



**Mémoire Présenté
par : NODJIGOTO
Nanimian**

**Université Cheikh Anta
Diop de Dakar Faculté des
Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation**

**La Formation des adultes ruraux subsahariens
et son axe principal, l'alphabétisation : le
transfert des acquis des apprentissages**

Année universitaire: 2004-2005

19 OCT. 2006

06.03.06
NOD
13174

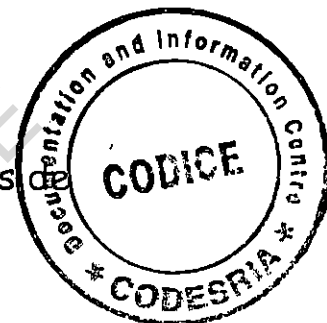


UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation

Chaire Unesco en Sciences de l'Education



Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de
l'Education



**LA FORMATION DES ADULTES RURAUX
SUBSAHARIENS ET SON AXE PRINCIPAL,
L'ALPHABETISATION.
LE TRANSFERT DES ACQUIS DES APPRENTISSAGES**

Présenté par :

NODJIGOTO Nanimian

Sous la direction de

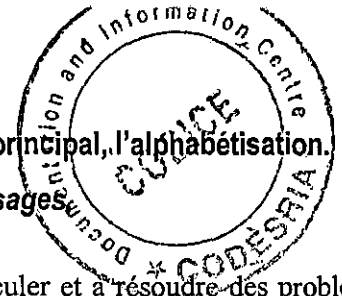
Hamidou Nacuzon SALL

Maître de Conférences à la FASTEF
Coordonnateur de la CUSE/FASTEF/UCAD

Année universitaire 2004-2005

La formation des adultes ruraux subsahariens et son axe principal, l'alphabétisation.

Le transfert des acquis des apprentissages.



Résumé: Alphabétiser, c'est apprendre à lire, à écrire, à calculer et à résoudre des problèmes. Cependant, au regard des compétences exigibles dans les pratiques quotidiennes des populations adultes au Sud du Sahara, particulièrement en milieu rural et notamment dans un pays comme le Tchad, s'impose aux activités d'apprentissage, la *mystérieuse alchimie de la mise en œuvre* ultérieure des acquis (Malglaive, 1990).

Former des adultes, les alphabétiser, c'est avant tout axer la logique de l'enseignement sur la mise en œuvre, et donc l'utilité pratique des activités d'apprentissage. En effet, dans la réalité sociale, les adultes devront mettre les nouvelles habiletés acquises en œuvre. Celles-ci valent donc moins par leur pertinence pédagogique que par leur efficacité sociale dans leur mise en pratique quotidienne par les bénéficiaires. D'où l'intérêt de la question :

Dans quelles conditions et dans quelles circonstances, le transfert des nouvelles acquisitions installées par des nouvelles formations en alphabétisation des adultes peut-il s'opérer?

Cette question fondamentale, nous conduit à étudier le transfert des acquis des apprentissages en alphabétisation des adultes. Notre objectif est de tenter de comprendre pourquoi les connaissances acquises en alphabétisation des adultes se manifestent peu ou pas dans les comportements ou situations quotidiennes autres que celle dans laquelle l'apprentissage a été effectué.

Nous fondant sur les théories socio-constructivistes et interactionnistes (Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2003) appliquées au contexte d'alphabétisation des adultes, nous avons revisité les concepts de motivation (Viau, 1997; Carré et col, 1999, 2001) et de transfert (Frenay, Thèse, 1994; Laroche et Haccoun, 1999). Nos hypothèses en perspectives mettent en relation le transfert avec la motivation et la formation. Le dispositif méthodologique est essentiellement qualitatif ; il est basé sur des focus-group et les entretiens individuels non-directifs.

Prévu pour le Tchad, le dispositif de recherche a été testé en focus-group sur un échantillon de 7 femmes d'un groupement féminin dans la périphérie de Dakar. L'analyse de contenu adopte les modèles d'analyse des données qualitatives : modèles de Huberman et Miles (1990), Bardin (1977) et Mucchielli (1977).

Nos résultats montrent que les adultes analphabètes ont besoin d'apprentissages significatifs qui leur permettent de continuer à apprendre dans les environnements lettrés, et qui leur assurent une autonomie financière. Les facteurs motivationnels bien identifiés et bien maîtrisés seront les socles sur lesquels vont reposer les activités d'apprentissage négociées avec eux, afin de construire des réponses éducatives appropriées.

Pour être efficace et en harmonie avec les exigences de l'Education Pour Tous (EPT) tout au long de la vie (Sall et Michaud, 2002), l'alphabétisation doit aussi être enracinée dans les valeurs endogènes, et s'ouvrir vers un développement socio-économique.

Les perspectives ouvertes par la conclusion dictent d'adopter un dispositif de recherche longitudinale, de suivre un ou des cohortes depuis la préparation de leur (s) session (s) de formation jusqu'au retour sur le terrain. Elles requièrent également de combiner les approches qualitatives et quantitatives afin de mieux décrire, expliquer et comprendre les situations étudiées, et de la sorte, esquisser des pistes d'action « généralisables » et transférables sur d'autres sites.

Mots clés: *Adulte – Motivation – Apprentissage – Transfert.*

**...avec toutes nos reconnaissances et nos
remerciements au CODESRIA pour la subvention
dont nous avons bénéficié.**

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

DEDICACES

A

Mon père et ma mère, pour toutes ces années d'exil loin de vous

Mon épouse Pauline A. WOKAWUI, pour les privations endurées pendant ces années d'absences

Dionlar André, Nakoumdé Augustin, Ngontoloum Jacques, Djindil Jude, Singamong Gabriel, Ngadjadoum Ngarhoudal, Morbé Ngartel pour l'accompagnement tout au long de cette aventure

Toute la famille NANIMIAN

Ma famille de Bira et celle de Mbalkabra

Que Martial-Junior MB. NANIMIAN, Alban B. NANIMIAN et Mélina M. NANIMIAN trouvent, au terme de ce travail, les raisons d'une si longue absence. Vous avez toujours occupé nos pensées et jamais notre affection n'a failli en votre endroit.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

REMERCIEMENTS

Tous, trouver ici l'expression la plus profonde et très sincère de nos remerciements :

- **Monsieur Hamidou Nacuzon SALL**, Maître de conférences, Coordonnateur de la Chaire Unesco en Sciences de l'Education (**CUSE**). Vous avez accepté d'encadrer ce mémoire de DEA et vous m'avez appris l'exigence de l'écriture en recherche, la rigueur scientifique dans le domaine de la recherche ; nous sommes très reconnaissant de vos précieux conseils et de toute l'attention que votre famille et vous, avez témoigné en notre endroit durant tout notre séjour au Sénégal ;
- **Monsieur le Professeur Valdiodio Ndiaye**, ancien directeur de l'ENS, doyen intérimaire de la FASTEF, vous nous avez donné le courage d'aller jusqu'au bout, en nous ouvrant les portes de votre bureau, du domicile et partageant avec nous votre itinéraire, si stimulant, dans le domaine de la recherche;
- **Monsieur Baye Daraw Ndiaye**, coordonnateur du DEA de la Chaire Unesco (**CUSE**), vous avez été un ami, un frère aîné ; nous nous gardons de qualifier ici la nature privilégiée de nos rapports ;
- **Madame Martine Boulanger**, vous avez fait montre d'une qualité humaine exceptionnelle à notre égard ; du plus profond de nous même, nous disons tout simplement merci ;
- **Monsieur le Professeur titulaire de la Chaire Unesco (CUSE) Jean-Marie De Ketele**, UCL (Belgique), vous nous avez laissé la passion et inculqué la culture de la recherche ;
- **Monsieur le Professeur Michel Bonami**, UCL (Belgique), vous avez partagé avec nous vos expériences de consultant et de chercheur dans le domaine de notre recherche et ensemble nous avons balisé des pistes pour arriver à produire un travail original ultérieurement. Nous vous témoignons toutes nos reconnaissances ;
- **Monsieur le Professeur Jean-Emile Charlier**, FUCAM (Belgique), sans le vouloir ou peut-être sans le savoir, vous nous avez appris l'une des exigences pour un chercheur, celle de développer la capacité d'un esprit de synthèse ;
- L'ensemble des **auditeurs de la CUSE** (cusards) et particulièrement ceux de la 9^{ème} promotion ; vous avez si souvent nourri les ambitions d'une grande école Inter-Etats africaine pour la Chaire Unesco en Sciences de l'Education, puisse ce vœu se réaliser un jour ;
- Tout particulièrement nous ne saurons manquer de mentionner les amis **Dem Diallo, Abdoulaye Mbaye, Babacar Diakhaté et son ami El Hadj Omar Niang, Momar Diaw** ;
- **Madame Maryse ADJO QUASHIE**, Maître assistante, Directrice du Centre de Formation à Distance (**CFAD**), Université de Lomé (Togo), vous avez suivi nos premiers pas dans la recherche et avec ce présent parcours, nous nous devons de vous témoigner combien de fois vos enseignements nous ont été utiles ;
- Enfin, à notre ami condisciple et frère **Djindil Jude** de l'Asecna et sa famille, vous avez constitué l'un des grands piliers de tous les soutiens, de tout ordre, dont nous avons bénéficié durant tout notre séjour au Sénégal.

SIGLES ET ABREVIATIONS

I. Sigles

A.I.A : Année Internationale de l'Alphabétisation

C.E.C : Club d'Epargne et de Crédit

CONFINTEA : CONFérence INTernationale de l'Education des Adultes

D.E.A : Diplôme d'Etudes Approfondies

E.P.T : Education Pour Tous

I.D.H : Indice de Développement Humain

I.U.E : Institut de l'Unesco pour l'Education

M.E.N : Ministère de l'Education Nationale

O.C.D.E : Organisation pour la Coopération et le Développement Economique

O.N.G : Organisation Non Gouvernementale

P.E.M.A : Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation

P.N.U.D : Programme des Nations-Unies pour le Développement

U.N.E.S.C.O : United Nations for Education, Science and Culture Organisation

II. Abréviations

Ag : Agent

Cl : Climat

Cp : Contrôle perçu

Cu : Culture

Dév : Développement

Ep : (sentiment d') Efficacité personnelle

F : (Dispositif de) Formation

Ip : Intérêt perçu

M : Motivation

Mext : (facteurs) **Motivationnels externes**

Mint : (facteurs) **Motivationnels internes**

Ot : **Opportunité de Transfert**

PDf : **Période et Durée de la formation**

PrA : **Programme d'Alphabétisation**

Sp : **Soutien perçu**

Str : **Stratégie**

Ta : **Transfert des acquis**

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE.....	11
1.1 Education des adultes et tendances actuelles.....	11
1.1.1 Aperçu historique (avant 1939 et après 1945).....	11
1.1.2 Champ de l'éducation des adultes.....	12
1.1.3 Choix terminologique.....	14
1.2 Formation des adultes en Afrique subsaharienne et au Tchad.....	16
1.2.1 D'Elseneur en 1949 à Dakar en 2000.....	16
1.2.2 Le contexte subsaharien.....	18
1.2.3 Spécificités du Tchad.....	23
1.2.4 Un exemple au Tchad.....	26
1.3 Formation des adultes et développement.....	29
1.3.1 Les orientations.....	29
1.3.2 L'état des lieux de la formation et du développement.....	32
1.4 L'énoncé du problème.....	34
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	41
2.1 Le concept de motivation en alphabétisation des adultes.....	44
2.2 Le concept de transfert en alphabétisation des adultes.....	57
CHAPITRE 3 : OBJECTIFS ET HYPOTHESES.....	64
3.1 Objectif de la Recherche.....	64
3.2 Hypothèse générale.....	65
3.3 Hypothèses spécifiques.....	66

3.4 Explicitation des variables.....	74
3.4.1 Variable d'entrée.....	74
3.4.2 Variable processus.....	77
3.4.3 Variable effet.....	78
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	80
4.1 Population cible.....	80
4.2 L'échantillon.....	82
4.2.1 Taille de l'échantillon.....	82
4.2.2 Modalité de l'échantillonnage.....	83
4.3 Instrument et collecte de données.....	86
4.4 Entretien non-directif.....	87
i. Le focus-group.....	88
ii. L'entretien individuel.....	89
4.5 Traitement et interprétation des données.....	90
4.5.1 La codification.....	90
4.5.2 Traitement statistique.....	91
4.5.3 Mesure des variables.....	91
CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRETATION.....	99
5.1 Analyse des données.....	100
5.2 Interprétation ou discussion des résultats.....	119
5.2.1 Etape 1.....	119
5.2.2 Etape 2.....	131
5.2.3 Etape 3.....	133

CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	138
ANNEXE 1 ET 2.....	147
BIBLIOGRAPHIE.....	164
TABLE DES MATIERES.....	173

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

INTRODUCTION

INTRODUCTION GENERALE

Retracer, même de manière synthétique, l'évolution du secteur éducatif en Afrique subsaharienne, c'est accepter avant tout de conjuguer de nombreux risques, entre autres, les sources, la fiabilité des données, le choix des éclairages adoptés. Comme avertit Deblé (1994), c'est en somme accepter de conjuguer les risques du pourquoi de l'entreprise.

De fait, comment nier l'influence des facteurs conjoncturels qui ont marqué les systèmes d'enseignement des Etats au Sud du Sahara, depuis la colonisation jusqu'aux indépendances? Dès 1960, les priorités étaient de donner des réponses aux besoins éducatifs des pays subsahariens accédant aux indépendances. En 1961 à Addis-Abeba, la sonnette d'alarme a été tirée (Sall et Michaud, 2002) ; ainsi, la Conférence organisée par l'Unesco et la Commission économique des Nations-Unies pour l'Afrique a établi le plan de développement de l'éducation du continent.

A la réflexion, près d'un demi siècle après 1961, les subsahariens n'ont qu'un seul choix, reproduire l'existant.

Pour ce faire, les Etats subsahariens s'en sont remis aux travaux de spécialistes qui ont fleuri depuis - ou quelque peu avant - leur indépendance. Certes, une certaine élite subsaharienne se lançait dans la critique des modèles reconduits, critique sans doute pertinente, mais qui n'aurait pas de *fondements conceptuels* fermes (Deblé, 1994). Surtout, cette critique ne proposait pas de démarches opérationnelles. La conséquence : les objectifs d'Addis-Abeba n'ont pas été atteints ; l'enseignement primaire ne s'est pas démocratisé et il n'y a pas eu de scolarisation universalisée et durable comme le font remarquer Sall et Michaud (2002).

De nombreuses Conférences s'en sont suivies après Addis-Abeba (1961), comme Téhéran (1965) avec l'initiative de Programme Expérimental Mondial en Alphabétisation, Hararé (1978) qui rappelle aux Etats leur responsabilité, Lagos (1980) qui revient sur les objectifs de 1961 à Addis-Abeba. La nouvelle stratégie à retenir de ces rencontres internationales est le fait, en particulier, de concilier désormais l'enseignement primaire et la formation des adultes. Cela grâce notamment à des programmes d'alphabétisation pour faire face au phénomène de l'analphabétisme.

Cependant, très tôt, il est apparu comme un handicap majeur entravant le développement des Etats africains au Sud du Sahara. Mais qui est analphabète ?

Selon Berstecher (1991), s'appuyant sur la définition que donne l'Unesco en 1958 déjà, si l'alphabétisme était vécu comme une fin en soi, c'est parce que l'analphabétisme est considéré comme une incapacité de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en relation avec sa vie quotidienne.

Aussi les subsahariens ruraux, dans leur majorité, ne se sont pas sentis concernés par ces préoccupations extérieures aux leurs. Les classes adultes d'alphabétisation déjà bien difficiles à réunir, se vident rapidement ; les abandons en cours d'apprentissage se font fréquents.

En 1965, à Téhéran, l'alphabétisation fonctionnelle a été établie officiellement. Ce nouveau concept préconise le dépassement de l'apprentissage rudimentaire de la lecture et de l'écriture. Sauf que, le fait de toujours préconiser et de trouver des réponses extérieures aux besoins d'existence des populations potentielles n'a pas résolu le problème du pourquoi de l'entreprise : alphabétiser ou tarir les sources d'ignorance ? Où situe-t-on véritablement l'urgence ?

L'analphabète subsaharien, producteur insuffisant, est dépassé par l'évolution actuelle. Or qu'exige-t-on de lui ?

On lui demande de s'alphabétiser pour pouvoir s'intégrer socialement et économiquement dans le nouveau monde. Or ce monde, qui est dominé par les progrès techniques et scientifiques, exige davantage de connaissances et de spécialisations. A la suite des faibles résultats acquis, cette fonctionnalité n'aurait pas été ressentie de l'intérieur par le public potentiel pour permettre une réponse éducative sur mesure. Une fonctionnalité de l'alphabétisation des femmes, par exemple, ne devrait-elle pas produire le sentiment, après les nouvelles acquisitions en alphabétisation, d'avoir un rôle actif dans la future réussite scolaire de leurs enfants ?

En 1975 à Persépolis, c'est de stratégie de libération qu'il s'agissait. Au-delà de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'alphabétisation devrait en outre contribuer à la libération de l'homme et à son épanouissement. Cette évolution dans les concepts d'alphabétisation laisse entrevoir

les difficultés de promotion et de vulgarisation dans les masses. Egalement, elle dénote du manque de considération de l'adulte subsaharien analphabète comme sujet d'un processus dont il est le premier concerné. Trois années après, en 1978, l'Unesco a précisé qu'un analphabète fonctionnel est celui qui est incapable d'exercer toutes les activités nécessitant l'alphabétisation afin d'être utile à son environnement socio-culturel et de ne jamais cesser de lire, d'écrire et de calculer pour son intérêt personnel et celui de sa communauté. En réalité, l'évolution de l'enjeu de l'alphabétisation au Sud du Sahara est bien connue. Cet enjeu n'est plus seulement scolaire ; elle est aussi le défi au non-développement des Etats subsahariens (Verhaagen, 1999b). Mais de pronostics en pronostics, annonçant la fin de l'analphabétisme sans jamais y parvenir, il a fallu attendre l'année 1990 pour connaître un retournement complet des priorités (Bélangier et Federighi, 2001).

Jomtien en 1990 a été un consensus universel des gouvernements pour s'attaquer au problème de l'alphabétisation. De l'optimisme de la décennie des années 1960, on est passé aux contraintes économiques et budgétaires de la décennie des années 1980 ; 1990 était l'année de l'alerte, un bilan de trente ans d'indépendance, d'efforts pour éduquer et former en toute équité avec efficacité (Sall, 1996; Sall et De Ketele, 1998). Mais Jomtien a-t-il tenu ses promesses ?

Selon Sall et Michaud (2002), la Conférence de Jomtien en 1990 aura surtout permis de définir les outils d'apprentissage essentiels. Cette Conférence a insisté sur l'importance que revêt la maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, du calcul, de la résolution de problèmes (Sall et Michaud, 2002: 4). Toutefois, le pari n'a pas été tenu en ce qui concerne l'alphabétisation et Dakar 2000 en a établi le constat d'échec. Jomtien en 1990 aurait sans doute répondu au pourquoi de l'entreprise, mais à présent comment assurer de manière pérenne la participation active des hommes et des femmes, avec la possibilité pour eux d'accroître volontairement et de manière spontanée leur capacité d'agir ?

Si l'alphabétisation est une priorité déclarée, les réponses concrètes sont restées insatisfaisantes. La non maîtrise de la poussée démographique y joue un rôle indéniable. Par contre, la récurrente question de l'analphabétisme trouve des réponses variées dans chaque société. Ces réponses sont fonction des systèmes particuliers d'enseignement, des modes

d'organisation sociale du travail, mais aussi des projets divergents élaborés à partir de valeurs et d'objectifs différents (Bélanger et Federighi, 2001: 228). Cela dit, il y a diverses manières plus ou moins significatives de s'approprier un savoir, un savoir-faire, un savoir-être et pourquoi pas d'apprendre à vivre ensemble (Delors, 1996). Diverses approches de formation d'adultes et d'alphabétisation coexistent également, centrées soit sur les déficits, soit sur les acquis. Les expériences de l'adulte sont le plus souvent marquées par une *idiosyncrasie* (Bélanger et Federighi, 2001) plus ou moins respectée des trajectoires biographiques limitant parfois le goût d'apprendre.

A la lumière de ce qui précède, la présente recherche, exploratoire, vise à décrire et à expliciter les facteurs motivationnels susceptibles d'inciter le subsaharien adulte à s'alphabétiser. Il doit pouvoir faire usage au quotidien de manière continue de ses nouvelles acquisitions. Il s'agit du «transport» des habiletés installées dans un contexte à une autre situation, pas nécessairement similaire, pour résoudre le nouveau problème. C'est l'idée de transfert des acquis faisant appel à tout le processus d'activité cognitive de l'adulte apprenant et sujet de sa propre construction-réponse aux stimuli de son environnement socio-culturel et économique et/ou aux nécessités internes à l'adulte lui-même.

Nous présentons dans ce qui suit le propre contexte où s'inscrit notre recherche dans le cadre de la formation des adultes subsahariens.

Présentation de la recherche

Sous l'effet combiné des nouvelles exigences structurelles et organisationnelles du travail, de la gestion des compétences individuelles et collectives, l'émancipation du sujet social devient le point de mire dans le champ de la formation des adultes et de leur alphabétisation. Ce n'est plus singulièrement la notion de motivation, mais plutôt, les facteurs motivationnels internes propres à l'individu adulte apprenant, ceux externes propres à son environnement de travail et le transfert des acquis, qui prennent un nouvel intérêt en formation d'adultes et en alphabétisation.

La préoccupation qui donne lieu à cette recherche relève qu'une fois alphabétisé, l'adulte subsaharien en général, et celui en particulier du milieu rural tchadien, semble ne plus disposer d'éléments pertinents dans le capital de ses acquis antérieurs en alphabétisation face à une situation différente du contexte où s'est effectué l'apprentissage. Pourquoi donc avoir été alphabétisé s'il ne peut développer des capacités à s'adapter ?

Imaginons un néo-alphabète outillé des habiletés fonctionnelles acquises au cours d'activités d'élevage. Supposons qu'il ait appris les techniques de croisement, la composition du fourrage, comment détecter les symptômes d'une maladie, les cycles de reproduction des espèces, les transformations possibles etc. Peut-on être certain que ce sont ses nouvelles acquisitions en alphabétisation sur ces thèmes fonctionnels qui lui profitent? Ou est-ce l'usage de ses acquisitions qui lui est utile ? Comme pour clarifier cette question, Rogers (2001) témoigne que des participants à un groupe d'alphabétisation pour adultes au Kenya, faisant de l'élevage des chèvres, ont reconnu qu'ils ne savaient pas lire le mot «chèvre» parce qu' «il n'est pas dans le manuel».

L'adaptation du manuel au contexte des activités d'alphabétisation est mise en cause. A priori, ces paysans kenyans sont desservis par les manuels qui devraient leur permettre de créer un environnement lettré autour de ces activités fonctionnelles. Vont-ils persister pour poursuivre leur engagement dans les activités d'alphabétisation au cours du temps ? La réponse se trouve dans le contexte kenyan de ces activités d'alphabétisation fonctionnelle. Elle dépend en partie des aspects comportementaux de ces adultes ; elle dépend aussi des phases d'*élucidation* de leurs besoins et de l'importance de leur participation réelle aux *négociations* des objectifs du

programme. C'est du point de vue socio-constructiviste, des sujets actifs qui devraient se mêler à l'analyse des besoins et à l'élaboration des objectifs de formation (Roegiers, 2003 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2003). Le manuel rédigé aurait pu être leur production.

Ce qui précède met en lumière l'ébauche de la problématique de cette recherche, celle du transfert des acquis des apprentissages, des conditions et circonstances de son avènement, en terme de facteurs motivationnels.

La présente recherche est bâtie autour des concepts de motivation et de transfert ancrés dans les conceptions actuelles de la psychologie socio-cognitive. Nous nous sommes beaucoup appuyés sur les synthèses d'analyses anglo-saxonnes (Frenay, Thèse, UCL, 1994; Laroche et Haccoun, 1999; Carré, 2001) dans une perspective socio-constructiviste et interactionniste (Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2003 ; Roegiers, 2003). Ce qui veut dire que nous privilégions le contexte d'alphabétisation, le sujet actif qui interagit avec son environnement socio-culturel et l'activité cognitive de l'adulte qui construit son savoir.

Notre ambition est d'inviter à une compréhension fine des motifs de participation à l'alphabétisation des adultes ruraux et de la dynamique d'engagement aux activités d'alphabétisation prédictifs de l'usage ultérieur des acquis, c'est-à-dire, le transfert dans les pratiques quotidiennes.

Le Tchad ne serait qu'une étude de cas. Ainsi donc, dans l'impossibilité d'offrir un cadre empirique dans le contexte tchadien pour le D.E.A en Sciences de l'Education, nous essayons d'avoir des éléments de réponses au Sénégal pour tester notre dispositif. Nous émettons cependant des réserves quant aux contraintes du milieu qui peuvent influencer certaines de nos variables.

Nous présentons ce travail en cinq chapitres:

➤ I La problématique.

Elle procède à de succinctes synthèses sur l'état de la question d'éducation et de formation des adultes. Nous essayons à chaque section d'en tirer des implications pour ce qui fait l'objet de notre préoccupation dans cette présente recherche.

➤ II Le cadre conceptuel.

Il est un corollaire du recensement non exhaustif des théories sur l'adulte, l'apprentissage, la motivation et le transfert. L'intérêt du cadre théorique est de valider ce cadre conceptuel qui centre notre recherche sur le transfert des acquis.

➤ III Les objectifs et les hypothèses.

Les objectifs définis et les hypothèses postulées nous permettrons de délimiter nos travaux.

➤ IV La méthodologie.

C'est l'étape de la construction du dispositif pour répondre aux questions que nous nous posons.

➤ V L'interprétation des résultats

Enfin, le cinquième chapitre est consacré à l'analyse de données recueillies au Sénégal, en guise de test du dispositif méthodologique, et des discussions des résultats obtenus pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

➤ Conclusion et perspectives

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

PROBLEMATIQUE

CHAPITRE I: PROBLEMATIQUE GENERALE

«On ne peut comprendre la vie qu'en regardant en arrière. En même temps, elle doit être vécue en regardant en avant»

(Traduction de l'Institut de l'Unesco pour l'Education)

Sören Kierkegaard

I.1 Education des adultes et tendances actuelles

Dans cette section, nous abordons trois aspects : un aperçu historique, une définition du champ de l'éducation des adultes et une analyse conceptuelle succincte pour substituer le terme de formation à celui d'éducation.

I.1.1 Aperçu historique (Avant 1939 et après 1945)

L'importance de l'éducation des adultes était perçue bien avant la guerre mondiale de 1939 à 1945, par l'ensemble des pays industrialisés (Paris, Unesco, 1985). L'éducation des adultes devrait ouvrir des perspectives et favoriser la formation des adultes en dévoilant des dispositions susceptibles de modifier ou de renforcer leur rôle dans la société. Ainsi on entrerait dans un processus au travers duquel les adultes recevaient une action éducative les préparant à une formation.

Avant 1945, l'essentiel des compétences de type professionnel s'acquerrait «sur le tas» ; l'intention était seulement d'avoir une main d'œuvre opérationnelle. L'apprentissage, comme un dressage, se limitait à l'exécution d'un travail répétitif (Goguelin, 1990). Cette méthode était courante dans les industries.

En France, par exemple, dans l'industrie artisanale, la transmission des savoir-faire pratiques reposait sur le compagnonnage, hérité des traditions corporatistes, lesquelles corporations de métiers furent supprimées par la loi Le Chapelier de 1791 (Satelmann, 2003). Le maître-artisan transmettait un savoir-faire strictement conforme aux règles découlant à la fois des années d'expériences accumulées, d'une culture et de l'éthique du métier (Satelmann, 2003). L'apprenti artisan ainsi accompli prendra le relais et assumera à son tour la transmission de ses propres savoirs aux nouveaux apprentis qu'il accueillera. Mais

progressivement, le modèle industriel manufacturier va s'imposer et s'installera par nécessité et exigence d'une productivité accrue.

En effet, en avril 1792, le Rapport de Condorcet donnera corps à la notion d'instruction pour tous ; et la Circulaire de Guizot de 1833 généralisera les cours pour les adultes analphabètes. L'éducation des adultes présente donc à partir de cette date un aspect formel, délibéré, institué.

Presque un siècle «historique» entre la fin du 18^{ème} et le début du 20^{ème} siècle, c'est-à-dire donc tout au long du 19^{ème} siècle, l'éducation des adultes en France trouve des racines qui remontent dans les mouvements de culture et d'éducation populaires comme les mouvements associatifs religieux ou laïcs d'avant la deuxième guerre mondiale.

I.1.2 Champ de l'éducation des adultes

Définir, sous l'éclairage de ce bref aperçu historique, l'éducation des adultes est une entreprise quelque peu complexe, tant ce concept d'éducation des adultes entretient des relations ambiguës avec celui de la formation des adultes.

En tant qu'action organisée, visant l'autonomie de l'adulte, qui doit être apte à recourir à l'information et à se donner la formation nécessaire aux exigences de son environnement vital, l'éducation des adultes est un phénomène qui s'est étendu pour s'affirmer de plus en plus aujourd'hui.

Dans les pays industrialisés, l'évocation de l'éducation des adultes renvoie à la vie professionnelle ou au domaine socioculturel. Elle fait référence à la notion de formation post scolaire, et s'adresse à une population ayant achevé le cycle scolaire ou ayant terminé la phase de scolarisation obligatoire. L'adulte dans ce contexte n'est plus objet d'une action éducative obligatoire, mais sujet d'un processus qui lui appartient. La formation devient à ce moment une quête personnelle. Ce champ éducatif est ouvert à l'adulte, de l'adolescence jusqu'à la période de désengagement total, période marquée par l'insuffisance des capacités physiques et mentales.

Après l'euphorie du front populaire et avec les contraintes de la reconstruction en Europe après 1945, des désillusions apparaissent mais finissent par s'accommoder aux obligations de la situation.

L'Europe semble avoir peu besoin d'une main d'œuvre réellement instruite, cultivée et consciente de ses besoins et, surtout, de ses droits. L'extension de l'éducation des adultes finit par montrer des limites à cause de la demande sans cesse croissante du renouvellement des compétences. Un sentiment de désenchantement généralisé s'est installé et contraste avec les espoirs nés après 1945. Cela s'explique selon Delors (1996) par le maintien des inégalités telles «le retard culturel» et par les mutations accélérées dans le domaine de production.

A l'origine informelle, l'éducation des adultes, lentement après la deuxième guerre mondiale, va être fortement marquée par le mode de production économique et les nouvelles exigences des sociétés industrialisées contemporaines. Elle devient ainsi au fil du temps, une copie du système éducatif scolaire dominé par le principe des programmes. Perdant dès lors ce qu'elle a gagné en extension par une forte diversification, l'éducation des adultes aura besoin de nouvelles perspectives face aux exigences croissantes dans les mutations actuelles. Les contradictions entre les besoins éducatifs des adultes et d'une part la recherche du rendement, de l'autre la productivité à moindre coût, se traduisent par l'émergence de l'éducation permanente. Elle est conçue comme une nouvelle perspective, corollaire des expériences et réflexions dans le champ de l'éducation des adultes. L'éducation permanente est donc induite par l'accélération du processus d'industrialisation, l'exigence des nouvelles technologies et les nouvelles économies émergentes. Sa formulation prend naissance dans les pays développés au tournant des années 1960. Elle est perçue comme une éducation poursuivie tout au long de l'activité professionnelle de l'adulte.

Dans l'esprit qui prévalait, l'adulte devait s'adapter à son environnement professionnel ; il devait aussi maîtriser les changements perpétuels qui s'opèrent dans cet environnement fluctuant.

En ce sens, la notion de démocratisation de l'éducation doit beaucoup aux options politiques de l'éducation permanente. Selon une analyse faite lors de la 4^{ème} Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Paris, Unesco, 1985), la démocratisation de l'éducation et l'éducation permanente se fécondent mutuellement et sont interdépendantes. D'ailleurs les

deux concepts se confondent théoriquement dans la perspective du processus continu de l'Education Pour Tous (EPT)

Dans le contexte mondial actuel, où il est question d'éducation de qualité pour tous tout au long de la vie, l'éducation, l'éducation permanente, l'éducation des adultes, etc., forment un tout difficilement dissociable.

Cependant, dans le contexte d'un apprentissage à l'âge adulte, une différenciation sémantique entre les deux termes, éducation et formation, semble utile voire nécessaire.

I.1.3 Choix terminologique

Chez l'adulte, les deux paramètres que sont l'environnement vital et le vécu (Goguelin, 1990) sont essentiels dans la conceptualisation. Il faut en outre prendre en compte, le fait que, selon Boutinet (1999), l'adulte n'apprend pas de manière similaire aux enfants ou aux adolescents.

