pas une bonne chose [...]. Par exemple, aujourd'hui je peux utiliser mon téléphone portable sans demander l'aide d'une autre personne alors qu'avant, je ne pouvais pas le faire »* (Houédanu, B⁵⁹). Un jeune homme bénéficiaire des programmes d'alphabétisation a dit *« je comprends maintenant que le vote est un devoir citoyen et tout mauvais choix de nos dirigeants peut avoir des conséquences négatives sur nos conditions de vie »* (Grégoire, B).



Photo n° 02 : *entretien de groupe à Xehunli en vue d'appréhender la perception que la population a de la notion de communauté, de l'alphabétisation et des liens entre les pratiques d'alphabétisation et le développement communautaire.*

En tenant compte de ces données recueillies auprès des bénéficiaires et des personnes ressources, nous pouvons dire que la maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul et d'autres compétences acquises dans les centres d'alphabétisation a permis à des auditeurs néo-alphabètes de Za-Kpota de s'assumer, d'avoir plus de facilités et de

⁵⁹ Bénéficiaire

succès dans la réalisation de leurs tâches mais aussi d'assumer certaines nouvelles responsabilités dans la gestion de leur cité. Ce qui nous amène à faire ressortir les impacts de l'éducation d'abord, sur le comportement des adultes et ensuite, sur la gouvernance de la cité.

En ce qui concerne les impacts de l'éducation des adultes sur le comportement des néo-alphabètes, les programmes d'alphabétisation permettent de donner aux adultes analphabètes ou déscolarisés, une seconde chance en vue de s'instruire. A travers les compétences qu'ils acquièrent dans les centres de formation, les néo-alphabètes améliorent de plus en plus, et dans plusieurs domaines, leurs conditions et mode de vie.

En effet, sur le plan sanitaire, les instructions reçues dans les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes permettent aux néo-alphabètes de comprendre l'importance d'un meilleur assainissement de leur cadre de vie ; d'une bonne hygiène corporelle ; d'une meilleure planification familiale notamment en ce qui concerne la limitation des naissances. En effet, « *je comprends maintenant mon cycle sexuel et je sais comment planifier les naissances des enfants* » (Houédanu, B).

Sur le plan économique, la maîtrise des notions élémentaires en lecture, écriture, calcul et autres, permet aux néo-alphabètes d'améliorer la gestion quotidienne de leurs activités en vue d'une bonne rentabilité « *maintenant que je sais lire, écrire et calculer, je fais régulièrement le point de mes activités commerciales dans un cahier (commande, vente à crédit, dette envers fournisseurs, ...). Ce qui me paraît plus facile du fait que je n'ai plus à mémoriser tout cela "dans ma tête"* » (Antoinette, Pers. R). Cela leur permet aussi de mieux planifier les charges de leur famille.

Sur le plan social et politique, grâce aux instructions qu'ils ont reçues dans les centres d'alphabétisation, les néo-alphabètes sont désormais conscients qu'ils ont des droits et devoirs vis-à-vis de la société et surtout la possibilité de participer à l'animation de la vie politique. En effet, « *je comprends maintenant que le vote est un devoir citoyen et tout mauvais choix de nos dirigeants peut avoir des conséquences négatives sur mes conditions de vie* » (Grégoire, B) ou encore, « *c'est parce que j'ai été alphabétisé*

que les responsables de notre parti politique mon choisi pour que je représente le parti au niveau de l'arrondissement. Ça m'a permis d'être élu conseiller communal en 2002 » (Anicet, Pers. R).

Sur le plan culturel, les néo-alphabètes, grâce aux instructions reçues dans les centres d'éducation des adultes, savent qu'il existe d'autres cultures en dehors des leurs ; que tout n'est pas favorable au développement dans leurs pratiques culturelles et qu'ils doivent donc se débarrasser de certaines de leurs pratiques et en améliorer d'autres. En effet, *« je sais désormais que l'excision n'est pas une bonne chose »* (Houédanu, B).

Quant aux impacts de l'éducation des adultes sur la gouvernance de la cité, les bienfaits induits par les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes sur le comportement des néo-alphabètes produisent aussi des effets positifs sur la gouvernance de la cité. Aussi, tout en améliorant leurs conditions et mode de vie grâce aux compétences qu'ils acquièrent dans les centres d'éducation des adultes, les néo-alphabètes deviennent-ils de plus en plus exigeants vis-à-vis de leurs dirigeants par rapport à la gouvernance de leur cité. En effet, ils exercent convenablement leur droit de vote, occupent des postes de responsabilité dans les organisations locales et jouent également le rôle de relais communautaires.

Bien que les programmes d'alphabétisation aient permis à certains bénéficiaires de connaître des progrès dans la vie, l'accès à ces programmes reste encore limité. La synthèse des données issues des entretiens de groupe nous donne un aperçu des raisons qui justifient leur « non adhésion » au programme d'alphabétisation ainsi que leurs absences répétées aux séances d'alphabétisation ou les abandons de formation. Il s'agit entre autre de manque de moyens de subsistance, de défaut d'autorisation (du mari, du patron d'atelier, ...). En effet, pour donner les raisons pour lesquelles elle n'a pas adhéré au programme, une jeune fille analphabète en apprentissage a dit *« il n'est pas évident que mon patron m'autorise à m'absenter de l'atelier « même » pour un seul après-midi par semaine. En effet, m'absenter pour suivre plusieurs séances*

d'alphabétisation par semaine, ce ne serait pas possible » (Edith, Nb⁶⁰). Les retards ou absences aux séances d'alphabétisation d'un chef de famille (Pascal B), se justifient par le fait qu'il doit se rendre tous les cinq (05) jours, au marché local pour vendre ses productions (paniers, nattes et autres produits vivriers).

8.2.2. Analyse des données issues des questionnaires

Il s'agit des données liées à l'identité des animateurs, aux représentations qu'ils ont de leurs activités et de la conception qu'ils ont de la professionnalisation de leur métier.

8.2.2.1. Analyse des données relatives à l'identité des alphabétiseurs et aux représentations qu'ils ont de leurs activités

Les données analysées ici ont rapport à la qualification des alphabétiseurs et aux conditions d'accès au métier, aux conditions de vie et de travail de ces alphabétiseurs et à la mise en œuvre des programmes.

- **Faible qualification des alphabétiseurs et accès au métier peu règlementé**

L'analyse des résultats issus du traitement des questionnaires administrés aux 19 alphabétiseurs montre que ceux-ci ont une faible qualification avant d'être engagés dans le métier et leur mode de recrutement n'est pas du tout règlementé. En effet, bien que tous les alphabétiseurs aient déclaré avoir été alphabétisés en langue nationale fon, 17/19 parmi eux n'ont pas fait des études secondaires dont près du tiers (6/19) n'ont jamais étudié dans le système éducatif formel. Même si la majorité des alphabétiseurs déclarent avoir reçu des formations en préparation de classe (15/19), en gestion de classe (16/19) et/ou en évaluation des apprentissages (15/19) au cours des stages de recyclage ou des séminaires de formation (16/19), leur niveau de formation de base et surtout la durée de ces séminaires de formation ne sauraient leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires en vue de bien exercer leur métier.

L'analyse de ces résultats nous montre également que l'entrée en activité des alphabétiseurs dans leur majorité est liée à des motivations intrinsèques, notamment,

⁶⁰ Non bénéficiaire

la recherche d'emploi (12/19) et la passion pour le métier (08/19). Cependant, le mode de recrutement des alphabétiseurs ne permet pas de faire un bon filtrage des meilleures compétences parmi les candidats à l'exercice de ce métier. En effet, presque tous les alphabétiseurs sont admis dans leur métier par « étude de dossier » (15/19) ou par « recommandation » (02/19). Seulement 04/19 des alphabétiseurs déclarent avoir subi un « test » de recrutement.

- **Préjugés des alphabétiseurs et leurs influences sur les pratiques d'alphabétisation**

L'analyse des données issues du traitement de nos questionnaires d'enquête montre que les alphabétiseurs ont des préjugés sur les pratiques d'alphabétisation. Ces prises de positions constituent en effet, l'expression de leurs croyances qui pourraient influencer positivement ou négativement leurs postures et par ricochet, leurs pratiques professionnelles, selon qu'elles soient fondées ou non.

En effet, le tableau relatif aux préjugés des enquêtés sur les qualités d'un alphabétiseur montre que certaines propositions ont obtenues de fortes proportions dans les niveaux « d'accord » et « tout à fait d'accord ». Il s'agit par exemple de « *être animateur d'alphabétisation, c'est* » :

- ☞ « *être capable d'animer un groupe* » (17/19) ;
- ☞ « *être médiateur entre les apprenants et des savoirs* » (16/19) ;
- ☞ « *utiliser diverses méthodes pour se former dans la formation des adultes* » (14/19).

Ces préjugés paraissent bien fondés et pourraient influencer positivement la posture épistémologique aussi bien que la posture socio-affective de l'alphabétiseur. La posture épistémologique étant considérée comme celle qui se développe en rapport avec les croyances de l'alphabétiseur à propos des savoirs qu'il est appelé à enseigner. Tandis que la posture socio-affective tient compte des rapports affectifs entre les apprenants et l'alphabétiseur et se traduit par l'intérêt que porte ce dernier à la personne de l'apprenant.

Il en est de même du tableau relatif aux préjugés des enquêtés au sujet des compétences d'un alphabétiseur qui montre également que certaines propositions ont

obtenues de fortes proportions dans les niveaux « d'accord » et « tout à fait d'accord ». Il s'agit par exemple de « *un animateur de centre d'alphabétisation, doit avoir des* » :

- ☞ « *Compétences en andragogie* » (19/19) ;
- ☞ « *Compétences en animation de groupe* » (18/19) ;
- ☞ « *Compétences en éducation* » (18/19) ;
- ☞ « *Compétences en construction de savoirs* » (18/19).

Pendant, en ce qui concerne les niveaux de « *pas d'accord* » et « *pas du tout d'accord* », la proportion obtenue par certaines propositions en rapport avec les qualités d'un animateur n'est pas aussi négligeable. Nous pouvons citer par exemple, « *être animateur d'alphabétisation, c'est* » :

- ☞ « *adapter ses enseignements sur la base de ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas* » (04/19) ;
- ☞ « *acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies* » (03/19) ;
- ☞ « *être chercheur, créatif, constructeur de savoirs en suscitant le partage de ceux-ci* » (09/19).

Il en est de même pour certaines propositions relatives aux préjugés des enquêtés au sujet des compétences d'un animateur, où pour les niveaux de « *pas d'accord* » et « *pas du tout d'accord* », la proportion obtenue n'est pas aussi négligeable. Nous pouvons citer par exemple « *un animateur de centre d'alphabétisation, doit avoir des* » :

- ☞ « *Compétences en technologies éducatives* » (03/19) ;
- ☞ « *Compétences pour la recherche* » ; (02/19)
- ☞ « *Compétences en élaboration de projets* » (05/19).

Ces préjugés ne paraissent pas fondés et pourraient influencer négativement la posture épistémologique aussi bien que la posture socio-affective de l'alphabétiseur. En effet, si pour un alphabétiseur, « *acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies* » n'est « *pas nécessaire* », cela fausserait sa posture de conducteur ou d'accompagnateur qui lui demande de se ressourcer (par exemple sur internet) pour « accompagner » ses apprenants. De même, si pour un animateur de centre d'alphabétisation, avoir des « *compétences pour la recherche* » n'est pas

nécessaire, cela pourrait fausser sa posture de chercheur. Ces différentes croyances ont donc des influences négatives sur la posture épistémologique l'animateur.

Nous pouvons donc retenir que les préjugés des animateurs ont des influences sur leurs postures qui à leur tour ont des influences sur les pratiques d'alphabétisation. Par conséquent, aucune des postures n'est à négliger dans les pratiques d'alphabétisation. En effet, chacune d'elle recèle selon ses spécificités, des éléments caractéristiques qui révèlent des insuffisances qui, si elles ne sont pas comblées, pourraient constituer des entraves à une mise en œuvre efficace des programmes d'alphabétisation dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous. Cette analyse dévoile donc qu'il existe des handicaps en matière de postures qu'il sera nécessaire de surmonter en vue de tendre véritablement vers de meilleurs transferts de compétences dans les centres d'alphabétisation pour mieux impacter le processus de développement communautaire. La mise en formation des animateurs pourrait permettre de combler ces insuffisances.

- **Conditions de vie et de travail peu favorables à l'exercice du métier**

L'analyse des données issues du traitement des questionnaires administrés aux alphabétiseurs montre que ceux-ci vivent et travaillent dans des conditions difficiles qui ne leur permettent pas se consacrer entièrement à leur métier ou de l'exercer convenablement. En effet, du point de vue traitement, 01 seul alphabétiseur sur les 19 déclare être salarié et les 19 alphabétiseurs déclarent avoir un revenu mensuel inférieur au SMIG (40 000 FCFA ou 60,80 euros). Ce qui montre que sur les 19 alphabétiseurs vivent dans des conditions financièrement vulnérables alors que 12 parmi eux doivent parcourir plus de 2 km avant de se rendre dans leur centre d'alphabétisation. Même si 13 des 19 alphabétiseurs déclarent avoir un moyen de déplacement, les frais de carburant et d'entretien pour le fonctionnement de ce moyen de déplacement pourraient constituer des charges supplémentaires pour ces derniers. Cette situation pourrait expliquer pourquoi c'est seulement 09/19 des alphabétiseurs qui ont déclarés être assidus au cours. Plus de la moitié (10/19) justifient leur absence

au centre soit par manque de temps (03/10), soit par manque de moyen (04/10), soit par manque de temps et de moyen (01/10) et dans bien de cas, sans motif (02/11).

En ce qui concerne les conditions de travail des alphabétiseurs, l'analyse des résultats montre également qu'elles ne favorisent pas le bon déroulement des activités d'alphabétisation et constituent par conséquent, une entorse pour de meilleurs transferts de connaissances dans les centres d'alphabétisation. Le manque de ressources pédagogiques, le manque d'infrastructures d'accueil et l'insuffisance de formation sont des problèmes récurrents auxquels font face les alphabétiseurs. En effet, plus de la moitié des alphabétiseurs (11/19 dont 1 indéci) ont déclaré que le nombre de ressources pédagogiques disponibles (manuels d'alphabétisation, cahiers d'activités, livres) est insuffisant par rapport au nombre d'apprenants. Au sujet de leur formation, 13/19 alphabétiseurs dont 1 indéci, déclarent que les animateurs ne suivent pas régulièrement des formations de recyclage et 16/19 alphabétiseurs dont 2 indéci, déclarent que « le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé ». En matière d'infrastructures et d'équipements, même si c'est seulement 05/19 alphabétiseurs qui déclarent que « les infrastructures d'accueil sont rares ou inexistantes », 13/19 des alphabétiseurs dont 1 indéci, déclarent que « le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de places disponibles dans les locaux d'alphabétisation ».

- **Mise en œuvre peu efficiente des contenus de cours**

Du point de vue didactique, notamment en ce qui concerne le contenu des programmes d'alphabétisation, l'analyse des tableaux 13 et 14 révèle qu'au niveau des centres d'alphabétisation, les alphabétiseurs au-delà de la lecture et de l'écriture, enseignent d'autres matières qui favorisent la transmission de connaissances. En effet, presque tous les alphabétiseurs (18/19) déclarent enseigner l'éducation civique et sociale. Tandis que 17/19 des alphabétiseurs déclarent enseigner les Sciences de la vie et 13/19 d'entre eux déclarent enseigner les Sciences de la terre. Ce qui peut concourir à développer les aptitudes intellectuelles des apprenants.

Cependant, aucun d'eux n'enseigne les mathématiques et très peu d'entre eux sont motivés à les enseigner (02/19). Aussi, seulement 06/19 des alphabétiseurs déclarent-ils enseigner le français fondamental malgré son introduction dans le programme d'alphabétisation au Bénin. On note toutefois que 09/19 des alphabétiseurs (près de la moitié) souhaitent enseigner le français fondamental. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que le niveau de qualification actuel des alphabétiseurs est très bas et ne leur permet pas de disposer des compétences nécessaires pour enseigner les mathématiques ni le français fondamental. A cet effet, et dans la perspective de généralisation du français fondamental et des mathématiques dans les centres d'alphabétisation au Bénin, il serait intéressant de former ces animateurs ou de renforcer leur capacité d'intervention dans ces deux disciplines. Soulignons que l'enseignement du français fondamental et des mathématiques dans les centres d'alphabétisation pourrait avoir le triple avantage de créer une passerelle entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, de faciliter l'établissement d'une équivalence de niveau entre ces deux formes d'éducation et surtout de susciter l'adhésion des apprenants aux programmes d'alphabétisation.

Du point de vue pédagogique, notamment en ce qui concerne les compétences acquises par les alphabétiseurs pour la mise en œuvre des contenus des programmes d'alphabétisation, 15/19 des alphabétiseurs déclarent avoir reçu des formations en préparation de classe, 16/19 d'entre eux déclarent avoir été formés en gestion de classe et 15/19 d'entre eux déclarent aussi avoir reçu des formations en évaluation des apprentissages. Soulignons cependant qu'aucun de ces alphabétiseurs n'a été formé dans un institut ou école normale de formation au métier d'animateurs des centres d'alphabétisation. Même si 02/19 des alphabétiseurs déclarent avoir été formés dans un centre, les données relatives aux caractéristiques générales des enquêtés révèlent qu'aucun d'entre eux n'est titulaire d'un diplôme d'animateurs des centres d'alphabétisation. Nous estimons de ce fait qu'il s'agit dans le cas de ces deux alphabétiseurs, des formations suivies dans les centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, sanctionnées par une attestation d'alphabétisation.

Il convient également de rappeler que 16/19 des alphabétiseurs ont déclaré que ces formations d'ordre pédagogique ont lieu au cours des stages de recyclage ou des séminaires de formation allant de 02 jours à 02 semaines. De ce fait, nous estimons que le niveau de formation de base des alphabétiseurs ne saurait leur permettre d'acquérir en si peu de temps, les compétences nécessaires en vue de bien exercer leur métier. Dans la perspective de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation, il serait intéressant de mettre les alphabétiseurs en formation sur une durée relativement longue, soit en formation initiale ou en formation continue.

Soulignons, en ce qui concerne l'assiduité, que les absentéismes et les retards criards pourraient constituer un handicap pour les formateurs dans l'animation des cours d'alphabétisation. En effet, 15/19 des alphabétiseurs dont 2 indécis, déclarent que « les apprenants sont souvent absents ».

8.2.2.2. Analyses des données relatives à la perspective de professionnalisation des alphabétiseurs

Dans cette rubrique, toutes les propositions formulées par les enquêtés tournent autour de la formation, la reconnaissance de diplôme et de statut, une meilleure prise en charge, la dotation en infrastructure et matériel didactique. En effet, 12/19 alphabétiseurs proposent la formation comme un moyen d'amélioration de connaissances ou le recyclage comme une alternative de formation. Egalement 12/19 des alphabétiseurs revendiquent la reconnaissance de leur diplôme et 17/19 des alphabétiseurs proposent une meilleure prise en charge comme un moyen « de valoriser leur statut social ». En ce qui concerne les infrastructures et les intrants pédagogiques, 16/19 des alphabétiseurs ont évoqué le besoin de manuels et autres matériels ainsi que le besoin d'équipement en salle d'alphabétisation. En matière de suivi-évaluation, 11/19 alphabétiseurs ont suggéré le « renforcement des supervisions » et « l'encouragement des meilleurs alphabétiseurs ».

8.2.3. Analyses des données relatives aux observations de pratiques

Les données collectées au cours des séances d'observations réalisées dans les deux centres d'alphabétisation d'Ajido et de Dan-Tota seront analysées en tenant compte de la pédagogie adoptée, de l'animation et de la gestion de classe, de l'environnement et des conditions de travail des alphabétiseurs observés.

8.2.3.1. Pédagogie et enseignement/apprentissage

La synthèse des données présentées dans les tableaux relatifs aux observations de pratiques nous montrent que, dans le centre d'alphabétisation de l'Etat comme au niveau du centre d'alphabétisation de l'ONG, les séances d'alphabétisations commencent directement par la lecture ou l'écriture. Alors que la prescription du Ministère de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (PAPLN, 2009), inspirées de la méthode Paolo Freire, recommande qu'une séance d'alphabétisation respecte les étapes suivantes :

1. discussion socio-économique sur un thème d'intérêt ;
2. formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier,
3. identification des lettres à étudier
4. association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé,
5. reconstitution de la phrase à partir des mots.

Soulignons que dans le cadre de notre travail, nous avons ajouté l'animation à ces différentes étapes. Ce qui fait six étapes au total. Si l'alphabétiseur qui anime au niveau de l'ONG a pu réaliser 4 sur les 6 étapes prévues, l'alphabétiseur du centre public n'en a réussi que 3 (voir tableau n° 39 ci-dessous). Même si le score est acceptable au niveau de l'ONG (4/6), cette situation montre qu'il reste encore des efforts à fournir par les deux alphabétiseurs dans le cadre du respect de la méthode recommandée pour l'alphabétisation initiale au Bénin. La mise en formation de ces alphabétiseurs pourrait leur permettre de corriger les insuffisances constatées en matière de pédagogie.

Tableau n° 39 : Tableau comparatif des pratiques attendues aux pratiques constatées dans les deux centres d’alphabétisation observées

	Pratiques attendues	Pratiques observées ONG	Pratiques observées Centre public
Etapes de l’ enseignement / apprentissage	1. animation	1. Non conforme	1. Conforme
	2. discussion socio-économique sur un thème d’intérêt ;	2. Non conforme	2. Non conforme
	3. formulation d’une phrase-clé d’où sont extraites les lettres à étudier,	3. Conforme	3. Non conforme
	4. identification des lettres à étudier	4. Conforme	4. Conforme
	5. association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé,	5. Conforme	5. Conforme
	6. reconstitution de la phrase à partir des mots.	6. Conforme	6. Non conforme
	Bilan	3/6	4/6

La synthèse des données présentées dans les tableaux relatifs aux observations de pratiques, nous montrent également que, si dans le public, les apprenants forment un seul bloc pédagogique (voir photo n° 03), au niveau de l’ONG, les apprenants sont répartis en deux groupes pédagogiques (voir photo n° 04). En effet, il a été démontré par plusieurs auteurs que la création de plusieurs groupes pédagogiques apporte des bénéfices significatifs grâce aux travaux de groupes réalisés au sein de la classe. Dans le rapport mondial sur l’Apprentissage et l’Education des Adultes de l’UNESCO, il est recommandé qu’« *on doit recourir à un large éventail de méthodes participatives au cours du processus d’apprentissage afin d’attirer les apprenants et de veiller à sa pertinence dans leurs vies* » (UNESCO, 2010 : 88). Ces mêmes méthodes participatives et processus devraient être utilisés à tous les niveaux de la formation des formateurs et des facilitateurs.

Dargent G. (2004) partant des auteurs comme Reid, Forrestal et Cook, estime que le travail de groupe développe les habiletés d’écoute et améliore les relations élèves-enseignants, ce dernier pouvant consacrer plus de temps à chaque élève. Pour Garnier

« le travail de groupe permet aux élèves de constater mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné » (Garnier C., 2016 : 6). Aussi, les programmes d'études en vigueur au Bénin recommandent-ils, la création de plusieurs de groupes dans les salles de classe en vue de faciliter le processus d'enseignement apprentissage. Il serait donc intéressant de former les alphabétiseurs à l'appropriation de cette méthode pédagogique.



***Photo n° 03** : Cours d'alphabétisation dans le village d'Ajido, montrant des apprenants disposés en un seul groupe et le manque de places assises.*



Photo n° 04 : cours d'alphabétisation dans le centre de l'ONG HOUE-NOUKPO à Dan-Tota montrant un animateur avec deux (02) groupes pédagogiques.

8.2.3.2. La gestion de classe dans les centres d'alphabétisation

En matière de gestion de classe, les observations ont porté notamment sur l'environnement de travail, l'animation, la discipline de groupe, l'absentéisme et le retard. En effet, concernant l'environnement de travail, les tableaux synthèses des observations nous montrent que dans le centre d'alphabétisation de l'ONG HOUE-NOUKPO, les séances d'alphabétisation se déroulent dans une salle de cours bien aérée construite en matériaux définitifs avec un tableau placé à une hauteur convenable, il n'y a pas de tables mais les bancs disponibles sont suffisants pour permettre à tous les apprenants de s'asseoir ; l'animateur possède des manuels de cours d'alphabétisation (voir photo n° 04). Tandis que les observations faites dans le centre d'alphabétisation public observé, montrent que les séances d'alphabétisations se déroulent sous un arbre ; les bancs disponibles sont insuffisants par rapport à l'effectif des apprenants (voir photo n° 03 ci-dessus) ; un tableau usagé est placé à une hauteur qui ne facilite pas son usage convenable (voir photo n° 05 ci-dessus) ; l'animatrice ne détient pas de syllabaire ni de manuel d'alphabétisation, il n'existe pas une salle de documentation.



Photo n° 05 : Cours d'alphabétisation sous un manguier dans un centre d'alphabétisation public à Ajido.

En ce qui concerne le critère « animation », le tableau de synthèse nous renseigne que l'alphabétiseur du service public a suffisamment animé au cours des séances observées par des chants et slogans, tandis que l'alphabétiseur de l'ONG n'a pas du tout animé. En effet, en méthodologie des sciences sociales, Mucchielli (1969), considère l'animation comme la propriété générale des méthodes de conduite des groupes, méthodes qui ont pour but d'accroître la participation et de favoriser la progression du groupe vers ses objectifs. Elle est considérée comme l'action de mettre de la vivacité, de l'entrain. En éducation d'adultes, notamment dans les centres d'alphabétisation, les chants et slogans constituent des moyens par lesquels, l'animateur des centres d'alphabétisation ou l'alphabétiseur, essaie de mettre de la vivacité dans son cours en vue de susciter davantage l'attention ou la concentration de ses apprenants sur le déroulement de la formation. La formation aux techniques d'animation peut permettre aux alphabétiseurs de rendre leur cours plus vivace et plein d'entrain.

Par rapport à la discipline de groupe et à l'assiduité, le tableau synthèse nous montre que dans le centre d'alphabétisation public observé, plusieurs apprenants arrivent en retard au cours et certains s'absentent (sur une trentaine attendue, environ 15

apprenants ont participé aux deux séances d’alphabétisation observées) ; les séances démarrent avec environ 30 minutes de retard et les apprenants semblent être distraits. Tandis dans le centre d’alphabétisation de l’ONG, nous observons qu’il y a une certaine ponctualité dans le démarrage des séances d’alphabétisation et les apprenants sont plus assidus (10 attendus / 10 présents), ponctuels et moins distraits (photo n° 03). La proximité des ateliers de formation aux métiers chez les apprenants du centre d’alphabétisation de l’ONG peut expliquer leur ponctualité au cours. Il est important que les alphabétiseurs soient formés pour mieux assurer la discipline de groupes dans les salles d’alphabétisation.

8.3. Discussions générales et limites de la recherche

Après la présentation des résultats et l’analyse des données, il convient de donner notre point de vue sur ces résultats à travers une discussion générale. Il convient aussi d’évoquer les limites de cette recherche.

8.3.1. Discussion générale et retour sur les hypothèses

Il s’agit ici d’expliquer et de réorganiser les résultats de cette thèse d’un point de vue nouveau permettant de faire émerger la pertinence des relations liant ses différents aspects. L’explication permettra de donner du sens aux résultats issus du traitement et de l’analyse des données. Cette partie de la thèse associée à la discussion, la vérification des hypothèses en tant que dispositions permettant de prouver l’objectivité scientifique de cette thèse. Cette phase se fondera sur les données présentées et analysées plus haut et portant sur les entretiens, l’administration de questionnaire et les observations de séances d’alphabétisation réalisés au cours de ces enquêtes.

Il conviendra donc de vérifier, parallèlement à cette discussion, si les résultats de nos enquêtes de terrain correspondent à nos hypothèses de recherche formulées comme suit :

Hypothèse 1. Les croyances, l'environnement, le niveau de formation et la motivation des animateurs des centres d'alphabétisation sont des facteurs qui influencent leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation.

Hypothèse 2. Les voies de formation constituent les principales ressources permettant aux animateurs des centres d'alphabétisation du Bénin, de construire leur développement professionnel.

Hypothèse 3. Les pratiques d'alphabétisation facilitent chez les apprenants, l'acquisition des compétences nécessaires pour contribuer plus efficacement au processus de développement communautaire.

8.3.1.1. Facteurs défavorables aux transferts de compétences dans les centres d'alphabétisation

A l'issue de l'analyse des données, il ressort que certains facteurs dont notamment, les préjugés (croyances), les conditions de travail défavorables, le traitement salarial insignifiant et le faible niveau de formation des animateurs, ont des influences négatives sur les postures des alphabétiseurs qui impactent aussi négativement leurs pratiques. Il s'agit en effet, des leviers sur lesquels, il faudrait agir dans le cadre de la professionnalisation de ce métier.

En effet, en ce qui concerne l'influence des croyances sur les postures, les résultats issus de l'analyse des données montre que tous les alphabétiseurs possèdent des croyances sur l'alphabétisation qui pourraient permettre le développement du savoir et sa transmission. Certaines de ces croyances ou préjugés peuvent cependant, constituer des handicaps à la conception scientifique. Pour les alphabétiseurs enquêtés, quels sont les effets pouvant découler de leurs croyances ?

Les résultats de l'analyse des données ont révélé que les alphabétiseurs ont adopté certaines positions qui pourraient influencer négativement leurs postures épistémologiques. En effet, lorsque les croyances d'un alphabétiseur sur des aspects des pratiques d'alphabétisation ne sont pas fondées, ceci pourrait influencer négativement sa posture épistémologique aussi bien que sa posture socio-affective. D'autant plus que, c'est ce que l'alphabétiseur pense être vrai, qui le guidera depuis

la préparation du cours jusqu'à la transmission des connaissances à ses apprenants. Par exemple, si pour un alphabétiseur, « *acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies* » n'est « *pas nécessaire* », cela fausserait sa posture de conducteur ou d'accompagnateur qui lui demande de se ressourcer (par exemple sur internet) pour « accompagner » ses apprenants. De même, si pour un animateur des centres d'alphabétisation, avoir des « *compétences pour la recherche* » n'est pas nécessaire, cela pourrait fausser sa posture de chercheur. Ces différentes croyances ont donc des influences négatives sur la posture épistémologique l'animateur.

En ce qui concerne les conditions de travail, l'analyse des données issues de nos enquêtes de terrain, montre que les alphabétiseurs travaillent dans des conditions déplorables. En effet, parmi les alphabétiseurs enquêtés par questionnaire, 16/19 dont 2 indécis, déclarent que « *le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé* » et 13/19 dont 1 indécis, déclarent que « *le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de places disponibles dans les locaux d'alphabétisation* ». Les 9 alphabétiseurs enquêtés par entretien ont déclaré ne pas disposer suffisamment de matériel travail ni d'infrastructures d'accueil. Ce qui les oblige à animer les cours d'alphabétisation sous l'arbre ou des infrastructures des mauvaises fortunes. L'analyse des données issues des observations confirme bien cette situation en montrant que des séances d'alphabétisation sont animées sous des arbres ou des hangars. La formation se trouvant ainsi soumise à toutes les intempéries. Nous estimons que des telles situations pourraient affecter la posture de l'enseignant aussi bien que celle des apprenants et constituent donc des obstacles à la transmission du savoir.

Par conséquent, le manque de ressources pédagogiques et d'infrastructures d'accueil qui fait partie des problèmes récurrents auxquels font face ces alphabétiseurs ne favorise pas le bon déroulement des activités d'alphabétisation. Cela constitue une entorse pour de meilleurs transferts de connaissances dans les centres d'alphabétisation.

Concernant le niveau de formation, les résultats de l'analyse des données montrent que le niveau de formation des alphabétiseurs en activité est très faible et ils ne

bénéficient que d'une formation ou recyclage de quelques jours avant leur entrée en activité et parfois en cours d'activité. En effet, seulement 02/19 des alphabétiseurs enquêtés par questionnaire ont fait des études secondaires et 13/19 des alphabétiseurs dont 1 indécis, ont déclaré qu'ils ne suivent pas régulièrement des formations de recyclage. Pour les 9 alphabétiseurs enquêtés par entretien, il suffit d'être alphabétisé dans une langue nationale pour accéder au métier. En effet, 1/9 des alphabétiseurs déclare qu'il faut « *prendre part à un test* » de sélection et les 8/9 parmi eux y sont accédés par personnes interposées ou par recommandation. Il n'existe donc pas de filtre pour jauger le niveau de connaissances des alphabétiseurs avant leur entrée en formation ni de dispositif efficace pour leur remise à niveau.

Nous pouvons en déduire que le faible niveau de formation de l'alphabétiseur ainsi que l'insuffisance de formation en cours d'activité de celui-ci, ont des influences négatives sur sa posture épistémologique, notamment sa posture d'enseignant expert qui vise les savoirs en jeu. En effet, comme l'avons souligné dans le cadre théorique, l'alphabétiseur expert veille à la justesse des savoirs en apportant directement à l'apprenant des connaissances de structuration indépendamment parfois du processus de construction des savoirs dans lequel se trouve l'apprenant. Dans le contexte actuel où les alphabétiseurs sont de niveau de formation très bas, leur niveau de connaissances scientifiques ne saurait leur permettre d'apporter une telle expertise à leurs apprenants.

Enfin, concernant leur traitement, les résultats issus de l'analyse des données montrent que les alphabétiseurs vivent dans des conditions financièrement vulnérables. En effet, les 19 alphabétiseurs enquêtés par questionnaires ont déclaré avoir un revenu mensuel inférieur au SMIG (40 000 FCFA ou 60,80 euros). Cette affirmation se précise davantage avec les 9 alphabétiseurs enquêtés par entretien qui ont déclaré faire du bénévolat dans les centres d'alphabétisation de l'Etat et ne percevoir que des rémunérations insignifiantes au niveau des ONG (soit, 25000 FCFA ou 38 euros au plus par mois sur une période de 6 mois par an). Dans cette condition, il n'est pas évident que les alphabétiseurs aient suffisamment de moyens pour satisfaire leurs besoins fondamentaux en vue de se consacrer entièrement à

l'alphabétisation. Cette situation pourrait donc influencer négativement les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques.

En effet, le salaire ou la rétribution constitue pour tout travailleur, une source de motivation dans le cadre de son travail. Par conséquent, l'absence ou l'insuffisance de salaire pourrait démotiver les alphabétiseurs et par ricochet, impacter négativement leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation.

Eu égard à tout ce qui précède, nous pouvons dire que notre hypothèse n° 1, « les croyances, l'environnement, le niveau de formation et la motivation des animateurs des centres d'alphabétisation sont des facteurs qui influencent leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation », est vérifiée.

8.3.1.2. Voies favorables au développement professionnel des animateurs des centres d'alphabétisation

Au vu des données analysées, nous percevons que la formation représente un enjeu de taille pour les alphabétiseurs dans le cadre du processus de leur professionnalisation. Bien souvent, la formation est perçue comme un enjeu stratégique pour les organisations, mais cette enquête nous a permis de comprendre que des travailleurs en font leurs préoccupations.

Rappelons que toutes les propositions formulées par les alphabétiseurs dans la perspective de professionnalisation de leur métier tournent autour de la formation. En effet, à partir du questionnaire qui leur a été administré, 12/19 alphabétiseurs proposent la formation comme un moyen d'amélioration de connaissances ou le recyclage comme une alternative de formation. En ce qui concerne l'analyse des entretiens, elles nous montrent que les 9 alphabétiseurs enquêtés, dans leur déclaration, reconnaissent aussi l'utilité de la formation à l'exercice du métier d'animateur des centres d'alphabétisation. Aussi, l'analyse des données issues des observations révèle-t-elle, des décalages entre les pratiques observées et les pratiques attendues (3/6 dans le public et 4/6 dans le privé) qui pourraient être corrigées par la mise en formation des alphabétiseurs.

Cependant, en dehors des besoins de formation, les enquêtés ont soulevé d'autres préoccupations, notamment, une meilleure prise en charge (17/19), la réalisation d'infrastructures et la dotation en matériel didactiques (16/19), la reconnaissance de diplôme (12/19) et le renforcement des supervisions (11/19). Ils revendiquent ainsi, des conditions de travail meilleures mais ils pensent surtout qu'une formation leur sera utile pour accroître leurs connaissances. Ils pensent également qu'en plus de l'obtention d'un diplôme, la formation leur permettra d'acquérir une identité professionnelle et plus encore, une reconnaissance sociale. En effet, le rapport mondial sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes mentionne que :

« Tous comme dans les autres secteurs de l'éducation, les enseignants, facilitateurs et les formateurs représentent le facteur de qualité le plus important de l'éducation des adultes. Néanmoins, on constate encore de trop nombreux exemples de formation inappropriée des éducateurs d'adultes dont les qualifications sont minimales, les salaires insuffisants et dont les conditions de travail ne favorisent pas un enseignement de qualité » (UNESCO, 2010 : 92).

A partir de tout ce qui précède, nous pouvons dire que les alphabétiseurs considèrent la professionnalisation comme une opportunité de formation pour l'accroissement de leurs connaissances et la valorisation de leur statut. Ainsi donc, au-delà de la formation, ils revendiquent des conditions de vie et de travail meilleures et la reconnaissance sociale.

Nous pouvons donc conclure que, notre **Hypothèse n° 2**, « les voies de formation constituent les principales ressources permettant aux animateurs des centres d'alphabétisation du Bénin, de construire leur développement professionnel », est aussi vérifiée.

8.3.1.3. De l'exploitation des compétences reçues au cours des pratiques d'alphabétisation par les bénéficiaires

Suite à l'analyse des données issues de nos enquêtes de terrain, nous pouvons dire que les programmes d'alphabétisation opèrent des transformations positives dans la vie des bénéficiaires et contribuent de ce fait, au développement économique, politique et socioculturel de la communauté. En effet, concernant les gains

d'apprentissage et leurs bénéfices pour les communautés et les sociétés, l'UNESCO, dans son 3^{ème} rapport sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes, mentionne qu'il y a des gains d'apprentissage individuels : « • *Alphabétisme et numératie* • *Compétences pratiques (par ex. TIC)* • *Compétences nécessaires dans la vie courante (par ex. résilience, assurance, résolution de problèmes)* • *Apprentissage culturel (par ex. arts, éthique, spiritualité)* » et des bénéfices pour les communautés et les sociétés notamment la cohésion sociale et l'intégration ; le capital social : confiance entre les personnes et envers les institutions, connexions sociales ; la participation aux activités sociales, civiques et politiques ; la tolérance de la diversité et relations sociales plus cohésives et plus pacifiques ; les communautés apprenantes : économies éthiques, sensibilisation à l'environnement et durabilité de l'environnement (UNESCO, 2017 : 112).

Sur le plan économique, l'analyse des données a montré que certains bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, ont su exploiter les acquis de l'alphabétisation pour rentabiliser leurs activités commerciales, agricoles voire artisanales. D'autres ont pu améliorer leur état de santé notamment l'hygiène, l'assainissement du cadre de vie et une meilleure limitation des naissances. Ainsi donc, en améliorant la gestion quotidienne de leurs activités, cela augmente sensiblement leurs rendements. De plus, lorsqu'ils planifient mieux les naissances de leurs enfants et les charges de leur famille, ils aident les pouvoirs publics à maîtriser la poussée démographique et font aussi des économies substantielles en vue les réinjectent dans l'économie locale voire nationale.

L'analyse des données a également montré que des bénéficiaires ont su exploiter les compétences acquises grâce à l'alphabétisation pour participer à l'animation de la vie publique et politique à travers leurs implications actives au sein des associations de développement local, à leurs participations aux rencontres politiques et en exprimant leur droit de vote. Ainsi donc, « *il y a des femmes comme des hommes secrétaires dans les tontines ou responsables à divers niveaux dans les projets* » (A.A.V.) et ils comprennent maintenant que « *le vote est un devoir citoyen et tout mauvais choix de nos dirigeants peut avoir des conséquences négatives sur [leur] conditions de vie* »

(Grégoire, B). Pour Anicet (Pers. R) par exemple : « *c'est parce que j'ai été alphabétisé que les responsables de notre parti politique mon choisi pour que je représente le parti au niveau de l'arrondissement. Ça m'a permis d'être élu conseiller communal en 2002* » (Anicet, Pers. R).

Ainsi donc, sur le plan socio-politique, grâce aux acquis de l'alphabétisation, les néo-alphabètes prennent conscience de leurs droits et devoirs dans la société. Ils s'impliquent davantage dans l'animation de la vie publique et politique. De ce fait, ils peuvent devenir de plus en plus exigeants à l'égard de leurs gouvernants. Sachant désormais lire et écrire, ils peuvent contrôler la gestion de ces derniers et aussi exiger d'eux, des conditions de vie meilleure.

L'analyse des données issues de nos enquêtes a montré aussi que, sur le plan culturel, les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation savent aujourd'hui lire, écrire et calculer en langue nationale. Ils prennent de plus en plus conscience que toutes les pratiques culturelles ne sont pas favorables au développement. Ainsi, se débarrassent-ils de certaines de leurs pratiques rétrogrades (l'excision, le lévirat, le mariage précoce...) qui constituent des obstacles au développement culturel. Ils valorisent donc leur culture, notamment leur langue nationale et contribuent ainsi au développement culturel de leur localité. Ils peuvent devenir favorables aux brassages culturels parce qu'ils savent désormais qu'il existe d'autres cultures en dehors des leurs. Par exemple, l'appel à l'abandon du lévirat ou de l'excision dans les centres d'alphabétisation est un appel aux alphabétisés à accepter une culture autre que la leur et certains l'ont reçu favorablement. Ainsi, « *je sais désormais que l'excision n'est pas une bonne chose* ». (Houédanou B.).

Cependant, les résultats issus de nos recherches révèlent que la proportion des personnes qui se font alphabétiser est très faible par rapport à l'effectif des analphabètes attendus (moins de 1%). Il faut aussi souligner que suite à certaines influences négatives sur leurs postures professionnelles, certains alphabétiseurs n'arrivent pas à transmettre convenablement les connaissances dans les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes. En conséquence, sur la minorité de gens

qui suivent les programmes des centres d’alphabétisation, certains n’arrivent pas à acquérir les compétences nécessaires pour exploiter judicieusement les acquis de la formation. Il serait donc intéressant de corriger les insuffisances liées au processus d’enseignement/apprentissage dans les centres d’alphabétisation en investissant dans la formation des alphabétiseurs.