S'il y avait similitude dans les modes d'apprentissage, le terme éducation s'imposerait, d'où la possibilité de parler d'éducation d'adulte, d'éducation permanente qui s'inscrit dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie. En revanche, du moment qu'il y a différenciation dans les modes d'apprentissage, nous nous accordons avec Boutinet (1999) sur le concept de formation. Il sera alors question de formation d'adultes et de formation permanente spécifique à la vie adulte apprenante.

Nous justifions cette position par le fait que l'adulte jouit d'un capital d'expériences déjà constitué (Boutinet, 1999). Il peut recourir à ce stock en opérant des choix d'éléments pertinents pour faire face à de nouvelles situations d'apprentissage exigibles par son environnement quotidien.

A tous égards, les deux concepts d'éducation et de formation sont d'un emploi imprécis. Néanmoins, cette approche quelque peu dynamique met en rapport des liens explicatifs par lesquelles ces deux termes prennent un sens réel et pragmatique dans les processus d'apprentissage des adultes. Ce qui lève toute équivoque et évite une confusion terminologique.

En résumé, quel bilan est-il possible de tirer de cette esquisse des tendances historiques de l'éducation et de la formation des adultes?

La reconstruction de l'Europe au lendemain de la deuxième guerre mondiale a notamment impulsé une volonté de promouvoir et de généraliser la formation des adultes (Ruando-Borbalan, 2003).

D'origine massivement rurale, les adultes, ouvriers dans la majorité, étaient d'abord mus par la volonté de sortir de la misère culturelle et de bénéficier d'une formation à finalité plus professionnelle. Par voie de conséquence, l'explosion actuelle de la formation des adultes – sur le double plan de l'alphabétisation, marquée par son caractère fonctionnel (culturelle, économique...) et de la compétence professionnelle - est fortement soutenue par une volonté politique des gouvernements des pays industrialisés.

Ce qui explique selon Ruando-Borbalan (2003) les résultats spectaculaires observés dans les pays industrialisés à travers les programmes d'alphabétisation ou de formation professionnelle.

Bien plus récemment, le concept de «Formation tout au long de la vie», slogan majeur des années 1990, doit son succès aux sources des mouvements de la formation permanente. La formation des adultes n'a de sens que dans le champ conceptuel actuel de la formation permanente, porteur à la fois d'une vision de l'adulte et d'un projet social. Ce qui signifie que le reflet de l'image que l'adulte d'aujourd'hui, éduqué et formé doit donner de lui est : l'autonomie, le développement, l'interaction et l'aptitude au changement.

Le concept de «Formation tout au long de la vie» s'est fait insistant au début des années 1990. Sa raison d'être réside dans les changements également structureaux qui ont traversé l'ensemble des pays industrialisés (Hasan, 1997). Et selon Ruando-Borbalan (2003), la formation et la connaissance deviennent des atouts centraux dans les mutations sociales et les systèmes éducatifs. Dans ce contexte, l'adulte ayant bénéficié des programmes de formation tout au long de la vie, s'engage dans ces processus à la fois pour améliorer sa compréhension du monde et les phénomènes majeurs de son époque, mais surtout, pour aspirer à un meilleur statut socioprofessionnel et à de meilleurs revenus.

Qu'en est-il de l'éducation des adultes en Afrique subsaharienne et au Tchad?

L'Afrique subsaharienne était absente de ces préoccupations internationales au lendemain de 1945. Par suite, elle a été prise dans les tourbillons de la décolonisation.

Aujourd'hui, elle semble toujours marquer le pas. Ce d'autant qu'elle paraît essoufflée financièrement après ses actions en faveur de la généralisation de l'éducation élémentaire et de l'alphabétisation. Et même à l'heure actuelle, l'alphabétisation demeure encore un grand chantier retardé par les conjonctures de tous ordres.

I.2 Formation des adultes en Afrique subsaharienne et au Tchad

La première partie de cette section présente le contexte international depuis la création de l'Unesco en 1945 à Londres. La deuxième partie aborde les particularités africaines dans le domaine de la formation des adultes majoritairement ruraux, formation analysée dans la perspective des difficultés de sa promotion. La troisième partie souligne les spécificités du Tchad.

I.2.1 D' Elsenour en 1949 à Dakar en 2000

A Elsenour, au Danemark, en 1949, soit quatre ans après l'acte constitutif de l'Unesco à Londres en 1945, se tenait la première Conférence internationale spécialement consacrée aux problèmes de formation des adultes. Cette conférence réclamait une prise en compte des diversités des groupes, communautés locales et nationales dans les programmes définis par les Etats (Paris, Unesco, 1949).

Forte des expériences acquises dans la formation des adultes dans les pays industrialisés, la Conférence de 1949 attirait les attentions sur les mouvements culturels qui militaient pour lever les barrières séparant les «masses» des «élites» (Paris, Unesco, 1949). Elsenour en 1949 semble avoir le mérite de stimuler les conditions de coopération internationale en matière de formation des adultes et de susciter le développement des programmes de l'Unesco.

Cependant, c'est la Conférence de Montréal en 1960, deuxième rencontre internationale consacrée à la formation des adultes qui préconisera la nécessité absolue d'éradiquer prioritairement l'analphabétisme, phénomène de société identifié dès les premières heures de la décolonisation comme un handicap énorme au développement de l'Afrique subsaharienne. La troisième Conférence sur la formation des adultes a eu lieu à Tokyo en 1972.

A cette occasion, les voies à suivre sont tracées afin d'élaborer des politiques et des programmes de formation des adultes. La Conférence de Nairobi de 1976 adoptera la Recommandation sur le développement de la formation des adultes, en impliquant dans les principes, la responsabilité des Etats. Cette responsabilité ne semble pas encore se traduire dans les faits, de manière très significative, par une volonté politique. En effet, d'énormes

efforts restent à faire en Afrique subsaharienne pour vaincre l'analphabétisme. C'est dans ce contexte que se tiendra à Paris en 1985, la quatrième Conférence sur la formation des adultes, trois décennies après Elseneur en 1949.

Le mouvement en faveur de la formation des adultes traduit un principe de prise de conscience grandissante d'une nécessité interne. Il s'est construit, à ce titre, progressivement dans les pays industrialisés. Par contre, il semble être imposé de l'extérieur en Afrique subsaharienne dans un contexte colonial ou post-colonial. Qu'il soit géré par le colonisateur ou par les premières «élites» africaines, le mouvement en faveur de l'alphabétisation ne sera pas clairement affirmé comme dans les pays occidentaux. En Afrique, il semble toujours entouré d'un flou politique et idéologique (Ruando-Borbalan, 2003).

En effet, l'alphabétisation, instrumentalisée, a été un puissant levier au service des mouvements de revendication, des luttes d'émancipation ou de libération, en Ethiopie, en Guinée-Bissau ou au Burkina-Faso (Verhaagen, 1999). Aujourd'hui encore en Afrique subsaharienne, les préoccupations majeures - sortir les peuples d'une misère culturelle, répandre une volonté de changement etc. - demeurent stationnaires malgré les recommandations, les leçons et les expériences acquises ailleurs à travers le monde, après les Conférences d'Elseneur en 1949, de Montréal en 1960, Tokyo en 1972, Nairobi en 1976 et de Paris en 1985.

Le sommet mondial sur l'Education Pour Tous qui s'est tenu en 1990, cinq ans après la Conférence de Paris de 1985, sur la formation des adultes donnerait-il le signal à même de déclencher la prise de conscience en faveur de l'éducation des adultes en Afrique subsaharienne ?

Le monde comptait 895 millions d'analphabètes en 1990, en majorité, des femmes vivant dans les pays en voie de développement.

Une des stratégies préconisées consistait à bloquer l'évolution de l'analphabétisme par des actions d'alphabétisation d'adultes intensives, en réduisant les traces par la généralisation de l'enseignement scolaire primaire (Verhaagen, 1999). Le slogan tenait en trois mots : Education Pour Tous (EPT). C'est pourquoi, toutes les instances internationales proclamaient la nécessité de la formation des adultes et envisageaient d'éradiquer l'analphabétisme des adultes à l'horizon 2015. Toutefois une question demeure : comment produire qualitativement

des citoyens compétents, des citoyens capables de participer efficacement à l'économie et qui pourraient satisfaire leurs aspirations personnelles en matière d'apprentissage ?

C'est à Hambourg en 1997 que la cinquième Conférence sur l'éducation des adultes a reconnu la nécessité de garantir le droit universel à l'alphabétisation et à l'éducation de base. L'alphabétisation doit répondre au désir de promotion sociale, culturelle et économique des apprenants (Agenda, 1997). Le message de la Conférence semble donc dire qu'il n'est pas tard de sortir de la misère culturelle face aux nouvelles opportunités. Mais ce message était-il nouveau s'il ne s'agissait que pour multiplier les offres de formation ?

Le Forum Consultatif de Dakar 2000 qui a été essentiellement une évaluation, dix ans après Jomtien, des objectifs de l'EPT conclut à un résultat décevant. La vision de Jomtien en 1990 nécessite plus d'attention car *«peu de progrès ont été réalisés en ce qui concerne l'alphabétisation...»* (Rapport final, Dakar 2000: 36).

1.2.2 Le contexte subsaharien

Du reste, en Afrique subsaharienne, *«La demande d'alphabétisation est (...) fortement conditionnée par la situation socioéconomique et culturelle mais (...) la politique éducative et, en particulier les activités de post alphabétisation exercent une influence importante sur la détermination de la valeur que les individus attribuent à la participation aux programmes d'alphabétisation»* (Paris, Unesco, 1985: 65).

Du coup, les financements se raréfient dans le domaine de l'alphabétisation, entraînant presque une désaffection pour ce grand chantier.

Les donateurs justifient le manque d'intérêt porté à l'alphabétisation en avançant la raison selon laquelle l'alphabétisation renferme des zones d'ombre. Ils estiment que l'éducation primaire, de préférence, constitue une réponse décisive à l'analphabétisme.

Or, si la scolarisation primaire est la priorité pour les donateurs, son efficacité reste à démontrer en Afrique subsaharienne. Seule l'Asie obtient des résultats positifs dans la généralisation de l'alphabétisation et l'élargissement de l'accès à l'éducation de base des jeunes et adultes (Pnud, 2002). Réellement les offres n'ont pas fait défaut et, il y en a eu d'envergures relatives (Etats, Entreprises, ONG et Associations), mais le manque crucial de visibilité de la demande qui émane des populations, et qui est induite par une nécessité

interne, n'a pas permis d'impulser un véritable mouvement conscient de la formation des adultes subsahariens (Rapport de Suivi, 1999).

En tout état de cause, la formation des adultes en tant qu'activité organisée doit favoriser chez l'adulte un développement total (attitudes, connaissances, aptitudes...). Cela est nécessaire à l'exercice, selon le cas, de son rôle dans la société, avec un esprit critique et de créativité ; mais elle n'a pas encore eu l'essor souhaitable en Afrique subsaharienne.

Le développement de l'éducation en général, dans une approche intégrée, n'aurait-il pas pu succéder ou accompagner le développement économique au lendemain des indépendances ?

L'ayant précédé, son extension aujourd'hui ne pose-t-elle pas des problèmes inextricables comme le prévoyait Erny (1977) ?

En effet, la poursuite des objectifs de généralisation de l'enseignement primaire a entraîné des charges insoutenables pour les Etats. L'enseignement de base, passage obligé de la scolarisation de l'enfance, n'est-il pas resté au fil des années une affaire de classe sociale comme le pensait Erny (1977) ?

L'on sait que l'enseignement colonial a eu seulement à favoriser une emprise totale du colonisateur sur les colonies sans prise en charge de l'éducation pour tous, encore moins celle des adultes analphabètes. A la limite, on formait des cadres indigènes qui devaient servir d'intermédiaires entre le colonisateur et les colonisés, des exécutants peu au fait de la politique sociale et économique. La mission de l'éducation, modelée dans ce moule colonial, n'est plus d'aider l'individu à s'épanouir et à développer sa société.

Depuis les indépendances des années 1960, l'éducation dans son ensemble était un luxe inaccessible aux couches les plus défavorisées et les plus nombreuses dans les pays subsahariens, du fait même de son coût élevé. Conséquence des politiques économiques, sociales et éducatives, l'antagonisme ville-campagne se renforce. Les campagnes semblent aujourd'hui plus sous-développées qu'auparavant, plus distantes, plus enfoncées dans la déréliction déjà notée par Erny (1977).

Cependant, l'alphabétisation reste une priorité pour l'Afrique subsaharienne. L'Unesco en est un des promoteurs. Elle progresse lentement malgré les insuffisances et ambiguïtés dans ses finalités. A cet égard, une note d'espoir peut être tirée des données précises mais rares jusqu'aux années 1990, fournies par un pays de l'Afrique de l'Est comme la Tanzanie.

De la fin des années 1960 (1969) au début des années 1980 (1983), la Tanzanie a enregistré des résultats satisfaisants dans sa lutte contre l'analphabétisme (tableau 1 et histogramme) :

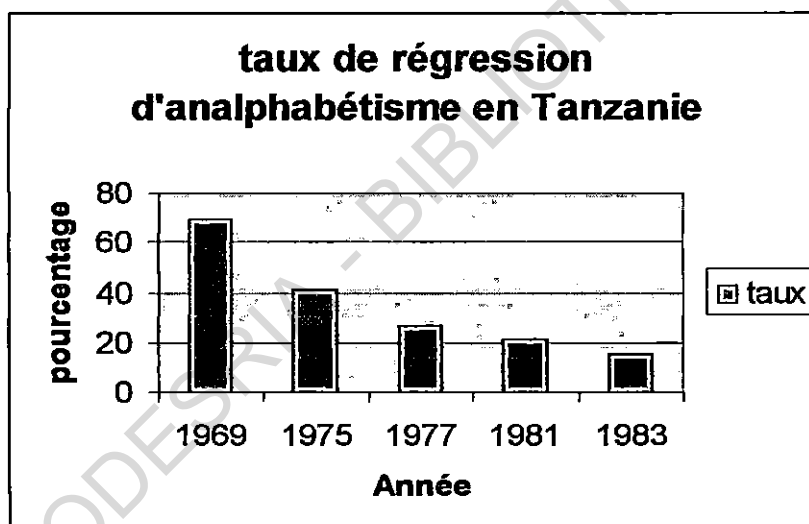
Tableau 1: Taux d'analphabétisme en Tanzanie

Année	1969	1975	1977	1981	1983
pourcentage	69	41	27	21	15

Sources : Développement de l'éducation des adultes, Aspects et Tendances, Paris, Unesco, 1985, p.9

Ce pays est passé d'un taux d'analphabétisme de 69% en 1969 à 15% en 1983.

Histogramme 1 : Taux de régression par année de l'analphabétisme en Tanzanie



Ainsi, la Tanzanie est apparemment parvenue à réduire très fortement le taux d'analphabétisme. Parallèlement à la réduction continue des taux d'analphabétisme, on note une évolution du nombre des bénéficiaires des programmes tanzaniens d'alphabétisation qui peut être appréciée à travers l'engouement créé par les performances enregistrées (tableau 2). Mais il faudra tenir compte encore de la croissance démographique sans cesse en progression.

Tableau 2: Nombre des participants tanzaniens aux programmes d'alphabétisation

Année	1980	1981	1982	1983
Effectif	1943029	3526565	2958910	2267291

Sources : Développement de l'éducation des adultes, Aspects et Tendances. Unesco, 1985, p.9

Le 07 septembre 1984, le Directeur Général de l'Unesco, Ahmadou Makhtar Mbow déclarait: « (...) le pourcentage des analphabètes dans les différents pays a été réduit, leur nombre continue d'augmenter du fait de la croissance démographique (...)» (Paris, Unesco, 1985: 17) Effectivement, compte tenu du taux de croissance démographique, dans l'exemple de la Tanzanie, qui est de 2,8% annuellement, le taux d'analphabétisme est remonté à 25% dans ce pays (Paris; Unesco, 1985).

En réalité, les poussées démographiques viennent contrarié, voir annihiler presque la volonté politique des Etats. L'impuissance finira-t-elle par s'imposer ?

A la suite des nombreuses rencontres internationales, l'alphabétisation s'affranchit de l'objectif scolaire, d'où le Programme Expérimental Mondial de l'Alphabétisation (PEMA) lancé par l'Unesco de 1966 à 1973. Le PEMA a permis de mettre en lumière la pluralité de la fonctionnalité de l'adulte (politique, économique, culturelle).

Toutefois, les pouvoirs politiques semblent afficher une méfiance vis-à-vis du néo-analphabète qui risquerait à leurs yeux, en acquérant un esprit de discernement et une certaine culture, d'être revendicatif. Mais bien au contraire, selon l'esprit de la Déclaration de Persépolis (1976), l'alphabétisation est devenue irréversiblement un droit fondamental de tout être humain. Sous l'éclairage de certaines expériences avérées, Lestage (1981) constate que ses retombées positives sont généralement à mettre au crédit d'une plus forte motivation des femmes à participer aux activités alphabétisantes.

Si la mobilisation paraît être tributaire de la perception de l'utilité de l'alphabétisation par l'adulte, comment pourrait-on en convaincre des gens qui ont survécu de génération en génération, en dépit d'un analphabétisme partiel ou total soulignent Hamadache et Martin (1988) ? Ces auteurs ajoutent qu'une telle société n'aurait perçu a priori aucun avantage à tirer de l'accès à l'écriture. Or cet état d'esprit semble avoir longtemps concouru aux échecs répétés de la promotion de l'alphabétisation. Mais, l'utilité de l'alphabétisation des adultes

n'est plus à démontrer. L'alphabétisme a des conséquences manifestes (Gilles et alii, 1990), par exemple la tendance des néo-alphabètes à pousser leurs progénitures à se scolariser et à aller plus loin dans les études.

L'alphabétisation est une composante essentielle dans le développement de la formation des adultes. Mais la considère-t-on dans les faits comme une étape dans le processus éducatif ? Est-ce un prolongement du processus éducatif ou une fin en soi ?

Très souvent, les campagnes d'alphabétisation sont réalisées avec vacarmes, à grands renforts médiatiques ; mais elles restent vagues et limitées essentiellement aux seules actions des gouvernements. Leur utilité est perçue avant tout par les autorités qui imposent une démarche plutôt rigide et contraignante de mise en œuvre des actions d'alphabétisation à mener. En outre, les crises économiques et sociopolitiques successives que connaissent les pays subsahariens obligent à penser que l'alphabétisation aura des difficultés à prendre de l'essor.

Au vu de la conjonction des facteurs, l'alphabétisation peut-elle vraiment contribuer à relever le défi de la persistance quasi chronique de l'analphabétisme (Hallak, 2000, chap.10) ?

Il y a sûrement une évolution notable des thèmes porteurs d'action d'alphabétisation au cours des années (Hygiène et santé de la reproduction, économie ménagère, environnement, développement durable etc.), favorisant des actions soutenues en formation des adultes subsahariens.

Cependant, les résultats sont encore en deçà des espérances. Le poids de l'analphabétisme pèse encore lourd ; les résultats enregistrés jusqu'ici sont relativement faibles. Les liaisons sont insuffisantes entre les fonctions de production et la fonction de formation.

L'enthousiasme suscité par l'engagement de Jomtien en 1990 s'estompe rapidement ; un délai uniforme pour éradiquer l'analphabétisme semble impossible.

Selon Ki Zerbo (in Vulliez, 1990), l'échéance de l'an 2000, mais aussi 2015, pour atteindre l'Education de base Pour Tous, enfants, adolescents et adultes serait un simple slogan ; une date butoir uniforme, illusoire et même provocante. Car, les Etats subsahariens les plus vulnérables ne peuvent suivre le pas.

A Amman en 1996, le Forum Consultatif sur l'Education Pour Tous (EPT) avait pris la juste mesure de ces situations. Lors de la cinquième Conférence Internationale de l'Education des Adultes (CONFINTEA V) à Hambourg en 1997, l'ambition séduisante d'une quantité cède la

place au couple quantité et qualité de l'action, plus réaliste et plus durable. L'alphabétisation a besoin d'une approche et d'une vision nouvelle pour échapper aux pièges de la conjoncture et surmonter son caractère instrumental (Londoño, 1997). Sans cela, en demeurant rigide dans sa mise en œuvre, l'analphabétisme continuera à sévir encore presque partout en Afrique subsaharienne, avec ampleur, parce que les classes d'adultes se vident rapidement à peine réunies. Dans plusieurs pays subsahariens, plus d'un adulte sur deux est analphabète (Chauveau, 1998).

La situation est des plus médiocres dans un pays comme le Tchad (Rapport de Suivi, 1999), un pays qui accuse un retard considérable dans la lutte contre l'analphabétisme.

I.2.3 Spécificités du Tchad

La Conférence du 08 au 16 septembre 1975, tenue à Paris sous l'égide de l'Unesco, a réuni vingt-cinq pays les moins développés parmi lesquels le Tchad, pour tirer la sonnette d'alarme.

Ces pays avaient en commun:

- un PIB en dessous de 100\$ US/ an/ habitant
- une production industrielle au plus égale au 10% du PIB
- Et surtout un taux d'alphabétisation n'excédant pas les 20%.

Ces constats, rappelés par Erny (1977), révélèrent les faiblesses des systèmes éducatifs et un marasme économique qui semble se prolonger aujourd'hui encore pour le Tchad.

La situation assez particulière que le Tchad a connue, marquée par des périodes très mouvementées, notamment une succession de conflits armés depuis 1963, qui n'a laissé que peu de place à des initiatives et à des expériences dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes. En général, les projets ont, soit timidement démarré, soit n'ont jamais été mis en œuvre.

Pour autant, le premier Centre National d'Alphabétisation (CNA) a été créé le 23 août 1962 par décret n°1541/PR/MEN. Mais comme organe étatique en charge de l'alphabétisation des masses, le Centre n'aura finalement eu à assurer que la distribution de matériels

didactiques et le maintien des liens administratifs entre les différents acteurs sur le terrain (Séminaire, Année Internationale de l'Alphabétisation, Tchad, 1994).

C'est à la faveur du Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation, initié par l'Unesco à Téhéran en 1965, que le Tchad s'est lancé dans l'alphabétisation fonctionnelle conçue essentiellement pour les campagnes. Les objectifs visés par ce programme étaient l'amélioration de la productivité et la modernisation des activités de culture et d'élevage. L'ordonnance n°21/1966 (MBAïosso, 1990) vise à donner au plus grand nombre de Tchadiens, la formation de base, le seul moyen de rendre les masses perméables aux progrès techniques et de former des producteurs et des citoyens avisés. A ce titre, l'ordonnance du 17 mai 1967 sur les programmes de ruralisation mettait en exergue la primauté de l'agriculture, de l'élevage, de l'artisanat, de l'hygiène rurale et de l'alimentation.

A cet effet, la vallée de Mandoul dans le Sud-est du pays était désignée pour servir aux premières expériences. L'entreprise semble avoir échoué par manque d'engagement des responsables du pays. Un paysan alphabétisé ne serait-il pas embarrassant ?

L'idée de rendre les paysans, les pêcheurs et les autres producteurs autonomes aurait-elle été perçue par le pouvoir politique et ses partenaires au développement comme une menace à long terme à leurs intérêts ? Probablement que la formation de la population adulte rurale est appréhendée comme un danger latent par les pouvoirs politiques écartelés entre la nécessité d'alphabétiser les adultes et la crainte de certains risques dont celui de gérer une population avisée. Les décideurs semblent être pris dans une ambivalence marquée par le caractère inachevé des projets d'éducation et de formation d'adultes.

Apparemment, les rénovateurs se seraient rendus compte en 1970, qu'ils avaient amorcé des réformes préjudiciables à leurs propres intérêts (MBAïosso, 1990). En effet, en 1972 le projet de Mandoul sera définitivement abandonné. Pourtant, l'avènement de la «Révolution Culturelle» en 1973 avec son idéologie de «Tchatitude» (comprendre authenticité tchadienne), fil conducteur de l'élaboration d'une réforme tchadienne conçue par les Tchadiens pour les Tchadiens, selon MBAïosso (1990), était propice à des actions d'alphabétisation d'envergure. On peut s'interroger sur les véritables motivations de ce qui apparaît comme un regain d'attention accordée, à cette époque, à la formation et précisément à l'alphabétisation des adultes. La politique tchadienne d'alphabétisation étant alors relancée avec un nouvel élan.

Quelles leçons tirer des expériences de 1970 ?

Le bilan de ce qui aurait été le premier et le plus grand projet pilote en matière de formation des adultes au Tchad est d'autant difficile à dresser, que les nouvelles orientations politiques se portent sur d'autres intérêts sans avoir eu à s'inscrire dans une dynamique de remédiation des actions d'alphabétisation des adultes. Autrement dit, il n'existe presque aucune expérience éprouvée, forte des bilans consignés dans des rapports pouvant permettre une analyse des approches tchadiennes en matière de formation des adultes. Et dire que l'orientation de 1975 se voulait plus dynamique ; elle visait à donner plus d'ardeur aux Tchadiens, en suscitant chez eux des comportements plus adéquats au développement des forces productives (MBAïosso, 1990).

En 1975, il s'agissait d'intégrer les programmes d'alphabétisation des masses comme facteur de mobilisation des énergies nécessaires au décollage économique. Selon le ministre de l'éducation d'alors « (...) *Il (l'analphabétisme) dresse une barrière psychologique faite de préjugés et subjectivités sur le plan politique. La conscience nationale ne peut être développée que dans une population ayant reçu une éducation de base dans le sens critique* » (Ngangbet, 1975, cité par MBAïosso, 1990).

C'est donc dans cette optique que la recherche linguistique visera l'alphabétisation fonctionnelle et permettra de dégager sept grandes familles de langues qui serviront à l'expérimentation pour la formation agricole, la commercialisation du coton, l'enseignement de l'hygiène et l'utilisation des médicaments (MBAïosso, 1990).

En 1978, pour la tranche d'âge de 15 ans et plus, le Tchad comptait officiellement 51% d'hommes et 69% de femmes analphabètes ; la guerre civile de 1979 qui s'était généralisée à tout le pays ayant anéanti presque tous les efforts.

De 1986 à 1989, le Tchad initie un programme de formation de formateurs dans la perspective d'assurer la démultiplication. Un service de l'alphabétisation, de l'éducation permanente et de la promotion des langues nationales (MEN) ne sera créé qu'en 1986. Deux ans plus tard, en 1988, ce service avait pu former trente-cinq agents d'animation et dix-sept bénévoles issus des communautés locales ; deux femmes ont été formées au centre de formation des cadres de Niamey au Niger ; elles ont formé à leur tour vingt animatrices des foyers féminins ruraux en 1989.

Après cette année 1989, des réformes se sont imposées. A la suite du forum de Jomtien en 1990, le décret n°006/PR/MEN de 1990 a créé le Comité National pour l'Élimination de l'Analphabétisme au Tchad. Ce Comité a eu pour mission d'œuvrer à la mobilisation des populations cibles et de concilier l'enseignement primaire avec les programmes d'alphabétisation. Il dispose d'un secrétariat permanent jouant le rôle d'organe technique.

A la lumière des expériences passées en matière d'alphabétisation, deux aspects marquent ce qui pourrait être le bilan tchadien :

- une approche administrative des questions ;
- une stratégie de transposition de modèles existants.

Mais, le temps est sans doute venu de se départir de certaines pratiques. Il ne s'agit plus de dresser des listes de stratégies et techniques réussies ailleurs, de retenir celles qui paraissent meilleures et de les tester dans le contexte tchadien. Un recul réflexif permettant d'apprécier les caractéristiques du milieu et des Tchadiens pourrait dévoiler les particularités utiles à une formation adaptée et plus bénéfique dans les transferts des acquis.

Une formation à travers des actions d'alphabétisation des adultes, adaptée aux besoins du milieu et conçu par rapport au profil des demandeurs est-elle possible au Tchad ? C'est ce que semble corroborer les initiatives des Club d'Épargnes et de Crédit au Sud-ouest du Tchad.

I.2.4 Un exemple au Tchad

En effet, eu égard aux initiatives privées qui naissent tels les Clubs d'Épargne et de Crédit (CEC) du Mayo-Kebbi dans le Sud-ouest du Tchad, il est possible de réussir à éduquer et former à partir des activités d'intérêt communautaire.

Dix ans durant, les paysans du Mayo-Kebbi ont construit et donc découvert comment créer leur propre banque villageoise et consolider leur pouvoir d'achat. Aujourd'hui, le réseau compte 32 clubs, couvre 300 villages et sert dix mille membres. L'actif bancaire représente un demi million de dollars américains d'épargne en liquidité. La gestion de ce réseau de banque est assurée par sept cents «paysans banquiers».

Deux mille crédits ont été octroyés en 1996 avec 100% de taux de remboursement. L'engagement des paysans tient à la philosophie du groupe et à une certaine éthique ; ils ont conscience d'appartenir à un groupement économique auquel ils s'identifient. Ces paysans

disposent des fonds dans une mutuelle confiance (Bédard, 1997). Leur réussite est le résultat d'un apprentissage en situation, une construction réflexive des nouvelles connaissances confrontées à leur vécu quotidien (Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2003) :

- D'abord un refus : celui d'importer un modèle;
- Ensuite une volonté : celle de concevoir un système original en tirant les leçons de ce qui n'a pas marché ailleurs;
- Enfin le défi : celui de réussir les premières initiatives avec, au premier plan, les méthodes d'apprentissage.

Bédard (1997: 63) en tire la conclusion suivante: «*Les meilleurs professeurs pour apprendre à créer un système financier paysan, ce sont les paysans eux-mêmes!*». La formation a toujours respecté le principe d'apprentissage mutuel. Elle prône l'échange plutôt que le dirigisme, entre formateurs et paysans. Ainsi les repères tels que le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et bien naturellement le savoir vivre ensemble (Delors, 1996) ont été les soubassements ayant contribué à l'implantation solide du système des Clubs d'Epargne et de Crédit (Bédard, 1997) du Mayo-Kebbi.

Maintenant qu'ils sont bien avertis, les paysans du Mayo-Kebbi prennent bien la mesure des risques et des enjeux, de sorte que la formation a été l'investissement préalable aux actions futures. Le principe pédagogique s'adresse à la base pour assurer la pérennité des actions avec le souci d'une transmission fidèle des messages.

La démarche initiale par apprentissage mutuel a pour but, selon Bédard (1997), de favoriser une formation enracinée dans la vie et la mentalité paysanne avec un référentiel de compétences axé autour de deux piliers : les procédures des contenus des apprentissages, les techniques financières et le développement social.

Sur le plan stratégique, la formation est d'abord initiale et s'appuie sur la méthode inductive. Elle est renforcée par une formation permanente assurant un développement constant du système par le renouvellement et l'actualisation des compétences. Comme le reconnaîtra plus tard Bédard (1997), dans un environnement porteur avec un encadrement engagé, des paysans décidés peuvent réussir des montages exigeant rigueur et opiniâtreté. Ce qui témoigne, selon le même auteur, par ailleurs principal consultant des CEC, de la volonté d'une population rurale à se développer dans la dignité et la fierté.

Ces ruraux peuvent compter sur leurs ressources propres, leurs libres décisions, avec souvent des essais et des erreurs inhérents à toute activité humaine (Bédard, 1997).

Les adultes apprennent d'abord par leurs découvertes ; les résistances sont inévitables du fait de l'obligation de se laisser déstabiliser. C'est en brisant «les résistances» que, par la suite, les adultes attribuent une signification personnelle à ce qu'ils veulent apprendre. Ils ont besoin d'être libres pour réaliser leur potentiel individuel et collectif.

Le contact avec le monde rural semble donc être le meilleur maître, et l'écoute, toujours selon Bédard (1997), motivera un jugement mesuré et pourra contribuer à abolir nombres de préjugés sur les pauvres. En définitive, tout ce qui provoque une baisse de motivation et de détermination de l'analphabète met en péril le succès de l'alphabétisation de quelque nature qu'elle soit.

L'expérience des paysans du Mayo-Kebbi est la preuve que le véritable développement ne sort pas du néant. La réplique de ces paysans met en avant la motivation, un point d'appui à toute dynamique d'engagement d'adulte dans une formation.

Quelles leçons tirer de cette expérience des paysans tchadiens du Mayo-Kebbi?

L'alphabétisation doit être synonyme de savoir lire les mots ou, au contraire, de savoir lire le monde.

Elle va au-delà de la simple aptitude à lire, écrire et compter ; c'est la libération de l'être tout entier, une aptitude qui est plutôt une invitation à participer à l'édification de la communauté pour un meilleur avenir, une participation de la part du néo-alphabète comme acteur créatif, utile à son environnement social, économique, politique et culturel. L'alphabétisme, c'est enfin une affirmation de l'être humain qui est capable de dire: *je peux maintenant user de ma propre initiative dans mon travail.*

De ce fait, ce qui assurément paraît plus important : « (...) *c'est ce que les pays sous-développés décident eux-mêmes de faire, et réussissent à faire, dans le domaine des réformes de l'enseignement. Ce dont ils ont besoin, ce n'est pas simplement d'ajouter plus d'éducation à ce qu'ils offrent en ce moment à leurs populations, mais de changer de façon radicale les*

structures, les orientations et le contenu de leur système éducatif.» (Gunnar MYRDAL, cité par Erny, 1977)».