En somme, à travers l’analyse des données issues de nos enquêtes, nous percevons que les bénéficiaires des programmes d’alphabétisation exploitent les compétences qu’ils acquièrent pour leur propre autonomisation aussi bien que pour le développement économique, culturel et socio-politique de leur communauté. En dépit donc du nombre très limité des bénéficiaires des programmes d’alphabétisation, nous pouvons conclure que, lorsque l’alphabétisation se déroule dans des conditions favorables à l’enseignement/apprentissage, les apprenants adultes exploitent les compétences acquises dans les centres d’alphabétisation pour participer au développement de leur localité. Ce qui vient confirmer notre hypothèse N° 3, « les pratiques d’alphabétisation facilitent chez les apprenants, l’acquisition des compétences nécessaires pour contribuer plus efficacement au processus de développement communautaire ».

8.3.2. Limites et perspectives

Bien qu’ayant atteint des résultats nous permettant de donner des réponses à notre problématique, nous admettons avec conviction, que notre thèse comporte des insuffisances. Ces insuffisances sont en effet, dues aux contingences ayant balisé le processus de réalisation de cette thèse. Elles sont inhérentes à toute œuvre humaine, et bien entendu, n’affectent aucunement les résultats obtenus d’autant puisqu’il ne s’agit pas de défaut ni de carence. Il convient ici d’identifier ces insuffisances pour des actions d’approfondissement possibles.

8.3.2.1. Inexistence d'une école de formation des animateurs des centres d'alphabétisation

Nous avons souhaité au cours de nos recherches, observer les animateurs en situation d'apprentissage mais l'inexistence d'une école ou institut de formation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin nous a limité dans nos recherches. En effet, de telles observations nous permettraient de voir le processus d'acquisition des compétences par les alphabétiseurs. Ce qui nous aurait permis de partir de l'existant en vue de formuler nos suggestions en ce qui concerne la définition ou la redéfinition des compétences, dans la perspective de professionnalisation de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation. A cet effet, nous avons fait recours à des propositions de compétences conçues par d'autres auteurs en l'adaptant à nos données de terrain.

8.3.2.2. Contraintes spatio-temporelles

Compte tenu du fait que le Centre Interdisciplinaire de Recherche Normande en Education et Formation (CIRNEF) de Rouen (France), notre laboratoire de rattachement, est très éloigné de notre terrain de recherche qui se trouve à Za-Kpota (Bénin), nous avons eu beaucoup de difficultés pour planifier nos rendez-vous pour les enquêtes de terrain. En effet, les périodes de campagnes d'alphabétisation au Bénin correspondent souvent à nos périodes de séjour au laboratoire CIRNEF en France. Ce qui ne nous permet pas de trouver des centres d'alphabétisation ouvertes pour organiser nos observations participantes. Pour surmonter cette difficulté, nous avons dû faire des négociations avec les animateurs des centres d'alphabétisation qui ont accepté d'organiser des séances d'alphabétisation spécialement en dehors des périodes de campagnes pour nous permettre de bien mener nos enquêtes de terrain.

Comme nous l'avons déjà souligné, ces insuffisances n'affectent en rien les résultats obtenus d'autant puisqu'il ne s'agit pas de défaut ni de carence. Nos enquêtes de terrain nous ont permis de dégager des résultats encourageants qui nous ont permis d'avoir des réponses à notre problématique.

Conclusion

La discussion qui a suivi la présentation et l'analyse des données issues de nos enquêtes de terrain, montre que certains facteurs dont notamment, les croyances, l'environnement, le niveau de formation et la motivation des animateurs, influencent effectivement les postures de ceux-ci et par conséquent, leurs pratiques professionnelles. Il a été aussi démontré que les voies de formation constituent les principales ressources permettant aux animateurs des centres d'alphabétisation du Bénin, de construire leur développement professionnel. Il a été enfin démontré que les apprenants exploitent les compétences reçues au cours des pratiques d'alphabétisation pour contribuer au développement de leur localité.

Comme limites de cette thèse, nous retenons l'inexistence d'une école de formation des animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin nous n'a pas permis de voir le processus d'acquisition des compétences par les alphabétiseurs. A cela s'ajoutent les contraintes spatio-temporelles qui pourraient affecter le comportement de certains enquêtés suite à des observations de pratiques réalisées en dehors des périodes de campagnes d'alphabétisation.

Les perspectives, issues des analyses et discussions, seront présentées dans le dernier chapitre intitulé « *nécessité de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin* ».

Chapitre 9. Nécessité de professionnalisation du métier des animateurs des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes au Bénin

Après les recueils et l’analyse des données empiriques, ce chapitre vise prioritairement à faire des suggestions dans le cadre de la professionnalisation du métier d’animateur de centre d’alphabétisation et d’éducation des adultes.

En effet, il est question de confronter nos données de terrain aux critères de professionnalisation d’une profession en nous appuyant sur notre cadre théorique. Ceci dans l’objectif d’apprécier l’état de professionnalisation du métier d’animateur des centres d’alphabétisation au Bénin.

9.1. Etat de la professionnalisation du métier d’animateurs des centres d’alphabétisation au Bénin

Après l’analyse de nos résultats d’enquêtes, en vue de bien murir nos réflexions pour appréhender les leviers sur lesquels il serait intéressant d’agir dans le cadre de la professionnalisation du métier d’animateur des centres d’alphabétisation et d’éducation d’adultes, il convient de revenir sur quelques approches de la professionnalisation telle que pensée par certains auteurs.

En effet, Démazière (2009) nous fait découvrir trois objets de professionnalisation qui porte sur la reconnaissance institutionnelle d’un nouveau groupe occupationnel ; la construction de parcours par l’accumulation de l’expérience pour améliorer la pratique professionnelle et, pour finir, les modes de gestion et de management de l’entreprise. Wittorski (2005, 2008), y découvre également trois objets : la professionnalisation des activités ; la professionnalisation des acteurs et la professionnalisation des organisations.

Quant à Bourdoncle (2000), le processus de professionnalisation comporte plusieurs dimensions ayant rapport à l’activité, au groupe et aux individus qui la pratiquent, aux savoirs que ceux-ci mobilisent et à la formation qui leur permet d’acquérir ces savoirs. Nous reprenons à notre compte cette proposition de Bourdoncle, qui tient

compte des points de vue de Wittorski (2005, 2008) et de Démazière (2009), en vue de revisiter la situation des animateurs des centres d’alphabétisation du Bénin sous trois (03) angles. Il s’agit d’abord, de la professionnalisation du groupe et des individus ; ensuite, de la professionnalisation de la formation ; et enfin, de la professionnalisation des activités et des savoirs.

9.1.1. A propos de la professionnalisation des alphabétiseurs et leur corporation

La professionnalisation vise la construction des identités des personnes et du groupe. Il s’agit de partir des critères liés directement à la personne en situation de professionnalisation et du groupe auquel ils appartiennent pour voir en fonction de nos résultats d’enquêtes, l’état de professionnalisation des animateurs des centres d’alphabétisation du Bénin. Se fondant sur les travaux de Bourdoncle R. (1991, 2000), nous considérons en ce qui concerne les critères de professionnalisation liés directement à la personne : les savoirs théoriques, le sens de l’intérêt général, l’éthique et le traitement (honoraire). Lorsque nous confrontons ces critères à nos résultats d’enquête, nous pouvons dire que le métier d’animateur des centres d’alphabétisation ne remplit pas encore les conditions de professionnalisation des individus.

En effet, en ce qui concerne les savoirs théoriques (une base approfondie de connaissances générales et systématiques), le niveau d’instruction des alphabétiseurs enquêtés ne leur permet pas d’être suffisamment cultivés pour exercer correctement leur métier. Seulement 02 sur les 19 alphabétiseurs ont pu étudier jusqu’au collège de l’enseignement secondaire et le fait d’avoir appris à lire et écrire dans une langue ne suffit pas pour détenir les savoirs théoriques nécessaires pour être enseignant (alphabétiseur). Il est indispensable de se faire former dans une école de formation des maîtres pour prétendre valablement exercer ce métier. Nous pouvons illustrer cette réalité par le décalage notoire observé entre les pratiques attendues et les pratiques observées sur le terrain. Sur les quatre séances d’alphabétisation observées dans deux différents centres, aucun des alphabétiseurs n’a pu respecter la procédure d’animation de cours décrite dans les documents prescripteurs. Il se pose là un

problème d'ordre pédagogique. A cela, on pourrait ajouter le déficit de connaissances générales et systémiques dû au manque de formation initiale.

En ce qui concerne le sens de l'intérêt général (le souci prioritaire de l'intérêt général avant son propre intérêt), tous les alphabétiseurs enquêtés par entretien ont affirmé qu'ils alphabétisent ou continuent d'alphabétiser pour que les personnes analphabètes de leur communauté soient alphabétisées comme eux. Ils souhaitent les faire sortir de l'ignorance en leur apprenant à lire et à écrire. A cet effet, nous pouvons dire qu'au-delà de leurs intérêts personnels, ils visent l'intérêt général.

Quant au code d'éthique et déontologique, il implique pour les individus qui composent un groupe de métier, le partage des valeurs communes et des normes d'exercice de leurs activités. Il s'agit en effet, d'un processus de « *socialisation professionnelle* » que Merton *et al.* (1957) cité par Bourdoncle, définit comme le « *processus par lequel les gens acquièrent sélectivement les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref, la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à être membres* » (Bourdoncle R., 2000 : 125). Les alphabétiseurs enquêtés ont évoqué l'absence de règlement régissant l'exercice de leur métier et l'absence de supervision. En dehors de quelques documents dont notamment les syllabaires et le rapport CONFINTEA VI (2009), qui décrivent brièvement la procédure d'animation d'une séance d'alphabétisation, ou qui donnent définition de chaque niveau (alpha initiale, post alpha), il n'existe pas un référentiel pour les pratiques d'alphabétisation. Cette situation laisse chaque alphabétiseur improviser ses cours. Ces dysfonctionnements sont liés au mauvais fonctionnement des associations ou au non fonctionnement des comités d'alphabétisation à qui incombe la responsabilité de l'élaboration du code d'éthique et de son respect par les alphabétiseurs. Ils sont également dus à l'absence de formation initiale qui devrait favoriser processus de « *socialisation professionnelle* » pouvant permettre à ces alphabétiseurs d'acquérir les valeurs et attitudes (...), les savoirs aussi bien que la culture qui ont cours dans le groupe des formateurs en alphabétisation. Il est donc nécessaire de redynamiser les comités d'alphabétisation et de penser à la « *socialisation professionnelle* » des alphabétiseurs.

Pour finir avec le volet professionnalisation des individus, en ce qui concerne les honoraires qui devraient constituer la rétribution d'un service rendu et non la manifestation d'un intérêt pécunier, tous les alphabétiseurs (19/19) affirment percevoir 20 000 à 25 000 FCFA, soit 30 à 38 euros par mois pendant six (6) mois. Ce traitement, nettement inférieur au SMIG (40 000 FCFA soit 60,80 euros), est loin d'être l'équivalence de la rétribution des prestations des alphabétiseurs. Six (06) sur six (06) des enquêtés par entretien ont évoqué ce mauvais traitement comme une source de démotivation.

En ce qui concerne le volet, professionnalisation du groupe, elle consiste pour un groupe de personnes pratiquant une activité donnée à « *se constituer en une force de pression afin de défendre et de pérenniser ses acquis, en créant d'une part une association professionnelle et, en élaborant d'autre part, un code d'éthique définissant des règles de confraternité intérieure et de respectabilité extérieure* » (Bourdoncle 2000 : 122). La situation actuelle du Bénin est caractérisée par l'existence de plusieurs associations d'alphabétiseurs qui œuvrent pour la défense de leurs droits. Surtout en ce qui concerne leur traitement, leur statut (reconnaissance sociale) et leurs conditions de travail. Il s'agit notamment de l'Association nationale des maîtresses et maîtres d'alphabétisation et d'éducation des adultes du Bénin (ANAMAEB) et de l'Association de Promotion de l'Alphabétisation et d'Education des Adultes (APAEA). A ces associations, on peut ajouter le Réseau national des opérateurs privés pour la promotion de l'alphabétisation et des langues nationales (RENOPAL). Comme Baba-Moussa (2014), nous estimons que ces associations ne semblent pas suffisamment puissantes pour pousser à la professionnalisation (ou du moins à la syndicalisation).

En confrontant ces différents critères de professionnalisation des groupes et des individus à la situation des alphabétiseurs et associations d'alphabétiseurs, telle que révélée par les résultats de nos recherches, nous pouvons dire que la plupart d'entre eux constitueraient des freins potentiels à leur professionnalisation. En effet, à l'exception du critère relatif au sens de l'intérêt général, chacun des autres attributs

se trouve mis à mal par l'absence ou par le mauvais fonctionnement d'un ou de plusieurs sous-attributs.

9.1.2. A propos de la professionnalisation de la formation d'animateur des centres d'alphabétisation

En ce qui concerne la professionnalisation de la formation, elle est axée sur les programmes, la pédagogie, les méthodes et les liens avec le milieu professionnel. « *Professionnaliser une formation, c'est donc lui permettre d'être en adéquation avec les exigences du marché du travail* » (Baba-Moussa A. R. et al., 2014 : 250). Elle désigne le processus par lequel une formation « *s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode de cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs)* » (Bourdoncle R., 2000 : 118). En effet, la construction des formations professionnalisantes, nécessite une démarche d'ingénierie considérée comme "*l'art et la science de la reliance par la traduction et la transformation des contraires et des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles pour l'apprentissage de chacun des trois niveaux*" (Ardouin T., 2011 : 167)

Pour professionnaliser une formation, il faut lui permettre d'être en adéquation avec les exigences du marché du travail. Avec Bourdoncle (2000) et Baba-Moussa (2014), nous pouvons faire la distinction entre les formations dites « *générales* » et les formations « *professionnelles* ». En effet, les formations professionnelles détiennent des spécificités qui font d'elles des formations professionnelles et surtout, professionnalisantes. Ces spécificités sont nombreuses et s'articulent autour des thèmes suivants : le recrutement et la sélection à l'entrée, le dispositif de formation, des liens forts avec le milieu professionnel, Les modes d'attribution et de reconnaissance sociale des diplômes, une pédagogie et des méthodes pédagogiques spécifiques.

Dans le cas de notre travail, tous les 19 alphabétiseurs enquêtés ont affirmé qu'il n'existe pas d'école de formation qui assure leurs recrutements et leurs entrées en

formation avant qu'ils ne deviennent « maîtres alphabétiseurs ». Par conséquent, il n'existe pas de dispositif de formation bien formalisé pouvant leur permettre de vivre l'expérience de l'alternance entre les cours théoriques et les pratiques d'alphabétisation. Concernant les modes d'attribution et de reconnaissance sociale de leurs diplômes, l'inexistence d'école de formation spécifique à l'exercice du métier d'animateur des centres d'alphabétisation ne leur permet pas aussi d'avoir des diplômes certifiés en équivalence aux diplômes délivrés dans le système éducatif formel. En effet, tous les animateurs ont affirmé ne pas avoir obtenu d'autres diplômes en dehors de l'attestation d'alphabétisation obtenue à l'issue des campagnes d'alphabétisation. Pour finir, en ce qui concerne la pédagogie et les méthodes pédagogiques spécifiques, le manque de formation initiale et/ou continue évoqué par tous les animateurs d'alphabétisation, explique les décalages entre pratiques déclarées, pratiques observées et pratiques attendues que nous avons constatés lors des séances d'observation. En considérant donc la situation actuelle des éducateurs d'adultes en Afrique et plus particulièrement celle des animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin, nous pouvons en déduire qu'elle ne remplit pas les critères de professionnalisation de la formation.

Dans la perspective de professionnalisation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation, il serait intéressant de créer des filières de formations au métier d'animateur des centres d'alphabétisation dans les universités nationales du Bénin. Ce qui favoriserait la formation des administrateurs et animateurs de centres d'alphabétisation de niveau respectif bac+5 et bac+3. Ce qui permettrait également, de faciliter par des dispositifs appropriés, la mise en formation continue des animateurs déjà en activité et remplissant une certaine condition de niveau et d'expérience (cas des formations universitaires en capacité en droit avec le BEPC comme profil d'entrée).

9.1.3. A propos de la professionnalisation de l'activité des animateurs des centres d'alphabétisation et des savoirs à mobiliser

Selon Bourdoncle, professionnaliser une activité, c'est « *en faire une activité mobilisant des savoirs rationnels, cela suppose qu'elle s'enseigne à l'université, et*

donc que les hommes de métier se consacrent autant et même plus à l'accumulation et à la transmission de leur savoir qu'à leur pratique professionnelle directe » (Bourdoncle R., 2000 : 120). Elle repose sur l'acquisition d'une expertise, la production de savoirs codifiés et dépend de facteurs sociaux, économiques et politiques. En effet, pour Baba-Moussa :

« la professionnalisation de l'activité suppose l'acquisition d'une certaine expertise, et par conséquent la production de savoirs particuliers sur lesquels reposent les compétences des professionnels. Elle appelle donc la professionnalisation des savoirs qui servent de base à la pratique. Ces derniers doivent être : relativement abstraits et codifiés ; construits pour répondre aux problèmes concrets que rencontre le professionnel ; d'une efficacité reconnue (c'est-à-dire être les plus indiqués pour répondre aux problèmes des professionnels) ; créés (ne serait-ce qu'en partie), transmis et contrôlés par le groupe professionnel ; et assez complexes pour que leur acquisition exige de s'inscrire dans un processus de formation systématique dans des centres spécifiques, selon des modalités et une durée déterminées » (Baba-Moussa, 2014 : 250).

Nous pouvons donc en déduire que la professionnalisation de l'activité dépend souvent des facteurs sociaux (reconnaissance sociale du groupe), économiques (attribution d'une rémunération conséquente) et politiques (soutien législatif et juridique). Une volonté politique forte est donc nécessaire, mais au-delà, c'est l'ancrage universitaire de la formation qui joue un rôle déterminant. *« Le rattachement de la formation à l'université est souvent perçu comme un gage de rationalité des pratiques professionnelles, et se traduit par la rupture avec des formations courtes validées par des attestations, au profit de formations plus ou moins longues sanctionnées par des titres et des diplômes »* (Ibid.).

Concernant la reconnaissance sociale, les données de terrain ont montré que l'alphabétiseur n'est pas socialement bien vu. Il n'a pas de statut clairement reconnu par la fonction publique ni par le secteur privé. De ce fait, même si la communauté reconnaît l'importance de l'alphabétisation, tous les alphabétiseurs enquêtés (9/9) pensent qu'ils sont mal vus par la société. De plus, en ce qui concerne le volet économique, tous les 19 enquêtés ont affirmés que leur prise en charge est de 20 000 à 25 000 FCFA, soit 30 à 38 euros par mois pendant six (06) mois. Ce qui est nettement en deçà du SMIG qui est à 40 000 frs CFA, soit 60,80 euros. Ils ne

perçoivent donc pas une « rémunération conséquente » et sont économiquement vulnérables.

Cependant, la volonté politique ne fait pas entièrement défaut dans le processus de professionnalisation du métier des alphabétiseurs. Nous pouvons faire référence à la Déclaration de la politique nationale d'alphabétisation (DEPOLINA) adoptée depuis 2001 qui mentionne la nécessité de « *créer une filière de professionnalisation des métiers d'alphabétisation et d'éducation des adultes notamment au sein de l'Université* » (MAPLN, 2009 : 18). Certes, cette recommandation est restée sans suite jusqu'à présent mais cela ne saurait être imputé à la seule responsabilité des pouvoirs publics. Les universitaires doivent aussi jouer leur partition dans la mise en œuvre de cette disposition de la DEPOLINA. Nous pouvons aussi faire référence à la stratégie du « faire faire », évoquée dans le rapport CONFINTEA VI (MAPLN, Op. Cit.), par laquelle, l'Etat responsabilise les OSC et les ONG dans l'exécution des programmes d'alphabétisation. Il s'agit d'un atout important qui pourrait inciter les universités à former des animateurs et administrateurs d'alphabétisation. Ces futurs diplômés pourraient solliciter le fonds d'aide à l'alphabétisation en vue de s'installer à leur propre compte pour accompagner l'Etat dans la mise en œuvre de la stratégie de « faire faire ». Autrement dit, les pouvoirs publics ont créé des conditions plus ou moins favorables à la création des filières de formation au métier des animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin. Il revient aux universitaires de voir sa faisabilité. D'où l'importance de cette recherche.

En somme, lorsqu'on se réfère à la situation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes telle que révélée par nos données de terrain, nous pouvons conclure que la professionnalisation des savoirs et de l'activité n'est pas encore effective pour les alphabétiseurs au Bénin. Cela est dû à certains facteurs tels que le défaut de reconnaissance sociale des alphabétiseurs et à leur rémunération insignifiante. A cela s'ajoute le faible ancrage universitaire des formations au métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. Ce qui constitue des défis pour le Bénin dans le cadre de la professionnalisation de ce métier.