Le «système éducatif» doit être compris comme un tout dont une des parties est la formation des adultes ; et, celle-ci devrait être centrée sur le développement.

I.3 Formation des adultes et développement

L'analyse de l'articulation formation des adultes / développement telle qu'elle apparaît en Afrique subsaharienne s'intéressera au préalable à l'esprit qui a prévalu dans les grandes conférences et leurs recommandations, avant de traiter des liaisons fonctionnelles entre formation des adultes et développement sur le terrain et des leçons à en tirer.

I.3.1 Les Orientations

Le problème de l'alphabétisation en Afrique subsaharienne n'a cessé, à l'instar d'autres régions du monde, de préoccuper les instances internationales et les gouvernements des Etats subsahariens. Du principe d'apprendre à lire, écrire et calculer, on est passé à une formulation plus dynamique, selon laquelle, il est nécessaire de savoir lire, écrire et calculer pour comprendre, participer et apprendre ; c'est-à-dire devenir après la formation un être autonome. Ces différentes phases marquent l'évolution dans les concepts d'éducation et de formation des adultes, et singulièrement celle du concept d'alphabétisation.

C'est à Hararé, en juin-juillet 1982, que la prégnance d'un aspect cognitif de l'alphabétisation a été soulignée avec des exigences de compétences nécessaires, pour accomplir un rôle ou une fonction avec un minimum requis en lecture, écriture, calculs et résolution de problèmes. Ainsi, une personne est dite fonctionnellement alphabète quand elle est *«capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de la communauté»* (Paris, Unesco, 1983: 77).

L'élaboration d'un plan d'action pour l'éradication de l'analphabétisme à l'orée des années 2000 a vu le jour suite à la 23^{ème} Conférence générale de l'Unesco à Sofia en 1985.

Deux ans plus tard, en décembre 1987, l'Assemblée Générale de l'Organisation des Nations Unies proclamait 1990, Année Internationale de l'Alphabétisation (A.I.A). La même année, la Conférence de Jomtien fixait comme objectif la réduction de moitié du taux d'analphabétisme des adultes en l'an 2000. Ce taux était approximativement de 54,3%. Mais, la mobilisation ne dépendrait-elle pas de la pertinence effective de la formation offerte et de l'efficacité à persuader les apprenants potentiels ?

A cet égard, les vains efforts vers le développement relancent continuellement et aujourd'hui plus que jamais, le débat sur les liens entre la promotion de l'homme et la réduction de la pauvreté, particulièrement au Sud du Sahara. Dans cette région du monde, les conditions de vie des populations s'avèrent chaque jour plus difficiles avec de nouvelles exigences liées aux mutations technologiques et à la libéralisation des marchés. Dans ce contexte de mondialisation, ce sont les hommes qui devraient faire la différence ; mais encore faudrait-il assurer le réinvestissement des acquis scolaires et en alphabétisation des adultes, dans la vie quotidienne et dans l'environnement du travail. La fonction économique de la formation des adultes est certes porteuse, mais l'alphabétisation a aussi une finalité culturelle qui peut viser la conservation et la transmission du patrimoine culturel pour les générations futures, que la seule tradition orale dans la région subsaharienne ne peut assurer en totalité.

En effet, en prônant un développement intégré, la culture doit jouer un triple rôle de tenant, d'aboutissant et de vecteur (Verhaagen, 1999). Par conséquent, l'absence d'une finalité culturelle dans la conception des activités d'alphabétisation, et qui donc mettrait l'accent sur l'économique et le quantitatif au détriment du culturel et du qualitatif, exposerait à des risques d'échecs. Ainsi se comprend mieux, les paysans du Mayo-Kebbi au Sud-ouest du Tchad qui avaient construit leur curriculum à partir de leur héritage culturel fondé sur la valeur de l'argent et la notion du bien communautaire et de celui d'autrui (Bédard, 1997). S'il est admis que l'analphabétisme résulte du sous-développement, l'alphabétisation par contre devrait devenir une composante principale des actions et programmes de développement, tenant compte des fonctions de l'adulte, même analphabète.

Sinon, quelles nouvelles issues faudrait-il à l'Afrique subsaharienne pour réaliser le double objectif de croissance et de réduction de la pauvreté absolue, une exigence incontournable actuellement face au défi du non développement, alors que l'analphabétisme gangrène et rend vulnérables les paysans subsahariens ? L'augmentation du nombre d'analphabètes demeure

inquiétante. Pendant que le taux relatif d'analphabétisme régresse, le nombre absolu des analphabètes continue d'augmenter.

C'est peut-être la raison de cet aveu d'impuissance des donateurs qui affirment que l'alphabétisation contient des zones d'ombres, et qu'elle est un gouffre infini (Müller, 1997). Leurs choix prioritaires se concentrent sur le secteur social, depuis que les programmes sont orientés vers la réduction de la pauvreté et vers le développement durable.

Le peu d'intérêt témoigné par les donateurs traduirait-il un retard d'adaptation par rapport au changement d'appréciation de la Banque Mondiale qui a réhabilité l'investissement dans le secteur de l'éducation ? En réalité, l'alphabétisation, partie intégrante du développement, doit être conçue en tant que processus dans lequel des individus qui vivent et travaillent ensemble, peuvent améliorer leur capacité à définir leurs problèmes. Ils devraient être capables d'impulser et de contrôler un changement constructif.

L'alphabétisation, selon Malon et Arnove (1998), doit être un «outil» qui aide les apprenants à mieux comprendre les forces politiques et sociales qui influent sur leur vie. Entendue comme telle, l'alphabétisation aurait pu, depuis le congrès de Téhéran en 1965 à travers l'initiative du Programme Expérimental Mondial de l'Alphabétisation (PEMA) de 1965, accroître les rendements et la productivité, critères de succès quantifiables et qui sont qualitativement appréciables.

La fonctionnalité doit procéder du souci de lier la formation des adultes au développement économique et social. Mais cette notion de fonctionnalité, développée par Claparède et Dewey à partir des vues de Rousseau, entraîne une prise en compte des besoins de l'individu, de son intérêt à atteindre un but comme levier de l'activité qu'on souhaite éveiller en lui (Léon, 1971). Sous cet éclairage, quels résultats sont tirés des programmes et études d'alphabétisation ?

Les promoteurs d'alphabétisation s'attendaient dans la pratique à un accroissement de la production de maïs, de l'arachide ou du coton, etc. Dans quelle mesure la nouvelle dynamique impulsée en 1990 à Jomtien revue et corrigée à Dakar 2000, intégrait-elle l'adulte et ses besoins spécifiques comparativement à l'enfant d'âge scolaire ? Quelles stratégies de motivation mettre en œuvre pour assurer le bon transfert et la durabilité des acquis (Robinson, 1992) ?

L'industrialisation accélérée de l'Europe avait imposé une allure croissante au développement des politiques de formation des adultes dans l'ensemble de ces pays européens et, particulièrement les pays membres de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE). Une autre approche devrait probablement être conçue pour les pays d'Afrique au Sud du Sahara, où les populations ne sont pas à la quête d'une culture dont ils seraient privés ou retardés (Delors, 1996). Ce qui les mettraient par conséquent à la lisière de la pauvreté extrême actuelle. Aux yeux des adultes subsahariens, l'offre d'alphabétisation a toujours été une réponse extérieure à des besoins présumés par rapport à leur réalité d'adultes. Lire et écrire, apprendre à signer par exemple, n'aident nullement à remplir les estomacs vides (Ramdas, 1987).

I.3.2 L'état des lieux de la formation et le développement

L'industrialisation au Sud du Sahara demeure toujours embryonnaire ; alors que les ressources naturelles font l'objet d'une exploitation irrationnelle. Ce qui handicape les options d'un développement durable. L'Afrique subsaharienne représente 24,3% (Banque Mondiale, 2000/2001: 4) de la population mondiale vivant avec moins d'un dollar par jour, seuil international de pauvreté établi par la Banque Mondiale. Au Tchad, 64% de la population vit en dessous de ce seuil international de pauvreté, dont 67% en zone rurale selon le même rapport de la Banque Mondiale (2000/2001).

Ces indicateurs de la Banque Mondiale traduisent-ils la même intensité de besoin ou de privation à l'intérieur d'un même pays, et en comparant les zones rurales et les zones urbaines ?

Plus de trois-quarts de la population subsaharienne active est encore essentiellement constituée d'agriculteurs. Ceux-ci participent à plus de 40% au PIB ; outre la dynamique recherchée dans le secteur agricole, le secteur industriel n'absorbe que 9% de la population active (Banque Mondiale, 1988).

L'alphabétisation en milieu industriel contribuerait certes à la promotion de l'individu, mais elle aurait peu d'influence sur son environnement social (Verhaagen, 1999). De nombreuses stratégies ont été mises en œuvre, ont-elles vraiment tenu compte des préoccupations, besoins et attentes des populations-cibles ? Les nouvelles techniques culturelles sont-elles rentables ?

C'est en écoutant ces agriculteurs et en échangeant avec eux qu'on répondra à ces interrogations.

Chemin faisant, retenons que l'alphabétisation comprend aussi une dimension sociale, particulièrement en Afrique subsaharienne. Selon la Banque Mondiale (2000/2001), le taux de mortalité des moins de 5 ans est de 151 pour 1000 en Afrique subsaharienne au cours de l'année 1998 ; l'espérance de vie se situe entre 49 et 52 ans. Entre 1990 et 1996, l'accès à une eau salubre en pourcentage de la population est estimé à 53% pour le Niger, 44% pour le Sénégal et 35% pour le Togo. L'accès au service d'assainissement pour la même période dans les pays précités fait environ 15% pour le Niger ; 50% pour le Sénégal et 26% pour le Togo ; le Tchad, lui, est à 21%. Le taux de mortalité pour 1000 naissances vivantes fait en moyenne 92 en Afrique subsaharienne. Les taux de mortalité maternelle pour 100000 naissances sont respectivement de: 590 au Niger ; 560 au Sénégal ; 480 au Togo ; 830 pour le Tchad. A cette constatation viennent s'ajouter des ratios agents de santé/habitant très défavorables.

Les situations sociales décrites par ces indicateurs sont autant d'obstacles au développement. Ceci d'autant plus que la majeure partie des analphabètes subsahariens est constituée de femmes. Elles devraient être des cibles privilégiées pour des actions de développement. Aussi, l'alphabétisation ne peut faire l'économie d'une finalité et d'une fonction sociale. A ce titre, tout programme d'alphabétisation doit viser des modifications en profondeur, d'où la nécessité de réviser les stratégies. Qui plus est, l'époque des campagnes de masses semble bien révolue face à l'évidence du tarissement des moyens financiers qui étaient consacrés à l'alphabétisation et du peu de succès enregistrés. Les programmes d'alphabétisation se font de plus en plus personnalisés, mis en oeuvre à petite échelle, conçus pour des groupes cibles bien déterminées. La tendance est à la recherche de l'atteinte d'une «masse critique» de la population afin de constituer un levain au sein d'une communauté.

Le développement, reposant sur une approche intégrée de la gestion et de l'utilisation des ressources naturelles, doit surtout compter avec les efforts spontanés des individus, voire des communautés, éléments moteur de sa réussite. La «masse critique» peut, par l'exemple et la pression sociale, susciter des efforts d'émulation pour des actions d'envergure futures. Il est donc possible de corriger certaines erreurs. Par exemple, la rigidité d'un projet d'alphabétisation ou de développement peut constituer un obstacle insurmontable, et entrer en conflit avec la flexibilité requise par un développement rural intégré. En revanche, une gestion

véritablement intégrée des ressources naturelles et la formation adaptée des adultes peuvent jouer un rôle essentiel avec surtout un encadrement engagé.

L'alphabétisation est une nécessité au vu des résultats obtenus et des nouvelles restructurations. Elle est appelée à être un chantier en ébullition. «L'appel de Jomtien» de 1990, un des événements historiques des deux dernières décennies en est un levain. C'est pour dire que l'adoption des politiques d'alphabétisation ou de formation de base des adultes ne constitue pas en réalité un fait nouveau dans l'histoire de l'éducation ; mais redéfinie dans le contexte actuel de la «Formation tout au long de la vie», l'alphabétisation doit être plus accessible et étendue du berceau jusqu'à la fin de la vie de l'individu (Delors, 1996).

L'alphabétisation est un enjeu social. Une formation qui avait trop peu tenu compte des diversités culturelles et de l'insertion fonctionnelle dans la communauté avait confiné les politiques d'alphabétisation dans les choix secondaires. Elle doit permettre aujourd'hui à l'apprenant non seulement d'acquérir de nouvelles compétences, mais aussi et surtout de savoir qu'il sait et qu'il peut à sa guise faire un tri d'éléments pertinents des nouvelles acquisitions ; qu'il peut concilier les apprentissages acquis à ses expériences antérieures et mobiliser le tout dans la poursuite de ses projets.

De cette manière, logiquement l'alphabétisation des adultes présente une assise du concept de la «Formation tout au long de la vie» (Delors, 1996). Elle est bien une promotion de l'être humain. C'est un terrain sur lequel il est possible d'édifier de nouvelles réponses exigibles par la pression croissante de l'environnement.

I.4 Enoncé du problème

L'éducation des adultes dans les pays développés, avant de prendre l'essor actuel était informelle. La reconstruction de l'Europe, détruite par la deuxième guerre mondiale a nécessité une main d'œuvre qualifiée. D'où l'explosion des programmes d'alphabétisation des adultes, parallèlement à ceux de la formation professionnelle qui étaient soutenue par un élan politique favorable. Le champ de l'éducation des adultes s'est élargi en se diversifiant, de sorte qu'aujourd'hui, la productivité n'est plus la seule exigence face aux mutations du monde actuel. La mobilité et l'adaptabilité des adultes aux changements sont des réponses à construire face à ces perpétuelles fluctuations.

Cet impératif a présidé à l'émergence du concept de «Formation tout au long de la vie» des années 1990. Mais comparativement à l'Europe, l'Afrique a connu des retards difficilement dissociables de son histoire. L'éducation et la formation des adultes ne sont pas nées d'une nécessité d'urgence, a fortiori en rapport avec le développement. Malgré le regain d'intérêt des institutions internationales, à la tête desquelles l'Unesco, pour prendre le relais des actions en faveur de l'éducation en général et en particulier des programmes d'alphabétisation, le phénomène d'analphabétisme réduit continuellement les efforts.

Les adultes ruraux subsahariens ne voient pas en quoi lire, écrire, et calculer pourrait changer les conditions de leur existence. A quoi sert l'alphabétisation, d'autant plus que les attestations de participation n'ouvrent pas les portes d'un emploi rémunéré aux récipiendaires ?

Quels objectifs de formation et d'alphabétisation des adultes, pour quel développement?

A la lumière des pratiques des actions en faveur de l'alphabétisation à travers l'Afrique subsaharienne, la question de son utilité pratique dans la vie courante se fait souvent pressante. Les débats officiels, pour autant, ont toujours porté sur la finalité, les buts et les objectifs de l'alphabétisation en Afrique subsaharienne ; par contre, on s'est très peu soucié des causes de l'enracinement de l'analphabétisme.

Ce fait aurait contribué à accumuler des tares au fil des années. Cela dit, lorsqu'on se rendait compte des actions déterminantes qu'il aurait fallu mener, des nouvelles difficultés surgissaient. Ainsi, les stratégies mises en œuvre montraient leurs limites à surmonter les nouveaux obstacles.

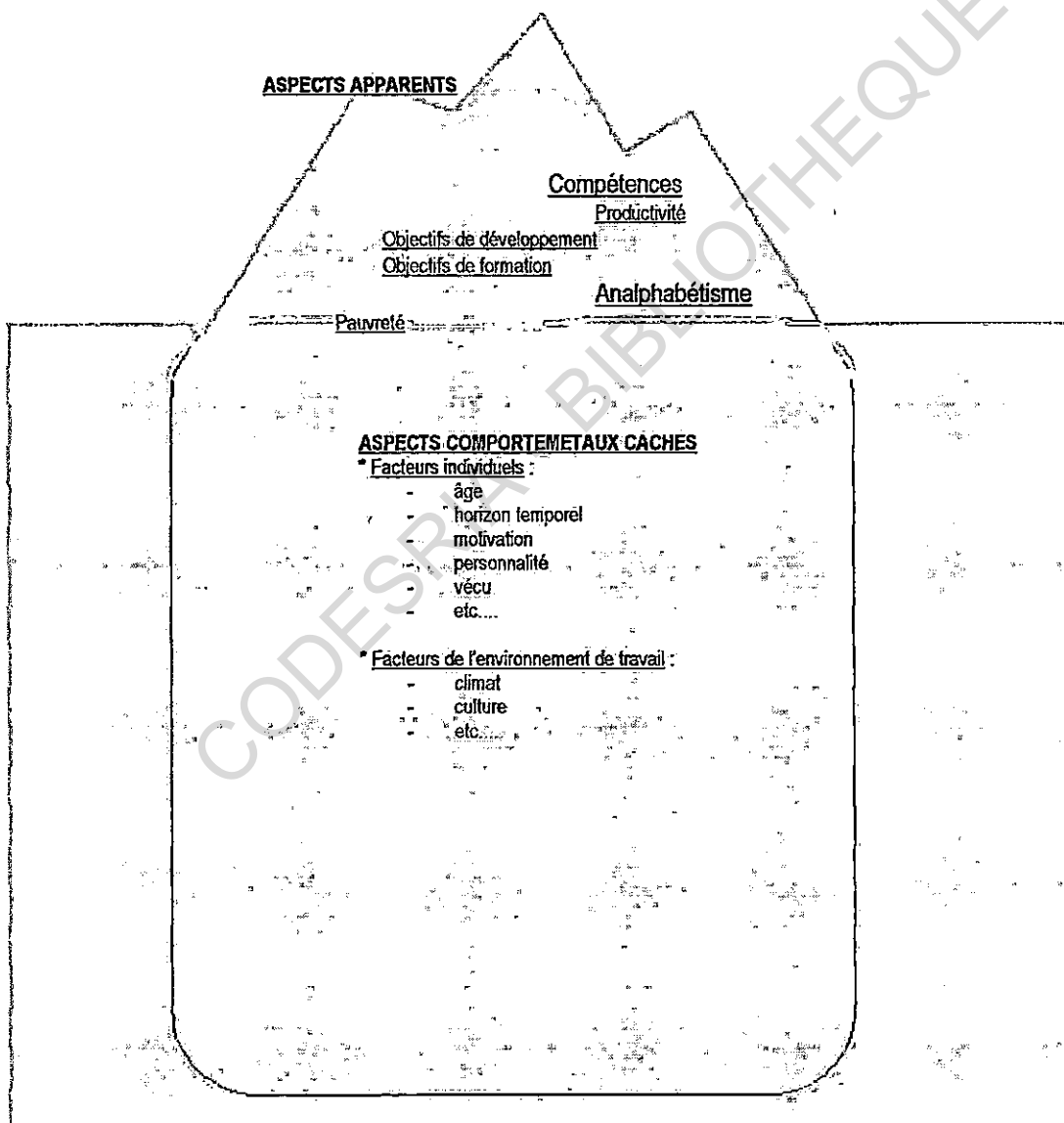
Que faire ? Modifier, changer de stratégies, solliciter davantage le renforcement des capacités d'intervention ? Ce serait un perpétuel recommencement. Pourquoi donc tant de détours alors que la dimension concrète des apprentissages en alphabétisation devraient répondre à l'utilité de son opérationnalisation par le public potentiel ?

Ce faisant, bénéficiaires, prestataires et/ou promoteurs ne devraient-ils pas ensemble envisager les résultats auxquels ils souhaitent parvenir ? Cette négociation des objectifs de formation est le moment privilégié d'impliquer la responsabilité des analphabètes, faisant ainsi d'eux des sujets actifs conscients du processus en cours dont ils sont les maîtres d'œuvres.

Si des efforts sont enregistrés dans certains pays d'Afrique au Sud du Sahara (Tanzanie, Kenya, Botswana, Burkina-Faso, Mali, Sénégal, ...), il semble que les approches diffèrent peu dans la plupart des pays subsahariens et que les actions en profondeur imposent une autre manière d'appréhender le problème de l'analphabétisme.

L'analyse de la diversité des situations en Afrique subsaharienne peut être rapprochée du modèle de l'iceberg (voir p.37), initialement adapté au management des organisations par Hellriegel et ses collaborateurs (2001).

Iceberg visualisant les actions courantes d'alphabétisation



Sources: Hellriegel, Slocum et Woodman (2001) Management des organisations. Bruxelles, De Boeck

Dans cette représentation, les aspects apparents paraissent toujours prédominants. En effet, ils traduisent les actions «superficielles» et le but instrumental des actions menées habituellement : programmes prescrits – stratégies d’enseignement rigides etc.

En adaptant le modèle de Hellriegel et ses collaborateurs, dans la partie visible de l’iceberg, l’alphabétisation est considérée comme le processus visant à installer des compétences. Celles-ci devraient permettre a priori à l’analphabète de vaincre les problèmes liés à son milieu (agro climatique par exemple), et d’être en phase avec les exigences du développement pris dans le sens de la réduction ou de la lutte contre la pauvreté.

Au départ, l’analphabétisme se présente comme un handicap qui suscite le besoin en formation justifiant ainsi les actions d’alphabétisation. Mais tout projet de développement, toute action éducative n’impliquent pas de facto une formation ou n’expriment pas un besoin réel en formation. Par contre, dans l’action, le recours à certaines techniques pourrait nécessiter certaines capacités cognitives.

Les besoins de formation latents non exprimés, non identifiés ou non manifestés par les personnes impliquées, feraient l’objet d’une analyse permettant le choix des activités de formation. En général, les arguments de lutte contre la pauvreté, terme générique, traduisent seulement le degré de besoin ou de privation du minimum vital (s’éduquer, se loger, se nourrir, se soigner...). En ce sens, les aspects apparents où se situent la plupart des interventions dans le champ de l’alphabétisation, ne représentent effectivement que la partie visible de l’iceberg.

De quoi dépend la réussite d’une action d’alphabétisation comparativement à une autre ? Pendant longtemps, la partie visible de l’iceberg a prévalu avec quelques succès çà et là. Le regain d’intérêt porté à l’endroit de l’analphabète comme sujet d’un processus qui lui appartient a concouru aux actions qui ont fait florès dans certains lieux. Mais les acquisitions sont-elles durables ? Les compétences nouvellement installées font-elles appel à un renouvellement permanent ou à leur actualisation ?

Si les évaluations ont toujours porté sur la capacité à restituer les apprentissages effectués, par contre l’efficacité des nouvelles compétences qui devraient s’imbriquer avec les acquisitions antérieures, ne se mesure qu’au poste de travail, après la formation et dans les manières quotidiennes de vivre. D’où la nécessité de pouvoir observer si les habitudes comportementales ont réellement et durablement changé. Mais la volonté politique des Etats

africains semble poser régulièrement de problèmes à la promotion d'une alphabétisation en faveur des populations défavorisées, les plus nombreuses au Sud du Sahara.

Parmi ces Etats, le Tchad dont nous avons relevé des spécificités. Dans ce pays l'alphabétisation semble être dans certaines expériences l'affaire des ruraux. En réalité, qu'est-ce que le Tchad peut apporter de nouveau par rapport aux expériences des pays subsahariens ayant déjà eu un parcours dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes ?

Il s'agira pour le Tchad non pas de promouvoir le type d'alphabétisation déjà éprouvé et des méthodes d'alphabétisation à tester ; mais mieux que cela, il faudrait envisager des activités d'alphabétisation appropriées pour développer la capacité de sa population à résoudre des problèmes en s'adaptant aux changements de son environnement tel qu'imposé par l'urgence de la reconstruction de sa Nation détruite par des décennies de conflits armés.

La moitié de la population tchadienne occupe seulement 10% de la superficie du pays (1284200 km²) avec une densité de 4,9 habitants/km². Selon l'indice de Développement Humain (IDH), le Tchad vient au 163^{ème} rang sur 173 pays, avec un revenu de US \$ 264,5/habitants en 1998 (Pnud, 1998) ; plus de 52% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (Banque Mondiale, 2000/2001).

Des investissements importants sont indispensables pour vaincre l'illettrisme au Tchad. Malgré des efforts qui devraient être accomplis pour accroître le nombre des alphabétisés de 6000 en 1990-1991 à 35000 en 2000, le phénomène de l'analphabétisme au Tchad semble réellement submerger les actions. En outre, la nécessité de faire face aux exigences du changement de l'environnement ne se traduit pas par la prise en compte des besoins de formation pour l'adulte analphabète.

Pour être socialement et économiquement rentables, les apprentissages offerts et réalisés devraient viser leur transfert dans les activités quotidiennes des bénéficiaires. Dès qu'il y a appropriation d'une nouvelle connaissance, l'adulte devrait la relier à ses expériences antérieures et élargir ses perspectives d'action. La permanence des connaissances nouvellement acquises devrait également être visée et entretenue par la création d'un environnement lettré. Il est donc nécessaire, si cela s'impose, de bien maîtriser les

transpositions de modèles «étrangers», de bien connaître et de bien tenir compte des réalités et besoins des sociétés traditionnelles.

Suivant le raisonnement de Bédard (1997), le contact avec le monde rural est une bonne approche pour connaître le milieu. Connaître le milieu certes, mais aussi, les us et coutumes des populations pour dégager les forces et faiblesses de cet environnement socio-culturel. Ce qui permet de mieux identifier les apprentissages à effectuer, en montant par conséquent un dispositif de formation sur mesure. De même, l'efficacité de la formation ne devrait plus être évaluée en fonction des résultats d'évaluations internes et immédiates des formations dispensées et suivies, mais plutôt en fonction de la capacité du néo-alphabète à mettre en œuvre ses nouvelles acquisitions dans son environnement de travail, au risque de bousculer tant soit peu les traditions.

En tout état de cause, le poids de la partie cachée de l'iceberg n'est-il pas déterminant dans la réussite durable et le réinvestissement des apprentissages ?

L'intention de cette recherche est d'arriver à souligner la flexibilité des apprentissages effectués en alphabétisation ; à tenter d'expliquer que la diversité des groupes cibles à atteindre induit d'abord des variations dans les réponses éducatives.

Par-delà cette étude exploratoire dans ce cadre du DEA en Sciences de l'Éducation, l'intention c'est aussi de pouvoir contribuer au développement d'approches favorables à l'amélioration des pratiques d'autoformation avec des éléments de diagnostic externe. Ceux-ci se déclineront en termes de motifs de participation à la formation et de dynamique d'engagement dans les activités d'apprentissage favorables à l'avènement du transfert des acquis. Ce serait une contribution au système d'analyse des besoins en formation et alphabétisation des adultes (Carré, 2001). Il s'agira d'identifier les facteurs pertinents, liés à la personnalité des individus et à leur environnement de travail, et qui ont une incidence sur le transfert des apprentissages des adultes. Sous ce rapport, il faut tenir compte du fait qu'un savoir ou un savoir-faire n'est pleinement maîtrisé que s'il est transférable à diverses situations (Léon, 1971).

A cette étape, l'analyse de la situation soulève cette **question-problème générale**:

Dans quelles conditions et dans quelles circonstances, le transfert des nouvelles acquisitions installées par des nouvelles formations en alphabétisation peut-il s'opérer?

Ainsi, les repères qui sous-tendent cette recherche sont articulés autour des points suivants :

- les expériences subsahariennes en matière d’alphabétisation ;
- la nécessité perçue de promouvoir la formation et l’alphabétisation des adultes ;
- l’analphabétisme, perçu comme un handicap à la difficile libération des forces créatrices pour le développement et l’épanouissement de l’individu.

L’alphabétisation et les difficultés de sa promotion dans la présente analyse de la situation de cette recherche, nous renvoient à cette interrogation :

Que font les adultes alphabétisés de leurs acquis au quotidien?

La formation doit viser la transformation réelle de l’adulte. Elle postule une culture dynamique et doit reposer sur la connaissance des caractéristiques dynamiques de l’apprenant adulte, l’image qu’il donne et qu’il a de lui-même.

Au terme de l’analyse de situation, la formulation de la question générale met en avant une relation entre le transfert des acquis (le réinvestissement) et les facteurs pouvant constituer des motifs favorisant la participation de l’adulte analphabète, son engagement et sa volonté à transférer les nouvelles acquisitions.

Dans le chapitre suivant, nous explicitons notre cadre conceptuel. Notre analyse nous amène à délimiter la tranche d’âge de notre population adulte avant de définir notre conception de la motivation. Ensuite, nous procédons à une définition de ce qu’on entend par apprendre avant de préciser notre conception du transfert. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le paradigme socio-constructiviste et interactionniste. En cela, nous nous sommes inspirés des synthèses de Laroche et Haccoun (1999) ainsi que Carré (2001) d’une part et de celles de Frenay d’autre part sur le transfert des apprentissages (Thèse, UCL, 1994) avec des points de vues de Jonnaert (2002).

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL

Pour bien réussir les actions d'alphabétisation dans de nouveaux contextes socio-culturels *«Peut-être y a-t-il d'autres connaissances à acquérir, d'autres interrogations à poser aujourd'hui, en partant, non de ce que d'autres ont su, mais de ce qu'ils ont ignoré»* (Moscovici cité par Sall, 1996). D'où la nécessité de bien connaître l'adulte.

Que signifie être adulte?

Gaudence Umutesi (DEA, CUSE, 1997) dans sa démarche pour définir l'adulte, allie dans un premier temps les points de vue de Foulquié (1971: 11) et Titmus (1979) et en dégage des points communs. L'adulte est donc l'individu sorti de l'enfance ; son développement organique est terminé. Il a atteint la maturité physique et intellectuelle. Ainsi, par opposition à l'enfant, l'adulte est celui qui a atteint un pallier d'équilibre, de stabilité quasi permanent voire durable. Ce caractère achevé de l'être humain est réfutable. C'est pourquoi, Umutesi oppose dans un second temps à cette définition, la différenciation faite sur l'idée de maturité par Besnard et Lietard (1990, cités par Umutesi, 1997). Pour eux, il s'agirait d'une maturité sur le plan professionnel et familial. Ensuite, tout dépendrait de l'appartenance au groupe social de référence.

Umutesi (DEA, CUSE, 1997) en conclut que la maturité générale ne caractérise pas tant l'adulte que l'équilibre atteint entre les différents aspects de sa vie affective, intellectuelle, sociale ou physique.

De notre point de vue, cette définition suppose que la maturité intellectuelle et affective, mais surtout sociale et économique, s'effectue progressivement au cours de l'histoire individuelle ; elle implique un changement lent affectant l'ensemble des comportements de l'individu à travers toute la vie, jusqu'à un âge avancé. De là, la nécessité de distinguer la maturité spécifique de la maturité générale.

La maturité ou état adulte ne suppose pas le terme d'une évolution où l'individu désigné adulte arriverait à la perfection. C'est une conquête progressive qui s'inscrit dans le cadre général de l'adaptation de l'individu à son milieu. Cette analyse peut-être rapprochée de la conception de l'adulte chez De Landsheere (1980) s'inspirant des points de vue de Osterrieth (1964) et relatée par Umutesi (DEA, 1997).

La conception de De Landsheere met en exergue l'idée de cohérence, de constance des comportements, d'indépendance et d'autonomie. Socialement, c'est une question d'attributs et des rôles sociaux et non de développement chronologique.

Rejoignant Wlodkowski (1994) cité par Viau (1994), Umutesi (DEA, CUSE, 1997) s'accorde sur le statut social reconnu par la société. En ce sens, l'adulte se définit par sa capacité à exercer un droit et à être redevable d'obligations, il est juridiquement responsable. La majorité est prononcée par rapport à l'âge minimal fixé. C'est ce qui fonde le choix des 18 ans de Umutesi (DEA, CUSE, 1997).

Il se pose dès lors la question des bornes de l'âge adulte. Des points de convergences peuvent être décelés entre la périodisation de Bromley cité par Antoine Léon (1971) et les développements de Umutesi.

L'âge adulte étant situé entre 21 et 65 ans selon Bromley (cité par Léon, 1971), nous considérons deux tranches d'âge dans cette périodisation:

21 – 25 ans : Début de l'âge adulte (Early adulthood) ; c'est l'âge d'accession à la maturité légale, à la responsabilité économique, au mariage (paternité ou maternité). C'est l'entrée dans la vie professionnelle et le plein aménagement dans les activités adultes.

25 – 40 ans : L'âge adulte moyen (Middle adulthood) ; c'est la consolidation des rôles sociaux et professionnels. Il correspond à un léger déclin des fonctions physiques, mais aussi à la stabilisation sur le plan matériel et sur le plan des relations sociales.