9.2. Pistes de réflexion pour la professionnalisation du métier des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes au Bénin

La confrontation de la situation des alphabétiseurs telle que révélée par les données issues de nos travaux de recherche avec les critères de professionnalisation montre qu'il existe des freins potentiels à leur professionnalisation. En effet, en ce qui concerne la professionnalisation du groupe et des individus, à l'exception du critère relatif au sens de l'intérêt général, chacun des autres attributs de la professionnalisation des individus (les savoirs théoriques, le sens de l'intérêt général, l'éthique et le traitement) se trouve mis à mal par l'absence ou par le mauvais fonctionnement d'un ou de plusieurs sous-attributs. Au niveau de la professionnalisation du groupe, il existe plusieurs associations d'alphabétiseurs qui œuvrent pour la défense des droits des alphabétiseurs, surtout en ce qui concerne leur traitement, leur statut (reconnaissance sociale) et leurs conditions de travail. Cependant, ces associations ne semblent pas suffisamment puissantes pour pousser à la professionnalisation.

En ce qui concerne la professionnalisation de la formation, il n'existe pas de filières de formation spécifique au profit des animateurs des centres d'alphabétisation et le niveau de formation de ceux qui sont en activité présentement, est très bas. La proportion des alphabétiseurs en activité actuellement et ayant fait des études secondaires, reste très faible (02/19).

Enfin, concernant la professionnalisation des activités et des savoirs, même si le cadre politique semble être organisé, certains facteurs tels que la non intensification des recherches, le défaut de reconnaissance sociale des alphabétiseurs et leur rémunération insignifiante, constituent des freins importants à leur professionnalisation.

De ce fait, dans la perspective de professionnalisation du métier des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes au Bénin, il serait intéressant de penser à son universitarisation en vue de la formation des animateurs ou administrateurs d'alphabétisation de niveau licence / master. Cela interpelle beaucoup plus la responsabilité des universitaires

mais aussi, celle du ministère en charge de l'alphabétisation. Il faudrait également penser à donner ou redonner de la valeur à ce métier en réorganisant l'existant (resignification). Ce volet interpelle beaucoup plus le ministère et les structures en charge de l'alphabétisation mais aussi, le ministère du travail et les universités (voir figure n° 13).

Schéma du processus de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation

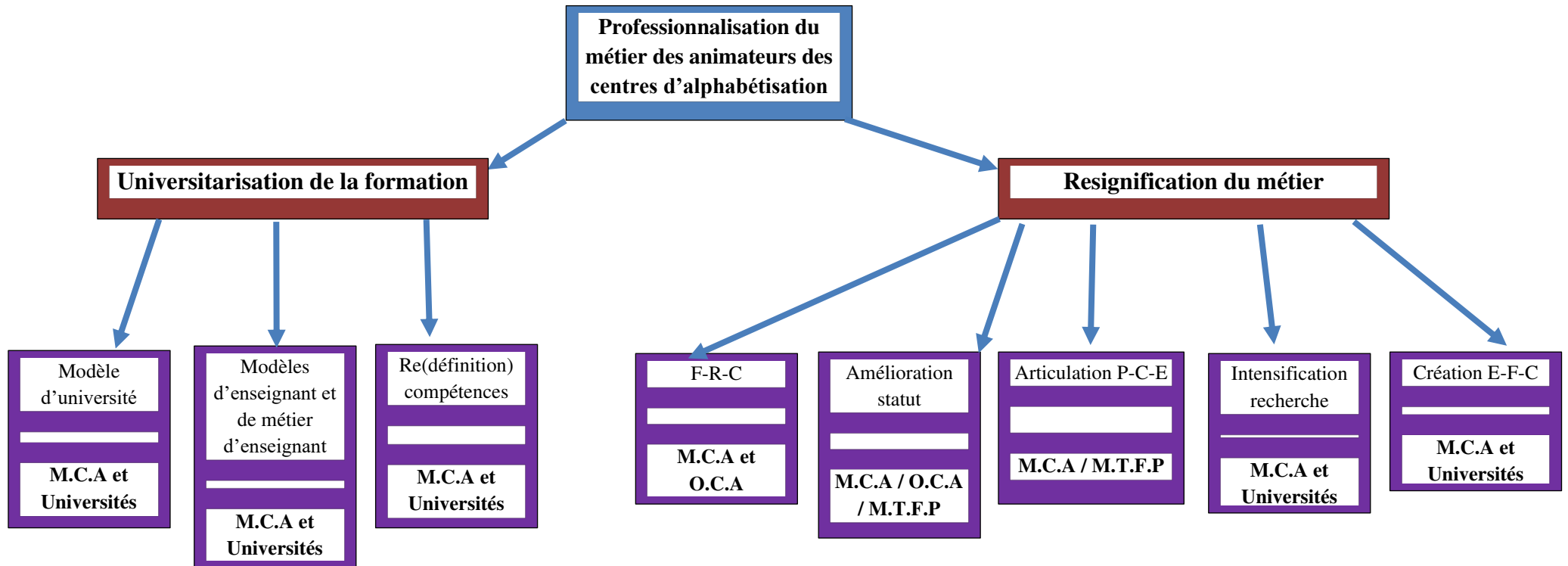


Fig. n° 13 : Schéma du processus de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation

M.C.A : Ministère en charge de l'alphabétisation
 O.C.A : Organismes chargés de l'alphabétisation
 M.T.F.P : Ministère du travail et de la fonction publique
 E-F-C : Environnement favorable à la communication
 F-R-C : Formation et renforcement de capacité
 P-C-E : Programmes – compétences - emplois

9.2.1. Universitarisation de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes

Le terme universitarisation est composé à partir de l'adjectif *universitaire* (de l'université ou de l'enseignement supérieur) et du suffixe *isation* ou *ation* (action). Nous pouvons donc considérer « l'universitarisation » de la formation comme l'action ou le processus par lequel une formation est admise parmi les formations dispensées au sein d'un établissement d'enseignement supérieur et de recherche, ou encore, la tendance à rendre les formations universitaires.

Bourdoncle estime qu'il y a universitarisation :

« lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. Précisons chacun de ces trois aspects, avant de les détailler un à un. Les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et de leurs modes ordinaires de fonctionnement. Les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche. Les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat » (Bourdoncle R. 2007 : 138).

Nous prenons à notre compte, cette définition de Bourdoncle dans laquelle, l'universitarisation fait référence aux structures, aux programmes et aux acteurs. En effet, comme nous l'avons abordé brièvement dans le chapitre 4, pour que la professionnalisation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation, s'inscrivant dans la logique de développement d'une culture professionnelle de l'alphabétiseur, se traduise mieux dans les référentiels de formation (programmes), il paraît important d'identifier le(s) modèle(s) d'université (structures) ainsi que les modèles d'enseignants et de métiers d'enseignant (acteurs) compatibles au métier d'animateur des centres d'alphabétisation. Il paraît aussi important de définir les compétences et profils du futur animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes (voir schéma).

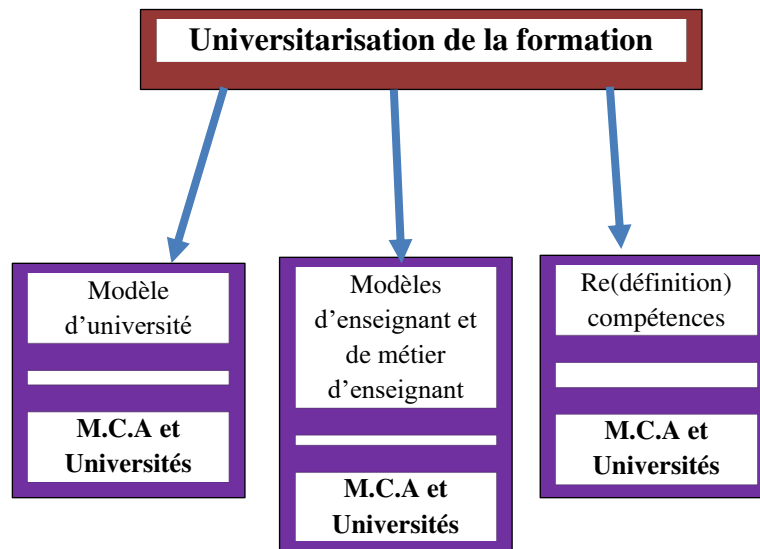


Fig. n° 14 : Schéma pour l'universitarisation de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation

M.C.A : Ministère en charge de l'alphabétisation

9.2.1.1. Modèles d'université

Il s'agit ici, de questionner la place de l'université dans le processus de professionnalisation de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation. Mentionnons que la présentation des modèles d'université varie d'un auteur à un autre. Il convient de présenter quelques-uns en vue de voir le modèle qui serait le plus adapté à la formation des animateurs des centres d'alphabétisation.

En effet, si Lessard et Bourdoncle R. (2002) identifient trois modèles d'université (l'université libérale, l'université de recherche et l'université de service), Lenoir Y. (2005) en présente jusqu'à cinq (l'université culturelle ; l'université scientifique ; l'université libérale ; l'université pragmatique et l'université de l'excellence). En 2012, Lessard C. (2005) revient avec une proposition de quatre modèles d'université (l'université libérale, l'université scientifique, l'université de service public, l'université entrepreneuriale). C'est cette proposition de Lessard qui prend en considération les trois modèles de Lenoir Y. (2005), que nous allons explorer en vue de voir ses visées de professionnalisation. Il s'agit de :

- l'université libérale qui vise la transmission du savoir universel ;
- l'université scientifique qui vise une complémentarité entre l'enseignement et la recherche et peut donc présenter une visée de professionnalisation ;
- l'université de service qui vise les services à la collectivité.
- l'université entrepreneuriale qui valorise la vision stratégique et le développement de créneaux en lien avec cette vision, la mobilisation des ressources, le changement délibéré, la capacité d'être proactif, l'innovation, la capacité de pilotage, le partenariat, la recherche-développement, le transfert technologique, l'interdisciplinarité et la résolution de problèmes.

▪ **Université libérale**

Selon le dictionnaire électronique Encarta, le terme libéral est caractérisé par la tolérance et la largesse d'esprit. Une profession libérale peut être considérée comme une profession intellectuelle indépendante non salariée et non commerciale. L'université libérale peut être définie comme le lieu de transmission d'un savoir qui est à lui-même sa propre fin. Selon Lessard (2012), c'est un modèle d'université constitué d'une petite communauté où enseignants et étudiants discutent, évaluent et explorent des idées difficiles, parfois originales, et toujours d'une portée générale.

L'université libérale, selon Ouzilou, cité par Roger (2012) est basée sur la transmission et la mise à disposition des savoirs qui se réalisent de manière désintéressée, au sens où le principe d'universalité de la culture y domine et où l'individualisation de savoirs et leur prétention opératoire n'ont pas de raison d'être. Pour Lessard et Bourdoncle (2002), ce modèle vise la construction et le développement d'une morale intellectuelle, personnelle, rationnelle et critique.

Pour Roger (2012), l'université libérale est une communauté de partage de savoirs où les approches fonctionnaliste ou interactionniste de la professionnalisation ont peu de place. En effet, les approches fonctionnalistes et interactionnistes font appel à des savoirs utilitaires, conformateurs, non libérateurs, restrictifs et spécialisés visant le singulier et non l'universel. Par contre, une approche conflictualiste et critique de la professionnalisation qui ne limite pas la nature des professions à des modèles

stéréotypés et conservateurs, peut trouver la possibilité de développer son esprit critique dans ce modèle. Cependant, bien qu'il présente un souci de développer la culture, ce modèle ne vise pas à former des professionnels. On peut en effet souligner que la culture professionnelle n'est pas au cœur des préoccupations.

- **Université scientifique ou de recherche**

L'université scientifique est définie comme une communauté de recherche scientifique et poursuit une mission essentielle de recherche de la vérité grâce à la science et à sa méthode positive. Ce modèle nécessite une complémentarité entre l'enseignement et la recherche, car si la science doit non seulement être transmise, elle doit être aussi soumise à la discussion et à la critique et sa diffusion ainsi que son rayonnement participent également du processus de construction des connaissances. En effet, pour Lessard (2012), l'université scientifique ne fait pas que transmettre des connaissances constituées, elle en produit et les soumet au débat pour validation. Par la recherche fondamentale, elle permet de comprendre le monde, et par la recherche appliquée, d'agir sur lui. La liberté du chercheur est une condition essentielle de sa créativité ; elle n'est limitée que par les règles de la méthode scientifique et par celles qui régissent le débat entre pairs.

Le modèle d'université de recherche peut présenter une visée de professionnalisation (revendiquée par les responsables des dispositifs de formation), mais à la condition que les processus de professionnalisation mis en œuvre participent de l'avancement de la science et des connaissances. Ainsi, nous pourrions considérer que des recherches analysant par exemple les pratiques déclarées des enseignants et un discours sur la pratique ou de la pratique pourraient avoir leurs places dans ce modèle d'Université. Ainsi donc, bien que ce modèle d'université présente le côté professionnel, il semble que ce soit au détriment de la culture. Roger (2012), pense à cet effet, que la production des connaissances recherchée est une production résolument tournée vers l'action.

▪ **Université de service**

L'université de service est partie prenante de la société et contribue au progrès socio-culturel et économique. Lessard (2012), pense que dans ce modèle l'université doit être accessible à celles et ceux qui ont le talent et la motivation requise, en toute équité. Elle doit former les cadres dont l'État a besoin et l'ensemble de la main d'œuvre professionnelle et semi-professionnelle. Elle doit rendre des services à la collectivité, que ces services soient de nature sociale, culturelle ou économique, et qu'ils soient nationaux ou régionaux. L'offre de formation doit tenir compte des besoins de la société, et la recherche diverse dans ses approches et dans ses modes de diffusion, doit rejoindre les préoccupations de la société.

Pour Lessard et Bourdoncle (2002), dans le modèle d'université de service, la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société. Aussi, la visée de professionnalisation semble-t-elle y trouver sa légitimité et sa place. En effet, l'université de service a pour but de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets. C'est une université résolument tournée vers l'action professionnelle, vers sa préparation et son adaptation, qui réfléchit et élabore ses contenus dans et pour l'action professionnelle. Pour Houssaye J., cité par Roger (2012), ce type d'université a conduit au développement de dispositifs de formation professionnelle où la part des mises en situation professionnelle, comme les hôpitaux universitaires, par exemple, ou les écoles d'application articulées aux Instituts universitaires de formation des maîtres en France, constituent l'espace-temps permettant de donner du sens aux savoirs proposés et transmis par l'université. Il s'agit d'orchestrer et de mettre en œuvre le principe d'une éducation articulée à la vie.

Cependant, ce modèle ne vise plus la construction et le développement de la morale comme dans le cas de l'université libérale ni la production de connaissances dans le cas de l'université de recherche. En effet, dans l'université de service,

« Il n'y a plus l'intérêt marqué pour la production de connaissances que présentait l'université de recherche, ni l'intérêt pour le développement de la morale intellectuelle que visait l'Université libérale. Ce modèle répond bien aux attentes de formation de l'approche interactionniste de la professionnalisation, car elle conduit

à des diplômes professionnels, garants d'une atteinte de compétences professionnelles. Ainsi, il faut comprendre le progrès social identifié par ce modèle d'université en termes de diplomation et non en termes d'évolution et de développement humain. L'université de service ne peut donc pas répondre aux attentes d'une professionnalisation selon une approche conflictualiste et critique et il paraît peu probable que ce modèle puisse conduire au développement d'une culture professionnelle des enseignants » (Ibid).

A cet effet, Lessard et Bourdoncle (2002), se fondant sur les effets du courant dominant de modernisation, de rationalisation et de massification démocratisante de l'école, recommandent une fusion des trois modèles d'université (université libérale, université de recherche ou scientifique et université de service). Ainsi, l'université est perçue comme une offre de services où « client » comme « marchand » négocie une offre de formation selon les attentes individuelles de la clientèle et selon un cahier des charges où la réussite, au moins jusqu'à l'obtention d'un diplôme de premier cycle, est contractualisée et sa finalité d'insertion professionnelle est annoncée voire promise. Pour Freitag, cité par Roger :

« L'argumentaire commercial de ce type d'université insiste sur sa capacité à être au cœur des réalités professionnelles et pour certains programmes, notamment contingentés et de type corporatif, vante le taux élevé d'insertion dans les emplois visés, mais se soucie peu de développer une culture professionnelle » (Roger L., 2012 : 40).

Nous pouvons donc retenir que le modèle d'université de service prend en compte les enjeux de la professionnalisation, notamment l'établissement d'un partenariat entre les centres d'alphabétisation et les communautés en permettant l'élaboration d'offres de formation qui tient compte des attentes individuelles et en visant surtout le service à la communauté. Cependant, dans ce modèle d'université, la finalité d'insertion professionnelle annoncée n'est qu'une promesse et non une garantie. Dans la perspective de professionnalisation de l'alphabétisation à et par l'université et surtout pour en faire un vecteur d'innovation et de promotion, il serait intéressant d'explorer aussi le modèle d'université qui permettrait de garantir une bonne insertion professionnelle, notamment à travers l'auto emploi. Il s'agit de l'université entrepreneuriale.

▪ **Université entrepreneuriale**

Pour Lessard (2012), se fondant sur les travaux de Clark, l'université dite entrepreneuriale serait un mode d'adaptation institutionnelle à un environnement marqué par quatre tendances lourdes. Il s'agit de l'accélération de la mondialisation ; de l'émergence d'une économie fondée sur la connaissance ; du retrait progressif de l'État du financement de l'enseignement supérieur et de l'accent mis par les politiques publiques de développement économique sur l'innovation. Elle présente cinq caractéristiques différentes : un noyau de direction renforcé, une périphérie étendue (c'est-à-dire des unités de recherche et développement en relation avec les secteurs privé et gouvernemental), un financement diversifié, un centre académique fort et une culture entrepreneuriale intégrée. Elle prendrait la forme de partenariats entre certains secteurs de l'université - les sciences appliquées et les sciences de la santé, l'État et des entreprises. L'entrepreneuriat valorise la vision stratégique et le développement de créneaux en lien avec cette vision, la mobilisation des ressources, le changement délibéré, la capacité d'être proactif, l'innovation, la capacité de pilotage, le partenariat, la recherche-développement, le transfert technologique, l'interdisciplinarité et la résolution de problèmes. C'est à partir de ces critères qu'elle entend se développer et rivaliser avec ses concurrentes.

Après la présentation des modèles d'université, nous pensons que pour la professionnalisation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation, il serait intéressant d'opter pour le modèle d'université de services et/ou celui de l'université entrepreneuriale. En effet, dans le cas de l'université de service, les institutions en charge de l'alphabétisation auront la possibilité de négocier avec l'université, une offre de formation adaptée au profils et compétences attendus des animateurs ou futurs animateurs des centres d'alphabétisation. Soulignons aussi que ce modèle d'université vise le service à la communauté et pourrait donc favoriser l'établissement d'« un partenariat entre les centres d'alphabétisation et la communauté » qui fait partie des enjeux de la professionnalisation du métier des alphabétiseurs ou éducateurs d'adultes.

Quant au choix de l'université entrepreneuriale, ce modèle d'université pourrait permettre de former des animateurs de centres d'alphabétisation de type nouveau, des entrepreneurs voire des managers capables de solliciter le fonds d'appui à l'alphabétisation ou de mobiliser d'autres ressources en vue de s'installer à leur propre compte. Rappelons que sur le plan juridique et politique, la DEPOLINA adoptée depuis 2001, a institué la stratégie du « faire faire » par laquelle l'Etat contractualise l'exécution des actions d'alphabétisation avec des opérateurs privés aux côtés des centres de l'Etat.

Mais pour que ces différents modèles d'université puissent permettre de satisfaire les enjeux de la professionnalisation, notamment en ce qui concerne « la qualité de l'éducation et de la formation », il serait intéressant pour les institutions en charge de l'alphabétisation, en partenariat avec les universités, d'adopter un référentiel de formation adaptée à l'éducation et à la formation des adultes. Il convient de ce fait, de présenter les modèles d'enseignants en vue de voir le modèle idéal d'enseignant pour l'animation des centres d'alphabétisation au Bénin.

9.2.1.2. Modèles d'enseignant et modèles de métier d'enseignant

Il s'agit dans un premier temps, en fonction du rôle que joue l'alphabétiseur dans le processus éducatif, de voir parmi les modèles d'enseignant, le modèle le plus adapté à la situation de l'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin. Il s'agit ensuite, à partir des activités que l'alphabétiseur est appelé à mener dans le cadre de l'exercice de son métier, de voir parmi les modèles de métier d'enseignant, le modèle le plus adapté à la situation de l'animateur des centres d'alphabétisation.

En ce qui concerne les modèles d'enseignant, à partir de l'OCDE, Vonk a mis en évidence que deux modèles d'enseignants ont été adoptés par les pays membres : *le modèle à compétence minimale* et *le modèle à professionnalisme ouvert*. Dans les politiques d'éducation actuelles, l'OCDE observe que la tendance l'emportant de nos jours est celle de l'idée du rôle de l'enseignant qui peut être décrit comme *celui du modèle à compétence minimale*. Dans ce modèle :

« L'enseignement est considéré purement et simplement comme un système de livraison. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme d'enseignement imposé. Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison de ce programme aussi efficacement et aussi effectivement que possible. Dans cet environnement, il est facile d'évaluer les enseignants en jugeant comment ils effectuent cette livraison et leur formation peut être organisée de façon à remédier à leurs déficiences » (Vonk J. C., 1992 : 4-5).