Comment interpréter ces connaissances théoriques appliquées à l'Afrique au Sud du Sahara ? Que signifie être adulte dans cette partie du monde ? Selon Gourdon-Monfrais (2001), l'intervalle d'âge [39, 49] correspond au moment de la vie où l'un des sentiments les plus prégnants est que le temps s'inverse, qu'il en reste moins qu'il n'y en a eu. Et, la moyenne de l'espérance de vie en Afrique subsaharienne se situe entre 49 et 52 ans (Banque Mondiale, 2000/2001).

Or si l'espérance de vie est aussi faible, la contrainte majeure, ce sera de gérer le temps, d'avoir des projets économiques à long terme, d'avoir assez de temps pour faire des projections économiques rentables. Face à la connaissance implicite de l'expérience sociale

de l'espérance de vie en Afrique subsaharienne, l'adulte apprend en vue d'être à mesure de surmonter ses problèmes quotidiens. Ce qui entraîne son envie instantanée de l'application des nouvelles acquisitions. Une attitude qui est, par ailleurs, saisissable pour servir de levier aux actions d'alphabétisation. La notion de temps étant de ce fait si importante du point de vue physique, culturel et émotionnel qu'elle influe sur le choix de l'activité et sur les efforts que l'adulte se décidera à y consacrer.

Pour cette recherche, nous nous intéressons en particulier à la tranche d'âge de 20 à 39 ans. Vingt ans (20ans) par conformité avec le choix du milieu rural tchadien, encore ancré dans la tradition, bien que la majorité légale soit à 18 ans au Tchad. Trente-neuf ans (39ans) en tenant compte de l'horizon temporel de l'adulte (Gourdon-Monfrais, 2001) et de la valeur minimale de l'espérance de vie (49ans). Ainsi, un adulte qui bénéficie d'une formation à 20 ans aurait théoriquement 30 ans pour les mettre en œuvre ; celui qui se forme à 39 ans aurait 10 ans pour la fructifier.

La délimitation de la tranche d'âge pouvant bénéficier de formation pour adulte est importante car se former entraîne pour l'adulte un *Moi, l'individu - un univers singulier* (Ferrarotti, 1983)- si organisé et si conscient pour envisager sans peur et sans feinte d'avoir à se transformer.

L'adulte peut acquérir des nouvelles connaissances ; est-il prêt à le faire ?

Deux paramètres doivent être connus et maîtrisés dans la formation des adultes : le vécu et le milieu (Goguelin, 1990). Le vécu ou l'expérience représente la caractéristique dynamique dominante de l'apprenant adulte. L'expérience vécue s'avère positive quand l'individu, volontairement, peut encore acquérir certaines méthodes transférables à de nouvelles situations, grâce à de nouvelles formations. Le vécu est donc une disposition qui engendre des motivations ou non à l'égard des opportunités d'apprentissage.

En effet, l'accumulation des stéréotypes par le passé et l'élaboration de représentations erronées peuvent influencer négativement toute action formative. L'expérience vécue et individuelle est d'autant plus importante dans les actions d'alphabétisation que le ton émotionnel de l'adulte peut catalyser, déclencher ou non l'envie d'apprendre. Toute action de formation pour adultes devrait dès lors être précédée de l'analyse de la motivation en vue de susciter un réel engagement.

L'apprenant adulte a besoin d'être convaincu que les nouvelles acquisitions lui seront utiles dans la vie quotidienne. Sa participation effective à une formation est liée à trois facteurs : l'auto-évaluation de sa progression dans l'apprentissage, les relations entre les nouvelles acquisitions et son vécu, son savoir-faire antérieur et les nouvelles compétences à développer.

Le cadre conceptuel permet de prendre une distance par rapport à ce qui est dit ou ce qui se dit de la motivation et du transfert des acquis, et donc de dégager de nouvelles conceptions plus appropriées en matière de transfert des nouvelles acquisitions visées par la formation et l'alphabétisation des adultes.

En tenant compte de la délimitation de l'âge adulte en général et de la tranche d'âge qui intéresse en particulier cette recherche sur la formation pour adultes au Tchad, la motivation et le transfert dans toute formation paraissent être des concepts essentiels dont le sens mérite d'être précisé.

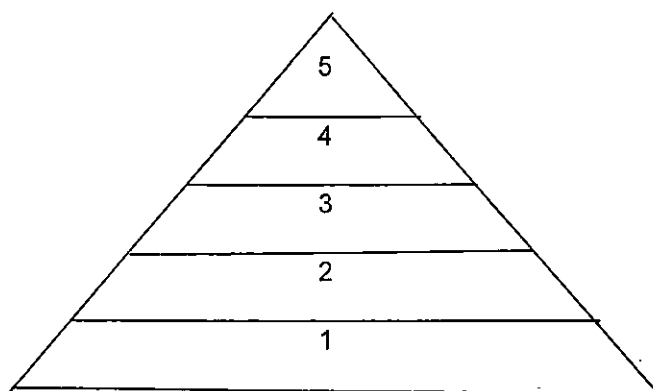
Nous définirons d'abord le concept de motivation dans le contexte de formation d'adultes et d'alphabétisation en prenant en compte les facteurs motivationnels internes de l'individu et ceux externes de l'environnement de travail de l'adulte. Ensuite, le concept de transfert sera précisé.

2.1 Le concept de motivation en alphabétisation des adultes

La motivation, «ça se voit», «ça manque», «ça explique» ou «ça aide». Selon Carré (1999), c'est toute une litanie de la motivation qui a conquis le domaine éducatif.

Il est généralement reconnu que les apprentissages efficaces sont ceux qui reposent sur les «besoins» des apprenants. Partant de là, il est nécessaire de déterminer et de connaître avant tout les sentiments des adultes, leurs désirs et de prendre leurs aspirations en compte.

Maslow distingue la motivation humaine et la motivation au travail. Umutesi adopte cette distinction pour appréhender le concept de motivation (DEA, CUSE, 1997). Umutesi propose une pyramide de cinq besoins vitaux hiérarchisés du plus élémentaire (niveau 1) au plus élaboré ou abstrait (niveau 5).

Schéma 1: Pyramide des besoins (Maslow, 1954).

Niveau 1 : Physiologique.

Niveau 2 : Sécurité.

Niveau 3 : Affect et appartenance sociale.

Niveau 4 : Estime de soi et reconnaissance

Niveau 5 : Réalisation de soi.

Cette approche dite humaniste repose sur l'idée de la motivation par le désir de satisfaire des besoins. Le passage s'effectue du niveau inférieur déjà satisfait au niveau supérieur, de sorte que l'individu est en constante motivation. Les plus puissants besoins d'un niveau supérieur induisent généralement un comportement conséquent.

Dans cet esprit, Maslow et Carl R. Rogers évoquent «la réalisation de soi», L'individu ayant tendance principalement à actualiser son potentiel individuel (Legendre, 1993).

Dans les actions d'alphabétisation, le besoin de sécurité est primordial. Il ne fait pas de doute qu'il est essentiel d'essayer d'aider les adultes à se sentir bien plutôt que mal dans leur peau (Rogers, 2004). Par conséquent, il faudrait fouiller en profondeur la nature de leurs désirs et de leurs intentions.

G et D. Brown (Lieury, 1990 cités par Umutesi, DEA, CUSE, 1997) contestent cette hiérarchie des besoins en rejetant les niveaux 1 et 2. Leur argument, selon Umutesi (DEA, CUSE, 1997), est que ces deux niveaux ne peuvent pas déclencher des comportements vers l'apprentissage mais plutôt vers une direction économique. Ce qui fait dire à Umutesi que les principales motivations des adultes à apprendre sont corrélées aux besoins sociaux et de développement personnel. Des adultes peuvent choisir de s'alphabétiser pour accomplir certaines tâches. Ils s'inscrivent à des cours d'alphabétisation en ayant en tête un parcours à

suivre et des objectifs bien définis à atteindre. L'intérêt est bien perçu et l'attention très soutenue quand l'alphabétisation répond à leurs attentes parce qu'il y a une opportunité de transfert ciblée. L'apprenant adulte, dans ce cas, développe une sorte de grille d'auto-évaluation en cours de formation pour évaluer le niveau d'atteinte de ses objectifs personnels, souvent distincts de ceux de la formation à laquelle il participe. Une fois ces objectifs personnels atteints, cette catégorie d'adultes abandonne la formation.

Le niveau 2 (sécurité), pour important qu'il soit, ne devrait donc pas être considéré par les structures et acteurs de formation d'adultes comme un niveau réellement déterminant dans la planification des stratégies de motivation et de formation pour adultes.

Quelle est l'importance du niveau suivant, le niveau 3 relatif à l'affect et à l'appartenance sociale ?

Le niveau 3, (affect et appartenance sociale) renvoie au contact social cher à Umutesi (Houles, Moles et Maslow). Ce niveau permet d'évoquer les raisons symboliques de certains individus participant à des programmes d'alphabétisation (Rogers, 2004).

En effet, des adultes s'inscrivent en alphabétisation simplement pour le plaisir de faire partie du groupe participant aux activités d'apprentissage. Leur motivation relèverait de la simple perception de deux mondes : celui des analphabètes et celui des alphabétisés. D'où le désir de passer d'un groupe à un autre. L'alphabétisation est perçue dans ce cas comme un badge (Rogers, 2004) à arborer.

Ainsi, la motivation fondée sur le niveau 3 (affect et appartenance sociale) n'aurait d'autre finalité que le désir d'inclusion dans un groupe (social) valorisé : ici alphabétisés s'oppose à analphabètes.

Qu'en est-il de la motivation fondée sur le niveau 4 (estime de soi et reconnaissance sociale par autrui, par les autres) ?

Houle (cité par Léon, 1978) évoque un palier intermédiaire entre les niveaux 4 et 5 : celui des activités orientées vers le but. Il existe bien une catégorie d'adultes, qui en participant aux activités d'alphabétisation, mettent en perspective la rentabilité des nouvelles acquisitions.

L'apprentissage en alphabétisation leur ouvrirait des portes au bout du compte, non sans quelques désillusions aussi. En effet, lorsqu'aucune opportunité de transfert n'a été négociée au départ, les attestations délivrées à l'issue de l'alphabétisation n'ont pas de réelles utilités, comparativement à un diplôme ou certificat professionnel. Au-delà des 20 ans, la plupart des adultes subsahariens illettrés, surtout les ruraux analphabètes, pensent être parvenus à une certaine position dans la communauté. Obtenir un certificat ou une attestation de formation quelle qu'elle soit (à l'exception peut-être d'une qualification professionnelle) ne semble améliorer à leurs yeux ni leur standing social, ni leur efficacité économique.

Le niveau 4 (estime de soi et reconnaissance sociale par les autres) ou le palier intermédiaire des activités orientées vers un but (Houles cité par Léon, 1978), par exemple la rentabilité (économique des nouvelles acquisitions), aussi important qu'il puisse paraître dans la recherche de stratégies de motivation pour une formation d'adultes, aurait des répercussions de peu d'ampleur dans les pays où la population adulte est dans sa grande majorité analphabète et rurale. Le manque de perception d'un changement de statut social et donc de standing (de vie) expliquerait la nécessité de rechercher les sources de motivation en vue d'une formation au niveau suivant de la pyramide proposé par le schéma n°1 (voir supra).

Découvrir ainsi les véritables motivations des adultes qui s'alphabétisent est essentiel pour trouver des stratégies et supports didactiques appropriés aux apprentissages et construire avec eux un curriculum dont ils se sentent les véritables concepteurs.

Si la motivation dépend essentiellement de phénomènes extérieurs à l'adulte, pour qu'il soit motivé, il faudrait agir sur lui. L'adulte trouverait le motif de sa satisfaction en dehors des programmes d'alphabétisation. Or, la motivation intrinsèque relevant d'une approche organismique (in Legendre, 1993), dans la formation des adultes et en particulier l'alphabétisation, nécessite en permanence un dialogue ouvert avec les apprenants. La motivation intrinsèque ne peut pas reposer sur des besoins ou un programme déterminés de l'extérieur et faisant usage de textes, eux aussi choisis de l'extérieur (Rogers, 2004).

Par ailleurs, la tâche en alphabétisation est plus ardue qu'elle ne paraît. Il s'agit d'une population adulte qui a survécu longtemps dans une situation d'analphabétisme total ou partiel et qui ne perçoit aucun intérêt immédiat à accéder au monde de l'écriture. Il paraît réellement important d'intéresser l'adulte à s'inscrire à des programmes de formation et à rechercher avec lui les conditions et circonstances de transfert des apprentissages effectués.

L'intérêt perçu par l'apprenant adulte, c'est au moins l'espoir que les activités d'alphabétisation pourraient changer quelque chose dans son existence quotidienne. Cette justification a priori de l'utilité de ce qui sera enseigné, lui offre la possibilité d'envisager les bénéfices ultérieurs. Et si cela se trouve, cette garantie de l'apprentissage ne suffit guère, car si l'analphabète se sent capable d'apprendre, il doit surtout se montrer capable de se servir des nouvelles acquisitions des programmes d'alphabétisation dans ses activités quotidiennes.

La perspective offerte par le niveau 5 (réalisation de soi) semble tenir plus compte du développement de la personnalité intégrale de l'individu. En termes d'analyse d'une formation, l'évaluation de l'impact des résultats externes peut viser l'équité d'accomplissement (Sall, 1996; Sall et De Ketele, 1998). Si toute action de formation, en particulier de formation d'adultes et d'alphabétisation doit viser l'accomplissement du formé, de l'alphabétisé comme individu, comme citoyen et comme producteur, la motivation à se former, en particulier de l'adulte analphabète à alphabétiser, doit être définie en fonction à la fois des besoins individuels, même insoupçonnés, et des transformations souhaitées dans l'environnement du formé.

Vallerand et Thill (1993, in CARRE, 2001) définissent le concept de motivation comme étant un construit hypothétique décrivant *«les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement»*. Cette définition suppose pour l'alphabétisation une double exigence :

- 1°/ - l'engagement dans une action d'alphabétisation fondé sur la décision de s'alphabétiser, poussé par la capacité et la volonté du néo-analphabète à faire usage des acquis. Engagement observable par le degré d'attention au cours des séances des activités du programme ;
- 2°/ - la poursuite de l'engagement à travers la participation effective de l'apprenant adulte pendant toute la durée programmée de la formation.

La motivation varie en fonction du contexte dans lequel se situe le groupe d'apprenants. Les motifs diffèrent selon le contexte des activités d'alphabétisation. Par exemple, les groupes ou club d'épargne et de crédit ou les groupes dans les projets de maraîchage auraient des motivations et engagements différents.

L'engagement le plus fort et le plus significatif résulterait du lien dynamique entre l'individu et son environnement. Ainsi comprise, la définition de la motivation et sa traduction en un engagement effectif et observable se complète par la définition proposée par Deci et Ryan.

Selon ces auteurs (Deci et Ryan cités par Carré, 2001), la motivation humaine se construit à partir de deux concepts complémentaires :

- *la perception de compétence*
- *le sentiment d'autodétermination*

L'adulte sera d'autant plus motivé à agir qu'il sera d'une part, convaincu de sa capacité à réaliser l'action, et d'autre part, porté par le sentiment de s'engager dans l'action en toute liberté, sans contrainte externe réellement exercée par d'autres personnes.

La perception de compétence et le sentiment d'autodétermination formeraient une relation dichotomique (Nuttin cité par Carré, 2001). Cette relation unit l'être humain au monde. Elle est dynamique et traduit le «besoin fondamental d'auto-développement» inhérent à chaque individu, elle est aussi cognitive et participe à l'élaboration de buts, projets et plan d'action. Selon Nuttin (1991, cité par Carré, 2001), le «dynamisme motivationnel» est fondamentalement composé d'un besoin global et d'une direction. Nuttin souligne par exemple que la motivation intrinsèque est liée à l'acte même en question ou s'y rapporte ; tandis que la motivation extrinsèque est celle où l'objet-but n'est pas l'objet propre de l'activité, il se situe en dehors et sans rapport direct avec la tâche réalisée. La motivation intrinsèque a sa source dans l'individu lui-même et implique l'existence d'un lien organique entre les moyens (l'acte) et la fin (l'objet-but).

La dimension cognitive de la motivation avait déjà été évoquée par Bandura (in Carré, 2001). Pour cet auteur, la motivation est essentiellement une affaire cognitive, une prise de conscience délibérée. L'individu a la capacité mentale de se représenter symboliquement le

monde interne et externe et d'anticiper les conséquences de ses actes grâce à son habileté à établir des relations entre les événements. Le même auteur explique que l'origine du levier de l'action se trouve dans les activités cognitives. En fait, Bandura entrevoyait déjà le sentiment d'auto-détermination. En effet, selon lui l'auto-efficacité personnelle a une grande puissance prédictive de la motivation et de l'action.

Au total, motivation et engagement doivent être perçus comme relevant de la personnalité profonde de l'individu, de ses aspirations et attentes et de l'auto-évaluation des atouts et faiblesses personnels face à une situation nouvelle. La motivation et l'engagement pourraient donc être comparés à un processus complexe d'auto-régulation ou de recherche d'un nouvel équilibre, d'une nouvelle restructuration dans une situation se caractérisant par un déséquilibre, et une déstructuration même faible ou momentanée.

Cette lecture proche des conceptions de l'intelligence dans la littérature disponible se retrouve chez Lieury et Fenouillet (1996, in Carré, 2001) qui s'intéressent à la relation pédagogique. Ils définissent la motivation comme l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, son orientation et enfin son intensité, le tout sous-tendu par la persévérance au cours de l'action dans une situation pédagogique.

Dans cette perspective, Viau (1997) définit la motivation en contexte scolaire comme un état dynamique né des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

L'état dynamique que souligne Viau, nous paraît fondamental dans la définition de la motivation. Le «dynamique» s'oppose au «statique». En ce sens, la motivation s'inscrit dans une perspective contextuelle, donc changeante. Elle est non seulement dans l'objet d'apprentissage, mais également dans les conditions liées à la formation, à la capacité de l'individu à apprendre et à la volonté de s'engager dans les activités et à y persévérer. Viau (2004) expose en effet l'importance de la dynamique motivationnelle. Cette dynamique est principalement déterminée par la valeur qu'attribue l'individu à l'intérêt et à l'utilité de l'activité en fonction de ses propres buts.

Elle est aussi déterminée par la perception de l'individu de sa compétence, c'est-à-dire sa capacité à réussir ou non et de manière adéquate l'activité proposée. Selon cet auteur, à ces deux principaux déterminants, il faut nécessairement adjoindre la perception de la contrôlabilité qui est la maîtrise que l'individu pense avoir sur le déroulement de l'activité et sur ses conséquences.

La dynamique motivationnelle s'expliquerait par le choix de l'individu de s'engager (engagement cognitif) et à persévérer pour réussir ou atteindre une certaine performance. Cette conception socio-cognitive de la motivation chez Viau, nous la retrouvons aussi chez Vallerand et Thill (1993, in Carré, 2001).

Des deux approches, nous retenons les motifs de participation au départ de l'activité ; suivie de la phase exécutoire qui est la dynamique d'engagement dans l'activité. Le processus motivationnel serait donc : le déclenchement - l'orientation - l'intensité - la persévérance. Comme le montre la grille d'analyse conceptuelle n°1 (p.53), la motivation et l'engagement, sont plus souvent internes à l'individu, même si, comme l'envisagent Vallerand et Thill, ils peuvent être déclenchés et soutenus de l'extérieur.

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

Grille d'analyse conceptuelle de la motivation n°1

Auteur (année)	Concept englobant	Départ/ Source/ origine	Processus impliqué	Produit à l'arrivée	Fonction ou finalité
BANDURA (1976)	Essentiellement cognitive, et prise de conscience délibérée	interne	Capacité mentale de représentation symbolique	Habilité à établir des relations entre les événements	Anticiper les conséquences de ses actes
DECI et RYAN (1985)	Ensemble complémentaire de perceptions et de sentiments	interne	Conviction de la capacité à agir et sentiment d'engagement	Agir	Agir (fonction d'action)
NUTTIN (1991)	Relation	interne	Besoin fondamental d'auto- développement (dynamique) Formation de buts, de projets, plan d'action (cognitive)	Composition d'un besoin global et d'une direction	-
VALLERAND et THILL (1993)	Construit hypothétique décrivant l'ensemble des forces internes et/ou externes	Interne et/ou externe	Ensemble des forces internes et/ou externes produisant	Le déclenchement, la direction, l'intensité et un comportement persévèrent	-
LIEURY et FENOUILLET (1996)	Ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques	interne	Ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent	Le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persévérance comportementale.	-

A partir de cette grille d'analyse conceptuelle, la motivation des adultes en alphabétisation sera pour nous, **l'ensemble des forces internes et/ou externes déterminées par l'intérêt et le sentiment clairement perçus par l'individu de sa capacité à apprendre et à transférer ses apprentissages en ayant le contrôle sur la performance de l'action dans un environnement donné (soutien, climat de transfert et culture). Intérêt et sentiment produisant le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persévérance du comportement en perspective de l'opportunité de transfert offerte.**

La perception de l'intérêt des actions de l'alphabétisation est essentielle, voire primordiale. L'adulte n'entreprend rien sans un **intérêt perçu** dès le départ de la volonté d'apprendre, tout en ayant en perspective la possibilité de pouvoir effectivement réinvestir les nouvelles acquisitions, nouvelles compétences dans la vie quotidienne ; d'où la volonté de transfert. Le sentiment de la capacité à apprendre, à transférer les apprentissages effectués détermine les adultes à s'investir dans l'activité d'alphabétisation, à auto-évaluer leurs chances de «réussite», pour ainsi éviter d'être ridicules.

L'auto-évaluation de la capacité à apprendre détermine l'intensité de l'attention de l'apprenant qui s'impliquera dans les activités d'apprentissages (Laroche et Haccoun, 1999). A leur tour, la volonté, le désir de transférer les nouvelles acquisitions influent sur son engagement pendant la formation. Apprendre en ayant comme perspective le transfert exige d'être capable de le faire, de se sentir capable de le faire ; de s'assurer de ses capacités à le faire. Le **sentiment d'efficacité personnelle** est le jugement personnel du sujet sur ses capacités à organiser et à exécuter une tâche requise pour atteindre une performance déterminée (Bandura, 1997).

La performance visée n'est pas déterminée nécessairement par les facteurs de l'environnement de travail. La performance-but peut avoir comme source le sentiment de pouvoir atteindre les comportements visés par les activités d'alphabétisation, les chances de les transférer (Laroche et Haccoun, 1999). Ce **contrôle perçu** accroît la probabilité de transfert lorsque l'adulte découvre de nouvelles compétences et souhaite fortement vaincre les contraintes de son environnement de travail.

Comme le soulignent Laroche et Haccoun (1999), l'adulte peut se sentir soutenu par son entourage, éprouver l'impression d'être considéré à travers l'approbation positive de son entourage.

Le regard de l'autre ne gêne pas, il est source de **soutien perçu**. Le soutien perçu, auprès de ses pairs, crée un climat favorable au transfert en cours des nouvelles acquisitions.

Lorsqu'il n'y a pas d'antagonisme marqué entre nouvelles acquisitions, nouvelles compétences et pratiques ancestrales à préserver, c'est-à-dire la culture de l'adulte apprenant, la motivation et l'engagement naissent facilement. Par la suite, l'intervalle de temps séparant la fin de la formation et la première occasion de transfert des apprentissages est lui aussi déterminant.

La pratique immédiate est d'une importance capitale (Laroche et Haccoun, 1999) ; elle influe fortement sur la rétention à long terme. C'est à ce titre que la possibilité, l'éventualité d'une réelle **opportunité de transfert** sont fondamentales pour les activités post alphabétisation.

En résumé, comme le montre la grille d'analyse conceptuelle n°2 (voir p.56), la motivation se déclenche de l'intérieur de l'individu même si certaines circonstances externes peuvent lui être favorables.

Elle se fonde à la fois sur l'intérêt perçu et le sentiment d'efficacité personnelle. Elle est positivement renforcée par le contrôle perçu que le sujet peut exercer sur ses apprentissages (ici en alphabétisation), par le soutien (implicite ou explicite) des pairs et par les opportunités réelles de transferts envisageables, sans nécessairement se traduire par des bouleversements radicaux dans le climat et la culture sociale du milieu.

L'analyse des processus de motivation aide à comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le passage à l'action (Carré, 1999).

Relativement à ce passage à l'action et, selon ce que souligne Umutesi (DEA, CUSE, 1997), l'engagement sera la terminaison normale de la délibération de l'acte volontaire de l'apprenant qui s'investit, de manière intensive et soutenue dans les activités d'alphabétisation, afin de pouvoir être capable de transférer les nouvelles acquisitions.

Grille d'analyse conceptuelle de la motivation n°2

Concept englobant	Départ	Processus impliqué	Produit à l'arrivée	Fonction ou finalité	Contexte
Ensemble des forces internes et/ou externes	- intérêt perçu -Sentiment d'efficacité personnelle -Contrôle perçu -Soutien perçu -opportunité de transfert -Climat et Culture	Ensemble des forces internes et/ou externes qui vont produire	Le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persévérance du comportement	Action (relation performance et résultat attendu) Transfert	Formation d'adulte (Alphabétisation)

Les acquisitions découlent d'un processus d'apprentissage. Qu'implique l'apprentissage?

L'apprentissage est un processus d'appropriation. S'approprier de nouvelles connaissances et compétences exige un don de soi: une déstabilisation de l'adulte apprenant. Selon Not (1990), apprendre, c'est acquérir des structures de conduites et des représentations d'objets permettant d'agir dans et sur le milieu ou sur les représentations.

Deux dimensions essentielles caractérisant l'adulte réapparaissent ici : l'expérience (ou le vécu) et le milieu (ou l'environnement). Cette conception de l'apprentissage est conciliable avec celle que rapporte Genthon (1990) des approches de Gagné (1962) et Le Ny (1967). L'apprentissage, selon les auteurs cités par Genthon, est un processus d'acquisition, d'adaptation, un processus de changement. Comme tel, l'apprentissage relève de l'activité de l'individu, le mettant en interaction avec son environnement.

Les behavioristes attribuent une place prépondérante aux situations, alors que les cognitivistes accordent leur primauté à l'activité de l'individu. Selon que l'apprentissage est imposé, les représentations et les conduites à acquérir sont façonnées par un agent extérieur ; au contraire si l'apprentissage est voulu, les représentations sont élaborées par l'apprenant, agissant de sa propre initiative et par ses propres moyens.

L'objectif terminal est le comportement à construire. Il ne suffit pas de réussir, il faut également comprendre pourquoi on a réussi. Il semble que véritablement, l'apprentissage s'inscrit dans une problématique du changement.

Selon Genthon (1990), les travaux sur la notion de registre de fonctionnement cognitif de Vermersch (1979) et ceux sur la modifiabilité cognitive de Feuerstein et de Paour (1985) mettent en évidence l'existence des possibilités de changement cognitif de l'individu ; chaque individu peut et doit avoir à construire lui-même les schèmes qui constituent les siens. L'individu apprend, se pose des problèmes et cherche activement les moyens de les résoudre, optant parmi diverses éventualités. Genthon (1990) souligne aussi que les représentations servent à l'individu à structurer et à lire les informations diverses auxquelles il est confronté, et qui vont déterminer sa conduite. Flament (1987), bien après Abric (1976), s'intéresse à la façon dont les modifications peuvent apparaître dans les représentations, permettant ensuite aux conduites de se transformer.

Les travaux de Nuttin (1980) dont Genthon (1990) se fait l'écho se fondent sur l'individu, l'être social. Nuttin s'intéresse à la façon dont se développent et se transforment les motivations que soutiennent les travaux sur la représentation de soi, particulièrement de L'Ecuyer (1980) corroborant ainsi l'assertion du changement lié à l'apprentissage. Lorsque le sujet apprend, il élabore des représentations en construisant son identité personnelle et sociale. Mais cet apprentissage, selon De Ketele (1986) et Genthon (1987), doit s'intégrer dans des objectifs de formation plus globaux : savoir, savoir-faire, savoir-être que l'individu apprenant met en relation avec son histoire personnelle, ses propres champs de signification afin de pouvoir se transformer.

Cette précision cadre avec la dynamique de l'apprentissage chez l'adulte. L'adulte apprenant dispose d'un ensemble d'expériences et des apprentissages acquis qui peuvent être disponibles. Ainsi, la qualité des expériences et des apprentissages réalisés et la façon dont ils sont emmagasinés marquent les différences dans les dispositions à apprendre chez l'adulte (Côtés, 1987).

L'expérience de l'apprenant adulte est le levier des activités de formation qui déclenchent le processus à travers lequel, il apprend à prendre conscience de son expérience et à l'évaluer avant d'acquiescer de nouvelles habiletés et de pouvoir les transférer.

Comment concevoir le transfert?

2.2 Le concept de transfert en alphabétisation des adultes.

Le but instrumental, socio-économique par exemple, de l'alphabétisation n'est atteint que lorsque les apprentissages effectués sont transférés dans les activités quotidiennes. Ce n'est certainement pas le fruit en soi de l'apprentissage de connaissances en alphabétisation, mais bien l'usage que le néo-alphabète en fait (Rogers, 2001) qui lui donne ces avantages socio-économiques.

En définissant la motivation des adultes en alphabétisation, nous disions que c'est *«l'ensemble des forces internes et ou externes, déterminées par l'intérêt et le sentiment clairement perçus par l'individu de sa capacité à apprendre et à transférer ses apprentissages, en ayant le contrôle sur la performance de l'action dans un environnement donné. Intérêt et sentiment qui vont produire le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persévérance du comportement en perspective de l'opportunité de transfert offerte»*.

Pour nous donc, avant le transfert, il y a des conditions favorisant le processus. Une fois ces conditions réalisées, il faut que l'adulte puisse transférer les nouvelles acquisitions. Mais comment s'opère le transfert des apprentissages ?

Frenay (Thèse, UCL, 1994) dans une perspective constructiviste, dira que transférer, c'est se montrer capable d'assimiler les informations sur la base de son capital de connaissances déjà stockées, lorsque le sujet fait face à de nouvelles situations. Mais, peut-il disposer des éléments pertinents compatibles avec le nouveau contexte ?

Cette interrogation amène la question de la similarité entre les situations nouvelles et celles antérieurement résolues. Comme dans l'entraînement d'un sportif (Taba, 1962; cité par Frenay, 1994), la répétition d'une tâche favoriserait la performance dans une autre tâche en accroissant la capacité de flexibilité de l'esprit.

Le transfert deviendrait selon Taba (1962, cité par Frenay, 1994) un mécanisme automatique et général. Thorndike (1913, cité par Frenay, 1994) soulignait déjà la variété de réponses possibles à des stimuli spécifiques émanant d'une certaine familiarité de l'esprit et non d'un ensemble de facultés générales. Thorndike mettait l'accent sur la théorie des éléments identiques, selon laquelle, le degré de transfert dépendrait de la similarité que se partagent la tâche d'apprentissage et celle de transfert.

C'est l'exemple des adultes kenyans qui n'arrivaient pas à lire le mot «chèvre» parce qu'il n'est pas transcrit dans le manuel de cours conçu. Et pourtant leur alphabétisation se déroulait autour de l'activité de l'élevage des chèvres entre autres. La tâche source et la tâche cible n'étaient pas superposables ; elles ne partageaient pas des éléments semblables (Rogers, 2001).

Partant de la théorie des éléments identiques, Frenay (Thèse, UCL, 1994) insiste sur la nécessité d'analyser le concept central de similarité. Se référant à Judd (1908, cité par Frenay, 1994), il considère le transfert comme un processus de généralisation, une induction des expériences capitalisées recontextualisées dans des nouvelles situations.

Selon Frenay (1994), ni Thorndike, ni Judd n'ont convaincu parce que les questions suivantes sont restées sans réponses :

- De quelle nature sont les éléments similaires qui agissent sur le transfert ?
- Qu'est-ce qui sous-tend le transfert ?
- Comment apprécier la limite de spécificité ou de généralité du transfert opérationnel ?

Dans la démarche de Frenay (Thèse, UCL, 1994), c'est en tentant de répondre à ces questions qu'interviennent les grands courants de pensée qui ont marqué les recherches sur le transfert des apprentissages. C'est aussi la démarche que nous adoptons pour nous démarquer de lui par la suite dans le contexte de cette recherche qui est axée sur l'alphabétisation des adultes.

En réponse aux questions soulevées par Frenay, les behavioristes s'attachent aux caractéristiques de la tâche qui influencent les réponses du sujet, alors que les cognitivistes mettent l'accent sur la perception de ces caractéristiques et la construction d'une représentation de la situation par le sujet.

Les behavioristes établissent une liaison entre la tâche d'apprentissage à partir des éléments semblables à une autre tâche en identifiant les stimuli et les réponses. En sorte qu'aucun transfert n'est possible lorsque les stimuli entre les deux tâches n'ont rien de commun. Ainsi donc, le transfert serait fonction de la similarité entre la tâche de départ et la tâche de transfert. Plus proche est la distance entre les stimuli et les réponses, mieux on pourrait prévoir leur impact sur le transfert.

La similarité donc des stimuli influencerait, selon Irion (1971, cité par Frenay, 1994), l'étendue du transfert pendant que la similarité des réponses gouverne sa direction. Il nous semble que ce processus de transfert n'est possible que si la tâche d'apprentissage développe des habiletés immédiatement opérationnelles, une application.

Néanmoins, on reconnaîtra avec Gick et Holyoak (1987) que la similitude perçue entre la tâche acquise et celle requise pour le sujet constitue un facteur favorable pour le transfert.

A notre sens, la similarité entre ces deux tâches n'est pas immédiatement perceptible, c'est le sujet comme le dit Rey (1996) qui prête attention à telle ou telle particularité. D'où l'interrogation sur l'existence de mécanismes cognitifs qui pourraient permettre d'interpréter cette similarité entre les éléments communs des tâches principales que sont : l'apprentissage et le transfert.

En effet pour les cognitivistes, le processus de transfert n'entraîne pas seulement à considérer la similitude qui existerait entre deux tâches (Cornier, 1987; Butterfield et Nelson, 1989; Singley et Anderson, 1989; cités par Frenay, 1994), mais qu'il est nécessaire de pouvoir accéder aux connaissances antérieures disponibles et évocables pour faire face à un nouveau contexte. Le contexte donne du sens aux mots (Rogers, 2001).

L'adulte analphabète qui apprend à lire et à écrire dans un contexte défini le fait mieux en fonction du sens des mots dans un contexte vécu. A cet effet, il nous semble que la contextualisation doit viser à faire évoluer une signification par l'intermédiaire des liens existant entre les acquis capitalisés et les nouveaux en cours d'acquisition. Dès lors, ce qui se passe dans la tête du sujet est important.

Chez les cognitivistes, le sujet est un organisme actif jouant sur son environnement en se définissant à travers son action (Frenay, Thèse, UCL, 1994).

Toutefois, on retiendra que le transfert intervient pour qualifier la distance entre la tâche cible et la tâche source qui est l'apprentissage. Le transfert intervient également pour qualifier les mesures prises dans l'intervalle séparant la tâche source de la tâche ciblée, rendant ainsi compte du phénomène de transfert.

En définitive, l'approche behavioriste se fonde sur les stimuli-réponses et leur association tandis que l'approche cognitive se base sur la représentation. Ainsi, pour les behavioristes le transfert veut dire l'influence du prérequis sur le requis ; le mécanisme impliqué serait l'association conditionnée stimuli-réponse.

Le transfert est fonction de la similarité entre le prérequis et le requis, d'où la grande importance de la similarité.

Par contre le cognitivisme définit le transfert comme une résultante de la performance sur une tâche cible. Le mécanisme est cognitif et est du ressort de la représentation et de l'accommodation. Il s'agirait d'une similarité perçue.

La seule limite commune aux deux approches est que les conclusions auxquelles elles ont abouti, résultent des études expérimentales en laboratoire ; c'est l'un des reproches que relève également Frenay (Thèse, UCL, 1994).

Pour la présente recherche, de type exploratoire, il nous semble que l'approche des deux courants ne répond pas particulièrement à notre préoccupation pratique du transfert. Il s'agit pour nous d'un transfert d'apprentissage en situation réelle et naturelle et les sujets dont il est question sont des adultes analphabètes. Notre définition du concept de motivation nous permet de circonscrire ce concept de transfert dont nous avons besoin, en fonction du sens que nous donnons à l'adulte et à l'apprentissage à l'âge adulte.

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2002) nous révèle que parler de transfert, c'est avant tout s'interroger sur les conditions de réutilisation des acquis en cours, de manière autonome dans un contexte ultérieur différent du précédent.

C'est exactement comme si, le formateur d'adulte ou l'animateur travaille à son utilité sociale réelle pendant le déroulement des activités d'apprentissage en alphabétisation. Le néo alphabète doit activer par anticipation les possibilités d'applications des nouvelles acquisitions dans un contexte nouveau (Ausubel, 1969; Gagné, 1985; in Legendre, 1993). L'anticipation est possible dès lors que l'analphabète est motivé, la motivation étant soutenue par la condition de réutilisation des nouvelles acquisitions.

Comme le souligne Le Boterf (2001), le transfert est le moment de recontextualisation. On opérationnalise les concepts et les théories d'actions, les connaissances construites (Tardif et Meirieu, 1999), en les interprétant en fonction des nouvelles situations d'intervention. Pour Le

Boterf (2001), la transférabilité est à rechercher dans la capacité à connecter deux situations qui ne sont pas nécessairement reliées.

L'approche du courant constructiviste nous paraît à cet égard plus dynamique. Selon Piaget (1978, cité par Frenay, 1994), la personne qui transfère est celle qui perçoit des similitudes entre ses connaissances antérieures et les nouveaux objets.

L'adulte qui transfère est celui qui peut aller rechercher dans le stock de ses connaissances capitalisées, les éléments adéquats disponibles pour répondre à la nouvelle situation tout en assimilant les nouvelles informations.

C'est en s'inscrivant dans le courant constructiviste (activité constructive de la cognition dévolue au sujet et une structure cognitive construite également par le tissage des schèmes la composant) que Frenay (Thèse, UCL, 1994) définit le transfert comme :

«La capacité à résoudre de nouvelles situations en mobilisant des connaissances acquises antérieurement dans des situations différentes, sans changer les structures de connaissances acquises»

Pour nous, le transfert des apprentissages par l'adulte néo-alphabète sera **la capacité à résoudre de manière autonome les problèmes d'une situation contingente, en dehors de celle dans laquelle un apprentissage a été effectué, en ayant recours aux expériences antérieurement acquises, tout en mobilisant et en sélectionnant des éléments pertinents dans les ressources des connaissances capitalisées grâce aux formations suivies en alphabétisation.**

La résolution est une construction individuelle, d'où l'autonomie de cognition face à une situation dépendant de l'environnement changeant dans lequel vit l'adulte, et qui explique ainsi la contingence des événements.

L'effectivité de l'activité mentale est traduite par la mobilisation et la sélection (situation nouvelle perçue) des éléments pertinents. Cette définition conceptuelle suppose une contextualisation marquant la phase d'apprentissage, la tâche source, ensuite une décontextualisation qui expliquerait une appropriation des acquis synonyme de possibilité de mobilisation des connaissances et compétences et une capacité à résoudre une nouvelle

situation différente de la tâche cible, non préalablement identifiée et non définie pendant l'installation des nouvelles acquisitions.

De la même manière, un adulte qui a appris à lire dans un manuel donné, doit pouvoir de lui-même se perfectionner en continuant à lire dans un autre. Celui qui a appris de nouvelles méthodes culturelles doit faire preuve d'ingéniosité à partir des nouvelles acquisitions pour résoudre une nouvelle situation créée par un changement agro-climatique par exemple.

En résumé, comme le montre la grille n°3 (voir ci-dessous), le transfert est une capacité spécifique dont les mécanismes ont été anticipés avant même l'apprentissage (ici l'alphabétisation), pour résoudre des difficultés ou problèmes grâce à de nouvelles connaissances et compétences dont l'acquisition et la maîtrise étaient la source de la motivation et de l'engagement orientés principalement vers ces possibilités de transfert «prédits».

Grille d'analyse conceptuelle du transfert n°3

Concept englobant	Départ	Processus impliqué	Produit à l'arrivée	Fonction ou finalité	Contexte
La capacité	Adulte néo alphabète	La capacité à résoudre de manière autonome	Des problèmes d'une situation contingente en dehors de celle dans laquelle un apprentissage a été effectué	Recours aux expériences antérieurement acquises, mobilisation et sélection des éléments pertinents	Formation des adultes – Alphabétisation

Dans cette perspective socio-constructiviste et interactionniste, notre conception de la **motivation** et du **transfert** des acquis nous semble bien appropriée au contexte de l'alphabétisation des adultes.

Aujourd'hui plus que jamais, l'alphabétisation devrait être fondée sur les changements sociaux, politiques, économiques et culturels. Apprendre fait appel à une évolution constante. Ainsi l'apprentissage en alphabétisation semble être indissociable du changement.

Et par voie de conséquence, au Tchad, l'alphabétisation doit pouvoir préparer à affronter la myriade de problèmes et de préoccupations qu'ont fait surgir l'histoire de ce pays et les mutations en cours (Ekundayo, 2001).

Notre recherche qui porte sur la formation d'adultes appréhendée à travers l'alphabétisation en milieu rural au Tchad voudrait contribuer à cet effort. Dans ce contexte, les intentions politiques des autorités tchadiennes paraissent certes éloquentes et très louables à la lecture des textes disponibles. Cependant, la mise en application concrète des programmes d'alphabétisation exige, plus que de la volonté ; elle exige une disponibilité à toute épreuve.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

OBJECTIFS ET HYPOTHESES

CHAPITRE III: OBJECTIFS ET HYPOTHESES

Nous analysons dans cette recherche les pratiques d'alphabétisation, comme système de formation des adultes, et les problèmes généraux afférents. Ce qui nous préoccupe est traduit dans la question générale de recherche de laquelle nous postulons une hypothèse générale.

3.1 Objectif de la recherche

Pour la phase exploratoire de la présente recherche, l'objet est le transfert des acquis en alphabétisation.

3.1-1 Objectif général

Il s'agit d'analyser et tenter de comprendre pourquoi les connaissances acquises en alphabétisation des adultes ne se manifestent pas ou peu dans les comportements, dans d'autres situations quotidiennes en dehors de celle dans laquelle l'apprentissage a été effectué. Compte tenu de la question générale, cet objectif général peut être scindé en deux objectifs spécifiques.

3.1-2 Objectifs spécifiques

- 1°) – Analyser pourquoi, chez des adultes alphabétisés, certaines acquisitions sont transférées, quand d'autres ne le sont pas.
- 2°) – Déterminer les stratégies d'apprentissage favorables et non favorables au transfert vers des activités pratiques quotidiennes, autres que celle dans laquelle l'apprentissage a été effectué.

Pour atteindre ces objectifs, la présente recherche s'intéresse aux néo-alphabètes dans le Logone occidental au Sud-ouest du Tchad (voir chap. 4: Méthodologie)

Nous rappelons la question-problème générale de recherche qui est :

Dans quelles conditions et dans quelles circonstances, le transfert des nouvelles acquisitions des adultes installées par des nouvelles formations en alphabétisation peut-il s'opérer?

3.2 Hypothèse générale

Le transfert des nouvelles acquisitions (**Ta**), dépend de la motivation (**M**) des adultes et des actions de formation (**F**) en alphabétisation.

Cette relation peut-être traduite par l'équation:

$$\mathbf{Ta} = \mathbf{f} (\mathbf{M}, \mathbf{F})$$

Nous déclinons cette hypothèse générale en deux hypothèses spécifiques conséquentes aux questions spécifiques découlant de notre question générale de recherche.

Dans la logique de l'analyse menée jusqu'ici, le développement de l'éducation des adultes dans les pays industrialisés est le fruit d'une nécessité ressentie, levier d'une action construite progressivement au fil des années.

La «Formation tout au long de la vie» est née d'une certaine vision de l'adulte et d'un projet social. Il a fallu pour l'Afrique subsaharienne, après la colonisation, chercher les voies de s'affranchir d'une aliénation culturelle, mais les réponses éducatives n'ont pas été toujours pertinentes par rapport aux attentes des populations majoritairement rurales. Ces attentes sont le reflet de l'utilité souhaitée des actions éducatives, autrement du transfert.

Face aux exigences nécessaires à l'avènement du transfert des acquis à travers les programmes d'alphabétisation, de nouvelles approches doivent être préconisées en matière d'alphabétisation des adultes.

En effet, il est important de savoir pourquoi il arrive que les nouvelles acquisitions ne se manifestent pas ou peu dans les comportements quotidiens des adultes alphabétisés, dans des circonstances différentes de celle dans laquelle l'apprentissage a été effectué. Rechercher les causes du non transfert ou du faible niveau de transfert des acquis conduit à s'interroger sur les facteurs qui peuvent favoriser le transfert.

Suite à la question-problème générale de la recherche, il nous paraît important, en recherchant les causes de l'inadéquation des systèmes de formation des adultes à leur milieu, de tenter d'identifier les facteurs favorables au transfert des nouvelles acquisitions installées par l'alphabétisation. L'inadéquation des systèmes de formation des adultes, particulièrement en milieu rural est le plus souvent avérée. Ne pourrait-elle pas être corrigée si les critères de motivation et de transfert des acquis étaient mieux connus et intégrés aux stratégies de formation et d'alphabétisation ?

A la lumière du problème et de la question-problème générale, nous formulons les questions spécifiques de la recherche de la manière suivante :

- **Quels facteurs motivationnels favorisent le transfert des apprentissages effectués en alphabétisation et formation des adultes en milieu rural dans un pays comme le Tchad ?**
- **Quels dispositifs de formation favorisent le transfert des apprentissages effectués en alphabétisation et formation des adultes en milieu rural dans un pays comme le Tchad ?**

Nous pouvons décliner l'hypothèse générale [**Transfert=f (motivation, formation)**] en deux hypothèses spécifiques.

3.3 Hypothèses spécifiques

- Le transfert des apprentissages effectués en alphabétisation, en particulier dans un pays comme le Tchad, dépend des facteurs motivationnels internes propres à l'individu et de facteurs motivationnels externes propres à l'environnement.

Cette relation peut s'écrire: **Ta = f (Mint, Mext)**

Facteurs motivationnels internes propres à l'individu (Mint.)

- sentiment d'efficacité personnel : **Ep**
- contrôle perçu : **Cp**
- soutien perçu : **Sp**

Facteurs motivationnels externes propres à l'environnement (Mext.)

- intérêt perçu : **Ip**; entraînant le désir d'apprendre et la volonté de transférer.
- opportunité de transfert : **Ot**
- climat de transfert : **Cl**
- culture de transfert : **Cu**

L'hypothèse spécifique relative à la motivation interne et à la motivation externe peut être traduite par l'équation :

$$\mathbf{Ta} = \mathbf{f}(\mathbf{Ep}, \mathbf{Cp}, \mathbf{Sp}, \mathbf{Ip}, \mathbf{Ot}, \mathbf{Cl}, \mathbf{Cu})$$

- Le transfert des apprentissages effectués en alphabétisation, en particulier dans un pays comme le Tchad, dépend de la formation

Cette relation peut également s'écrire : $\mathbf{Ta} = \mathbf{f}(\mathbf{F})$

La formation (F)

La formation est le processus, le dispositif qui permet d'installer les compétences requises, les facteurs motivationnels étant satisfaits. Cette variable processuelle comporte un nombre considérable d'éléments, tous pertinents. Mais ceux qui nous paraissent les plus importants pour l'objet de cette recherche sont :

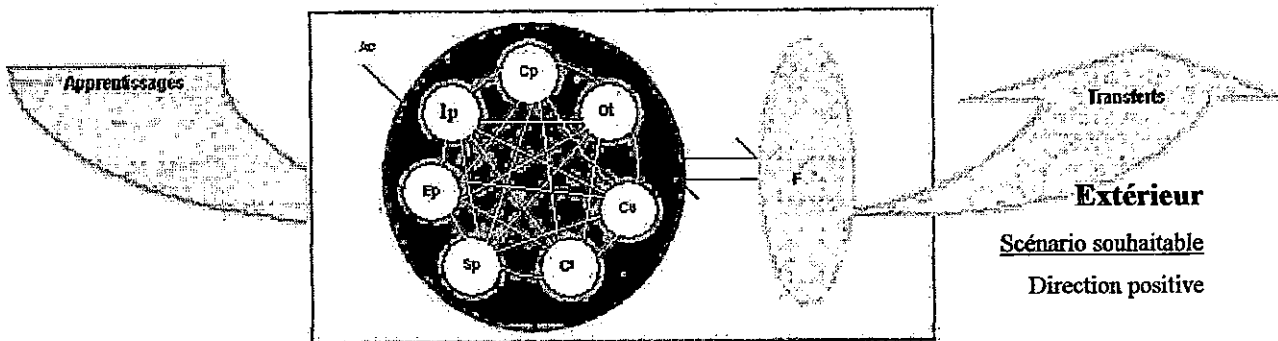
- le programme d'alphabétisation (PrA) : quelles compétences sont-elles visées par le programme à partir des référentiels identifiés et fixés, des objectifs à atteindre, des besoins réels ou pressentis. Les programmes s'inscrivent dans une logique de demande ou d'offre.

- Les agents (Ag) : De quelles expériences en alphabétisation les animateurs disposent-ils ?
- Les stratégies (Str) : Quelles stratégies et quelles approches en formation d'adultes sont-elles préconisées et effectivement mises en œuvre ?
- Période et durée de la formation (Pdf) : Comment sont choisis les périodes des activités et comment est planifié la durée des formations ? A-t-on tenu compte des réalités du terrain et de la programmation des activités traditionnelles des populations-cibles ?
Tient-on au moins compte de la disponibilité des populations-cibles, des hommes et particulièrement des femmes ?

$$D'où l'équation : \mathbf{Ta} = \mathbf{f}(\mathbf{PrA}, \mathbf{Ag}, \mathbf{Str}, \mathbf{Pdf}, \dots)$$

Dans la pratique, nous considérons que les facteurs motivationnels internes propres à l'individu et les facteurs motivationnels externes propres à son environnement constituent des facteurs de réussite tout autant que les moyens matériels et techniques. Ce sont tous des facteurs propices à l'apprentissage et nécessaires au transfert ultérieur des acquis. Nous esquissons ci-dessous la visualisation d'une opérationnalisation de nos hypothèses spécifiques.

Schéma n°2: visualisation opérationnelle (a) de l'hypothèse spécifique 1
(Adaptation de Meirieu (Not, 1990))



Les facteurs motivationnels (Ep, Cp, Sp, Ip, Ot, Cl, Cu) sont nos variables (d'entrée) qui interagissent entre elles et avec la formation (F) pour favoriser le transfert (Ta) des acquis vers l'extérieur. Les étapes (1, 2, 3, 4) successives ci-après, décrivent le déroulement opérationnel des interactions rétroactives des variables:

Etape 1 d'un processus d'alphabetisation

L'étape 1 correspond à la pré-alphabetisation ou «cercle de culture» de préparation des actions de formation. Cette étape vise à identifier et à réunir le plus possible de facteurs nécessairement favorables au contexte des activités visées.

En particulier, elle vise à assurer que les facteurs motivationnels existent chez les sujets, à déterminer leur centre d'intérêt. C'est notamment l'étape qui vise à créer des conditions permettant aux individus de se motiver à participer et à s'impliquer dans les activités de formation. C'est l'étape d'échanges entre les organisateurs et le public cible. Si tous les aspects comportementaux (Ac, voir iceberg p.37) sont présents, l'intérêt perçu (Ip) devrait être d'intensité moyenne si elle n'est pas forte. L'opportunité de transfert (O_t) qui lui est indissociable devrait être elle aussi explicitée.

La mobilisation de l'intérêt perçu et l'opportunité de transfert impliquent un climat socio-environnemental favorable à la formation et un sentiment de soutien partagé du groupe (Cl et Sp) également favorable à la formation. Cette balise est un atout pour que la force s'efforce de tenir compte des contraintes actuelles du milieu (Cu). La préparation de la formation doit donc veiller à rendre ce cadre général propice à l'action envisagée.

Dans la recherche d'une dynamique d'engagement dans des activités de formation, **l'intérêt et l'opportunité de transfert** doivent être clairement perçus. **Le climat, la culture, le soutien** mutuel entre apprenants se présentent eux aussi obligatoirement propices aux conditions et circonstances de la formation.

La préparation de la formation nécessite de détecter les éléments du climat, de la culture et des relations interpersonnelles favorables à l'action en cours; ceci dans le but de redimensionner tout le programme et de redéfinir les stratégies et approches pédagogiques initialement planifiées, sous l'éclairage des «contraintes» naturelles du milieu et des résistances résultantes. Reste à déterminer si individuellement les adultes croient en leur capacité à apprendre et à transférer les habiletés dont ils seront outillés (Ep) et s'ils peuvent réaliser la performance visée (Cp).

Le contrôle perçu et le sentiment d'efficacité personnelle perçue sont deux facteurs qui donnent la mesure du niveau de maîtrise des acquis et de la probabilité de leur usage dans la vie quotidienne. Il est donc nécessaire de reconsidérer les stratégies et approches pédagogiques en fonction des capacités, et des habiletés des futurs apprenants.

Etape 2 d'un processus d'alphabetisation

La deuxième étape suit naturellement la première. C'est l'explicitation des attentes et des besoins pour leur prise en charge dans les programmes, les plans, ou les projets de formation (contenus et stratégies). Elle conduit à la définition du référentiel des compétences et à la construction du curriculum de la formation. C'est une étape de régulation, de redéfinition de la formation. Elle impose de réajuster les préparations initiales en tenant compte des réalités du terrain recueillies pendant l'étape 1.

Etape 3 d'un processus d'alphabetisation

C'est l'étape de la mise en œuvre du processus de formation. La formation est un ensemble ou un système qui intègre des moyens (financiers et techniques), la mobilisation de ressources humaines, matérielles et logistiques au cours d'une période, pour une durée de formation, des stratégies, approches, et méthodes pédagogiques.

L'étape 1 et 2 correspondent aux réglages préalables, à des échanges et à la construction des apprentissages à effectuer. L'étape 3 est celle du passage à l'action. Au cœur du déroulement de ce processus actif de formation, il doit y avoir une régulation permanente des facteurs motivationnels internes et les facteurs motivationnels externes pour maintenir la dynamique d'engagement des apprenants dans les activités en cours. Ce qui explique le double sens de la flèche du schéma entre les aspects comportementaux et la formation.

Etape 4 d'un processus d'alphabetisation

C'est l'étape de la production, du transfert qui doit conduire à l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de production.

Régulièrement chez les Anglo-saxons, il est demandé aux néo-alphabetisés d'imaginer chacun une situation réelle dans laquelle mettre à l'épreuve les nouvelles acquisitions. Le «bridging»

dont il s'agit est une variante «du jeu de rôle» (Le Boterf, 2001). Cette simulation vise à favoriser l'exploitation en des situations réelles des nouvelles acquisitions de l'apprentissage. L'étape 4 est donc le retour à l'action sur le terrain, la mise en pratique des acquisitions : transfert et transposition, contextualisation.

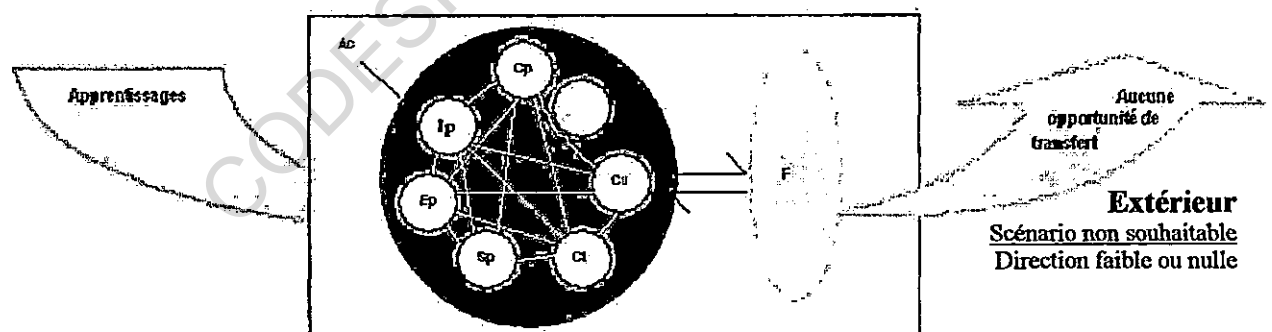
En résumé, lors de la conception d'un projet d'alphabetisation, toutes les quatre étapes devraient être envisagées comme des boucles rétroactives.

Sous cet éclairage, lorsque toutes les variables motivationnelles (Mint, Mext) sont présentes, situation idéale, la prédiction d'un transfert est possible ; c'est-à-dire que les comportements souhaités et attendus pourront être anticipés. Mais en l'absence d'une variable, le transfert ne serait pas garanti a priori.

Lorsqu'il y a absence d'une variable, par exemple l'opportunité de transfert (**Op**), l'adulte n'envisage ou n'anticipe aucune issue à sa participation aux activités d'alphabetisation ; il n'y a pas d'anticipation sur les réinvestissements possibles de l'alphabetisation. Le pronostic de transfert s'annonce faible voire négatif.

Schéma n°3: visualisation opérationnelle (b) de l'hypothèse spécifique 1

Ce schéma postule l'absence de l'opportunité de transfert (le petit bleu) :



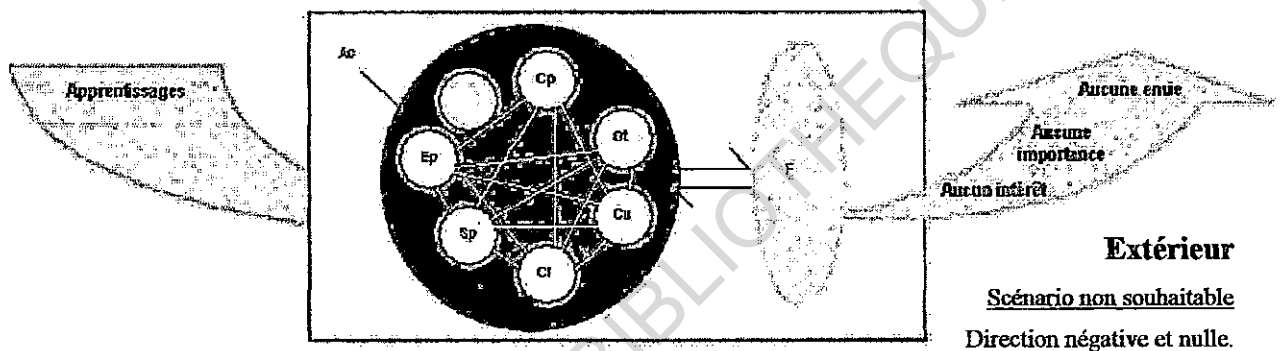
La présence de l'opportunité de transfert pourrait être du ressort de «cercle de culture» de Freire (1970, in Verhaagen, 1999) dont le rôle est de définir et expliciter l'issue de l'alphabetisation en associant les populations cibles à la préparation de leur formation ; Si ce cercle n'a pas été créé ou a mal fonctionné, les chances de transfert seront limitées. L'absence d'opportunité dans la chaîne déstabilise le système. La mise en œuvre d'une méthode active

de recherche participative (MARP) semble indispensable dans la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et le suivi d'actions d'alphabétisation au profit des adultes.

De la même manière, l'absence ou un faible niveau de l'intérêt perçu a priori par les populations-cibles de la formation entraînent des effets négatifs sur le déroulement de la formation (par exemple un faible niveau d'engagement). Il y a également des effets négatifs qui peuvent se manifester après la formation (par exemple un faible niveau de transfert).

Schéma n°4: visualisation opérationnelle (c) de l'hypothèse spécifique 1

Cet autre scénario envisage l'absence ou le faible niveau de l'intérêt perçu (le petit bleu) :

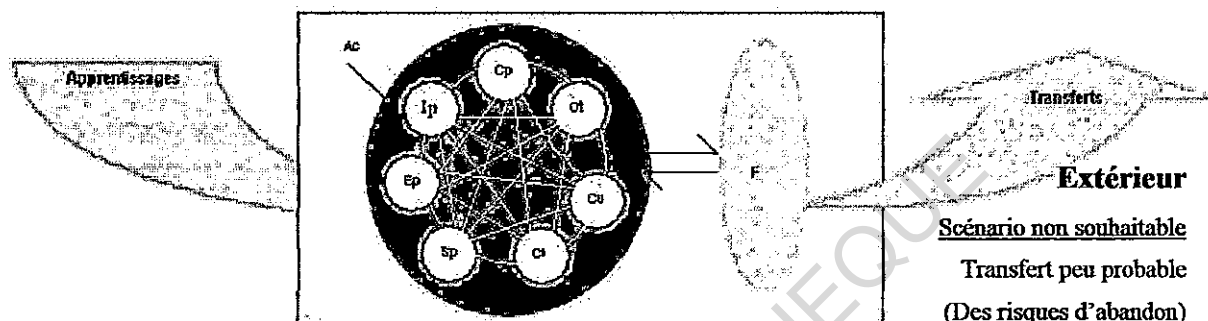


Dans le cas de figure représenté par le schéma 4 (c), il y a absence d'intérêt perçu (Ip) par les participants potentiels aux actions d'alphabétisation. Les adultes ne perçoivent pas d'intérêt, ne voient aucune importance immédiate et personnelle au programme d'alphabétisation suivi et n'éprouveront aucune envie significative à apprendre. A fortiori ils n'auront pas de volonté anticipée ou prédite à transférer les nouvelles acquisitions ; il n'y aura pas de transfert significatif, même en cas de participation à une formation et à l'alphabétisation. Que convient-il de faire et comment faire ? Que faire pour susciter, développer l'intérêt perçu ?

L'intérêt immédiatement perçu peut-être un obstacle à des intérêts lointains plus significatifs et plus productifs. La perception d'un intérêt, certes plus lointain mais plus productif, entraîne chez l'individu le désir d'apprendre, la persistance dans l'engagement et la volonté de transférer.

Schéma n°5 : visualisation opérationnelle de l'hypothèse spécifique 2

Bien des choses pourraient se passer à l'intérieur du dispositif de formation. Nous imaginons que les formateurs sont peu expérimentés ou pas du tout en matière d'animation ou de formation d'adultes.



Admettons que les contenus de programme d'activités d'alphabétisation soient construits sur la base d'une négociation des objectifs de la formation avec la population-cible. La période et la durée sont jugées convenables par l'ensemble des acteurs impliqués. Cependant, il est difficile d'envisager l'absence d'agents formateurs par exemple ; alors nous supposons que les agents ont peu d'expérience en matière d'alphabétisation des adultes. Quel sera l'impact sur les activités conçues ?

- Le risque de nuire à certains facteurs motivationnels est probable. Avec de tels profils d'agents formateurs, il y a un grand risque de provoquer le doute du sentiment d'efficacité personnelle chez les adultes apprenants. Le contrôle perçu ne rassure pas sur l'usage des habiletés acquises. En général, ces agents ne pourront pas faire preuve de patience devant les difficultés d'assimilation des adultes apprenants ; ce comportement affectera sans doute le climat de soutien, etc.
- Ces agents ne pourraient pas tenir le cahier de charges qui leur aurait été confié. Et tant que les objectifs de formation ne seront pas atteints, les comportements terminaux souhaités ou attendus seraient difficilement évaluables. Le transfert des acquis ne pourrait être anticipé.

Les risques encourus ne peuvent être exhaustifs ; un tel cas de figure inhibe les dispositions des adultes à apprendre. Il est aussi essentiel dans le dispositif de formation (F).

3.4 Explicitation des variables

Notre recherche est focalisée sur les néo-alphabétisés adultes, des deux sexes, en milieu rural. La tranche d'âge se situe entre 20 à 39 ans, compte tenu du faible niveau d'espérance de vie en Afrique subsaharienne qui se situe à une moyenne de 49 à 52 ans (Banque Mondiale, 2000/2001). Ainsi, elle procède du souci à offrir un horizon temporel à l'adulte apprenant qui pourrait envisager des projets rentables pour lui-même et sa communauté.

3.4.1 Variable d'entrée

Nous avons comme variables d'entrée : l'intérêt perçu (**Ip**), l'efficacité personnelle (**Ep**), le contrôle perçu (**Cp**), le soutien perçu (**Sp**), l'opportunité de transfert (**Ot**), le climat de transfert (**Cl**), la culture (**Cu**).

L'intérêt perçu

L'intérêt perçu est une macrovariable qui peut être scindée en deux variables : **le désir d'apprendre** et **la volonté à transférer** les nouvelles habiletés acquises en alphabétisation. L'adulte analphabète peut avoir le désir d'apprendre et avoir en même temps la volonté de transférer ; il peut aussi avoir le désir d'apprendre mais manquer de volonté de transférer dans son environnement de travail quotidien.

Il est également possible qu'il n'ait pas le désir d'apprendre, mais par contre veuille bien se servir des habiletés que visent les activités d'alphabétisation ; tout comme l'adulte pourrait ne pas désirer d'apprendre et n'éprouver aucune volonté de transférer. Ce sont des modalités possibles que nous résumons dans le tableau n°6 ci-dessous.