Alors que dans le second modèle d'enseignant, désigné par le terme de *professionnalisme ouvert*, l'enseignant est situé au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. En effet :

« Les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école. Ils sont capables et désireux de débattre ouvertement, non seulement entre eux, mais avec les autres parties légitimement concernées, des solutions possibles ou des développements souhaités et, aussi, de prendre les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer la mise en œuvre. Les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions (...). Il est évident que ces deux modèles d'enseignants demandent des qualités quelque peu différentes des enseignants, donc des formations initiales et en cours d'emploi différentes » (Ibid.).

Nous pouvons en déduire que, aller vers plus de professionnalisation, c'est accordé une certaine autonomie à l'enseignant dans l'exercice de son métier. C'est contrôler moins facilement le corps enseignant en lui permettant un auto contrôle endogène. C'est surtout permettre à l'enseignant de tirer sa légitimité des services qu'il rend aux usagers davantage qu'à l'administration. C'est aussi accepter, à terme, un accroissement des revenus des enseignants et un mode de gestion participative des écoles, donc une formation des cadres en conséquence.

A cet effet, Vonk (Ibid.), pense qu'il est normal que le modèle du *professionnalisme ouvert* se heurte à de fortes résistances mais que deux séries de raisons plaident cependant en sa faveur :

- d'une part l'évolution des conditions d'exercice du métier oblige un nombre croissant d'enseignants à se confronter intensément à la diversité et au changement.
- d'autre part, les États développés ont désormais des ambitions sans précédent en matière de formation des générations nouvelles et, dans ces conditions, la

recherche d'une plus grande efficacité de l'action pédagogique devient prioritaire ; on ne saurait s'accommoder des taux d'échecs et des inégalités qui ont, si longtemps, paru dans l'ordre des choses. La qualification des enseignants reste donc primordiale, et le *modèle à compétence minimale* ne suffit plus.

Citant Meirieu, Perrenoud (1993), pense que la professionnalisation est un *processus lent* : elle se joue sur des décennies, aucun gouvernement, aucune association professionnelle, aucune institution de formation ne maîtrise cette évolution. Tout au plus peut-on la favoriser ou au contraire tenter de la ralentir. En principe, le rôle des instituts de formation initiale est d'y contribuer, non seulement en garantissant un niveau élevé de formation des nouveaux maîtres, mais en les préparant explicitement à exercer un métier nouveau. Ce qui sous-entend qu'il faut permettre plus d'autonomie et de qualification pour recréer une transposition didactique plutôt que d'appliquer à la lettre des programmes détaillés. Et aussi en concevant une formation :

- contribuant à la construction d'une identité professionnelle individuelle et collective ;
- donnant l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux, les préparant à une autorité négociée et à un autre fonctionnement des établissements ;
- donnant aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue ;
- préparant à une révision constante des pratiques à la lumière de l'expérience et des nouvelles connaissances.

Notre recherche a montré que les alphabétiseurs éprouvent des difficultés dans la gestion de classe (non maîtrise de la pédagogie, retards et absentéismes des apprenants), et que ces difficultés seraient liées en partie aux caractéristiques des adultes apprenants qui n'entreprennent des études avec forte motivation et détermination pour apprendre que lorsque le climat d'apprentissage respecte ce qu'ils sont comme individus et comme apprenants (Knowles M. S., Holton E. L. et Swanson R. A., 1998 ; Mezirow J., 1991). De ce fait et dans la perspective de

professionnalisation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation, nous estimons que *le modèle à professionnalisme ouvert* serait beaucoup plus adapté à la situation des animateurs des centres d'alphabétisation. En effet, ce modèle permettrait de donner une certaine autonomie aux animateurs en vue d'adapter leurs enseignements aux caractéristiques des adultes apprenants.

En ce qui concerne le modèle de métier d'enseignant, compte tenu du fait que l'enseignant est la personne chargée de l'exécution des programmes d'étude pour le compte des institutions éducatives ou des établissements scolaires, en vue de répondre aux sollicitations liées à l'exercice de sa profession, il prend fréquemment des décisions qui selon Paquay & Wagner M, « *sont le plus souvent non réfléchies, automatisées, fondées sur les représentations, sur des schèmes d'analyse de situations* » (Paquay L. & Wagner M. C., 2001 : 158).

En effet, en fonction des activités que l'enseignant est appelé à mener, il lui faut acquérir des compétences spéciales au cours de sa formation au métier d'enseignant et aussi durant toute sa carrière. A partir des six (06) composantes identitaires sur lesquelles reposent les paradigmes relatifs au métier d'enseignant, élaborés par Paquay L. & Wagner M. C., cité par Netto (2012), nous verrons en fonction de nos résultats de recherche, la ou lesquelles des composantes correspondrai(en)t mieux à la situation des alphabétiseurs du Bénin. Pour rappel, ces six (06) paradigmes se résument comme suit :

- **Une personne** qui est en développement personnel (en « devenir soi »), en projet d'évolution personnelle et qui est en relation, communique et anime.
- **Un acteur social** qui s'engage dans des projets collectifs et qui analyse les enjeux anthropo-sociaux des situations
- **Un technicien** qui utilise des techniques (audiovisuelles et autres), met en œuvre des savoir-faire techniques et applique des règles formalisées.
- **Un maître instruit** qui maîtrise et exploite des savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques, didactiques et épistémologiques ainsi que disciplinaires et interdisciplinaires qu'il doit transmettre aux élèves.

- **Un praticien artisan** considéré comme un « artisan » qui excelle dans l’art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement. Réalise les tâches assignées aux enseignants et utilise des routines ainsi que des schémas d’action contextualisés.
- **Un praticien réflexif** qui réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets et qui produit des outils innovants.

Les données recueillies au cours de nos enquêtes ont montré que les usagers des centres d’alphabétisation exercent, en majorité, des travaux manuels, artisanaux voire champêtres (jardinage, agriculture, plantation, élevage, couture, vannerie, coiffure, collection de vin de palme, fabrication de savon, de soja, de baigné d’arachide, de boule d’akassa) ou s’adonnent au commerce informel.

Comme nous l’avons évoqué dans le cadre théorique de notre travail, dans la perspective de professionnalisation de la formation des futurs animateurs des centres d’alphabétisation et d’éducation d’adultes, il serait intéressant en tenant compte des activités des usagers des centres d’alphabétisation, d’opter pour les modèles de métier d’enseignant « acteur social » et d’enseignant « praticien artisan ». En effet, pour la mise en œuvre du « partenariat entre les centres d’éducation d’adultes et la communauté », perçu comme un enjeu de professionnalisation, l’enseignant « acteur social » serait le modèle idéal du fait que ça prend en compte les enjeux sociétaux. En ce qui concerne le « praticien artisan », ce modèle permettrait une facile adaptation des enseignements aux pratiques professionnelles des apprenants des centres d’alphabétisation qui sont majoritairement des paysans ou des artisans.

Soulignons que la prise en compte des activités exercées par les apprenants, dans le choix du modèle de métier d’enseignant, est motivée par le fait que les styles d’apprentissage ainsi que les modèles de développement et d’exécution des formations, sont liés aux caractéristiques de l’adulte apprenant qui fait un lien entre ce qu’il apprend et ses expériences.

Après l’option des modèles d’universités, des modèles d’enseignants et des modèles de métier d’enseignant, il convient, pour favoriser l’encrage universitaire de la

formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, de (re)définir les compétences attendues du futur animateur des centres d'alphabétisation.

9.2.1.3. Définition des compétences attendues et du profil de futur animateur des centres d'alphabétisation

La définition des compétences attendue permet d'élaborer des modules de formation pour la formation des futurs animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. Selon Hamadache (1993), elle permet non seulement de faire face aux nouvelles tâches mais aussi de prévoir le type de rapports et de relations entre l'enseignant/éducateur et ses apprenants, entre lui et les membres de sa famille, entre lui et les autres membres de la communauté, les modalités de collaboration avec les autres techniciens et animateurs œuvrant dans le milieu et tous autres " intervenants " dans le processus global d'éducation.

Les résultats de nos recherches ont montré qu'il est nécessaire de « créer un partenariat entre les centres d'alphabétisation et les communautés » qui fait partie des enjeux de la professionnalisation. A cet effet, il est indispensable pour ces animateurs d'acquérir des compétences en développement communautaire aussi bien qu'en analyse de situations du milieu. Les résultats d'enquêtes ont montré aussi que les animateurs rencontrent des difficultés en gestion de classe. Cela s'est traduit par des décalages entre pratiques déclarées et pratiques attendues d'une part et pratiques attendues et pratiques observées d'autre part. A cet effet, il est aussi indispensable pour ces animateurs d'acquérir des compétences en pédagogie, en techniques d'apprentissage, en animation de groupe et dynamique de groupe, en préparation de fiches pédagogiques et en évaluation des apprentissages.

A partir de ce constat, en ce qui concerne le profil du futur animateur des centres d'alphabétisation, nous pouvons, comme Hamadache (Ibid.), le projeter suivant trois (03) axes :

▪ ***au plan des compétences pédagogiques***

- Aptitude à transmettre efficacement ses connaissances et à en évaluer l'acquisition par les apprenants ;
- Connaître et comprendre la personnalité de l'apprenant, enfant ou adulte, dans sa complexité (connaissances de psychologie individuelle, développement cognitif et affectif) ;
- Connaître les facteurs qui influent sur l'apprentissage, la compréhension et la mémoire ;
- Connaître et savoir mettre en œuvre les techniques de pédagogie active avec un groupe d'adultes en formation ;
- Aptitude à élaborer et à mettre au point un plan d'études et des expériences d'apprentissage pour un groupe spécifique d'apprenants ;
- Utiliser les divers moyens pour rendre le programme accessible à l'apprenant, notamment les techniques de mobilisation en vue d'assurer la participation de l'apprenant, d'accrocher son attention et de la maintenir en éveil, à choisir les solutions et les situations les plus motivantes ;
- Aptitude à organiser l'apprentissage individualisé aussi bien que le travail en groupe ;
- Capacité à comprendre les modalités d'une approche pluridisciplinaire et être entraîné au travail pluridisciplinaire.

▪ ***au plan des compétences et aptitudes générales***

- Aptitude à s'auto former et à se perfectionner ;
- Connaissance des problèmes du développement, notamment à un niveau local, ainsi que des grands problèmes du monde contemporain (économie de base, environnement, tendances démographiques, influence des individus et des groupes sur le développement, ...) ;
- Etre motivé, intéressé et engagé et avoir le respect de l'apprenant ;
- Avoir le sens des relations avec des individus et des groupes ;
- Pouvoir communiquer dans la langue de l'apprenant et expliquer clairement et simplement ;
- Appliquer, à une situation, la démarche scientifique.

▪ *au plan de l'organisation de l'apprentissage*

- Organiser l'utilisation du temps, de l'espace et des ressources nécessaires à l'apprentissage ;
- Aptitude à analyser concrètement une situation réelle, à en dégager les caractéristiques principales, à identifier la problématique et à trouver les points de blocage, à proposer des solutions adaptées au contexte et aux caractéristiques des apprenants ;
- Comprendre et évaluer les données socioculturelles d'un milieu, savoir conduire une enquête et en analyser les résultats ;
- Capacité à exploiter et à utiliser les savoirs et savoir-faire préalables des participants d'une situation éducative donnée ;
- Aptitude à analyser des besoins du milieu, notamment reconnaître les besoins non exprimés et comprendre les besoins exprimés ;
- Aptitude à travailler en équipe (avec ses pairs ou avec d'autres techniciens ou animateurs) et à organiser le travail en équipe selon le public-cible concerné (enfants, adolescents, adultes) ;
- Elaborer et mettre au point les matériels nécessaires à la conduite des situations d'apprentissage ;
- Préparer et appliquer les outils nécessaires à l'évaluation et à l'autoévaluation ;
- Aptitude à rechercher et à exploiter les informations et données documentaires nécessaires à la préparation de son travail.

Ainsi donc, inspiré par les travaux de Hamadache A. (Ibid.), nous estimons qu'il serait intéressant pour la formation des futurs animateurs des centres d'alphabétisation, que la formation porte principalement sur :

- l'initiation aux méthodes des sciences sociales et à l'analyse concrète de situations du milieu, notamment la conduite d'enquêtes socio-éducatives, de monographies, etc. ;
- la théorie et la pratique du développement communautaire ;
- les modes de communication pédagogique et les techniques d'animation de groupes ;

- les méthodes et techniques d'éducation active avec des adultes en situation d'apprentissage ;
- les techniques d'auto-apprentissage et d'établissement de fiches pédagogiques ;
- les techniques de dynamique de groupe (théorie et pratique) ;
- la méthodologie de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul et les spécificités de l'apprentissage de ces techniques par l'adulte ;
- l'utilisation interdisciplinaire des nouveaux contenus d'enseignement ;
- l'initiation à la psychologie et à la pédagogie des adultes et à la psychologie de l'apprentissage ;
- les principes élémentaires de planification d'un programme (en fonction de l'objectif et des étapes à parcourir) ;
- la conduite d'activités culturelles scolaires et communautaires ;
- les techniques de l'évaluation et de l'auto-évaluation.

Il s'agit des principes généraux qui peuvent être adaptés à chaque contexte spécifique et aux caractéristiques du groupe en formation. Pour Hamadache, ils impliquent :

« Une diversification et une souplesse des modes d'enseignement, la prédominance de l'acquisition de méthodes sur celle de connaissances factuelles, l'alternance continue entre activités théoriques et pratiques, la priorité à accorder au développement chez les apprenants de la créativité et de l'esprit d'initiative et la primauté accordée aux méthodes de penser plutôt qu'à la mémorisation » (Hamadache A., 1993 : 32).

La professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation, ne pouvant se limiter seulement à l'« universitarisation » de la formation, il faudrait aussi penser à redonner du sens à ce métier en encourageant la formation des formateurs, l'amélioration du statut du personnel d'alphabétisation, et surtout, en intensifiant les recherches en matière d'alphabétisation.

9.2.2. Vers une « resignification » du métier d'animateur des centres d'alphabétisation au Bénin

La faible qualité des contenus et de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation fait partie des obstacles à la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes (PNUD-Bénin, 2016). Les résultats issus

de nos collectes de données auprès des acteurs de terrain l'ont prouvé. En effet, 16/19 des alphabétiseurs dont 2 indécis, ont déclaré que le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé. En ce qui concerne la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation aucun des 19 alphabétiseurs n'enseigne les mathématiques et seulement 06/19 d'entre eux ont déclaré enseigner le français fondamental malgré l'introduction de ces matières dans le programme d'alphabétisation au Bénin. Cela s'explique par leur niveau de formation très faible où seulement 02/19 des alphabétiseurs en activité actuellement ont fait des études secondaires et 13/19 des alphabétiseurs dont 1 indécis, ont déclaré qu'ils ne suivent pas régulièrement des formations de recyclage.

Les résultats de nos enquêtes ont également montré qu'il existe d'autres insuffisances au niveau du dispositif mis en place dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme au Bénin. Ces insuffisances sont liées notamment aux mauvaises conditions de travail des alphabétiseurs (manque ou inexistence d'infrastructures d'accueil et de matériel de travail), aux traitements insignifiants auxquels ils sont soumis (travail bénévole dans les centres publics et prise en charge de 20 à 25 000 FCFA, soit 30 à 38 dollars par mois pendant six mois au niveau des ONG). De plus, la faiblesse de la qualité des programmes et le manque d'accompagnement des néo-alphabètes constituent « *un problème sérieux de retour à l'analphabétisme qui, selon les estimations des opérateurs en alphabétisation, peut toucher plus de 80 % des personnes déclarées alphabétisées* » (MDAEP, 2012 : 139)

En effet, dans la perspective de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes, il serait intéressant qu'en plus de l'universitarisation de la formation que nous avons suggéré plus haut, de penser à la réorganisation de l'existant. Cela nécessite d'une part, de former et de renforcer les capacités d'intervention des alphabétiseurs et administrateurs d'alphabétisations en activité ; d'autre part, d'élaborer des programmes d'alphabétisation basés sur les réalités locales en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants adultes, tout cela à travers l'intensification de la recherche et dans un environnement favorable à la communication (voir figure n° 15).

Schéma pour la resignification du métier d'animateur des centres

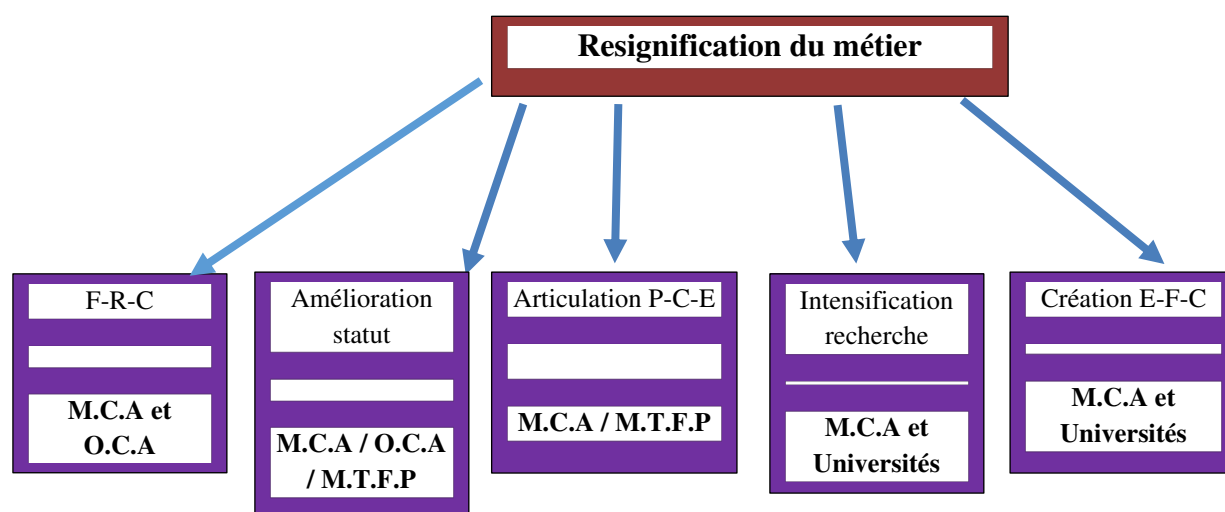


Fig. n° 15 : Schéma pour la resignification du métier d'animateur des centres d'alphabétisation

M.C.A : Ministère en charge de l'alphabétisation
 O.C.A : Organismes chargés de l'alphabétisation
 M.T.F.P : Ministère du travail et de la fonction publique
 E-F-C : Environnement favorable à la communication
 F-R-C : Formation et renforcement de capacité
 P-C-E : Programmes – compétences - emplois

9.2.2.1. Formation, renforcement des capacités et amélioration du statut du personnel

Pour relever le faible niveau de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation, tant au niveau des cadres que des praticiens, le renforcement des capacités doit être au cœur des mutations qui permettront une amélioration significative des pratiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Il serait donc intéressant, comme nous l'avons suggéré dans les paragraphes précédents, d'investir dans la formation initiale des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes en optant pour des modèles d'université, des modèles d'enseignants et des modèles de métier d'enseignant favorables à la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. Cependant, vu le niveau de formation très bas des alphabétiseurs en activité, il serait intéressant

de mettre en place des mécanismes et des pédagogies permettant à ces alphabétiseurs ainsi qu'aux administrateurs des programmes d'alphabétisation, de bénéficier d'une formation et d'un perfectionnement professionnels continus dans le cadre de la maîtrise des programmes.

Soulignons que le renforcement des capacités du personnel vise l'amélioration de la qualité des services de l'alphabétisation. De ce fait, il serait intéressant pour les organismes en charge de l'alphabétisation, de renforcer les activités d'évaluation et de suivi en vue de mesurer les impacts de la formation des alphabétiseurs sur la qualité de leurs prestations dans les centres d'alphabétisation.

Un autre obstacle au changement dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin, réside dans le fait que la grande majorité des animateurs font du bénévolat et travaillent à temps partiel. En effet, l'Etat ou du moins, les responsables de programmes sont réticents pour investir une partie de leurs ressources déjà limitées, dans la formation d'un personnel occasionnel. C'est ce que Wagner souligne dans une étude thématique sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes, en disant que :

« On ne saurait améliorer le perfectionnement professionnel sans augmenter la proportion des instructeurs à plein temps ; en l'absence d'un personnel à plein temps plus nombreux, les dirigeants de programmes ne seront guère enclins à consacrer une partie de leurs maigres ressources au perfectionnement professionnel » (Wagner D. A., 2000 : 7).

Pour des actions plus efficaces dans le sous-secteur de l'alphabétisation, et surtout dans la perspective de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation, il serait intéressant que l'Etat ou les organismes en charges des programmes d'alphabétisation, recrutent et rémunèrent à juste titre, des alphabétiseurs à plein temps. Ainsi, les investissements que ces organismes en charge de l'alphabétisation feraient dans la formation et le perfectionnement de ces alphabétiseurs, permettraient de récolter des fruits à court, moyen et long termes.

Soulignons, dans le cadre de la formation des formateurs d'adultes, lorsque l'éducation des adultes n'est pas seulement conçue comme du rattrapage scolaire, il faut l'établissement de programmes particuliers de formation, notamment des

programmes de formation pour les formateurs en entreprise et des programmes de formation pour les intervenants en matière d’alphabétisation et de formation de base.