Tableau n°6 : Intensité des variables, désir d'apprendre et volonté de transférer

Intérêt perçu (Ip)		Intensité
Désir d'apprendre	Volonté de transférer	
+	+	Forte
+	-	Moyenne
-	+	
-	-	Nulle

Le désir d'apprendre et la volonté à transférer sont donc deux variables qui coexistent ensemble et qui sont reliées. De cette manière, l'intensité **Moyenne** regroupe tous les autres cas de possibilités qui peuvent se combiner (Oui, mais...).

En fonction de l'intensité (**Forte – Moyenne – Nulle**), la macrovariable **Intérêt perçu** est multichotomique. Elle permet d'apprécier l'intérêt que les sujets ont pour les activités d'alphabétisation. Cet **Intérêt perçu** peut déterminer ainsi le niveau d'attention et l'effort que les sujets consentiront à fournir afin de transférer les nouvelles acquisitions dans leur environnement de travail quotidien.

L'efficacité personnelle

Le sentiment d'**efficacité personnelle perçue** est également une macrovariable, fusion des variables «**capacité d'apprendre (ou d'organiser)**» et «**capacité d'utiliser (ou à transférer)**» les différentes activités d'alphabétisation inhérentes à la réalisation des tâches escomptées. Ce sentiment se mesure à travers ses variables sur une échelle :

Très forte – Forte – Moyenne – Faible – Très faible.

La capacité d'apprendre et la capacité d'utiliser sont intimement liées dans notre concept de transfert des acquis en alphabétisation. Cependant, comme sentiment que déclare le sujet, nous retiendrons trois modalités qui nous paraissent les mieux adaptées.

Tableau n°7 : Intensité des variables, capacité d'apprendre et capacité d'utiliser.

Efficacité personnelle perçue (Ep)		Intensité
Capacité d'apprendre	Capacité d'utiliser	
++	++	Très forte
+	+	Forte
+	-	Moyenne
-	+	
-	-	Faible
--	--	Très faible

Le sentiment **d'efficacité personnelle perçue** est un jugement, une croyance que les adultes analphabètes ont de leur propre capacité ; c'est pourquoi nous évitons les extrêmes de l'échelle (Très forte et Très faible). Ce sont des capacités qui sont déclarées. Ainsi, pour **l'Efficacité personnelle perçue**, nous retiendrons trois valeurs d'échelle : **Forte – Moyenne – Faible**.

Le contrôle perçu

Le **contrôle perçu** est une variable nominale multichotomique dont l'intensité est : **Certaine – Moyenne - Incertaine**.

Cette variable permet de prédire la direction du transfert : positif, négatif ou nul. Lorsque les sujets se sentent outillés et responsables eux-mêmes de l'utilisation qu'ils feront des apprentissages effectués pendant les activités d'alphabétisation, les chances de transfert des habiletés acquises en seront d'autant accrues.

Le soutien perçu

Le **soutien perçu** est une variable nominale multichotomique ; son intensité varie de: **Favorable, Neutre à Défavorable**.

C'est une variable qui permet de juger l'engouement que peuvent avoir les participants à une action d'alphabétisation, d'appartenir à un groupe auquel ils s'identifient. Individuellement les sujets se sentent valorisés et soutenus par le groupe. Le soutien perçu joue un rôle important auprès des adultes analphabètes pendant toute la session d'alphabétisation et après la formation en tant que néo-alphabètes.

L'opportunité de transfert

L'opportunité de transfert est une variable nominale multichotomique dont l'intensité varie également de **Explicite, Latente à Imprécise**.

Cette variable traduit la volonté d'anticipation des participants à l'usage post-alphabétisation qu'ils feront des nouvelles acquisitions en alphabétisation.

Le climat de transfert

Le climat de transfert est une variable nominale multichotomique d'intensité : **Incitative – Réductrice - Répulsive**.

Cette variable permet d'évaluer si le contexte social est propice au transfert des acquis, c'est-à-dire si après la formation, les néo-alphabètes auront des marges de manœuvre à exercer les nouvelles acquisitions dans leurs activités productives quotidiennes, etc.

La culture

La culture de l'apprentissage est une variable nominale multichotomique dont l'intensité varie de **Perméable, Pointilleuse à Hostile**.

C'est une variable qui traduit le climat socio-culturel général et son ouverture ou non aux innovations. Il s'agit de la perméabilité de la culture aux nouvelles acquisitions, son ouverture aux nouvelles façons de faire, etc.

3.4.2 Variable processus

La variable processus met l'accent sur la perception, sur le jugement que les formés ont du dispositif de **formation** pour leur alphabétisation. Les jugements portent sur les agents, les lieux des activités, les moyens financiers et techniques, le programme d'alphabétisation, les ressources pédagogiques, la période, la durée, les méthodes et stratégies de formation, d'évaluation et de suivi, etc. Objectivement, il est utile d'évaluer toutes ces composantes de la formation.

La formation

Le jugement que les populations-cibles ont de la formation est une variable nominale multichotomique d'intensité **Satisfaisante – Moyennement satisfaisante - Insatisfaisante**.

Elle permet d'analyser le système de formation, la flexibilité des apprentissages rédigés et les stratégies adoptées ; elle permet également d'apprécier les expériences des agents et de juger de l'adéquation de la période et de la durée de la formation.

Tableau n°8 : Intensité des variables (programme, expériences des agents...)

Formation (F)					Intensité
Programme	Agents	Stratégies	Période	Durée	
+	+	+	+	+	Satisfaisante
±	±	±	±	±	Moyennement
-	-	-	-	-	Insatisfaisante

Lorsqu'une des variables (programme, agents, stratégies, période et durée) est déclarée moyennement satisfaisante, c'est l'ensemble du jugement porté sur la formation qui sera alors moyennement satisfaisante.

3.4.3 Variable effet

C'est la variable principale : le transfert des acquis. Elle résulte des interactions entre les variables d'effet et les variables processuelles.

Le transfert des acquis

Le **transfert des acquis** est une variable nominale multichotomique. L'alphabétisé qui est satisfait de l'usage de ses acquis en alphabétisation, ce dont peuvent témoigner les résultats qu'il obtient dans son environnement de travail quotidien, aurait opéré des transferts **positifs**. Lorsque les acquis desservent les activités fécondes de son milieu, le comportement observable n'est pas celui souhaité ou attendu, le transfert est **négatif**. Et lorsque visiblement les acquis ne sont d'aucune utilité pour l'adulte alphabétisé après la formation, le transfert est **nul**. Le transfert est d'intensité : **Positive – Négative ou Nulle**.

Cette variable permet d'observer si les comportements attendus sont positifs et observables (direction positive); ou s'ils sont peu observables; ou alors, ils sont totalement inexistantes (Nul). Ces observations se font dans les activités quotidiennes de la vie des sujets ayant bénéficiés de la formation et à travers leurs déclarations. Elle correspond à la phase évaluative de l'après-alphabétisation.

Le transfert des acquis est la variable objet de notre recherche en alphabétisation. Nous souhaitons tenter de la saisir pour mieux l'expliquer dans le cadre de notre recherche. D'elle dépend le succès ou l'échec des actions d'alphabétisation, car en réalité, ce ne sont pas les activités d'apprentissage qui sont utiles à l'adulte, mais bien l'usage qu'il en fait au quotidien.

Finalement, l'opérationnalisation de l'hypothèse générale $[Ta = f(M, F)]$ porte sur un ensemble de variables identifiées pour notre recherche. Ce cadre opératoire a permis de représenter les relations qui existent entre nos variables dans le but de tenter une explication, ou de comprendre le problème de transfert des nouvelles acquisitions en alphabétisation (voir schémas 2, 3, 4 et 5). Les variables s'intègrent dans des boucles rétroactives ; elles exercent une influence sur le transfert des acquis en formation des adultes. Théoriquement, la clarification des interrelations et des relations existant entre les variables n'est significative que grâce au sens que nous donnons à la motivation d'un sujet adulte actif dans un contexte d'alphabétisation et de formation des adultes.

La motivation est ici définie comme le sentiment individuel résultant des interactions entre **l'ensemble des forces internes et/ou externes déterminées par l'intérêt et le sentiment clairement perçus par l'individu de sa capacité à apprendre et à transférer ses apprentissages, en ayant le contrôle sur sa performance durant l'action de formation dans un environnement donné (soutien, climat de transfert et culture). Intérêt et sentiment produisant le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persévérance du comportement pendant la formation, dans la perspective de l'opportunité de transfert offerte.**

Dans l'étape suivante, nous abordons le dispositif méthodologique général de la présente recherche.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

CHAPITRE IV: METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est consacré aux différentes étapes de recueil d'informations pertinentes pour répondre à nos questions. L'objet de la recherche qui est le transfert nous conduit à analyser et à essayer de comprendre les résultats en terme de bénéfices quantifiables et appréciables qualitativement des acquis en alphabétisation chez les adultes, à travers l'usage qu'ils en font au quotidien. En conséquence, le dispositif de recherche que nous visons doit graduellement répondre à la clarté et à la rigueur requises pour un instrument scientifique de recherche. Cela nous permettra de vérifier notre hypothèse dérivée de la question de recherche qui tient compte des facteurs motivationnels des adultes ruraux en particulier, et principalement du transfert quotidien de leurs nouvelles acquisitions en alphabétisation.

Nous présentons les étapes dans cet ordre:

- 1)- Quelle est la population-cible ?
- 2)- Qui de cette population sera soumis à l'enquête : l'échantillonnage ?
- 3)- Quel instrument de recueil de données retenir ?
- 4)- Quel traitement de données opérer ?

4.1 La population-cible

La population-cible pour cette recherche est constituée d'adultes ruraux vivant dans la zone méridionale, précisément dans le Logone occidental au Sud-ouest du Tchad. Cette population-cible doit avoir bénéficié d'action d'alphabétisation.

Au dernier recensement connu (Direction des Statistiques et de la Prospective, 1993), le Logone occidental, couvrant une superficie de 8000 km², a une densité de 74 habitants au kilomètre carré. La population en 1993 était de 595151 individus, soit sensiblement 600000 habitants et le taux moyen d'accroissement annuel de la population tchadienne était de 2,4%. Le Logone occidental est une des régions de la zone tropicale, la plus riche au Sud du Tchad (savane arbustive, forêts claires, 1260 mm de pluie en moyenne par an). Il est subdivisé en 3 départements, 29 cantons et regroupe 1174 villages. Cette population était composée d'une proportion de 49,7% d'habitants de moins de 14 ans ; les adultes de 15 ans et plus faisaient approximativement la moitié du total des 600000 habitants. En 1993, il y avait donc une

population adulte (15 ans et plus) d'environ 300000 individus vivant dans le Logone occidental (Direction des Statistiques et de la Prospective, 1993).

Dans cette population, nous nous intéressons aux adultes des deux sexes, âgés de 20 à 39 ans. Le choix de cette tranche d'âge est justifié au chapitre 2, par l'horizon temporel des adultes entrant en formation au regard de l'espérance de vie des Subsahariens. La population de référence (ou population-mère) est essentiellement constituée d'adultes de cette tranche d'âge (20 à 39 ans) ayant effectivement bénéficié d'une action d'alphabétisation six mois au moins avant la collecte de données. Nous ne connaissons pas l'effectif de cette population-mère devant être impliquée dans nos investigations. Elle est répartie dans les départements du Logone occidental tels que constitués par l'administration territoriale tchadienne:

(1)- Les départements

Il y a en tout trois départements dans la région du Logone occidental, avec pour chacun d'eux un chef de secteur d'alphabétisation :

- Le département de Ngourhosso (Chef lieu Bénoye)
- Le département de Dadjé (Chef lieu Beinamar)
- Le département du Lac-Wey (Chef lieu Moundou)

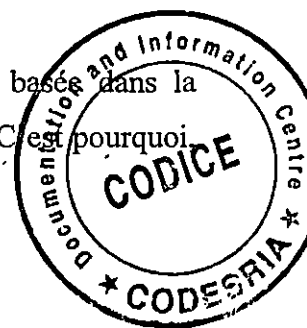
Notre population-mère est répartie dans les trois départements : le département de Ngourhosso, le département de Dadjé, le département du Lac-Wey. Et au sein de chaque département, nous retrouvons les mêmes intervenants en alphabétisation à savoir : les ONGs, Associations et l'Etat lui-même (DAPLAN) par l'intermédiaire de ses agents spécialisés.

Par souci sans doute d'efficacité dans les interventions, le Ministère de l'enseignement élémentaire en charge de l'alphabétisation a doté la région d'une délégation de l'Education Nationale.

Cette mesure vise à décongestionner et assouplir l'administration centrale basée dans la capitale Ndjamena qui est située à plus de 400 Kms au Centre-ouest du pays. C'est pourquoi nous avons :

(2)- La délégation de l'Education Nationale du Logone occidental

C'est l'organe de l'Etat qui relaie la DAPLAN (la Direction de l'Alphabétisation et Promotion des Langues Nationales). A ce titre, il



maintient les liens administratifs entre les départements en matière d'éducation de base et coordonne les programmes d'alphabétisation des jeunes et adultes.

4-2 L'échantillonnage

Quelle pourrait être la taille de l'échantillon des adultes néo-alphabétisés âgés de 20 à 39 ans à prélever dans la population adulte âgée de plus de 15 ans des départements du Logone occidental ?

L'effectif de la population-mère est inconnu. Mais pour déterminer la taille de notre échantillon, nous tiendrons compte à la fois de l'observation de Wannacott & Wannacott (2000 : 212) qui souligne qu'il n'est pas nécessaire de «manger du bœuf en entier pour savoir qu'il est coriace» cité par Sarr (DEA, CUSE, 2003) et de celle de Grawitz (2001 : 542) selon laquelle la détermination de la taille de l'échantillon revient à un problème de choix, de contraintes et d'objectifs.

4-2-1 Taille de l'échantillon

Selon Albarello (1999 : 109-111), la taille de la population-cible importe peu dans la détermination de celle de l'échantillon. Huberman (1991 : 66) s'accorde avec cet auteur pour préciser qu'échantillonner revient tout simplement à prélever un petit morceau d'un grand univers qu'est la population-mère. A cet égard, la pratique ne diffère pas de la manière d'une cuisinière qui goûte sa sauce sans devoir se livrer à un calcul de représentativité de sa cuillerée-échantillon comme le précise également Grawitz (2001 : 534). Néanmoins, dans une recherche, il importe de prendre en compte :

- l'estimation de la marge d'erreur de son échantillon ;
- l'homogénéité de la population-cible et du niveau d'analyse souhaitée, surtout dans le cas de recherche qualitative où les données sont plutôt faites de mots et non de chiffres. Qualitativement, le problème est d'aller au-delà du visible ou de l'anecdotique soulignent Huberman et Miles (1991 : 81). Ainsi, l'essentiel pour nous ne se trouve pas du côté de la statistique. Donc le calcul de la taille de notre échantillon est de peu d'intérêt. Nous tiendrons compte d'une marge d'erreur

maximale de 10% (Albarello, 1999 : 109-110), pour choisir la taille exacte de 80 unités d'observations sur les 160 unités prévues.

En nous efforçant d'identifier les 160 personnes à interroger, nous doublons l'effectif réel des personnes qui seront effectivement soumises à nos instruments de collecte de données ; 80 personnes seront directement interrogées et les 80 autres restantes serviront de réserve en cas de défaillance dans les focus-group et entretiens individuels.

4-2-2 Modalité de l'échantillonnage

La construction de notre échantillon de 80 unités d'observations est une reproduction à petite échelle, une maquette, de la population-cible. Ces unités seront prélevées par une technique d'échantillonnage non-probabiliste (Gauthier, 1987 : 186-190)

Preliminaire : Choix du site (ou terrain)

Notre population-mère est disséminée dans les trois départements que compte la région du Logone occidental :

- Le département de Ngourhosso ;
- Le département de Dadjé ;
- Le département du Lac-wey.

Nous opérons à ce niveau un choix raisonné parce que des contraintes du milieu obligent à réduire certains risques tels que les moyens de transport et l'insécurité sur les routes. C'est un choix d'échantillonnage non-probabiliste. Le découpage géographique officiel étant fait, objectivement, au regard des moyens dont nous pouvons disposer, le choix sera porté sur le département du Lac-wey comme zone d'enquête.

Tableau n°3 : Le département du Lac-Wey

Cantons	Nombre de villages	Population (projection an 2000)	Superficie (km ²)
Bah	17	8755	416
Déli	23	14296	334
Dodinda	18	7612	314
Kaga	15	6716	91
Koutou	12	3986	109
Mbalkabra	43	27708	475
Mballa	48	45047	773
Ngondong	37	22710	454
Total	213	136830	2966

Sources: Direction des Statistiques et de la Prospective, 1993

Le chef-lieu du département du Lac-vey, Moundou, est exclu du dénombrement parce que les populations qui y vivent ne présentent pas totalement les caractéristiques de notre population-cible. Moundou, ville industrielle du Tchad est également la capitale du Logone occidental. Elle couvre une superficie de 20 km² avec une population estimée à 135320 habitants, suivant les projections faites sur l'an 2000 pour le Logone occidental (Bureau central des recensements, Département des statistiques et de la prospective, 1993).

Les 80 unités d'observations devront donc être choisies parmi les adultes âgés de 20 à 39 ans de ce département, ayant été alphabétisés depuis au moins six mois. Ces 160 unités (adultes âgés de 20 à 39 ans) sont à rechercher parmi les adultes, exclusivement dans les 213 villages du département, Moundou étant exclu.

Mais à nouveau, un choix s'impose ; il n'est pas aussi aisé de prélever 160 individus dans 213 villages que compte le département.

De manière guidée, par un deuxième choix raisonné, nous nous limiterons sur un rayon d'au plus 50 km à la ronde autour de Moundou, le chef-lieu du département du Lac-vey.

Les critères de ce choix sont :

- les mêmes intervenants dans les trois départements de la région du Logone occidental : l'Etat ; le Programme de Développement Régional du Logone (PDR/L coopération Suisse) ; World Vision (W.V) ; le Bureau d'Etude et de Liaison d'Action Caritative pour le Développement (BELACD-Moundou) ; l'Association Tchadienne d'Alphabétisation et de Linguistique pour la Traduction de la Bible (ATALTRAB) ;
- l'accessibilité des villages du département à partir de Moundou ;
- le coût des déplacements ;
- l'insécurité sur les routes des parties de la région très éloignées de Moundou.

Etape 1: Critère du choix des unités d'observation

Nous faisons recours à l'échantillonnage non-probabiliste – par choix raisonné – parce que cette technique recommande que le chercheur construise ses unités d'observation à partir des éléments qu'il considère comme typiques de la population-cible (Gauthier, 1987 ; Amyotte, 1996 : 74-75). Ce faisant, c'est selon les caractéristiques explicatives suivantes que nous désignerons nos 160 unités d'observation :

1. être un néo-alphabétisé d'au moins six mois au moment de la collecte de données ;
2. appartenir à la tranche d'âge de 20 à 39 ans au moment de l'alphabétisation suivie ;
3. être ressortissant du Logone occidental et résidant sur un rayon de 50 km autour de la capitale Moundou.

Etape 2: Composition de l'échantillon

L'extraction totale des 160 unités (voir tableau n°4 ci-dessous) tient compte aussi des types d'instruments (Focus-group et Entretien individuel) que nous décrirons ultérieurement. Pour chaque intervenant (Organe de l'Etat, PDR/L, World Vision, BELACD, ATALTRAB), 28 individus (14 hommes et 14 femmes dont 8 H et 8F en réserve) pour les focus-group et 4 individus (2H et 2F) pour les entretiens individuels ; soit au total : $(28 + 4) * 5 = 160$ individus.

Tableau n°9 : Répartition des unités d'observation.

Intervenants	Focus-group	Entretien individuel	Contexte d'alphabétisation	Type d'alphabétisation
Organe de l'Etat	6 hommes+ (8 réservés) 6 femmes + (8 réservées)	2 hommes 2 Femmes	-plan national -projets	-classique (lire...) -fonctionnelle
PDR/L	6 H + (8 réservés) 6 F + (8 réservées)	2 H 2 F	-Développement intégré	fonctionnelle
World Vision	6 H + (8 réservés) 6 F + (8 réservées)	2 H 2 F	Santé et sécurité alimentaire	fonctionnelle
BELACD	6 H + (8 réservés) 6 F + (8 réservées)	2 H 2 F	Auto-promotion communautaire	fonctionnelle
ATALTRAB	6 H + (8 réservés) 6 F + (8 réservées)	2 H 2 F	Evangelisation	-classique -fonctionnelle
Total	60 + (80 de réserve)	20	-	-

4-3 Instrument et collecte de données

Eu égard au public impliqué dans la présente recherche, des adultes ruraux néo-alphabètes de la tranche d'âge 20 à 39 ans, nous avons opté dans cette investigation pour un entretien non-directif avec deux techniques :

- i)- le focus-group
- ii)- l'entretien individuel

En faisant précéder l'entretien individuel par le focus-group, nous pensons tirer le maximum d'avantages de cette technique. La situation de groupe crée une dynamique interne plus forte que dans les entretiens individuels. Selon Albarello (1999), elle suscite avantageusement la réflexion, la discussion, la contradiction et l'échange d'idées. Tandis que l'entretien individuel, comme appui aux séances de focus-group, a ceci de significatif, qu'il s'agit d'un tête-à-tête et d'un rapport oral entre deux personnes, un locuteur qui transmet à l'autre, le récepteur (l'interviewer) des informations (Grawitz, 2001). L'entretien individuel vise à

vérifier si pris individuellement, les néo-alphabètes participant aux focus-group, confirment, maintiennent ou infirment leurs opinions exprimées lors des entretiens de groupe.

4-4 L'entretien non-directif

L'entretien non-directif répond à notre souci de présenter un champ de réflexion assez large à notre population-cible. Nous espérons recueillir d'elle et par elle-même ce qu'elle pense de ses motifs de participation aux activités d'alphabétisation et de sa dynamique d'engagement, prédictive ou non des transferts ultérieurs, souhaités ou attendus, des nouvelles acquisitions dans la vie quotidienne. Généralement, et c'est à quoi on s'attend, les personnes interrogées s'orientent tout à fait librement dans diverses directions en abordant tel aspect plutôt que tel autre. Et d'après Albarello (1999), c'est justement là l'intérêt de la méthode : identifier l'orientation du discours du locuteur (ici le néo-alphabétisé) afin de reconstituer la logique dans laquelle il s'inscrit. Ceci n'est possible et profitable au chercheur que lorsqu'il sait accéder réellement à une situation passée que le néo-alphabète laisse venir librement dans son récit. C'est la dimension explicative de l'entretien.

Démarrage :

La technique de démarrage envisagée est valable pour les deux techniques de collecte de données dont nous allons nous servir, le focus-group et l'entretien individuel que nous détaillerons ultérieurement. Dès l'abord de la séance, nous engageons la question de départ par une question ouverte afin de mettre le groupe-cible, et le locuteur individuel, devant la tâche que nous attendons d'eux. Qu'ils ne pensent pas avoir à répondre à des questions fermées qui pourraient limiter une expression plus libre et spontanée (Gauthier, 1987 : 249-273).

Premier axe d'intérêt de départ : Motifs de participation aux activités d'alphabétisation.

«Qu'est-ce qui vous a poussé (e) à accepter d'être alphabétisé (e)?»

Nous demanderons à nos locuteurs de s'exprimer le plus simplement possible et de manière naturelle et spontanée, en relatant les appréhensions, les comportements qu'ils avaient eu au départ des activités d'alphabétisation.

Le second centre d'intérêt peut être introduit à tout moment pendant les relances, les séquences ou en ouvrant des pistes qui y conduisent.

Deuxième axe d'intérêt : Dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation

«Qu'est-ce qui vous a encouragé (e) à suivre et à vous investir dans le processus d'apprentissage de cette alphabétisation jusqu'à terme ?»

Les questions précises sur le contenu des programmes et le processus pédagogique, l'intensité de l'effort et la performance accomplie, la performance et le résultat attendu et/ou obtenu sont introduites progressivement selon l'évolution des interventions.

C'est à la fin des entretiens que nous recueillerons les informations sur l'identification : sexe, âge, niveau d'étude formel atteint, activités productives.

i)- Le focus-group

Chaque intervenant en alphabétisation sera représenté dans notre échantillon. Nous formons des focus-group de six néo-alphabétisés stratifiés par sexe et constituons une réserve de huit adultes par strates pour palier aux éventuels désistements aux focus-group (voir composition de l'échantillon, p. 92).

Au moyen du focus-group, il est intéressant de pouvoir valider l'information donnée par un membre, c'est-à-dire un néo-alphabétisé, au cours des échanges, en observant la réaction des autres membres du groupe (Lessard et al, 1997). Dans ce cas, nous focalisons notre attention sur les réactions verbales des autres néo-alphabétisés du groupe lorsqu'un des leurs s'exprime. Le focus-group ou groupe-cible réunit les néo-alphabétisés de notre échantillon en petits groupes de six que nous invitons à échanger sur leurs motifs de participation aux activités d'alphabétisation et de leur dynamique d'engagement dans ces activités. Partant des motifs de participation à la dynamique d'engagement, il est possible d'engager les discussions sur les transferts ou non actuels de leurs acquis dans les activités quotidiennes.

Selon Sall et Michaud (2002), le focus-group est une méthode qui a été développée à l'origine dans le cadre d'étude de lancement d'un nouveau produit sur le marché. Elle conduirait à une meilleure compréhension des réactions de la clientèle vis-à-vis du produit testé. Ces auteurs soutiennent que son exploitation a été jugée efficace. En nous l'appropriant nous pensons en retour obtenir aussi une compréhension approfondie des sentiments, des motifs et des attitudes des adultes ruraux à l'égard des actions d'alphabétisation. D'après Mac Nealy (1999) cité par Sall et Michaud (2004: 169), le focus-group est idéal pour permettre aux participants

d'extérioriser leurs perceptions, sentiments ou attitudes sur les actions d'alphabétisation auxquelles ils sont rarement associés au moment de la conception.

Somme toute, le focus-group, avec les interactions qui se créent entre les participants, peut permettre de recueillir plus facilement les informations qu'on n'aurait eues en entretiens individuels (Sall et Michaud, 2002)

ii)-L'entretien individuel

Pendant le focus-group, nous nous efforcerons d'identifier parmi les participants, ceux qui s'expriment le plus et prennent plus la parole ; ceux qui ont plutôt tendance à écouter les autres, et qui prennent moins la parole ou rarement. Les entretiens individuels seront effectués avec ces deux catégories extrêmes (ceux qui s'expriment le plus vs ceux qui le font le moins pendant le focus-group). Ainsi, nous aurons à interviewer individuellement, pour chaque organisme intervenant dans l'encadrement dans le département, deux néo-alphabétisés par strate.

Au cours de l'entretien individuel, nous ferons face à l'interviewé que nous écouterons, encouragerons et renforcerons dans son récit. Le néo-alphabète interviewé a plus de liberté de parole car il ne subira pas, dans ce présent cas, de contraintes sociales. Du moins, la contrainte est plus faible que lors des échanges en groupe. Nous tenterons dans l'entretien individuel d'identifier avec le plus de précision possible les avis profonds des néo-alphabètes sur les deux grands axes d'intérêt et le principal objet de cette recherche :

- motifs de participation aux activités d'alphabétisation ;
- dynamique d'engagement dans les activités ;
- Les transferts.

Les entretiens individuels seront réalisés dans une double perspective d'entretien explicatif (aller au-delà du visible, cueillir et non aller-rechercher le caché et/ou le censuré...) et d'analyse qualitative.

En réalité, il s'agit de recueillir des informations orales (De Ketele et Rogiers, 1993) en extrayant le plus naturellement possible du locuteur néo-alphabète, l'ensemble des représentations associées à son vécu en tant que bénéficiaire des actions d'alphabétisation (Blanchet, 2000 ; Sall et Michaud, 2002).

Le guide d'entretien et le protocole de focus-group en annexe ont un même canevas pour les deux techniques avec des questions qui recourent l'ensemble de nos variables.

En accord avec les participants, nous enregistrerons intégralement sur une bande magnétique les séances d'échanges dans le strict respect de la confidentialité lors de la production des résultats.

4.5 Traitement et interprétation des données

La section traitement et analyse de données est répartie en trois étapes :

- La codification ;
- Le traitement statistique ;
- L'interprétation des résultats.

4.5.1 La codification

Notre guide de dépouillement s'applique tout au long de notre analyse de contenu.

(a) L'analyse quantitative.

Selon Holsti (in Bardin, 1977), les données brutes recueillies à partir du récit du néo-alphabétisé font l'objet d'une analyse catégorielle dont les catégories sont ici déterminées a priori par nos différentes variables.

Catégories recherchées:

A. Motifs de participation à l'alphabétisation

Référents **Ip** : Intérêt perçu (*1=Fort*; *2=Moyenne*; *3=Nulle*)

Ot : Opportunité de transfert (*1=Explicite* ; *2=Latente* ; *3=Imprécise*)

B. Dynamique d'engagement à l'activité d'alphabétisation

Référents **Ep** : Efficacité personnelle (*1=Fort* ; *2=Moyenne* ; *3=Faible*)

Cp : Contrôle perçu (*1=Certain* ; *2=Moyen* ; *3=Incertain*)

Sp : Soutien perçu (*1=Favorable* ; *2=Neutre* ; *3=Défavorable*)

Cl : Climat de transfert (*1=Incitatif* ; *2=Réducteur* ; *3=Répulsif*)

Cu : Culture (*1=Perméable ; 2=Pointilleuse ; 3=Hostile*)

F : Formation (*1=Satisfaisante ; 2=Moyenne ; 3=Insatisfaisante*)

Ta : Transfert des acquis (*1=Positif ; 2=Négatif ; 3=Nul*)

L'analyse quantitative tentera de déterminer le poids, la fréquence d'une catégorie ou d'un thème à l'intérieur d'une catégorie lors des focus-group et pendant les entretiens individuels. Les mentions d'un élément au cours de l'entretien individuel (nombre d'apparition), à l'intérieur du message, mesure l'importance que pourrait lui attacher le locuteur singulier ou le groupe.

(b) L'analyse qualitative

Nous nous intéressons aux indices significatifs à retenir du contenu des messages. Nous procédons à une analyse de contenu de la production en allant si possible au-delà du simple message.

4.5.2 Traitement statistique

Le traitement statistique s'applique à la partie quantitative de notre analyse, plus exactement dans les entretiens individuels. Il peut être manuel compte tenu de la taille de l'échantillon, 80 au total [(12 en focus-group + 4 en entretien individuel) * 5 = 80] qui sera soumis au focus-group et à l'entretien individuel. Le recours au traitement automatique peut toutefois intervenir pour plus d'exactitude avec les logiciels Excel et SPSS.

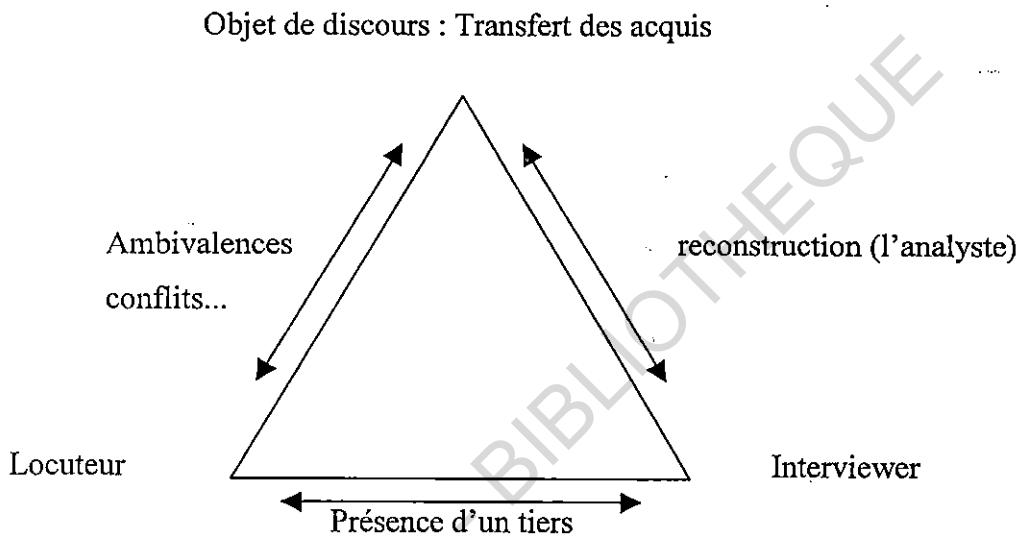
Les résultats se présentent en distributions de fréquences par variable. Pour chacune des variables, nous faisons correspondre un tableau de fréquence absolue et relative. Ensuite nous jugerons du test statistique adéquat pour mettre en relation les variables.

4.5.3 Mesure des variables

Il existe un lien entre la question de recherche, notre cadre conceptuel, l'hypothèse générale, les variables mises en relation et notre échantillonnage. La centration et délimitation (Huberman et Miles, 1991 : 35) de notre thème de recherche et de son objet, les transferts, ne doivent pas par contre se fermer aux réalités que nos sites d'investigation peuvent révéler. L'entretien non-directif autorise cette flexibilité.