9.2.2.2. Elaboration des programmes basés sur les connaissances locales et son articulation avec le marché de l’emploi.

Beaucoup reste à faire pour constituer la base de connaissances et de compétences spécialisées, mises au service de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes au Bénin. Pourtant, beaucoup de modèles existent dans différents pays en matière d’offres de formation des adultes dont l’alphabétisation. Il serait donc intéressant de les récupérer, de les étudier et de les adapter aux réalités du Bénin en vue d’expérimenter des programmes tenant compte des besoins d’ordre professionnel et de formation des apprenants. Par exemple, selon un rapport d’activité du Centre Départemental d’Alphabétisation (actuelle Direction Départementale) du Mono, il a été souligné que « *pour les formations prochaines, les animateurs souhaitent apprendre les thèmes comme : l’alimentation, la gestion du sol et du sous-sol. Car c’est les vœux des apprenants des centres de post-alphabétisation.* »⁶¹ Parfaite, nous a confié que « *les apprenants veulent qu’on leur apprenne ce qui s’enseigne dans le système formel* ». En effet, dans le cadre de l’élaboration des offres de formation en alphabétisation et en éducation des adultes au Bénin, il serait intéressant pour les structures qui en ont la charge (ministères, directions techniques, universités), de partir des « besoins » des apprenants et des circonstances. On appelle les circonstances : « *le fait, le lieu, les moyens, les motifs, la manière et le temps. Ces éléments et ces questionnements s’inscrivent dans un contexte spécifique lui-même existant dans un environnement plus large* » (Ardouin T. ; 2015 : 8).

A cet effet, en partant de nos résultats d’enquête où les alphabétiseurs ont exprimé leurs souhaits relatifs aux disciplines à enseigner en se basant sur les besoins de leurs apprenants, il serait intéressant pour les structures chargées de l’alphabétisation, de concevoir des modules de cours basés sur l’éducation civique, les sciences de la vie

⁶¹ Rapport de campagne d’alphabétisation initiale et post-alphabétisation année 2000-2001, 2001, CDA MONO, Lokossa, p.7.

(hygiène, reproduction) et de la terre (agriculture) ainsi que le français⁶² fondamental spécialement pour les néo-alphabètes⁶³.

Partant aussi des résultats issus de nos enquêtes exploratoires à « Education et Formation », une structure en charge de l'éducation des adultes en France où la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation d'adultes ont permis d'atteindre des résultats significatifs, nous estimons qu'il est nécessaire d'intégrer les techniques de recherche d'emploi, le stage en entreprise, le projet collectif-régulation, les mathématiques et l'informatique dans les programmes d'alphabétisation au Bénin.

En effet, dans la perspective de faire des programmes d'alphabétisation un vecteur d'innovation et de promotion, il serait aussi intéressant que les contenus des manuels de cours d'alphabétisation soient différents de ceux des livrets de sensibilisation sur des thèmes tels que l'hygiène et la protection de l'environnement. Autrement, il s'agira non seulement d'informer les apprenants sur comment résoudre certains problèmes de la vie, mais aussi de leur apprendre comment certaines choses fonctionnent ou comment ces problèmes surviennent pour qu'ils puissent les éviter ou limiter leur survenance.

Par exemple, dans le domaine de la reproduction (transmission de la vie), au lieu de se borner à sensibiliser les apprenants adultes à limiter ou espacer les naissances, les formateurs d'adultes devraient aller plus loin en leur apprenant comment fonctionne l'appareil génital, surtout en ce qui concerne les menstruations (règles). En effet, cela pourrait les aider à mieux planifier les naissances. Car, une femme alphabétisée qui sait pourquoi elle a une menstruation, devrait savoir les conséquences qu'auraient des rapports sexuels avec son partenaire en période de fertilité ou non.

En matière de lutte contre le paludisme par exemple, au lieu de se contenter de produire des documents sensibilisant contre les piqûres de moustique, il serait intéressant de concevoir un chapitre de cours pour montrer aux apprenants le microbe responsable de la maladie et son cycle d'évolution. En suivant un tel module de cours,

⁶² Langue officielle de communication au Bénin.

⁶³ Les néo alphabètes sont les apprenants des centres d'alphabétisation ayant fini de suivre les cours d'alphabétisation initiale.

les apprenants pourraient avoir des comportements beaucoup plus responsables dans la prévention et la lutte contre cette maladie (voir en annexe, une proposition de cours en langue nationale fon avec sa traduction en français).

Alors, comme l'a suggéré Wagner, « *enseignants et administrateurs devraient avoir plus souvent l'occasion de se pencher sur les problèmes locaux pour en tirer des leçons et trouver des solutions à l'échelon local* » (Wagner D. A., 2000 : 7). Il s'agit en effet, d'une démarche d'ingénierie.

Pour Ardouin, « *"Construire" des formations professionnalisantes, c'est s'inscrire dans une démarche d'ingénierie que nous positionnons comme "l'art et la science de la reliance par la traduction et la transformation des contraires et des contraintes individuelles, collectives et organisationnelles pour l'apprentissage de chacun des trois niveaux"* » (Ardouin T., 2015 : 1). L'élaboration d'une offre de formation professionnelle nécessite donc la prise en compte des besoins de l'individu en formation aussi bien que des exigences du groupe auquel il appartient et celles de l'institution commanditaire.

Une autre insuffisance relevée par cette étude au niveau du dispositif de lutte contre l'analphabétisme au Bénin est le non arrimage des programmes d'alphabétisation et d'éducation d'adultes aux programmes d'éducation formelle au Bénin. Il se pose donc le problème de reconnaissance de diplôme des adultes apprenants tant par les employeurs du secteur privé que par l'Etat lui-même qui se charge de la certification de leur formation. Ainsi donc, « *contrairement aux autres corps, il n'existe pas dans la Fonction publique, de statuts spécifiques pour les personnels de l'alphabétisation* » (MAPLN, Op. cit.).

En effet, les résultats issus de nos enquêtes de terrain ont montré que 12/19 des alphabétiseurs évoquent la reconnaissance de leur attestation d'alphabétisation par l'Etat comme une perspective de professionnalisation. Dans ce cas, il serait intéressant que l'Etat et les organismes en charge de l'alphabétisation, œuvrent pour l'amélioration de la qualité des services de l'alphabétisation notamment en ce qui concerne le contenu des programmes. Ce qui favoriserait la création d'une passerelle

entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, de même que l'établissement d'une équivalence des attestations délivrées dans les centres d'alphabétisation avec celles délivrées au niveau de l'éducation formelle. Ceci concerne beaucoup plus, les apprenants diplômés des centres d'alphabétisation.

En ce qui concerne, les alphabétiseurs, l'universitarisation de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation, permettrait aux futurs alphabétiseurs, d'obtenir des titres reconnus par la fonction publique (licence / master). Pour les alphabétiseurs en activité et justifiant d'un certain niveau d'étude, il serait intéressant qu'ils bénéficient d'un programme de formation spécifique pouvant leur permettre d'obtenir des titres dont les équivalences sont déjà établies par la fonction publique. Nous pouvons citer en exemple, le diplôme de capacité en droit (équivalence du baccalauréat) délivré au titulaire du BEPC après deux ans d'étude en droit capacitaire.

Enfin, dans une perspective de favoriser l'insertion professionnelle des futurs diplômés des centres d'alphabétisation, il serait aussi intéressant pour les organismes en charge de l'alphabétisation, d'établir un partenariat avec les structures chargées de la promotion de l'emploi, notamment, l'Agence nationale pour la promotion de l'emploi (ANPE). Les personnes n'ayant pas étudiées dans le système éducatif formel mais justifiant d'une attestation d'alphabétisation pourraient aussi avoir accès aux financements de cette agence. C'est l'exemple du CREFOR (institution partenaire de l'Agence Nationale de lutte contre l'illettrisme en France), qui dans son dispositif de lutte contre l'analphabétisme, est en partenariat avec « Pôle emploi », une agence qui œuvre pour la promotion de l'emploi en France comme l'Agence nationale pour la promotion de l'emploi au Bénin.

9.2.2.3. Recherches et création d'un environnement favorable à la communication

La « résignification » voire la revalorisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes passera nécessairement par l'intensification des activités de recherche en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes mais aussi et surtout, par la création d'un environnement favorable à la communication.

▪ Intensification de la recherche

La formation des formateurs d'adultes ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre efficace des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes nécessitent des préalables dont notamment, le développement de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes. En effet, le développement des mesures de formation continue ou de formation d'adulte doit être étayé et soutenu par des activités de recherche. Or, « *le contexte général de l'alphabétisation au Bénin reste caractérisé par l'absence de structures de recherches et de formation des formateurs dont l'une des missions aurait été d'assurer la recherche pour une formation des adultes de qualité* » (MAPLN, 2009 : 21). Ce qui fait que la recherche sur l'alphabétisation fait figure de parent pauvre au sein du champ de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes qui, lui-même, n'est pas des plus choyés (< 1% du budget de l'éducation).

En effet, le rapport national du Bénin relatif à la 6^{ème} Conférence internationale sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes (MAPLN, 2009), mentionne que bien qu'il existe des structures étatiques ayant des activités de recherches en rapport avec l'alphabétisation, celles-ci relèvent presque exclusivement de la recherche linguistique appliquée à travers le Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCC) et l'Institut National de Linguistique Appliquée (CENALA). Les programmes de recherches développés par ces structures concernent davantage la codification, la transcription des langues nationales, la didactique des langues africaines et l'alphabétisation/développement plutôt que les problématiques d'éducation des adultes au sens holistique. Or, la formation et la recherche en alphabétisation et éducation des adultes doivent s'inscrire dans l'analyse des problématiques d'éducation des adultes et s'articuler autour des approches théoriques et pratiques des sciences de l'éducation des adultes. Au stade actuel, ces problématiques spécifiques ne font pas l'objet de recherches par ces structures étatiques de recherche qui ont des missions bien précises en rapport avec la linguistique appliquée. La recherche devrait porter sur l'ensemble des segments du processus global d'alphabétisation et d'éducation des adultes au sens holistique, à savoir :

- 1) en amont des processus d'éducation des adultes, une recherche linguistique appliquée visant la codification et la transcription de toutes les langues nationales en vue de faciliter la mise à jour d'outils linguistiques permettant l'accès à l'écrit ;
- 2) au niveau du segment crucial des processus didactiques intégrés en éducation des adultes proprement dits, une recherche spécifique s'impose concernant l'appropriation d'approches intégrées et novatrices d'éducation des adultes de nature à favoriser l'acquisition :
 - de connaissances instrumentales,
 - de connaissances notionnelles et
 - de compétences pratiques dans les domaines liés aux activités socioéconomique et culturelle des populations ;
 - ce segment inclut aussi la définition de curricula et l'élaboration de matériel didactique reflétant les besoins actuels d'éducation des adultes (et non plus seulement des curricula d'alphabétisation au sens restreint).
- 3) En aval des processus d'éducation des adultes, une recherche est nécessaire concernant la définition d'une stratégie de création et de renforcement de l'environnement lettré dans les langues nationales. Ceci concerne :
 - la définition d'une politique linguistique
 - la définition d'une politique éditoriale ;
 - la définition d'une stratégie de développement de l'environnement lettré dans les langues nationales qui inclut l'identification des outils d'environnement lettré et la définition des modalités de leur appropriation par les néo alphabètes et par toutes les structures qui auront pour rôle d'appuyer ce processus ;
 - la mise en place de stratégies d'intégration verticale et horizontale de tous les acteurs et structures qui seront impliqués dans ce processus.

Ces différentes étapes de la recherche devraient faire l'objet d'une stratégie et d'un plan d'action s'inscrivant dans la politique nationale et dans des politiques spécifiques, linguistique, éditoriale et des stratégies d'éducation des adultes au sens

holistique. Malheureusement, les recherches n'ont pas avancé pour que ces objectifs visés soient atteints. Cependant, la création d'une filière des sciences de l'éducation à l'Université d'Abomey-Calavi, constitue certainement un espoir pour la professionnalisation de la formation des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes. Mais cela passera nécessairement par le relèvement du défi de la recherche en éducation, notamment en éducation des adultes.

▪ **Création d'un environnement favorable à la communication**

Comme le recommande le rapport national du Bénin relatif à la Conférence internationale sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes tenue au Brésil en 2009 (MAPLN, 2009), il s'agira, au-delà du rétablissement et de la dynamisation des structures de base de la poste-alphabétisation (CLAC, Bibliothèques rurales, Clubs de lecture, Foyers ruraux, etc.), de s'appuyer sur les médias pour développer les activités de la post-alphabétisation. Ces médias peuvent être, des médias imprimés, modernes ou traditionnels.

- Pour les médias traditionnels, les moyens de communication populaires tels que les chansons, danses, théâtres, proverbes et autres, peuvent être utilisés comme canaux favorables pour la communication. Ils peuvent également faciliter la collecte de la tradition orale, des proverbes, des contes et des chants pour des éditions de livres ou recueils en langues nationales. Ce qui permettrait aussi et surtout, de renforcer de la politique culturelle nationale.
- Quant aux médias modernes, il serait intéressant de s'appuyer sur la radio, la télévision, l'internet, les films et les enregistrements audiovisuels pour assurer la communication de masse. Les médias modernes constituent en effet, des moyens de formation. Les apprenants pourraient par exemple, enregistrer des cours d'alphabétisation en vue de les réécouter plus tard. Les apprenants aussi bien que leurs formateurs pourraient effectuer des recherches sur internet et échanger des informations par courriel. On pourrait aussi utiliser les multimédias pour améliorer la formation à distance des maîtres alphabétiseurs.

- Enfin, en ce qui concerne les imprimés, il serait intéressant de mettre l'accent sur les productions didactiques en langues nationales pour favoriser la culture de la lecture chez les néo-alphabètes en vue d'éviter leur retour à l'analphabétisme. Ces productions en langues nationales pourraient être traduites en français, langue officielle de communication. Comme médias imprimés, nous pouvons citer les livrets de lecture, des ouvrages d'éducation en sciences de la vie et de la terre, en éducation civique, des matériels d'exercices qui permettront à l'apprenant d'autoévaluer ses connaissances, des brochures de vulgarisation sur des thèmes éducatifs, des brochures de jeux, des journaux, des livres de calculs et problèmes, etc.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de comprendre que la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes pourrait favoriser l'accès à l'Education pour tous, l'équité et la justice sociale, la qualité de l'offre d'éducation et de formation et le partenariat entre les centres d'alphabétisation et la communauté.

Nous avons aussi retenu, après la confrontation de nos données de terrain aux critères de professionnalisation d'une profession, que certains attributs de la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation suscitent des préoccupations et mettent en cause la totale professionnalisation des alphabétiseurs au Bénin. Les freins les plus importants observés au niveau de la professionnalisation de l'activité et des savoirs liés sont liés à la non revalorisation salariale (persistance du bénévolat), aux mauvaises conditions de travail des animateurs de centre d'alphabétisation et à la non intensification de la recherche.

Quant aux freins à la professionnalisation du groupe, ils sont liés principalement à l'inexistence d'un code de déontologie qui ne permet pas aux animateurs des centres d'alphabétisation de connaître les balises relatives à l'exercice de leur métier. Soulignons que la non universitarisation de la formation ne favorise pas la mise en

œuvre effective des autres attributs tels que la professionnalisation de la formation et la professionnalisation des individus. Cependant, le processus de professionnalisation des alphabétiseurs et le processus de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation sont dans une perspective positive de progression.

Nous retenons également que la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes pourrait se faire par l'universitarisation de la formation des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes qui nécessite la définition des modèles d'université, des modèles d'enseignant, des modèles de métiers d'enseignant et des compétences attendues (offres de formation).

Enfin, ce chapitre suggère dans le cadre de la professionnalisation, la formation et le renforcement des capacités d'intervention des alphabétiseurs et administrateurs d'alphabétisations ainsi que l'élaboration des programmes d'alphabétisation basés sur les réalités locales et qui tiennent compte des besoins des apprenants adultes, sans oublier la création d'un environnement favorable à la communication.

CONCLUSION GENERALE

Suite à notre travail de réflexion théorique sur l’alphabétisation des adultes et le développement communautaire, « nourri » par des enquêtes de terrain, nous en sommes arrivés à dégager trois (03) lignes de force qui ont délimité le cadre du problème de recherche et ont abouti à l’élaboration de notre problématique. La première d’entre elles s’est évertuée à étudier les facteurs d’influences sur les postures des animateurs au cours de leurs pratiques d’alphabétisation. La deuxième s’est penchée sur les voies de professionnalisation du métier d’animateur des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes qui pourraient favoriser le processus d’enseignement/acquisition dans les centres d’alphabétisation. Et enfin, la troisième ligne directrice, s’est évertuée à étudier comment les pratiques d’alphabétisation pourraient contribuer au développement communautaire.

Pour la première ligne de force, qui vise à identifier les facteurs d’influence sur les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques, nous avons choisi de mener prioritairement notre étude auprès de 19 alphabétiseurs de la commune de Za-Kpota dans le département du Zou. Les résultats de cette recherche élaborée à partir de questionnaire, de guide d’entretien et de grille d’observation, nous a permis de comprendre que les mauvais préjugés (croyances), les conditions de travail défavorables, le traitement salarial insignifiant et le faible niveau de formation, ont des influences négatives sur les postures des alphabétiseurs qui impactent aussi négativement leurs pratiques. Les postures des alphabétiseurs étant en relation avec leurs pratiques, ces facteurs ainsi identifiés constituent des leviers sur lesquels, il serait intéressant d’agir dans le cadre de leur professionnalisation.

En ce qui concerne les influences du traitement et des conditions de travail sur les postures de l’alphabétiseur, les résultats des enquêtes menés auprès des 19 alphabétiseurs par questionnaire et de 09 autres par entretiens semi-directifs ont révélé que tous les animateurs sont soumis au bénévolat dans les centres d’alphabétisation de l’Etat. Ceux qui interviennent dans les centres des organismes

privés ne perçoivent que des rémunérations insignifiantes (20 000 à 25000 FCFA, soit 30 à 38 euros). Aussi, les 9 alphabétiseurs enquêtés par entretien ont-ils déclaré ne pas disposer suffisamment de matériel travail ni d'infrastructures d'accueil. Cette absence ou insuffisance de salaire ainsi que le manque de ressources pédagogiques et d'infrastructures d'accueil constituent des sources de démotivation pour l'alphabétiseur qui n'est pas sans conséquences sur les postures qu'il développe au cours des pratiques d'alphabétisation.

Concernant l'influence du niveau de formation sur les postures de l'alphabétiseurs, les résultats des enquêtes ont montré qu'aucun des alphabétiseurs n'a été formé dans une école spécialisée au métier d'animateur des centres d'alphabétisation et seulement 02/19 des alphabétiseurs enquêtés par questionnaire ont pu faire des études secondaires jusqu'à l'obtention du BEPC. La faiblesse du niveau de formation de l'alphabétiseur ainsi que l'insuffisance de formation en cours d'activité de celui-ci, ont des influences négatives sur sa posture épistémologique, notamment sa posture d'enseignant expert qui vise les savoirs en jeu. En effet, plus le niveau de formation de l'enseignant est bas, plus son niveau de connaissances scientifiques le serait. De ce fait, il ne saurait apporter à ses apprenants, l'expertise nécessaire dont ils ont besoin dans le cadre de leur formation.

Quant à l'influence des préjugés sur les postures, les résultats de nos enquêtes ont révélé que les alphabétiseurs ont certaines croyances qui influencent négativement leurs postures, notamment leurs postures épistémologiques. En effet, les préjugés de l'alphabétiseur le guide au cours de sa pratique et lorsque ses croyances sur des aspects des pratiques d'alphabétisation ne sont pas fondées, sa posture épistémologique aussi bien que sa posture socio-affective s'en trouvent négativement affectées. Cette recherche nous a révélé par exemple que presque tous les alphabétiseurs enquêtés (16/19) estiment que « *acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies* » n'est « *pas nécessaire* ». Il s'agit pour ces alphabétiseurs, d'un préjugé qui pourrait fausser leur posture de conducteur ou d'accompagnateur qui lui demande de se ressourcer (par exemple sur internet) pour mieux « accompagner » leurs apprenants.

La seconde ligne de force de notre travail a été d'étudier les voies de professionnalisation qui pourraient favoriser le développement professionnel des animateurs des centres d'alphabétisation en vue de meilleurs transferts de connaissances au cours des pratiques d'alphabétisation. Ainsi, nous avons demandé aux enquêtés de se prononcer sur la perception qu'ils ont de leur propre professionnalisation.

L'essentiel des réponses fournies par les 19 enquêtés par questionnaires et des 09 enquêtés par entretien semi-directif, fait mention de la place éminemment saillante de la formation qu'ils jugent indispensable pour leur développement personnel et professionnel. Ils pensent surtout que la formation faciliterait, au-delà de l'acquisition de compétences, leur reconnaissance sociale et surtout l'obtention d'un certificat d'aptitude à l'exercice de leur métier. La deuxième préoccupation, non moins importante, issue des réponses des enquêtés, est relative à la persistance du bénévolat. Ils ont évoqué le bénévolat dans lequel ils sont maintenus comme une source de démotivation. A ces deux préoccupations, s'ajoute celle liée à l'environnement de travail qu'ils jugent inapproprié (manque d'infrastructures d'accueil, de matériel didactique et pédagogique, non actualisation des contenus des programmes, retards et absentéismes criards, ...). C'est pour cela qu'ils ont revendiqué des conditions de travail meilleures en pensant surtout qu'une formation leur sera utile pour accroître leurs connaissances. Ils ont estimé également qu'en plus de l'obtention d'un diplôme, la formation leur permettra d'acquérir une identité professionnelle et plus encore, une reconnaissance sociale.

La troisième et dernière ligne de force de notre travail a été d'évaluer les impacts des pratiques d'alphabétisation sur le développement communautaire. Pour y parvenir, nous avons en plus des 09 entretiens semi-directifs auprès des animateurs des centres d'alphabétisation, réalisé deux entretiens semi-directifs de groupe auprès des communautés bénéficiaires des programmes d'alphabétisation.

Les réponses issues de ces entretiens, indiquent que les apprenants exploitent les compétences qu'ils ont acquises au cours des pratiques d'alphabétisation pour contribuer plus efficacement au développement de leur localité. Les programmes

d'alphabétisation et d'éducation des adultes ont opéré beaucoup de transformations dans la vie des bénéficiaires [savoir lire, écrire et calculer, meilleure rentabilité des activités (commerce, agriculture, élevage, artisanat,...), amélioration de l'état de santé (maîtrise de reproduction, cadre de vie sain, meilleur hygiène corporel, soin de santé primaire,...), participation à l'animation de la vie publique et politique (implications au sein des associations de développement local, participations aux rencontres politiques, expressions du droit de vote,...)]. Les enquêtés ont également mis l'accent sur le fait que les pratiques d'alphabétisation contribuent au développement culturel [promotion des langues nationales et des valeurs traditionnelles endogènes, prise de conscience au sujet de certaines pratiques culturelles rétrogrades (lévirat, excision, mariage précoce, ...), etc.].

En définitive, cette recherche participe à l'identification des facteurs qui influencent les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques d'alphabétisation. Elle participe également à la compréhension des processus de professionnalisation pour des meilleures qualités des enseignements/apprentissages dans les centres d'éducation d'adultes. Elle confirme aussi que l'alphabétisation est un instrument de développement.

Soulignons que cette recherche a montré la nécessité de professionnaliser le métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin en insistant sur deux leviers : l'universitarisation de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation et la resignification du métier d'alphabétiseur. C'est-à-dire, la réorganisation de l'existant.

En ce qui concerne l'universitarisation de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation, elle pourrait passer par la définition des modèles d'université, des modèles d'enseignants, des modèles d'activités d'enseignants et des compétences à enseigner. Ce qui faciliterait la formation des futurs animateurs et administrateurs des centres d'alphabétisation.

En ce qui concerne la « resignification » du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, nous suggérons outre la formation des

futurs animateurs des centres d'alphabétisation, le renforcement des capacités des alphabétiseurs déjà en activité par des formations continues et l'amélioration du statut du personnel. Nous suggérons aussi l'élaboration des programmes basés sur les connaissances et les réalités locales adaptés aux besoins éducatifs des apprenants adultes (respect des principes andragogiques). Elle suggère enfin, l'intensification des recherches en matière d'alphabétisation et la création d'un environnement favorable à la communication.

Pour finir, nous réaffirmons que c'est avec beaucoup d'intérêts que nous avons travaillé sur ce sujet. Cependant, malgré notre satisfaction d'avoir obtenu des résultats encourageant au cours de ce travail, nous regrettons de ne pas pouvoir aborder certains aspects y relatifs, notamment, en ce qui concerne la place des langues nationales dans l'éducation. A cela s'ajoute le fait que la recherche ne nous a pas permis d'approfondir la question du développement communautaire. Voici quelques-unes des pistes de recherche sur lesquelles nous souhaiterions travailler dans un avenir proche.

BIBLIOGRAPHIE

- Adékou C. R., (2017), « *Professionnalisation* » ou « *professionnalisations* » ? *Le paradoxe de la formation dans les écoles normales et établissements privés de formation d'instituteurs au Bénin* », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, EDP/ Université d'Abomey-Calavi, 285 pages.
- Aadjibogou A. A., (2006), « L'enseignement/apprentissage en langues nationales : *une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable* », Mémoire de DEA en science de langage et de la communication, FLASH, UAC, 81 pages.
- Affokpoffi A., (2005), *Rôle de l'éducation dans la lutte contre le trafic des enfants : le cas de la commune de Za-Kpota*, mémoire pour l'obtention du C.A.P.E.S, ENS, Porto-Novo, 69 pages.
- Akindes F., (2003). Le lien social en question dans une Afrique en mutation. *Souverainetés en crise*. Collection Mercure du Nord. Québec, L'Harmattan et les Presses de l'Université Laval, pp. 379-403.
- Abric J. C., (1988), "L'étude expérimentale des représentations sociales" in Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- Alexandre P., (1967), « *Langues et langages en Afrique Noire* », Payot, Paris, 169 pages.
- Altet M., Paré-Kaboré A., & Sall H., N. (2015). *Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages*. Rapport préliminaire. Burkina-Faso.
- Altet M., (2015). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud P. (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 6-26). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Altet M., Blanchard L. & Bru M. (2012). *Observer les pratiques enseignantes. Savoir et Formation*. Edition l'harmattan. Paris.
- Amadou Sanni, M. et Atodjinou M. C. (2012), « *État et dynamique des langues nationales et de la langue française au Bénin* », Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, (Collection Rapport de recherche de l'ODSEF), Québec, 54 p.
- Ardouin (2008). « Formation tout au long de la vie et professionnalisation à l'université : le cas des métiers de la formation à l'université de Rouen », Solar C., Hébrard P., 14 *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France Québec*, Paris, L'harmattan.
- Ardouin T. (2010). *L'ingénierie de formation pour l'entreprise*, Paris, Dunod. (3ème éd.)
- Ardouin T. (2011). "Vers une ingénierie de formation constructiviste" in Ardouin T., Clenet J. dir (2011). "L'ingénierie de la formation. Questions et Transformations", *TransFormations*, Lille, n°5-juin 2011, 157-167.
- Ardouin T., (2015), "Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie", In J-Y Bodergat, P Buzni-Bourgeacg (2015), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain*. Bruxelles : de boeck, pp. 61-77).

- Atangana N., (1971), "Travail et développement" in *Point de vue n° 04*, CLE, Valence, p. 82.
- Augustin J. P. et Gillet J. C., (2000), « L'animation professionnelle : histoire, acteurs, enjeux (chap. 3) », L'Harmattan, coll. Débats Jeunesses, Paris
- Ayo B., (1976), « *Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale* », UNESCO, Paris, 137 pages.
- Baba Moussa A. R., (2014), « *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique* », UIL, Hambourg, 289 pages
- Baba Moussa A. R., (2013), « Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n° 12 pp 111-131.
- Baba-Moussa A. R., (2012), Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ? Réflexion à partir du cas béninois. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye, S. Cyr, *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives. État des lieux et questions curriculaires*. Bruxelles, De Boeck.
- Baba-Moussa A. R., (2003), Système éducatif ou contexte d'action éducative, quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, no 3, pp. 103-130.
- Beillerot J., (2003). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? In Cahiers pédagogiques. Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, n° 416. Dossier "Analysons nos pratiques 2"
- Bini K., « *Rôle de l'alphabétisation dans la lutte contre la pauvreté* », CREAA-ACCT, 34 pages.
- Bini K., (1999), « *Rôle et place de la femme dans le processus démocratique* », CREAA-ACCT, 42 pages.
- Beaud M., (2006), *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat out tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, collection : Grands repères Guides, nouvelle édition, La découverte, PUF Paris, 198 pages.
- Bertin A., (2007), « *Pauvreté monétaire, pauvreté non monétaire : une analyse des interactions appliquée à la Guinée* », Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Montesquieu - Bordeaux IV.
- Boko G. C., (2015), « *Méthodologie de la recherche en Sciences de l'Education : Brève initiation aux principes opératoires* », Edition révisée, Université d'Abomey-Calavi, 31 pages.
- Boko G. C., (2007), Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant et ses implications dans la vie scolaire, in *Langage et Devenir*, N° 11, Décembre 2007, CENALA, Cotonou, pp 2-14.
- Boutaud A., (2007), « *Les indices synthétiques du PNUD en région Ile-de-France* », Etude pour le MIPES - Conseil Régional Ile-de-France, p 15.
- Bourdoncle R., (1991), « *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, notes de synthèse* », Revue Française de Pédagogie, n° 94, p. 78
- Bourdoncle R., (1994), « *L'Université et les professions* », Paris, INRP/L'Harmattan.

- Brito A., (1990), « Alphonbétisation et santé familiale au Cap-Vert » in *Peuple* vol 17, n  2.
- Capo H. B. C., (2009), Typologie et classification des langues béninoises : un point, in « Langue et politiques de langues au Bénin », dir. Toussaint Y. Tchitchi, pp 57-74, Ablod /UAC, Cotonou.
- Carr-Saunders A. M. et Wilson P. A., (1933), *The professions*, Frank Cass et Co, LTD, Edition 1964, Londres/Oxford.
- Chevallard Y., (1984), *La transposition didactique*, La Pens e Sauvage
- Coombs P. H., (1989), Formal and NFE : future strategies, In C. J. Titmus, (ed.). *Lifelong education for adults : an international handbook*. Oxford, Pergamon, pp. 57-60.
- Coombs P. H., Prosper R. C. et Ahmed M., (1973), *New paths to learning for rural children and youth : non format éducation for rural development*. New York, N.Y. International Council for Educational Development, 133 p.
- Conférence de Sivils-Ceranic J., (2008) « *Langue maternelle et langue seconde* », Université de Göttingen.
- da Cruz M., (2008), Langues maternelles à l' cole et performances des apprenant(e)s africain(e)s, in *Langage et Devenir*, N  13, CENALA, Cotonou, pp 134-147.
- da Cruz M., (2003), « *Alphonb tisation en milieu multilingue : l'expérience du Bénin* ». Communication présentée à l'Atelier international Multilinguisme et Politique Linguistique, Niger (déc.).
- Danond  A., (1999), *Contribution à une politique de développement de la post-alphonb tisation au Bénin : Projet de réalisation d'un Centre National de Formation pour l'Alphonb tisation et l'Education Permanente*, Mémoire de master en Développement Culturel, CRAC, Lomé, 128 pages.
- de Landsheere V. et G., (1991), « *Définir les objectifs de l' ducation* », ACCT, Paris, p 5.
- de Romainville (M), 1998, L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire, De Boeck. DNAEA, 2001, Déclaration de Politique Nationale d'Alphonb tisation et d'Education des Adultes au Bénin, Cotonou, 40 pages.
- de Singly F., (1992), « *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire (Vol. 18)* », Nathan (Université), Paris.
- Delisle N., (2012), « *Définition des concepts et des principes d'intervention en développement des communautés, Longueuil* », Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 20 pages.
- Desaulniers M. P et France J., (2006), *L' thique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins R., (1994). « Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes : fondements essentiels du développement pédagogique d'une  cole. » *Vie pédagogique*, no. 91, p. 44-46.
- Dion L., (1981), « *Pour une véritable politique linguistique* », ministère des Communications, Québec, p. 20-21.
- Diop C. A., (1954). *Nations nègres et culture : de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*. Paris, Présence africaine.
- Dubar C. et Pierre T., (1998), « *Sociologie des professions* », A. Collin, Paris.
- Durkeheim E., (1977), « *Education et sociologie* », PUF, Paris, 130 pages.
- Encyclopédie Bordas, 1995, Vol 3, Edition SGED, Paris, p 1458

- Fernandez J., (1989), « Réussir une activité de formation », De Boeck, Éd. Universitaires, Paris, 203 p.
- Flahault F., (2006), Instruction, éducation et transmission entre générations. Revue du MAUSS, no 28, (2), pp 295-304.
- Flexner A., (1915), « Is social work a profession ? », Ecole de philanthropie, New York, 28 pages
- Forquin J. C., (1989). *École et culture*. Bruxelles, De Boeck.
- Gado I., (2014), « *Techniques, méthodes et stratégie d'enseignement et de formation : manuel de formation des formateurs, des enseignants et des animateurs* », Repère pédagogique, 2ème édition, collection Gado, Cotonou.
- Gagnon N., (1994). « Des questions à discuter. Vous avez dit « collaboration. » *Vie pédagogique*, no. 89, p. 31-32.
- Glatthorn A., (1995), Teacher development. In W. Anderson (dir.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 41-46
- Goode W. J., (1957), « Community within a community: the Professions », *American Sociological Review* 22, pp. 194-200.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2001), *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec.
- Hachicha S., (2006), « *Andragogie* », Institut Supérieur de l'Éducation de la Formation Continue, Tunis, 93 pages.
- Haidara A., (1983), « Combattre l'Analphabétisme » in *Educafrica*, n° 9, Unesco, 233 pages.
- Halté J. F., (1992), « *La didactique du français* », PUF, Paris, 127 pages.
- Hart S. A., (2013), « *Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser ... pourquoi ?* », CEDEFOP, Vol. 4, n° 2
- Hazoume M. L., (1994), « *Politique linguistique et développement* », Flamboyant, Cotonou, 47 pages.
- Henry P. M. et Kossou B., (1985), « *La dimension culturelle du développement* », NEA, 171 pages.
- Hima A. (2007), « *Intérêt et importance des langues nationales dans l'enseignement* », Symposium sur les perceptions mutuelles afro-arabes dans les programmes scolaires, CONFEMEN, Kaduna, 8 pages.
- Houéha N. S., (2018), « *Aphabétisation, éducation des adultes en langue maternelle et développement communautaire : Les animateurs des centres d'alphabétisation de Za-Kpota face à professionnalisation* », Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation, EDP-ECD, Université d'Abomey-Calavi, 300 pages.
- Houéha N. S., (2015), « *L'alphabétisation et l'éducation des adultes comme instruments de développement communautaire* », Mémoire de master en Sciences de l'Éducation, UFR Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Rouen, 96 pages. 65.
- Houéha N. S., (2010), « *Stratégies de développement de la Post-Alphabétisation au Bénin : Projet de création d'un foyer rural multimédia pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes à Dan-Tota dans la commune de Za-Kpota*. Mémoire de master en développement culturel, CRAC, Lomé.

- Houessou V., (2003), « *Promotion de la santé de la reproduction par la post-alphabétisation* », Mémoire de maîtrise en science de langage et de la communication, Flash, UAC, 108 pages
- Houle, C. O. (1972), *The design of Education*. London, Jossey-Bass
- Houssaye J., (1993), Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, *Le triangle pédagogique*, 7e Ed., ESF, Paris, pp. 14-24
- Huberman M., (1989), Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Huberman M., Grounauer M. et Marti J., (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Delachaux/Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Institut national de santé publique du Québec, (2002), « *LA SANTÉ DES COMMUNAUTÉS : perspectives pour la contribution de la santé publique au développement social et au développement des communautés* », 50 pages.
- Jobert G., (1982), « Regard sur l'histoire de la formation des adultes » in *Education Permanente*, n° 62-63, Université de Paris-Dauphine, France, 198 pages.
- Jouison-Laffitte E., (2009), La recherche action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat, *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 8, De Boeck Supérieur, pp 1 – 35.
- JVE Bénin, (1997), « *Développement urbain participatif au Bénin : Une étude pour agir* », Edition du Gret, Saint Etienne, 224 pages.
- Kadanga K., (2005), « Culture et Développement : *La problématique des industries culturelles en Afrique vues par des Organisations Internationales* », NEA, Lomé, 85 pages.
- Kagan D. M., (1992), Professional growth among preservice and beginning teacher. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Ki-Zerbo J. (ed.), (1990), « *Éduquer ou périr* », L'Harmattan, Paris
- Kinhou S-M, (1982), Atlas et Etudes Sociolinguistiques du Bénin : Données socio-culturelles, Répartition géographique (édition N° 1 + Carte linguistique, Cotonou, 1982 ; édition N° 2, Abidjan ; 1983) Commission Nationale de Linguistique (CNL)), collectif, Institut de Linguistique Appliquée (ILA) et ACCT 1982, 128 pages. La Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir, 1997, UNESCO, 56 pages.
- Kinhou S-M, (2002), Lexique de l'Administration, Français-Fon, Cotonou, Centre National de Linguistique Appliquée, CENALA, 35 pages
- Kinhou S-M, (2014), La formation des mots en Gbè : structures et interprétations des noms forts 'nyisyensyen' de souverain fon d'Abomey in Cahier d'Etudes Linguistiques, CEL N°8-2014, Novembre 2014, pp. 258-279.
- Kinhou S-M, (2004), Orthographe harmonisée des langues Gbe du Ghana, du Togo du Bénin et du Nigéria (OUSG), Monograph series N°43, The centre for Advanced studies of African Society (CASAS), cape Town, (South Africa), Collectif, 32 pages.
- Koba M., (2005), Problématique de la contribution de l'alphabétisation à l'amélioration de la santé communautaire en milieu urbain : cas de Cotonou en République du Bénin
- Lafortune L., Deaudelin C., Doudin P. A. et Martin D. (dir.), (2001), *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Le Boterf G., (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions de l'Organisation, Paris.

- Legendre J., (2006), « *La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire* » Rapport Commission de la culture, de la science et de l'éducation France, Groupe du Parti populaire européen.
- Lenoir Y., (2005), L'éducation à la citoyenneté un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire, Dans Mabilon-Bonfils (B.), *Violences scolaires et cultures*, L'Harmattan, Paris, pp. 145-188.
- Leplat J., (1997), « Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique », PUF, Paris.
- Lessard C., (2005), « *L'université et la formation professionnelle des enseignants : des acquis indéniables, des nouveaux questionnements* », Conférence inaugurale du colloque REF Université et formation professionnelle à l'enseignement, Montpellier, France.
- Lindeman E. C. (1926), *The meaning of adult education*. New York, New Republic.
- Notes de synthèse, (2009), « *La professionnalisation des formateurs en France à travers la littérature de recherche publiée de 2004 à 2009* », INTD, 36 pages.
- M'Bokolo E., (2000), « L'Afrique et le XXème siècle : dépossession, renaissance, incertitudes », *Politique étrangère*, no 3-4, pp. 717-729.
- Marchand L., (1997), « *L'apprentissage à vie ; la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie* », Chenelière - McGraw Hill, Montréal.
- Marcy Y., (2010), « La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question », Thèse de doctorat en Sociologie, UFR connaissance de l'homme, Université de Nancy 2.
- Martineau S, (1999), « Un champ particulier de la sociologie : les professions. » Dans Gauthier Clermont et Maurice Tardif. (dir.) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Presses de l'Université Laval, Québec.
- Meirieu P., (1997). « Quelles finalités pour l'éducation et la formation », *Sciences Humaines*, n°76, oct.1997, pp.30-35.
- Michelet J., (1880), *Histoire de France*, Tome I / Livre 1, chapitre IV, A. Lacroix et Compagnie, Paris, pp. 136-178
- Michelet J., (1861), *Histoire de France*, Tome 2, livre III, Tableau de la France, Chamerot, Paris.
- Netto S., (2011), « *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles* ». Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 341 pages.
- Nang C. M. M., (2007), L'histoire africaine noire francophone, un double inversé colonial ? L'exemple de l'historiographie nationale du Gabon (1982-2004), in *Hypothèses*, (10), pp 283 à 293.
- Ouane A., (1995), « *Vers une culture multilingue de l'éducation* », Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg, 476 pages.
- Ouattara C., (2003), « Développement communautaire et réduction de la pauvreté dans un contexte de décentralisation », *Communication Séminaire ENDSA*.

- Paquay L., & Wagner M.-C., (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (Pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Paré-Kaboré A., et Nabaloum-Bakyono R., (2014), Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique, UNESCO–UIL et DVV International, Presses Universitaires d'Afrique.
- Poth J., (1988), *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?*, Dakar, UNESCO-BREDA.
- Raynal F. et Rieunier A., (2007), Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive, 6^e Ed., ESF, Paris.
- Robert J. P. (2007), « Dictionnaire pratique de didactique du FLE ». 2^e édition revue et augmentée, Ophrys, Paris.
- Roger L., (2012), « *Penser la professionnalisation en formation et par les situations d'apprentissage professionnel* », Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, UFR Lettre et Langage, Université de Nantes.
- Schneeberger, P., Cotten, A., Goix, H., Goix, M., Rodriguez, R., (2004), Types de travaux personnels encadrés, postures d'enseignants et structuration, 417 nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances, ASTER, n° 39.
- Schwimmer M., (2013), « *Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement : déconstruction des traductions à l'œuvre dans la revue Vie pédagogique* », Faculté des études supérieures, Université de Montréal. 204 pages.
- Solar-Pelletier L., (2015), « Rencontre avec Alan Tuckett : entre invisibilité et compétitivité, les enjeux de la formation tout au long de la vie », Vol. 5 | N°4
- Stromquist N., (1990), « Alphabétisation des femmes : une nécessité pour l'avenir » in *Peuple* vol 17, n° 2.
- Taylor, S., & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods : the search for meaning*. New York : Wiley.
- Tchitchi Y. T., (1985), « L'écriture comme condition de développement » in *Langage et devenir* n° 2, CENALA, Cotonou.
- Todd E., (2008), « Après la démocratie », Gallimard, Paris, 310 pages.
- Tossa C. et da Cruz M., (1988), « Linguistique et élaboration de matériels didactiques pour l'alphabétisation », in *langage et devenir* n° 4 & 5, CENALA, Cotonou.
- Tourmen C., (2007), Santé Publique, « Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion », vol. 19, pp 15-20, SFSP, 168 pages.
- Uwamariya A. et Mukamurera J. (2005), Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI (1), 133-155.
- Verhaagen A., (1999), « Alphabétisation 1919-1999 : Mais... que sont devenues nos campagnes ? », Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.
- Viala A., (1993), « Eléments de sociopoétique », dans *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, « Perspectives littéraires », sous la direction de Georges Molinié & Alain Viala, Presses Universitaires de France, Paris.