En adoptant le principe d'un entretien non-directif, l'analyse de l'énonciation nous semble la plus adaptée. Cette technique considère la communication entre le néo-alphabétisé et l'interviewer comme un processus et non comme donnée. Cela suppose que lors des échanges, un travail s'effectue ; mieux, un sens s'élabore pendant la production de parole, et des transformations s'opèrent (Bardin, 1977).

Schéma n°5: Ordonnancement d'une production



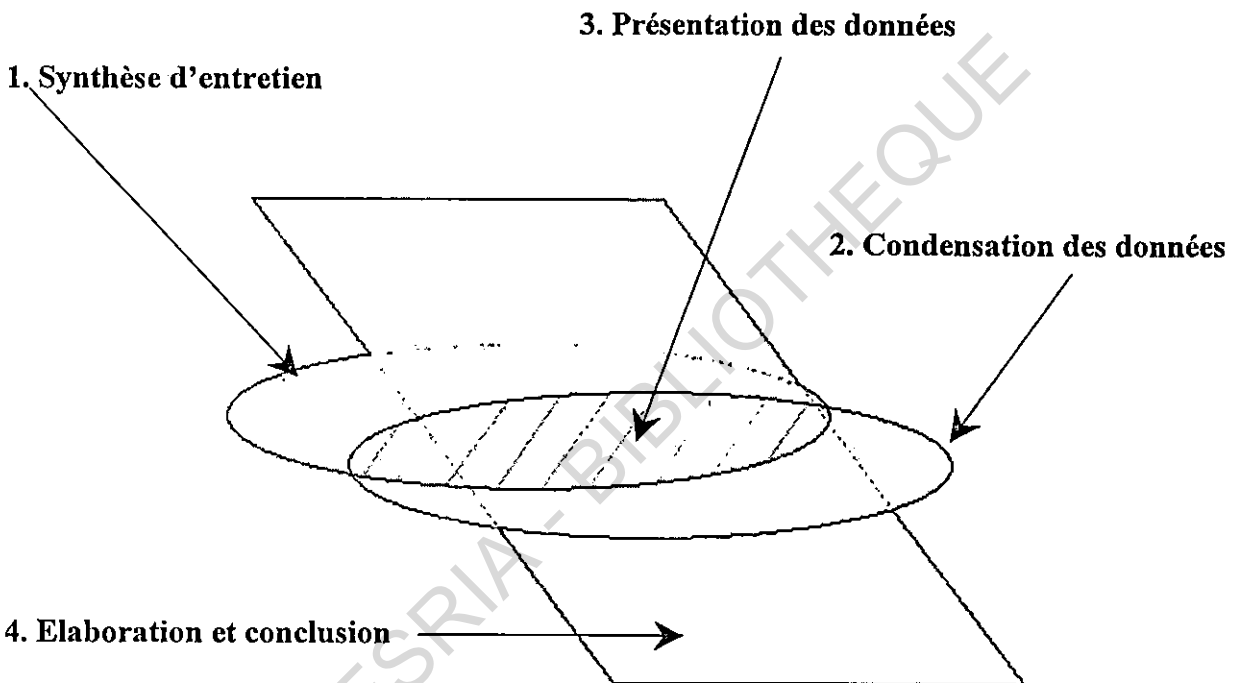
Il y a une relation triangulaire entre l'interviewer, l'interviewé (le locuteur) et l'objet de discours qui est la variable principale, le transfert des acquis en alphabétisation.

Face au pôle objet de discours, le locuteur s'affronte à lui-même, d'où la naissance des ambivalences et des conflits internes. Par contre, face à l'interviewer, l'interviewé éprouverait un sentiment de gêne (passager) parce qu'il va devoir supporter la présence de cette tierce personne, d'où certainement l'apparition de certains effets parasites inhérents au langage oral (faut-il répondre de manière à lui plaire ? les lapsus...). Quant à l'interviewer faisant face à l'objet du discours, il s'agit de reconstruire le discours, retrouver une cohérence dans le récit, accéder à la dimension explicative des récits. C'est le travail d'analyste auquel doit s'atteler l'interviewer pendant la production des résultats.

Chacune des productions des néo-alphabétisés est retranscrite de la manière la plus exhaustive possible. Chaque retranscription (focus-group ou entretien individuel) constitue une unité de

base. L'analyse de données qualitatives sera inspirée de la démarche que mènent Huberman et Miles (1991). Nous résumons cette démarche dans un schéma conceptuel (voir schéma n°6) pour visualiser comment les différentes étapes décrites par Huberman et Miles (1991 : 32) peuvent s'entrelacer entre elles. Le point 4 montre que cette étape doit parcourir toutes les trois autres étapes, effectuant ainsi de mouvements de va-et-vient durant toute l'analyse.

Schéma n°6 : Démarche d'analyse de données qualitatives



Sources : Adaptation du modèle interactif des composantes de l'analyse des données qualitatives (Huberman et Miles, 1991: 37)

Comparativement au processus cyclique et interactif de Huberman et Miles (1991 : 37), nous superposons la condensation des données à la synthèse d'entretien préalablement effectué pour faire ressortir les données présentables, à partir des points de jonction reflétant la situation réelle prédominante du terrain. L'élaboration et la conclusion viennent balayer les trois surfaces : - Synthèse d'entretien - condensation de données - présentation de données.

Ces étapes ne peuvent se dissocier totalement. Le chercheur les parcourt tout au long de son analyse.

1- Dans la **synthèse d'entretien** (voir fiche de synthèse d'entretien en annexe), les données brutes de l'investigation auprès des néo-alphabétisés sont repérées suivant les deux axes d'intérêts envisagés avec les catégories qui les composent :

- les motifs de participation aux activités d'alphabétisation
(Ip, Ot)
- la dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation
(Ep, Cp, Sp, Cl, Cu, F, Ta)

La fiche de synthèse d'entretien est appuyée par une fiche d'annotation du chercheur pendant la mise en œuvre (voir en annexe la fiche d'annotation). Cette dernière recense les sentiments et préoccupations qui peuvent surgir lorsque le néo-alphabète fait face à lui-même ; nous nous attendons à ce qu'apparaissent lors du récit de cette trajectoire des activités d'alphabétisation suivie, les perceptions et compréhension manifestes des actions prescrites (Ip, Ot), les éléments opérationnels et non-opérationnels perçus (Ip, Ot) par le néo-alphabétisé au départ de ces activités d'apprentissage. Les faits et gestes sont notés par le chercheur.

2- La synthèse d'entretien prépare à la **condensation et transformation des données**. Cette phase est déjà une reconstruction qui s'opère par des choix analytiques dont seul le chercheur décide des sélections, simplifications, des extractions et des configurations qui vont intégrer telle ou telle catégorie (Huberman et Miles, 1991 : 35). Il faut donc des efforts de la maîtrise de la parole à l'analyste pour reconstruire les investissements, les attitudes et les représentations réelles (Bardin, 1977 : 172). En effet, pour Huberman et Miles (1991), le récit débité est un discours dynamique qui peut se présenter comme une succession de transformation de la pensée du locuteur (ici néo-alphabète). Ce processus de condensation/transformation des données n'est pas limité. Selon les deux auteurs, Huberman et Miles, il est même continu et s'applique tout au long de l'analyse jusqu'à l'achèvement du rapport final.

Il est donc utile d'élaborer à ce niveau une fiche dite de contrôle qui servira à noter la fréquence des variables clefs dans le récit (voir en annexe la fiche de contrôle). Par la suite,

nous construisons un diagramme contextuel qui met en relation les variables présentes rencontrées dans cette situation réelle évoquée par les interviewés.

3- Les **données** ainsi **condensées** sont présentées dans une matrice conçue pour rassembler de l'information typique au transfert des acquis et l'organiser sous une forme compacte accessible rapidement (voir en annexe la matrice des effets). La situation du terrain enquêté quant aux transferts réels des nouvelles acquisitions doit transparaître immédiatement pour permettre d'en tirer des conclusions justifiées (Huberman et Miles, 1991).

Cette matrice des effets explicite les nouveaux comportements observables, l'utilité opérationnelle des acquis de l'alphabétisation tant quantitative (par exemple les retombées monétaires de l'usage des acquis) que qualitative (avoir résolu des problèmes dans des situations autres que celles dans laquelle l'apprentissage a été effectué)

A cette étape, le chercheur s'intéresse aux effets : **le transfert**. Est-ce que ces résultats sont superposables ou non aux attentes du néo-alphabétisé ?

4- A la fin, le travail d'**élaboration** donne du sens aux données, il consiste en «l'émergence de l'inconscient et construction du discours» (Bardin, 1977 : 176 ; Huberman et Miles, 1991 : 37). Bardin de même que Huberman et Miles préconisent que le chercheur note les régularités des variables clés non pas en se contentant de les rapporter comme des données, mais il les relie selon qu'elles expriment un concept ou que le chercheur montre le concept général que ces différents éléments illustrent. Faire ressortir les explications afférentes aux variables dans le contexte de l'alphabétisation, les flux possibles de causalité et les propositions à partir donc des quêtes qu'ont manifestées les adultes ruraux dans leur participation aux activités d'alphabétisation et la dynamique d'engagement sous-jacente. La matrice des effets directs, méta-effets, effets dérivatifs du transfert que nous avons élaborée nous permet de dépasser le langage tel qu'il est livré dans le contenu manifeste des entretiens (voir la matrice en annexe). Selon Mucchielli (1977), ce langage n'est qu'un chemin pour dépasser le sens premier en direction du sens implicite.

La variable «formation» est en elle-même tout un dispositif. Cependant, au regard de notre variable principale qui est le transfert des acquis, quel choix devons nous opérer à l'intérieur de ce dispositif ?

L'analyse de contenu des entretiens demeure insuffisante pour inférer sur les intentions déclarées des promoteurs des actions d'alphabétisation. Nous avons besoin d'analyser les objectifs existants pour diversifier les comportements recherchés chez les adultes analphabètes. Notre objet de référence sera le programme défini pour l'alphabétisation suivie, et l'outil d'analyse sera la taxonomie du domaine cognitif de D'Hainaut (1988) que nous concilions avec les approches de Roegiers (2003).

L'intérêt pour cette taxonomie est de pouvoir faire apparaître, de clarifier et d'ordonner les rapports entre la démarche d'apprendre et ce qui doit être appris en alphabétisation des adultes (D'Hainaut, 1988 : 189). Une démarche indissoluble entre la connaissance et la pratique qui tient compte de l'expérience critique et créatrice des adultes analphabètes.

Il s'agit pour nous d'identifier dans chaque séquence d'activités prévues:

- s'il est demandé à l'adulte de pouvoir être capable de reconstruire le même contexte d'apprentissage dans une activité ultérieure après la formation (évocation), ou de pouvoir identifier les similarités entre les nouvelles acquisitions et la situation requise ultérieurement (de la reconnaissance) : c'est de la reproduction. L'adulte alphabétisé reproduit exactement ce qu'il a appris ;
- s'il est demandé à l'adulte de pouvoir être capable de faire face à une nouvelle situation où les composantes pourraient être différentes de celles du contexte présenté en apprentissage : c'est de la conceptualisation ; l'opération est cognitive. L'adulte alphabétisé a une représentation générale de la situation ;
- s'il est demandé à l'adulte de pouvoir être capable de mettre en œuvre mécaniquement les nouvelles habiletés en cours d'acquisition sur un cas particulier : c'est de l'application. L'adulte alphabétisé transpose ses acquis dans une situation similaire à celle dans laquelle l'apprentissage a été effectué ;

- s'il est demandé à l'adulte de pouvoir être capable de discerner à partir des nouvelles acquisitions (extraire du réel), ou intuitivement de lire une situation (Inférence) ; sinon d'être capable d'anticiper (le possible) sur des démarches de résolution d'un problème dans son environnement : c'est l'exploration du réel ou du possible ;
- s'il est demandé à l'adulte de pouvoir être capable de trier des éléments pertinents dans son répertoire cognitif pour répondre adéquatement à un problème de son milieu : c'est de la mobilisation convergente ;
- s'il est demandé à l'adulte de pouvoir être capable de faire preuve d'un esprit créatif, imaginatif pour se représenter une situation possible. Ce qui relève de la mobilisation divergente ;
- Enfin, s'il est demandé à l'adulte de pouvoir être capable de s'adapter à toutes les situation exigibles par son environnement. L'adulte alphabétisé est autonome. Ce qui relève du niveau de la résolution de problème.

Chaque étape est une catégorie à repérer dans le document officiel qu'est le programme. Ce qui nous préoccupe, c'est la caractéristique la plus dominante de ce programme. Qu'est-ce qui a fourni l'essence des apprentissages effectués en alphabétisation de la population cible ?

Sous cet éclairage, notre analyse consiste à rapprocher les caractéristiques dominantes du programme du discours des néo-alphabètes afin de dégager ce qui est conciliable et ce qui est incompatible.

Dans l'acception d'analyse des besoins de Roegiers (2003) inspirée des points de vue constructivistes de Bourgeois (*l'analyse des besoins non pas comme l'étude d'une réalité objective, mais bien comme l'étude de la manière dont les analphabètes se la représentent*), il nous est possible d'apprécier les motifs de participation et la dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation et de dire ce qu'il en serait réellement sur le terrain, au quotidien : le transfert. L'attitude conséquente serait de s'interroger sur l'implication des analphabètes : y a-t-il eu négociation sur les objectifs de la formation ?

Ce chapitre nous a permis de circonscrire notre population-cible, les ruraux du Logone occidental dans le Sud-ouest du Tchad, et d'indiquer la procédure du choix de l'échantillon. Nous conduisons l'enquête par un entretien non-directif faisant appel à une analyse de contenu. Cette analyse catégorielle repose en fin de compte sur le modèle qualitatif de l'énonciation pour lequel l'entretien non-directif constitue généralement un matériau privilégié. Partant des points de vue de Bardin (1977) sur l'analyse de contenu, nous avons pu concilier la démarche de l'analyse de données qualitatives de Huberman et Miles (1991) avec les objectifs de la présente recherche.

La conjonction de la taxonomie de D'Hainaut (1985) et l'analyse d'une action de formation selon Roegiers (2003), nous permettra d'appréhender en détails les contenus des programmes d'alphabétisation proposés.

L'étape suivante aurait due être une analyse de données qualitatives recueillies au Tchad. Le dispositif méthodologique était conçu pour être monté dans le Sud-ouest du Tchad, précisément dans la région du Logone occidental (Département du Lac-vey). Ce n'est présentement plus le cas.

Ce chapitre 5 est consacré à une analyse de données, mais qui sont collectées dans la zone périurbaine de Dakar. Nous avons eu à tester notre dispositif méthodologique avec essentiellement la technique du focus-group, en partant du principe que nous devons avoir des instruments scientifiques et donc qui pourraient être valables et utilisés en tous lieux. Ainsi, nous avons eu à faire avec un groupement de femmes dont sept ont répondu spontanément à notre invitation à échanger avec elles sur les activités d'alphabétisation suivies et les transferts opérés jusqu'à ce jour. Pourquoi ce choix de dernière minute ?

Le temps qui nous est imparti pour le DEA arrivant à son terme, il ne nous permet pas d'effectuer un déplacement sur le Tchad. Ensuite, ne disposant pas de ressources financières d'appoints conséquents, il nous est impossible de nous offrir ce voyage. Toutefois, c'est sans amertume que nous avons eu à mener cette enquête ici au Sénégal. Cela dit, à quelques différences près (contraintes du milieu, le vécu des individus) les adultes présentent les mêmes caractéristiques dans les deux pays subsahariens et sahéliens (Le Sénégal et le Tchad).

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CADRE EMPIRIQUE

CHAPITRE V: ANALYSE ET INTERPRETATION

Le transfert des acquis des apprentissages en alphabétisation des adultes est l'objet central de cette recherche. Pourquoi le transfert ne s'opère-t-il pas aussi souvent que souhaité, lorsqu'il s'agit d'adultes en alphabétisation ?

Cette préoccupation nous a amené à chercher à savoir si des circonstances et des conditions ne sont pas favorables à l'avènement du transfert. Cette question s'est précisée en s'appesantissant sur les facteurs motivationnels et les conditions qui peuvent favoriser le transfert des acquis chez les adultes. Nous en avons dérivé des hypothèses et procédé à des observations par le biais d'une entrevue en focus-group.

A priori, le dispositif méthodologique que nous avons monté est destiné à être opérationnalisé au Tchad. Mais compte tenu d'abord des difficultés financières, de la très longue distance séparant le Tchad du Sénégal et, ensuite, le délai imparti pour le DEA, nous nous retrouvons dans l'impossibilité de collecter les données dans notre pays d'origine.

C'est la raison pour laquelle, notre dispositif a été testé, non pas en zone rurale sénégalaise, mais dans une zone périurbaine de Dakar ; et cela encore à cause des moyens dont nous ne disposons pas pour un séjour en milieu rural.

Les entretiens sont menés avec 7 membres d'un groupement de femmes dans une zone périurbaine de Dakar au Sénégal. Le contact que nous avons eu a été facilité par la Direction Technique de l'Alphabétisation et l'Inspection Départementale de l'Education Nationale à Guédiawaye. Quelques semaines avant, nous avons eu l'occasion de nous familiariser avec l'ensemble des femmes du groupement de Darou-salam, lors d'une évaluation externe. Théoriquement, ces femmes dites de classe 7 (correspond à la 7^{ème} année de l'implantation du Programme Intégré d'Education des Adultes ; la classe 8 vient d'effectuer sa rentrée en alphabétisation) sont depuis une année en phase de pérennisation de leurs acquis en alphabétisation.

L'objet de notre enquête leur a été signifié à la fin de l'évaluation et le rendez-vous a été pris pour le 17 janvier 2003 dans l'après-midi. Nous avons sollicité la présence de 6 à 7 femmes maximum. Nous en avons eu effectivement 7 et d'autres qui s'y sont ajoutées progressivement pendant le déroulement des entretiens. Les 7 femmes sont âgées de 35 à 39 ans ce qui correspond à l'intervalle d'âge retenu, 20 à 39 ans. Elles sont toutes mères d'enfants et mariées, excepté une veuve avec 3 enfants et une célibataire mère d'un enfant.

Quatre de ces femmes n'ont suivi aucun parcours scolaire. Parmi les trois autres restantes, une a quitté en classe de CM2 ; devenue couturière, elle exerce présentement comme animatrice en alphabétisation ; la deuxième a quitté en classe de 6^{ème} du Secondaire, ménagère, elle est maintenant commerçante à l'issue de son alphabétisation en wolof ; la troisième a quitté la classe de troisième du Secondaire et après une formation en soin de santé, elle est aussi animatrice en alphabétisation.

Dans ce qui suit, nous procédons à l'analyse des données qualitatives, puis à la discussion des résultats.

5.1 Analyse des données

D'après notre dispositif, il s'agira toujours d'une population alphabétisée en phase de pérennisation des acquis. La formation aurait pris fin 6 mois au moins au moment de la collecte des données. Aussi, il nous a paru important de nous intéresser aux programmes des activités qui ont été menées. Sauf que, dans le cas du programme PIEA (Programme Intégré d'Education des Adultes) imposé aux femmes de Darou-salam nous n'avons pas pu disposer du programme. Par principe dans les systèmes de formation des adultes, le programme devrait être construit en association avec la population-cible et la Direction technique met à disposition de l'équipe d'encadrement une grille de conception.

Il nous a semblé, sur le terrain, qu'il s'agissait des thèmes fonctionnels qu'il fallait « négocier » avec les bénéficiaires du PIEA. Ainsi, à la place du programme tel qu'il aurait pu l'être, c'est un ouvrage d'activités d'apprentissages conçu comme le livre du maître (typique à l'enseignement classique) qui nous a été présenté. Il nous a été impossible d'en disposer.

En réalité, les déclarations respectent le principe des systèmes de formation des adultes (programme construit à partir des besoins de la population-cible, donc nécessairement différent d'un groupe à un autre) alors que sur le terrain, les objectifs définis sont standards et visent à développer des compétences transversales.

C'est ainsi que nous nous sommes limités à l'instrument focus-group pour recueillir des déclarations, sans analyser le programme qu'avaient suivi les femmes du groupement de Guédiawaye.

Cette analyse des entretiens débute par la fiche de synthèse des entretiens réalisés en focus-group, vient ensuite la fiche d'annotation, puis un diagramme contextuel du site observé, et enfin une première matrice des effets et une deuxième matrice des effets directs/ méta-effets/ effets dérivatifs.

Fiche de synthèse d'entretien

Type de contact: Focus-group (7 femmes)

Intervenant: Etat

Date: Focus-group du 17/01/05

i) Faits marquants affichés par les femmes:

- le Programme Intégré d'Education des Adultes (PIEA) arrivant à son terme a été proposé par les organes dirigeants de l'Etat. Cependant, les femmes acceptent mal que des décisions aient été prises à leur place ; d'où un sentiment d'inconsidération des femmes ;
- le refus des femmes d'être alphabétisées dans les locaux des écoles élémentaires du quartier mis à leur disposition. C'est un cadre scolaire et les femmes expliquent qu'elles ne veulent pas être la risée des enfants et jeunes qui les verraient fréquenter les mêmes lieux d'étude ;
- l'animatrice du groupement, issue du même milieu que les femmes, est d'emblée présentée comme le modèle de référence.

ii) Synthèse d'entretien

La synthèse de cet entretien de groupe est l'essentiel de ce qui est important, dans le discours des femmes, pour l'objet de notre recherche. Cette synthèse nous permet de cerner de proche en proche l'utilité pratique des acquis, c'est-à-dire le transfert et les variables identifiées qui ont eu un rôle prépondérant à la réalisation des résultats escomptés dans le programme PIEA qui a été imposé aux femmes de Darou-salam.

Question 1 : *Qu'est-ce qui vous a poussée à accepter d'être alphabétisée ?*

A. Motifs de participation aux activités d'alphabétisation		
Catégories	Thèmes	Extraits des entretiens
Intérêt perçu (Ip)	- <u>Epistémique</u>	Découvrir les possibilités qu'offre la langue nationale (le wolof) comme médium d'alphabétisation. Se cultiver. Avoir des ouvertures sur une nouvelle vie.
	- <u>Socio-affectif</u>	Nous gagnons de l'estime ; et nous nous sentons comme des êtres humains à part entière. Alors qu'avant, nous éprouvions un sentiment d'insuffisance. Nous ignorons beaucoup de choses.
	- <u>Economique</u>	Tenir notre comptabilité : calculer notre prix de revient ; prévoir la marge bénéficiaire de nos activités productives. Notion d'épargne : moins dépensières que par le passé. User de notre propre initiative dans nos activités productives. Distinguer les composantes de production comme la teinture...
	-Quantitatif	Nous nous vendons mieux, en terme de rentabilité, parce que nous produisons et savons produire de plus en plus de la bonne marchandise : teinture, transformation et conservation des céréales locales...
Opportunité de transfert (Ot)	-Qualitatif	Nous ne voulons plus d'intermédiaire pour la moindre chose, comme par le passé : composer un numéro de téléphone, rédiger une correspondance...
	- <u>opportunité de transfert</u>	Des opportunités perçues, mais manque d'initiative pour s'ouvrir et contrôler avec efficacité et efficience les activités. Les thèmes fonctionnels : santé, hygiène de vie et nutrition, organisation et gestion du temps de travail...nous rendent utiles à nos familles et à tout notre environnement social du quartier. Nous réinvestissons les acquis par les actions de sensibilisation.

Suivant leurs trajectoires individuelles, chacune des femmes qui prend la parole a une représentation de ce que doit être son alphabétisation. Les activités d'apprentissage qui auraient du sens pour ces femmes devraient être construites à partir de leurs quêtes. Le PIEA suivi par les femmes semble vouloir développer des compétences transversales, alors que ces femmes attendent des activités d'apprentissage sur mesure, spécifiques à leurs besoins et à leur milieu social.

Les motifs de participation de ces femmes aux activités d'alphabétisation sont liés à l'intérêt perçu [I_p = (épistémique, socio-affectif, économique, identitaire)] et à l'opportunité de transfert (O_t). Ce sont des facteurs motivationnels externes propres à l'environnement M_{ext} , perçus par les femmes ; mais cela ne suffit pas. Est-ce que les femmes sont prêtes à s'engager dans les activités et à y persévérer jusqu'à terme ?

Question 2 : *Qu'est-ce qui vous a encouragée à suivre et à vous investir dans le processus d'apprentissage de cette alphabétisation ?*

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

B. Dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation		
Catégories	Thème	Extraits des entretiens
Sentiment d'efficacité personnelle (Ep)	Sentiment d'efficacité personnelle	L'animatrice est issue de notre milieu. Elle a pu, donc nous aussi nous pouvons y arriver : situation de défi. Persuasion verbale aussi : l'animatrice nous savait beaucoup conseillé.
Contrôle perçu (Cp)	Contrôle perçu	Avec les thèmes fonctionnels, nous avons acquis des habiletés par lesquelles, aujourd'hui, nous arrivons à faire des choses qu'on imaginait inaccessibles pour nous : faire des opérations bancaires dans les caisses, et mutuelles d'épargne. Nous pouvons transcrire les prescriptions médicales et la posologie traduite par le pharmacien.
Soutien perçu (Sp)	Soutien perçu	Nous sommes toutes solidaires. Nous collaborons toutes ensemble. On s'entraide.
Climat de transfert (CI)	Climat de transfert	Du moment où nous posons des actes utiles dans le quartier pour tout le monde (investissement humain), il n'y a aucun problème.
Formation (F)	Formation	Nous sommes restées sur notre faim ; le programme est déjà arrivé à sa fin ; or on s'attendait à plus que ce qui a été offert. Le PIEA a été utile. Certes, mais il y a beaucoup à faire et la durée de formation est très courte (6 mois). Il nous faut des certificats pour nous stimuler ; cela fera notre fierté de montrer qu'on a aussi appris.
Transfert (Ta)	Transfert	Vous le voyez, nos yeux brillent et maintenant, ils peuvent voir.

La dynamique d'engagement relève tout d'abord de l'effet de modelage qui se présente comme un défi aux femmes. Elles sont convaincues de pouvoir apporter quelque chose à leur environnement social (Bandura in Sciences Humaines, 2004). Nous sommes en présence d'un sentiment d'efficacité personnelle (**Ep**) développé par les femmes, de la conquête de la maîtrise sur les performances (**Cp**), du soutien perçu (**Sp**) et d'un climat favorable au transfert (**Cl**) corollaire de l'effet du modelage d'une animatrice issue du même milieu.

La dynamique d'engagement de ces femmes reflète un facteur motivationnel externe propre à l'environnement, le climat (**Cl**) ; elle reflète aussi les facteurs motivationnels internes propres aux femmes que sont : le sentiment d'efficacité personnelle (**Ep**), le contrôle perçu (**Cp**) et le soutien perçu (**Sp**).

Au total, nous avons en présence, comme facteurs motivationnels internes, le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu, et le soutien perçu ; et comme facteurs motivationnels externes, l'intérêt perçu, l'opportunité de transfert, et le climat de transfert ; c'est-à-dire: **Mint (Ep, Cp, Sp)** et **Mext (Ip, Ot, Cl)**

Pour ces femmes, l'absence de culture s'explique par le fait que le comportement terminal ne contredit pas leur tradition. Ce qui nous amène à confirmer l'existence et la prépondérance de nos variables d'entrée (**Mint, Mext**) nécessaires à ce qui va suivre.

Eu égard aux déclarations faites par les femmes de Darou-salam, les besoins ayant présidé à l'essence des activités du PIEA (**F**) ne sont pas les leurs, bien qu'elles y trouvent leur compte. La durée des actions est jugée très courte et le renforcement des acquis espéré semble échapper à ces femmes.

D'une manière globale, la formation est moyennement satisfaisante. Au décompte des résultats obtenus en terme de comportement terminal observable, l'utilité des acquis (**Ta**) est prouvée par ces femmes à travers les nouveaux comportements. Mais s'il devrait y avoir encore des activités d'apprentissage, alors elles nécessiteraient une construction sur la base d'une négociation des objectifs ; l'affirmation exprimée en ces termes, ... *nos yeux peuvent voir*, souligne à la fois l'exigence d'une régulation et une boucle rétroactive dans la perspective d'apprendre à apprendre. Ainsi, nos assertions se confirment a priori :

- Le transfert des acquis des adultes alphabétisés dépend effectivement des facteurs motivationnels internes propres aux femmes (**Mint**) et des facteurs motivationnels externes propres à leur environnement quotidien (**Mext**). Autrement, nous avons l'équation:

$$Ta = f (Mint, Mext)$$

Et également,

- Le transfert des acquis des adultes alphabétisés dépend bien aussi du dispositif de formation mis en place. Autrement, nous avons aussi l'équation:

$$Ta = f (F).$$

iii). D'entrée de jeu, nous avons ces témoignages :

- Le fait que nous soyons venu écouter les femmes, échanger avec elles à propos de la formation qu'elles ont reçue, les a profondément émues.
- *Vous au moins, vous vous intéressez à nous. Vous nous donnez de la valeur.*

Cette expression fait penser, de manière subtile, à une déception dans les actions d'alphabétisation auxquelles les femmes de Darou-salam ont adhéré. La nature de cette déception est liée à tous égards aux dispositifs de formation (F) ; ces femmes pensent que ce qui est présenté comme étant un bienfait pour elles, aurait pu être décidé avec leur consentement. Cette expression était donc une invitation à l'écoute.

Pendant la mise en œuvre, il était nécessaire de ne pas perdre de vue les détails sur les faits et les gestes. L'analyse commence dès lors qu'une femme du groupe prend la parole suite à la première question ouverte de départ :

Qu'est-ce qui vous a poussée à accepter d'être alphabétisée ?

Cette analyse sert de repère pour apprécier et retenir ce qui a du sens pour les femmes. Ce sont des notes prises rapidement pendant le déroulement des entretiens de groupe. Nous classons ces notes d'analyse en fonction de nos axes d'intérêts prédéfinis.

Fiche d'annotation de l'analyse pendant les entretiens de groupe

Type de contacts: Focus-group (7 femmes)

Intervenant: - Etat

Date : Focus-group du 17/01/05

Synthèse d'analyse des prises de notes				
Observations	Sentiments/ préoccupation	Compréhension/ perception	Éléments opérationnels/ non-opérationnels	Notation des Faits et gestes
Axes d'intérêts				
<p>Motifs de participation (Ip, Op)</p>	<p><u>Le goût d'inachevé.</u></p> <p><i>Nous n'avons pas encore réellement abordé ce qui nous tient nous à cœur.</i></p> <p>Le problème est celui des besoins en formation. Les objectifs ont-ils été au départ négociés avec les femmes ? Ceci relève du dispositif de formation (F).</p>	<p><u>Le niveau de progression</u></p> <p><i>Nous qui avons été scolarisées, nous comprenons vite et mieux ; on sait mieux combiner les lettres que nos sœurs qui n'ont aucun niveau scolaire.</i></p> <p>Le problème est celui des préaquis. Les stratégies mises en œuvres ont-elles tenu compte de l'hétérogénéité des niveaux ? C'est encore le dispositif de formation (F) qui est mis en cause.</p>	<p><u>Éléments opérationnels :</u> Se sentir « cultiver »</p> <p><i>Nous pensons arriver à faire beaucoup de choses avec le wolof, comme nos sœurs qui ont étudié. Nous effectuons déjà des opérations bancaires sans un intermédiaire.</i></p>	<p>- Hochements des têtes en guise d'approbation</p> <p>- Nombreuses sollicitations de prise de parole.</p> <p>-Des applaudissements.</p>
<p>Dynamique d'engagement (Ep, Cp, Sp, Cl, F, Ta)</p>		<p><u>Perception</u></p> <p>Modelage et persuasion sociale</p> <p><i>Nous devons arriver comme notre sœur qui est aujourd'hui notre animatrice.</i></p>	<p><u>Éléments opérationnels</u></p> <p>Thèmes fonctionnels productifs</p> <p><i>Nous perdons notre temps à venir apprendre si en retour, financièrement nous ne récupérons pas cet investissement ;</i></p> <p>Cela s'entend qu'il est nécessaire de lier immédiatement les contenus d'alphabétisation aux activités quotidiennes des femmes.</p>	<p>-Envie de démonstration de ce qu'on a acquis.</p> <p>-Eclats de rires et tapes amicales</p>

Lorsque les femmes manifestent leur déception par rapport à l'inachevé, par rapport à ce qui aurait pu être construit pour elles et avec elles, leur ton devient subitement mélancolique ; un

regret. Par contre, que savent-elles faire déjà avec ce qui est appris et acquis ? L'atmosphère devient bon enfant. Elles reconnaissent au moins les changements qui se sont opérés en elles.