- Villemagne C., (2009), « Rapport de recherche : Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes », Fonds de recherche Société et Culture, Québec, 20 pages
- Wittorski R., (2001). De la fabrication des compétences au développement de la professionnalisation. *Formation et territoire*, 7, 23-37.
- Wittorski R., (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, n° 17.
- Zaoré R., (2007), « *Programme de formation en hygiène et salubrité* », UQAR.

SITOGRAPHIE

- Ardouin (T), « *Ingénierie et formation des adultes* », <http://cned-bb9.blackboard.com>, Atelier de février 2014.
- Baba-Moussa A. R., « Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 08 novembre 2016. URL : <http://cres.revues.org/2332>
- Chelli A., (2011), « *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie* », <http://www.publibook.com>, Paris, 20 mars 2013, 16 : 20 GMT.
- Combi H., (2010), « *La professionnalisation : enjeux et pratiques* », Hors-série Pratique n° 044, www.alternatives-economiques.fr/professionnalisation-enjeux-pratiques/00064688, [en ligne], consulté le 13/01/2018 à 21 : 20
- Conférence de Raymond Bourdoncle, « *La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation* », *Journées d'étude Formation de formateurs*, organisées les 19 et 20/09/2007, INRP, <http://www.inrp.fr/inrp/formation-de-formateur/actualites/journee-d-etude-19-20-septembre-07-sur-le-theme-de-la-formation-des-formateurs>, consulté le 10 août 2017 à 17 h.
- Daff M. (2004), Vers une francophonie africaine de la copropriété et de la cogestion linguistique et littéraire, in *Glottopol*, n° 3, UMR CNRS 6065 DYALANG – Université de Rouen, pp. 89-95, [en ligne], http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_3/gpl307daff.pdf consultée le 25/05/2018 à 15 h 25
- Desciaux, Sylvie. Aide à l'évaluation du palier du socle commun de compétences. CPC IEN Tyrose Côte Sud [PDF consulté le 28/11/2016]. Avril 2011. http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmi/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/lpc/1_Quelques_definitions.pdf
- DVV » Publications » Éducation des Adultes et Développement » Éditions » Numéro 72 » Contributions » Alphabétisation, décentralisation, pérennisation: des mots clés et leur interaction, <http://www.iiz-dvv.de> consulté le 02 juin 2015.
- DVV » Publications » Éducation des Adultes et Développement » Éditions » Numéro 74 » Expériences de l'Afrique » L'alphabétisation conscientisante et l'émergence d'une masse critique dans la région de Mopti, Mali.
- Duplessis Pascal. Le triangle didactique (schéma) : les trois dimensions de la recherche didactique [en ligne]. Site des Trois couronnes, 2008. Disponible sur le web :

- <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/le-triangle-didactique-schema>, consulté le 18 nov. 17 à 23 : 50
- DVV international (<http://www.dvv-international.de>) BoCAED Logo (fr/education-des-adultes-et-developpement/) Numéros (fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/) / EAD 64/2005 (fr/educationdes-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/) / IIZ/DVV AS A WORKSHOP (fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/iizdvv-as-a-workshop/) / Éducation des adultes – formation continue – dimensions internationales ou: éducation des adultes et formation continue: quelles particularités, quelles spécificités communes ? [en ligne], consulté le 17/09/17 à 17h.
- Gingras (F. P.), « *La présentation d'un projet de thèse en science politique* », <http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/text/projet.html>, 19 mars 2015.
- <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-blocks/literacy/> consulté le 01/07/2013.
- Holl A., « **AFRIQUE** (Histoire) - Préhistoire », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 mai 2019. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/afrique-histoire-prehistoire/>
- Institut Français de l'Éducation, « *Observation des pratiques enseignantes (Open)* », http://www.u-paris10.fr/11428558/0/fiche_pagelibre/, [en ligne], consulté le 14 décembre 2017 à 09 h 46.
- Latour M. (2016), « *Les langues : un enjeu pour l'économie et l'entreprise* ». www.ciep.fr, consulté le 10/01/18 à 17 : 33.
- Lire et Ecrire*, www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/profil_formab7f2.pdf « *Etre Formateur en alphabétisation, pour Lire et Ecrire, c'est....* », Groupe de travail conseillers et coordonnateurs pédagogiques. Juin 2004, p 3.
- Marc-Olivier Déplaud & Florent Champy, « *Comment parler des professions ?. Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles* », *La Vie des idées*, 30 juin 2015. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>
- ONU, Note d'information (2011), « Vingt-cinquième anniversaire de la déclaration des Nations Unies sur le droit au développement », 3 pages, http://www.chchr.org/Documents/Issues/developpement/RTDInfonNote_fr.pdf, 17 juillet 2013, 01 : 30 GMT.
- Rubin E., (1959), Les esclaves aux États-Unis de 1790 à 1860. Données sur leur nombre et leurs caractéristiques démographiques. In : *Population*, 14^e année, n°1, 1959. pp. 33-46 ; doi : 10.2307/1524608 https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1959_num_14_1_6211
- Résultats RGPH4, (2015), www.insae-bj.org, 19/07/2015, 22 : 02 GMT
- Sawadogo O., (2003). L'éducation traditionnelle en Afrique noire : Portée et limites. *Mandem* : http://www.manden.org/article.php3?id_article=25 (28/11/2016).
- Sécurité publique Canada, (2015), « Développement communautaire et recherches », <http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/cmmnt-dvlpmt/index-fr.aspx>, consulté le 09 août 2017 à 2 h 00

- Tasra S., (2017), Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812>, consulté le 26 mai 2019 à 12 : 19 GMT.
- Turgeon J., (2007), « Une histoire de l'éducation des adultes : apprendre tout au long de la vie », Ministère de l'Éducation, du Loisirs et Sport, Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga>, 14 juillet 2013, 20 : 34 GMT.
- Vincent Berry et Alain Garcia, « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) », Éducation et socialisation [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 16 juin 2016, consulté le 21 septembre 2017. URL : <http://edso.revues.org/1636> ; DOI : 10.4000/edso.1636
- Viala A., « Posture », dans Anthony Glinoe et Denis Saint-Amand (dir.), Le lexique socius, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>, page consultée le 25 novembre 2017.
- Wagner D. A., L'Éducation pour Tous : Bilan à l'an 2000, <http://www.literacyonline.org>, 31 juillet 2013, 18 : 43.

TEXTES - LOIS - DECRETS

- Charte Culturelle de l'Afrique, 1976, OUA.
- Constitution de la République du Bénin, (1990), ONEPI, 67 pages.
- Décret 76-175 du 15 juillet 1976 portant création, organisation et fonctionnement des comités d'alphabétisation.
- DNAEA, 2001, Déclaration de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Éducation des Adultes au Bénin, Cotonou, 40 pages.
- INSAE, (2017), « Synthèse des analyses sur l'état et la structure de la population », Tome 1, NPIG, Cotonou, 20 pages
- Loi n° 2007-17 du 11 novembre 2003 portant Organisation de l'Éducation Nationale.
- Loi n° 91-006 du 25 février 1991, portant Charte Culturelle en République du Bénin.
- Loi n° 97 – 029 du 15 janvier 1999 portant organisation des communes.
- MAPLN, (2008), Rapport national du Bénin en prélude à la CONFINTEA VI, Cotonou, 38 pages.
- MdSC, 2012, « Synthèse de la stratégie de croissance pour la réduction de la pauvreté (SCRP 2011-2015) », PASEP/OSC, Cotonou, 49 pages
- Ministère d'État chargé de la Coordination de l'Action Gouvernementale, (1997), « *Perspectives de stratégies à long terme Bénin 2025* », PNUD, Cotonou.
- Ministères en charge de l'Éducation, 2007, Actes du Forum National sur le secteur de l'Éducation, Cotonou, 202 pages.
- OCDE, (2008), « *Regards sur l'éducation 2008* », OCDE, Paris.
- ONU, (2007), Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 12 pages.
- PASEP/OSC, (2012), Synthèse de la stratégie de croissance pour la réduction de la pauvreté (SCRP 2011-2015), MdSC, Cotonou, 49 pages.
- PDSC Ville de Longueuil, (2005), cadre de référence, Longueuil, 73 pages.

- PNUD, (1990), « *Rapport mondial sur le développement humain 1990* », Economica, Paris, p 10.
- Politique Culturelle et Charte Culturelle de la République du Bénin, (1991), ONEPI, 43 pages.
- Projet Atlas et Etudes Sociolinguistiques-1, (1980), COMMISSION NATIONALE DE LINGUISTIQUE-ACCT, Cotonou.
- Rapport de campagne d’alphabétisation initiale et post-alphabétisation année 2000-2001, 2001, CDA MONO, Lokossa, p 7.
- Rapport de synthèse du bilan à mi-parcours CONFINTEA V, (2003), UNESCO, 23 pages.
- Rapport mondial de suivi sur l’éducation pour tous, (2006), « *Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions* », p 56.
- MESRS, (2011), Rapport provisoire sur enseignement supérieur et développement des compétences au Bénin, Cotonou.
- Recueil de lois sur la décentralisation, (2002), 172 pages.
- Résolution du premier séminaire national sur la définition de politique d’alphabétisation au Bénin, (1976), Parakou.
- Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté, 2007, MEPDEAP/CSPRES, 163 pages.
- Synthèse des recommandations de la Conférence Economique Nationale, 1997, Cotonou, 47 pages.
- Synthèse des résultats du RGPH 3, 2002, INSAE, 34 pages.
- UNAF, (2007), Confédération Nationale des Foyers Ruraux et Associations de Développement et d’Animation du Milieu Rural, France.
- UNESCO, 1997, CITE, 48 pages.
- UNESCO, 1982, « *l’éducation et le développement endogène en Afrique : évolution - problèmes - perspectives* », Conférence des ministres de l’éducation et des ministres charges de la planification économique des Etats membres d’Afrique, Harare, 28 juin - 3 juillet 1982, Paris, 125 pages.
- UNESCO, 1960, Conférence mondiale sur l’éducation des adultes, Montréal, 21-31 août 1960 : rapport final, Paris, p 33-34.
- UNESCO, (2012), Rapport mondial de suivi sur l’EPT, « *Jeunes et compétences : l’éducation au travail* », UNESCO, Paris, 547 pages.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	10
PREMIERE PARTIE-.....	19
CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE : DE LA PROFESSIONNALISATION DU METIER D'ANIMATEUR DES CENTRES D'ALPHABETISATION ET D'EDUCATION D'ADULTES AU DEVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE.....	19
Chapitre I- De l'animation des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes à la formation des adultes au Bénin	20
1.1. De l'alphabétisation à l'éducation pour tous	20
1.1.1. De l'alphabétisation à l'éducation et à la formation.....	20
1.1.1.1. Alphabétisation et éducation.....	20
1.1.1.2. Education et formation	23
1.1.1.3. Alphabétisation / animation et formation	24
1.1.2. Alphabétisation, transfert de connaissances et postures d'animateur	28
1.1.2.1. Alphabétisation, pédagogie/andragogie et didactique.....	28
1.1.2.2. Alphabétisation et enseignement / apprentissage	33
1.1.2.3. Alphabétisation et postures d'enseignant	34
1.2. Alphabétisation et différentes approches de l'éducation.....	40
1.2.1. Approches de l'éducation et caractéristiques.....	40
1.2.1.1. Des conceptions sur l'éducation à ses différentes approches	41
1.2.1.2. Différentes approches d'éducation.....	42
1.2.1.3. Distinction et complémentarité entre les approches d'éducation	47
1.2.2. Education des adultes et types d'alphabétisation	50
1.2.2.1. Education des adultes et spécificités	50
1.2.2.2. Différents types d'alphabétisation.....	53
Chapitre 2. Etat des lieux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin	57
2.1. Présentation de la République du Bénin.....	57
2.1.1. Situations géographique, administrative et économique.....	57
2.1.2. Aspects démographique, socioculturel et linguistique	61
2.2. Situation de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin.....	64
2.2.1. Politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes	64
2.2.1.1. Cadres historique, législatif, politique et administratif de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin	64
2.2.1.2. Qualité des services d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.....	69

2.2.2.	Etat de la formation des alphabétiseurs ou animateurs des centres d’alphabétisation au Bénin	77
2.2.2.1.	Caractéristiques du personnel d’alphabétisation	77
2.2.2.2.	Formation initiale des personnels d’alphabétisation avant leur accession au métier	79
2.2.2.3.	Formation continue des personnels d’alphabétisation après leur accès au métier.....	81
2.2.3.	Financement de l’alphabétisation au Bénin.....	82
2.2.3.1.	Sources de financement de l’alphabétisation.....	82
2.2.3.2.	Utilisation des ressources allouées au secteur de l’alphabétisation	85
2.2.4.	Situation particulière de Za-Kpota	86
Chapitre 3. De l’éducation des adultes au développement communautaire		92
3.1.	Principes, enjeux et fondements de l’éducation des adultes	92
3.1.1.	Principes de l’éducation des adultes.....	92
3.1.2.	Enjeux de l’éducation des adultes.....	95
3.1.2.1.	Enjeux didactiques de l’éducation des adultes	96
3.1.2.2.	Enjeux de formation et de socialisation.....	99
3.1.3.	Fondements de l’éducation des adultes au Bénin	100
3.13.1.	Fondements historiques de l’éducation des adultes	100
3.13.2.	Fondements socioculturels de l’éducation des adultes en Afrique	104
3.13.3.	Les fondements philosophiques de l’éducation des adultes	105
3.2.	Critères, modes, défis et stratégies de développement communautaire au Bénin ..	108
3.2.1.	Quelques clarifications conceptuelles.....	109
3.2.2.	Critères et modes de développement communautaire au Bénin.....	114
3.2.2.1.	Critères de développement.....	114
3.2.2.2.	Modes de développement communautaire	115
3.2.3.	Défis et stratégies de développement au Bénin	115
3.2.3.1.	Défis et stratégies de développement à l’échelle nationale.....	116
3.2.3.2.	Défis et stratégies de développement à l’échelle communale	119
3.2.4.	Vers une éducation des adultes axée sur le développement communautaire au Bénin	122
3.2.4.1.	Alphabétisation et éducation des adultes comme facteurs de développement humain et socioculturel.....	123
3.2.4.2.	Alphabétisation et éducation des adultes comme facteurs de développement économique et politique	125
Chapitre 4. Professionnalisation : du métier à la profession ?		129

4.1.	Clarifications conceptuelles et approches théoriques de la profession	129
4.1.1.	De l'activité au métier et du métier à la profession.....	129
4.1.1.	Qu'est-ce qu'une profession ?	133
4.1.2.	Quelques approches théoriques de la profession	135
4.1.3.	Alphabétisation : est-ce une profession ?.....	139
4.2.	Professionalisation : enjeux, modalités et critères	141
4.2.1.	Définition de la professionalisation	141
4.2.2.	Enjeux, modalités et critères de professionalisation	143
4.2.2.1.	Pourquoi professionaliser ?.....	143
4.2.2.2.	Modalités de professionalisation	150
4.2.2.3.	Critères de professionalisation	159
Chapitre 5. Problématique de la professionalisation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.....		165
5.1.	Cadre général de la problématique.....	165
5.2.	Du questionnement à la formulation des hypothèses.....	167
5.3.	Indicateurs de la recherche.....	171
5.4.	Objet de l'étude	173
DEUXIEME PARTIE		175
DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET CADRE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE : DES ENQUETES DE TERRAIN A LA PRESENTATION DES RESULTATS DE RECHERCHE ET DE LEURS ANALYSES A LA DISCUSSION.....		175
Chapitre 6. Méthodologie adoptée.....		176
6.1.	Préliminaires.....	176
6.1.1.	Pré-enquête.....	176
6.1.2.	Analyse des résultats de la pré-enquête et réorientation de la recherche	177
6.1.2.1.	Résultats de l'enquête exploratoire au niveau du CREFOR	177
6.1.2.2.	Résultats de l'enquête exploratoire réalisée à Za-Kpota	181
6.2.	Enquêtes de terrain.....	182
6.2.1.	Terrain d'études	182
6.2.1.1.	Champ de l'étude et population concernée par le travail de terrain	183
6.2.1.2.	Plan d'échantillonnage	184
6.2.2.	Orientation méthodologique	186
6.2.3.	Méthode d'investigation	187
6.2.3.1.	Collecte de données documentaires pour étude de contenus.....	187

6.2.3.2.	Collecte des données relatives aux « propos » des alphabétiseurs pour étude des contenus de discours.....	188
6.2.3.3.	Collecte de données par questionnaire d'enquête.....	193
Chapitre 7. Modalités de traitement et d'analyse des données.....		196
7.1.	Modalités de traitement des données collectées.....	196
7.1.1.	Dépouillement et traitement des questionnaires.....	196
7.1.2.	Transcription et traitement des entretiens.....	199
7.2.	Méthode et modèle d'analyse des données.....	201
7.2.1.	Méthode d'analyse des données.....	201
7.2.2.	Modèle d'analyse des pratiques d'alphabétisation.....	202
Chapitre 8. Présentation et analyse des données.....		207
8.1.	Présentation des données collectées.....	207
8.1.1.	Présentation des données issues de l'administration des questionnaires.....	207
8.1.1.1.	Caractéristiques générales des enquêtés.....	207
8.1.1.2.	Conditions de vie et de travail des enquêtés.....	212
8.1.2.	Présentation des données issues des entretiens et observations.....	223
8.1.2.1.	Présentation des données issues des entretiens.....	223
8.1.2.2.	Présentation des données issues des observations de séances d'alphabétisation.....	227
8.2.	Analyse des données.....	233
8.2.1.	Analyse des données issues des entretiens.....	233
8.2.1.1.	Analyse des données relatives à l'identité des alphabétiseurs et aux représentations qu'ils ont sur les pratiques d'alphabétisation.....	233
8.2.1.2.	Analyses des données relatives à la vision de professionnalisation des alphabétiseurs.....	244
8.2.1.3.	Analyse des données relatives aux exploitations des compétences acquises... ..	246
8.2.2.	Analyse des données issues des questionnaires.....	253
8.2.2.1.	Analyse des données relatives à l'identité des alphabétiseurs et aux représentations qu'ils ont de leurs activités.....	253
8.2.2.2.	Analyses des données relatives à la perspective de professionnalisation des alphabétiseurs.....	259
8.2.3.	Analyses des données relatives aux observations de pratiques.....	260
8.2.3.1.	Pédagogie et enseignement/apprentissage.....	260
8.2.3.2.	La gestion de classe dans les centres d'alphabétisation.....	263
8.3.	Discussions générales et limites de la recherche.....	265
8.3.1.	Discussion générale et retour sur les hypothèses.....	265

8.3.1.1.	Facteurs défavorables aux transferts de compétences dans les centres d’alphabétisation	266
8.3.1.2.	Voies favorables au développement professionnel des animateurs des centres d’alphabétisation	269
8.3.1.3.	De l’exploitation des compétences reçues au cours des pratiques d’alphabétisation par les bénéficiaires	270
8.3.2.	Limites et perspectives.....	273
8.3.2.1.	Inexistence d’une école de formation des animateurs des centres d’alphabétisation	274
8.3.2.2.	Contraintes spatio-temporelles	274
Chapitre 9. Nécessité de professionnalisation du métier des animateurs des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes au Bénin.....		276
9.1.	Etat de la professionnalisation du métier d’animateurs des centres d’alphabétisation au Bénin.....	276
9.1.1.	A propos de la professionnalisation des alphabétiseurs et leur corporation	277
9.1.2.	A propos de la professionnalisation de la formation d’animateur des centres d’alphabétisation	280
9.1.3.	A propos de la professionnalisation de l’activité des animateurs des centres d’alphabétisation et des savoirs à mobiliser	281
9.2.	Pistes de réflexion pour la professionnalisation du métier des alphabétiseurs et éducateurs d’adultes au Bénin.....	284
9.2.1.	Universitarisation de la formation au métier d’animateur des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes.....	287
9.2.1.1.	Modèles d’université.....	288
9.2.1.2.	Modèles d’enseignant et modèles de métier d’enseignant	294
9.2.1.3.	Définition des compétences attendues et du profil de futur animateur des centres d’alphabétisation.....	299
9.2.2.	Vers une « resignification » du métier d’animateur des centres d’alphabétisation au Bénin	302
9.2.2.1.	Formation, renforcement des capacités et amélioration du statut du personnel.....	304
9.2.2.2.	Elaboration des programmes basés sur les connaissances locales et son articulation avec le marché de l’emploi.....	306
9.2.2.3.	Recherches et création d’un environnement favorable à la communication....	309
CONCLUSION GENERALE		315
BIBLIOGRAPHIE.....		320
SITOGRAFIE.....		327
TEXTES - LOIS - DECRETS		329
		335

ANNEXES (TOME 2)

ANNEXES 1. Outils de collecte des données.....	4
ANNEXES 2. Entretiens semi-directifs.....	15
ANNEXES 3. Synthèse des entretiens individuels et de groupe.....	67
ANNEXES 4. Résultats des observations des centres et des pratiques.....	100
ANNEXES 5. Dépouillement des questionnaires.....	106
ANNEXES 6. Proposition de cours sur le paludisme (en langue nationale fon et en français)	179
ANNEXES 7. Exemplaires de questionnaires remplis par les enquêtés	186