Bien que cette fiche d'annotation soit un support à la synthèse d'entretien, elle met en exergue les liens entre :

- facteurs motivationnels (**Mint**, **Mext**) ;
- le dispositif de formation (**F**) à travers les programmes, les stratégies, la période et la durée de formation ;
- l'usage des acquis résultants (**Ta**).

L'alphabetisation des femmes de Darou-salam devrait être un mécanisme d'interaction. Elle se situerait entre la théorie, la pratique et les ajustements successifs au cours des activités d'apprentissages qui auraient permis de la réguler et de mieux l'adapter.

Si ces femmes ont accepté le PIEA (Programme Intégré d'Education des Adultes), c'est qu'elles ont fait une projection lointaine de l'usage de ce qui sera acquis. De sorte que pour elles, s'alphabetiser maintenant, c'est apprendre à repérer ce qu'il conviendra d'apprendre en demeurant dans un environnement désormais lettré (Lapointe, 1995).

C'est ce qu'une d'elle résume en ceci :

➤ *Nous n'avons pas encore réellement abordé ce qui nous tient à cœur.*

Ce qui ne contredit pas nos hypothèses et donc nous les confirmons toujours a priori à savoir que d'une part, le transfert des acquis (**Ta**) dépend des facteurs motivationnels internes propres aux femmes (**Mint**) et des facteurs motivationnels externes propres à leur environnement (**Mext**) :

$$\mathbf{Ta} = \mathbf{f}(\mathbf{Mint}, \mathbf{Mext}) \quad (\text{hypothèse spécifique 1})$$

et d'autre part, le transfert des acquis (**Ta**) dépend de la formation (**F**) :

$$\mathbf{Ta} = \mathbf{f}(\mathbf{F}) \quad (\text{hypothèse spécifique 2})$$

N'eût été la prégnance des facteurs motivationnels perçus par ces femmes, il n'y aurait pas eu d'alphabetisation. Le dispositif de formation qui a été monté, avait trouvé des dispositions

favorables chez des actrices fort motivées par le désir d'apprendre et de progresser dans un environnement lettré.

A ce stade, la question posée est : à quel rythme se retrouve chaque thème des différentes catégories dans le discours des femmes de Darou-salam ?

Le nombre de fois qu'un thème est identifié dénote de son impact comme facteur motivationnel et de l'influence prédictive sur le transfert des acquis. Est-ce le cas ici ? La fiche de contrôle devrait conduire vers cette analyse qui tentera d'expliquer l'objet central de cette recherche qu'est le transfert.

Fiche de contrôle de la fréquence des variables

Type de contacts: (Focus-group de 7 femmes)

Intervenant: -Etat

Date : Focus-group du 17/01/05

Axes d'intérêts	Catégories	Thèmes	Fréquences
Motifs de participation aux activités.	Ip	- épistémique - économique - identitaire - opératoire personnel - socio-affectif - opératoire professionnel - hédonique	5 4 3 2 1 1 2
	Ot	- opportunité de transfert	2
Dynamique d'engagement dans les activités	Ep	- sentiment d'efficacité personnelle - le contrôle perçu	5 3
	Cp	- le soutien perçu	3
	Sp	- culture	2
	Cu	le climat de transfert	0
	Cl		1
	F	- programmes - période et durée - stratégies	4 2 1
	Ta	- le transfert des acquis	8

L'intérêt perçu (**Ip**) apparaît comme le facteur dominant dans les motifs de participation aux activités d'alphabétisation des femmes. **Ip** donne la première explication de l'inadéquation souvent avérée de l'alphabétisation des adultes. Ainsi les actions d'alphabétisation peuvent se succéder ; mais du moment où les apprentissages ne sont pas significatifs pour les populations cibles, il est difficile d'atteindre les résultats escomptés. Les risques d'abandon sont même provoqués implicitement de par le dispositif de formation. Fouiller la nature des thèmes de cette catégorie permet de négocier les objectifs de formation, car c'est l'étape préalable d'élucidation des besoins souligne Bourgeois (in Roegiers, 2003).

De même, le dispositif de formation (**F**), le sentiment d'efficacité personnelle (**Ep**) et le transfert (**Ta**) forment les points essentiels de la dynamique d'engagement des femmes dans les activités du Programme Intégré d'Education des Adultes (PIEA). L'avènement du transfert (**Ta**) passe donc par des conditions et des circonstances, facteurs motivationnels internes, facteurs motivationnels externes et la formation [(**Mint**, **Mext**, **F**)], qui s'imbriquent dans une boucle rétroactive pour assurer la pérennisation des acquis. Apprendre à apprendre ou apprendre pour transférer exige l'implantation d'un environnement apprenant construit par ces actrices dont l'utilité des acquis est prise dans cette boucle rétroactive de manière récursive.

A cette étape également, les assertions postulées se confirment aussi a priori :

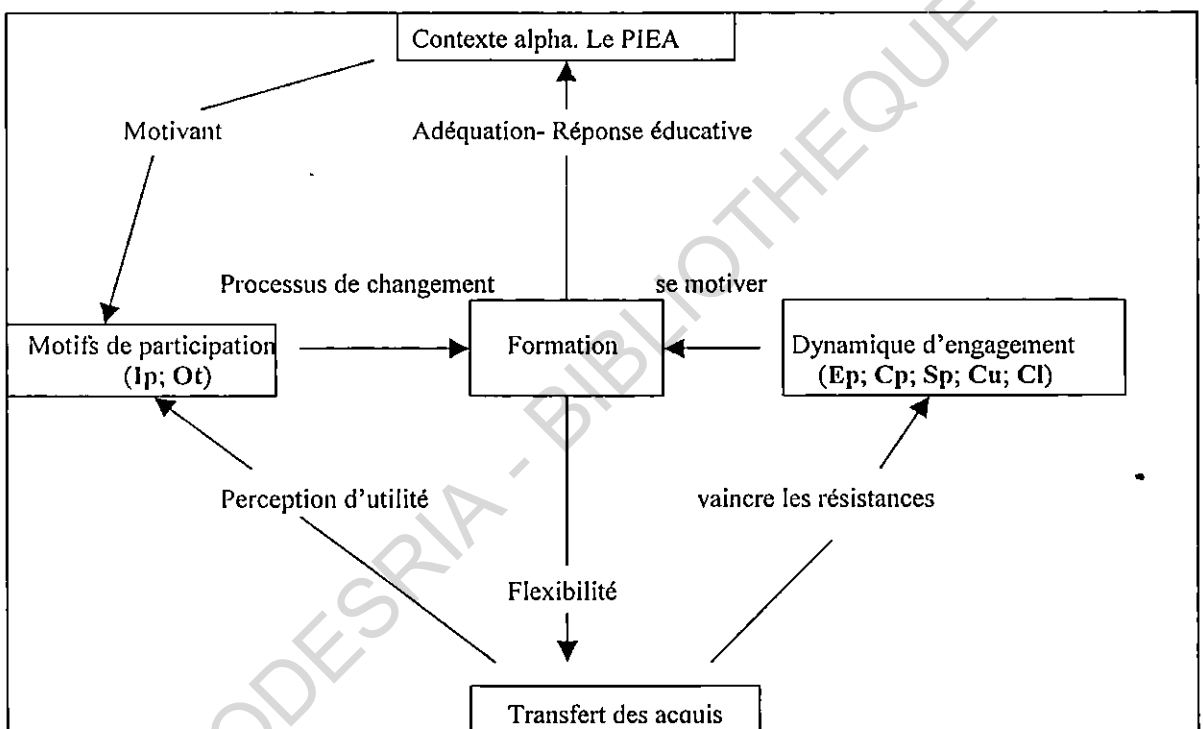
- le transfert des acquis (**Ta**) dépend des facteurs motivationnels internes (**Mint**) et des facteurs motivationnels externes (**Mext**) : **Ta = f (Mint, Mext)**
- le transfert des acquis (**Ta**) dépend de la formation (**F**) : **Ta = f (F)**

Affirmer et ensuite confirmer que le transfert (**Ta**) dépend des facteurs motivationnels internes propres aux femmes (**Mint**), c'est rendre incontournable la participation des femmes à tout le processus décisionnel des changements souhaités et de la planification des activités. Elles doivent se sentir concernées. De même, les facteurs motivationnels externes propres à l'environnement de ces femmes constituent une typologie des besoins dont la pertinence ne peut être démontrée sans l'implication des femmes pour définir ce qui est significatif pour elles. Si cette démarche est suivie, le dispositif devient un processus actif et interactif pour permettre aux nouvelles acquisitions d'être réellement utiles et pratiques dans la vie quotidienne de ces femmes de Darou-salam.

Suite à cela, il est possible de projeter l'image contextuelle des données qualitatives recueillies.

La visualisation juxtapose les enjeux de la survie du PIEA qui a été imposé et réalisé pour les femmes de Darou-salam. Ce programme devrait leur permettre de continuer à apprendre. Cela se présente-t-il comme souhaité ?

Schéma n°7: Diagramme contextuel centré sur les données qualitatives



Le diagramme contextuel met en lumière la position des femmes par rapport aux activités d'alphabétisation suivie. Il s'agit du PIEA (Programme Intégré d'Education des Adultes). Ce diagramme indique si le contexte d'alphabétisation est motivant pour les femmes. Ce qui se traduit par la présence des variables *Ip* et *Ot* à la fois dans cette entrevue. Les femmes sont au moins motivées à apprendre, elles participent spontanément aux activités d'apprentissage. La formation répond d'une part à l'impact d'objectif du programme d'alphabétisation recherché ; et d'autre part, elle permet plus ou moins l'adaptabilité du néo-alphabète dans son environnement de travail par l'usage déclaré des acquis au quotidien depuis la fin de la session de formation. Ce qui renvoie à la dynamique d'engagement des femmes pendant la

formation, car les circonstances et les conditions (le modelage, la langue...) ont amené à se motiver pour les activités d'apprentissage d'alphabétisation suivie.

Sous cet éclairage, le transfert des acquis déclaré et observable dans une certaine mesure est tributaire de la perception d'utilité (**Mext.**) des actions d'alphabétisation et des investissements individuels liés à la personnalité de ces femmes (**Mint.**) avec lesquelles les échanges ont eu lieu.

Motivant, certes, le PIEA l'est approximativement d'après les précédentes analyses. Les femmes de Darou-salam ont bien adhéré au processus de changement auquel elles devraient s'engager ; leur engagement est un fait encore observable dans les comportements. Par contre, l'adéquation du dispositif (**F**) au PIEA a plutôt imposé une réponse éducative produisant des habiletés transversales qui ne satisfont pas entièrement les femmes. Toutefois, les apprentissages sont avérés assez flexibles, eu égard à l'usage diversifié des habiletés acquises dans la vie quotidienne des femmes. Ce sur quoi repose d'une part la perception d'utilité des apprentissages et d'autre part les stéréotypes susceptibles de limiter l'engagement dans les activités.

Nos hypothèses sont aussi vérifiées a priori à ce niveau :

- le transfert des acquis (**Ta**) dépend des facteurs motivationnels internes (**Mint**) des femmes et des facteurs motivationnels externes (**Mext**) de leur environnement:

$$\mathbf{Ta = f (Mint, Mext)}$$

- le transfert des acquis (**Ta**) dépend aussi de la formation (**F**):

$$\mathbf{Ta = f (F)}$$

Les changements dans l'existence quotidienne, souhaités pour les femmes, ne peuvent s'opérer réellement que si ce qu'on projette réaliser pour elles, on le fait avec elles. Ce qui suppose la perception claire des facteurs motivationnels internes et externes, levier de leur participation et engagement dans les activités prévues. Le dispositif de formation est une réponse-éducative devant préparer les femmes aux comportements attendus d'elles à l'issue

de leur alphabétisation. C'est dire que les hypothèses postulées, nous pouvons bien les confirmer.

De proche en proche, nous avons essayé de cerner l'objet central de la recherche, le transfert (**Ta**), en empruntant la démarche d'analyse des données qualitatives décrites par Huberman et Miles (1991). Dans chaque étape, les données qualitatives ont permis de confirmer les hypothèses spécifiques dérivées de l'hypothèse générale.

Rappel

Hypothèse générale :

Le transfert des nouvelles acquisitions (Ta**), dépend de la motivation (**M**) des adultes et des actions de formation (**F**) en alphabétisation.**

Soit : **$Ta = f(M, F)$**

Hypothèse spécifique 1 :

Le transfert des apprentissages effectués en alphabétisation dépend des facteurs motivationnels internes propres à l'individu et de facteurs motivationnels externes propres à l'environnement.

Soit : **$Ta = f(M_{int}, M_{ext})$**

Hypothèse spécifique 2 :

Le transfert des apprentissages effectués en alphabétisation dépend de la formation

Soit : **$Ta = f(F)$**

Si les acquis en alphabétisation des adultes ne se manifestent pas assez souvent ou peu dans d'autres contextes différents de celui dans lequel l'apprentissage a été effectué, a priori, le dispositif de formation (**F**) et les facteurs motivationnels (**M_{int}**, **M_{ext}**) exigibles pour l'avènement du transfert ne répondent pas pour la population-cible. La matrice des effets peut-elle fournir des éléments touchant la dimension explicative de ce transfert ?

Matrice des effets : le transfert

Intervenant	Effets	Nouveaux comportements observables	Utilité opérationnelle des acquis	
			Quantitative	Qualitative
<u>Etat</u> Le Programme Intégré d'Education des Adultes (PIEA)		-L'éveil -L'esprit de discernement <i>Nos yeux s'illuminent, maintenant on voit clair...</i>	-Rentabilité croissante des petits commerces. - Epargne - Diversification des activités productives en fonction des saisons	- Connaissance bien meilleure du monde - Situation économique en amélioration (autonomie) - Hygiène de vie bien meilleure <i>Nous ne laissons plus les enfants traîner pieds nus ; nous prenons soins de ce qu'ils mangent et de ce que nous même mangeons.</i> - Investissement humain dans le quartier - Désir de progresser né des liaisons fonctionnelles avec les pratiques quotidiennes

Le transfert, c'est donc en fait le nouveau comportement qui se justifierait par la dextérité, entre autres, avec laquelle les femmes accomplissent les tâches quotidiennes. Il y a une énorme dimension qui est non quantifiable et l'infime partie qui se mesure ou est convertible en revenu monétaire. C'est pourquoi, le transfert bien qu'en aval (assimilable à la post alphabétisation), doit présider en amont à la résolution des conditions et circonstances de son avènement. Il s'agit de l'usage des habiletés qui donne du sens aux acquis des apprentissages effectués. Ce qui doit être pratiqué ultérieurement constitue le filon de ce qui doit être appris tout le long du processus du changement souhaité. Le levier devant déclencher le processus est d'une part les facteurs motivationnels internes propres aux femmes et ceux externes propres à leur environnement (**Mint**, **Mext**), et d'autre part le dispositif de formation (**F**).

En confirmant nos hypothèses :

- le transfert des acquis (**Ta**) dépend des facteurs motivationnels internes propres à ces femmes (**Mint**) et les facteurs motivationnels externes propres à leur environnement (**Mext**):

$$Ta = f(Mint, Mext) \quad (\text{hypothèse spécifique 1})$$

- le transfert des acquis (Ta) dépend de la formation (F):

$$Ta = f(F) \quad (\text{hypothèse spécifique 2})$$

Nous pensons à l'étape cruciale d'élucidation des besoins des individus adultes à alphabétiser. Le besoin correspond à une situation sociale spécifique. Il est donc fait de subjectivité. Mais pour l'adulte analphabète qui l'exprime, il fait partie de l'inévitable. Or, le besoin évolue avec les circonstances où vit l'adulte. Ainsi, il structure la conduite de l'individu. C'est pourquoi nous maintenons nos hypothèses qui affirment que l'utilité pratique (Ta) des nouvelles acquisitions des alphabétisés dépend effectivement des facteurs motivationnels internes et externes et du dispositif de formation.

Est-il possible d'envisager de prescrire des objectifs de formation lorsqu'il s'agit des adultes qui, a priori, ont des préoccupations quotidiennes autres que le besoin de s'alphabétiser ?

Les femmes de Darou-salam ont reçu une réponse éducative, le PIEA ; néanmoins, elles avouent être restées sur leur soif d'apprendre au terme du PIEA. Ce programme (PIEA) a développé des compétences transversales, mais leur alphabétisation qui devrait prendre en compte leurs spécificités est attendue.

Le transfert des acquis en alphabétisation des femmes peut davantage être affiné. C'est ce que montre la matrice des effets qui suit. Cette matrice des effets directs/ méta-effets/ effets dérivatifs tente de cerner de plus près l'usage des acquis utiles ou non aux femmes de Darou-salam. Elle comporte surtout dans sa dernière ligne les inférences possibles que nous avons tentées de faire par rapport aux déclarations recueillies et classées suivant nos catégories. Les inférences sont également induites par tout ce qui précède, c'est-à-dire ce va-et-vient entre les différentes étapes de l'analyse de données.

Matrice des effets : directs/ méta-effets/ effets dérivatifs

	Effets directs		Méta-effets		Effets dérivatifs	
	+	-	+	-	+	-
Objectifs du programme						
Effets sur le néo-alphabète	<p>L'alphabétisée joue des rôles d'interprète.</p> <p>-Aisance dans l'utilisation du calcul écrit</p> <p>-gestion technique des activités productives</p>		<p>Se valoriser</p> <p>Accéder au monde des lettrés</p>		<p>Accès au crédit</p>	
Effets sur le groupe	<p>-Maîtrise des activités techniques: teinture, transformation des produits...</p> <p>-Comité de gestion</p> <p>Environnement lettré: activité collective de lecture, de révision...</p>		<p>Se donner soi-même un projet d'apprentissage</p>	<p>« mythe » du diplôme (certification)</p>		
Effets sur l'environnement de travail	<p>Investissement humain dans le quartier: propreté, sensibilisation en matière de santé publique...</p>		<p>Modelage</p> <p>Persuasion sociale</p>			

Perception des bénéficiaires Effets sur le néo-alphabète	L'éveil Le discernement Désir de progresser		Dynamisme Adaptabilité Assurance acquise		Sorte de revanche prise sur le passé	
	Renforcement de la cohésion sociale Le concept de soi Potentialité créative		Se distinguer pour constituer une « masse critique » Lecture critique des événements avec argumentation			
	La performance dans les activités techniques productives Sortir du monde des « rien »		Changer les stéréotypes du passé Flexibilité dans les comportements acquis précédemment			
Effets sur le groupe						
Effets sur l'environnement de travail						
Inférences de l'analyste	Les femmes désirent un apprentissage significatif Le déclenchement de l'action doit indiquer le passage de l'absence d'activité perçue, élucidée vers l'exécution du comportement type Le transfert suppose nouvelle structure à élaborer à partir des acquis	Effet quasiment inexistant En effet, la prégnance du sentiment d'efficacité perçue induit un engagement de nature à provoquer un comportement plutôt utile aux femmes et à leur environnement social et culturel Le comportement terminal c'est cette valorisation des sujets	Le concept de soi : sentiment dominateur dévoilé à l'issue de cette alphabétisation <i>Nous n'étions rien...</i>	L'expression d'une quête de reconnaissance Le sentiment d'être soutenue et encouragée Surtout l'illusion d'un faire valoir ultérieur.	La possibilité de bénéficier d'un prêt pour le démarrage ou le renforcement des Activités Génératrices de Revenus (AGR) Il ne faut attendre de tels cas aucun transfert conséquent des acquis	Bénéficier d'un prêt et en faire un usage « fantaisiste » non rentable en terme monétaire Situation litigieuse pouvant discréditer le groupement

A cette étape, nous pouvons affirmer que toutes acquisitions en alphabétisation des adultes qui se transfèrent sont une appropriation d'un apprentissage significatif issu des objectifs négociés pour et avec les apprenants adultes cibles.



Le besoin n'a d'existence que chez l'individu qui le ressent. Et cela, les femmes de Darou-salam l'expriment à leur manière :

- *Une personne responsable (entendre un adulte avec des devoirs et obligations dans son foyer) qui apprend a besoin de trouver une utilité pratique et concrète qui accompagne la fréquentation des cours.*

C'est l'expression de la perception des facteurs motivationnels internes propres à l'individu et des facteurs motivationnels externes propres à son environnement. Autrement :

- le transfert dépend bien des facteurs motivationnels internes propres à l'adulte et des facteurs motivationnels externes propres à son environnement :

$$Ta = f(Mint, Mext).$$

Ce produit ne pouvant résulter que d'une analyse ou d'une conception qui consiste habituellement en la formulation d'objectifs d'alphabétisation pour une population-cible (Lapointe, 1995), ces femmes de Darou-salam disent :

- *Il faut bien réfléchir sur comment organiser l'apprentissage. On doit l'associer à un travail productif.*

D'où leur regret, le programme suivi ne ressort pas de leurs propres préoccupations.

Une femme le dit d'ailleurs :

- *Le PIEA, c'est ce que nous exécutons. C'est un programme qui nous a été proposé (entendre imposé).*

Une autre femme sera plus explicite en disant :

- *Nous ne leur avons pas dit quel était notre programme ?*

L'expression des besoins conduit à négocier les objectifs d'alphabétisation et le dispositif de formation vient justifier les actions à mener.

- le transfert dépend donc nécessairement de la formation en tant qu'ensemble du dispositif de formation :

$$T_a = f(F)$$

Dans le cadre du PIEA, la conjonction des facteurs motivationnels internes et externes aurait pu révéler les écarts de perception insoupçonnés ou cachés entre les différents organes étatiques impliqués dans l'alphabétisation des adultes et les groupes cibles. Ce qui aurait l'avantage de permettre un choix des besoins dont la grande priorité requiert une intervention sur mesure, soit par l'introduction de nouveaux programmes soit par le réaménagement du PIEA. C'est aussi l'intérêt de la boucle rétroactive.

La discussion des résultats qui suit rend compte de la dynamique des entretiens de groupe avec les 7 femmes de Darou-salam.

5.2 Interprétation (Discussion des résultats)

Les réponses sont regroupées suivant nos deux grands axes:

- motifs de participation aux activités d'alphabétisation
- dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation.

La discussion se fait en trois étapes. Dans la première étape, les variables identifiées sont prises isolément dans ce contexte précis du groupement de femmes de la périphérie de Dakar. A la deuxième étape, les variables identifiées sont prises dans leur ensemble par rapport aux interactions créées entre elles; et dans la troisième étape, nous procédons par relation de cause à effet.

5.2.1 Etape 1 : Justification des femmes

Il s'agit de confronter les déclarations des femmes par thème identifié comme un mobile de leur participation au programme PIEA.

A. Motifs de participation aux activités d'alphabétisation

Une seule question ouverte a été posée:

Qu'est-ce qui vous a poussée à vous inscrire à ces activités d'alphabétisation?

En terme de présence, il y a deux motifs de participation qui sont l'**intérêt perçu** et l'**opportunité de transfert**.

(a) L'**intérêt perçu**, cité 18 fois, est le levier qui a provoqué chez les femmes le déclenchement du comportement vers un certain nombre d'objets-but; il indique ainsi le passage de l'absence d'activité au début des actions d'alphabétisation des femmes, vers l'exécution de ce comportement souhaité ou attendu.

Cet intérêt perçu est déterminé principalement par 3 forces internes:

(a. 1) – Il est **épistémique** (cité 5 fois); c'est une envie de découvrir qui est manifestée. Il s'agit pour les femmes de découvrir les possibilités que peuvent offrir les langues nationales. Comme langue d'alphabétisation, est-ce que le wolof, par exemple, peut ouvrir des voies presque au même titre que le français?

Une intervenante déclare à cet égard:

➤ *Le français est meilleur pour s'ouvrir au monde; mais il reste inaccessible pour nous. Quand on a su qu'on pouvait lire, écrire et calculer, etc. dans notre langue (le wolof), nous avons adhéré aux activités.*

Une deuxième intervenante affirme:

➤ *L'alphabétisation nous a éveillées. Cela a influencé notre mode de penser. Avant, j'étais incapable d'écrire mon nom!*

Une troisième intervenante confirme en ces termes:

➤ *La manière de faire avant et après l'alphabétisation, c'est différent. On est éveillé quand on apprend.*

(a. 2) – Il est **hédonique** (cité 2 fois); pour certaines de ces femmes, c'est le plaisir de participer à ces activités. Ce plaisir est lié aux conditions de l'offre de formation indissociable pour beaucoup d'entre elles de la langue d'apprentissage proposée qui est le wolof.

En voici quelques témoignages:

- *Apprendre dans notre langue est une découverte. Ce qui fait que nous sommes motivés pour apprendre à apprendre.*
- *Le fait que des étrangers viennent aussi apprendre nos langues, nous motive davantage. C'est dire que nos langues sont aussi importantes et utiles.*

(a. 3) – Enfin, il est aussi **socio-affectif** (cité 1 fois); les femmes expriment leur sentiment d'être des humains à part entière. Avant, elles disent éprouver un sentiment d'insuffisance, car elles ignoraient beaucoup de choses.

L'une de ces femmes dit pour sa part:

- *On arrive à connaître d'autres personnes. On ne se connaissait pas; maintenant, c'est fait. On se connaît. C'est valable pour celle-là et les autres. C'est la connaissance mutuelle qui favorise tout.*

L'intérêt perçu est également déterminé principalement par 4 forces externes:

(a. 4) – Il est **économique** (cité 4 fois); les femmes accordent une très grande importance à leur autosuffisance financière. Elles expriment leur désir d'être économiquement viables. Ces femmes révèlent les mêmes attitudes que notaient déjà Sall et Michaud (2002), à savoir que les femmes analphabètes perçoivent chez leurs consœurs instruites, le respect de leur personne, de la reconnaissance et une certaine crédibilité. C'est un prestige d'avoir été éduquée.

Une des participantes témoigne:

- *La scolarisation n'a rien rapporté à beaucoup de personnes. Nous, nous touchons du doigt la réalité que nous vivons. Le profit est réel.*

Une deuxième participante renchérit:

- *Une personne responsable (entendre adulte) qui apprend, a besoin de trouver une utilité pratique et concrète qui accompagne la fréquentation des cours d'alphabétisation...Elle aura ainsi la conscience tranquille, l'esprit en paix pour pouvoir apprendre.*

(a. 5) - Il est **identitaire** (cité 3 fois) ; ces femmes qui se sont inscrites en alphabétisation sont en quête d'une certaine reconnaissance dans leur environnement social et culturel. C'est une véritable quête de soi. C'est ce passé scolaire «raté» ou «manqué» qu'elles ont l'occasion de rattraper sans subir de pression de réussite du type qu'elles auraient connu par le passé à l'école classique.

Voici quelques exemples de témoignages :

- *Moi, j'arrive (maintenant) à écrire mon nom. C'est bien d'apprendre.*
- *Nous demandons à être aidées; nous voulons progresser, avancer comme tout le monde. Nous voulons évoluer, avoir d'autres perspectives...*

(a. 6) - Il est **opérateur et personnel** (cité 2 fois); certaines de ces femmes avaient des projets personnels.

Une participante témoigne:

- *On sait organiser notre travail. Nous faisons de la teinture, de la transformation des produits locaux; nous apprenons des techniques de vente et discutons de tout cela ensemble (entre femmes du groupement). C'est ce que j'avais à dire...*

Ce témoignage est renforcé dans le sens des actions futures à mener :

- *Nous souhaitons que cette formation soit continue pour acquérir d'autres connaissances et atteindre d'autres objectifs; donc que cette formation s'améliore. C'est ce que j'avais à dire...*

(a. 7) Il est **opérateur et professionnel** (cité 1 fois) ; les femmes expriment leur désir de devenir des productrices performantes. Elles sont en quête d'une performance spécifique dans chacune de leurs activités génératrices de revenus.

Ces femmes espèrent mieux se valoriser en terme de rentabilité économique parce qu'elles pourront produire de plus en plus de la bonne marchandise. Le plus immédiat pour ces femmes, c'est d'être autonomes dans les échanges avec les partenaires commerciaux. Elles ne veulent plus d'intermédiaires et ne veulent non plus se sentir frustrées.

Nous retiendrons en priorité, de l'intérêt perçu, les aspects épistémiques, économiques et identitaires. Ces aspects sont dominants dans les entretiens.

(b) L'**opportunité de transfert**, citée 2 fois, contribue à canaliser les énergies des femmes vers un but approprié. Elles ont des opportunités ou en perçoivent, mais elles manquent d'initiatives pour s'ouvrir et surtout contrôler efficacement les compétences requises.

Voici comment elles l'expriment :

- *Si un pays est sous-développé, c'est parce que ses fils n'ont pas beaucoup appris.*

- *Nous avons un comité de gestion pour notre GIE (Groupement d'Intérêt Economique) et nous n'arrivons pas à suivre leur travail. Il nous faut maîtriser les rudiments de la comptabilité. C'est une des raisons essentielles (de notre participation à l'alphabétisation).*

Première synthèse partielle:

Par rapport à leur âge adulte (35 à 39 ans), les femmes aspirent à l'autonomie, à la prise en charge d'elles-mêmes. Ce qui justifie leur autodiscipline. L'**intérêt perçu** impose de commencer les apprentissages par ce qui est connu et de poursuivre par des nouvelles situations qui se présentent. Les femmes veulent découvrir jusqu'où peuvent mener les apprentissages dans la langue nationale. Mais il ne s'agit pas pour elles de se contenter d'assimiler des contenus statiques et dénués de sens. Elles envisagent de prolonger la formation reçue dans des activités économiques rentables (teinture, transformation des produits locaux, gagner de grands marchés, etc.).

B. Dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation

Une seule question ouverte a été également posée:

Qu'est-ce qui vous a encouragée à suivre la formation et à vous y investir jusqu'à son terme?

Par rapport aux hypothèses, on note la fréquence du **sentiment d'efficacité personnelle**, du **contrôle perçu**, du **soutien perçu**; et de manière insistante la **Formation** et le **Transfert** sont récurrents dans les récits. L'absence des variables **climat de transfert** et **culture** signifie a priori qu'il n'y a pas de résistance contraignante pour les femmes. Nous verrons que le **sentiment d'efficacité personnelle** sous l'angle du modelage a permis de vaincre toute forme de résistance.

(b. 1) - Le **sentiment d'efficacité personnelle**, cité 5 fois, est le jugement porté par les femmes sur leur capacité à apprendre et leur volonté de réinvestir les acquis des apprentissages en alphabétisation dans la vie quotidienne. Cette perception / évaluation de leur capacité vient du fait que l'animatrice est issue de leur milieu. Elle est le reflet de la femme à laquelle toutes souhaitent ressembler.

Voici les témoignages qui en attestent :

- *Pour l'apprentissage, ce que nous en savons... (c'est-à-dire avant notre adhésion et maintenant par ce que nous avons appris) nous remercions Ouly (l'animatrice) qui est là assise...Elle est venue nous informer que tout le*

monde apprend (c'est-à-dire que tout le monde peut apprendre à n'importe quel âge et réussir effectivement à apprendre) *De notre part, on en voulait* (en d'autres termes, on souhaitait avoir l'occasion d'apprendre, et peut-être d'aller pourquoi pas à l'école...); *c'était un besoin. Nous sommes majeures, elle ne peut pas nous embarquer sans notre consentement* (Ce qui veut dire que nous sommes là par notre propre volonté).

- *Tu vois, je demandais* (comprendre avant la formation) *à ma copine de m'accompagner pour composer les numéros à appeler. A présent, je peux aller* (toute seule) *et dire ce que je veux, sans qu'elle ne soit au courant...*

Les femmes expriment leur satisfaction de pouvoir donner une autre image d'elle, l'estime de soi ; elles ont brisé leur gêne face aux handicaps quotidiens qui les embrigadaient dans l'ignorance pour des simples gestes, composer un numéro de téléphone par exemple.

- *Nous voulons servir aussi d'exemple à d'autres* (femmes) *qui vont nous rejoindre.*

Ce vœu est un point d'appui pour la pérennisation des activités, une perpétuelle quête de la maîtrise des performances obtenues et/ou à atteindre ; ce vœu est surtout l'expression du sentiment d'efficacité personnelle perçue par les femmes de Darou-salam, véritable levier des actions futures. Mais à condition que ces femmes soient associées aux décisions qui seront prises sur ce qui va les concerner.

- *Dès l'instant qu'un groupement réussit dans un quartier, il sera facile de s'implanter et de l'introduire ailleurs; vous savez, les femmes aiment la concurrence; elles imiteront toujours ce qui a réussi ailleurs.*

Le modèle, c'est la sagesse, le respect des règles de politesse et de ses semblables. Il ressort que pour les femmes, la formation change les mentalités et les comportements. Elles acquièrent plus de connaissances de la vie que celles qui sont restées analphabètes.

(b. 2) - Le **contrôle perçu**, cité 3 fois, est la maîtrise que les femmes pensent avoir sur les nouvelles performances ; ce qui accroît la probabilité de transfert des habiletés dont elles sont outillées dans leur environnement de travail.

Deux femmes témoignent successivement:

- *Il faut bien réfléchir sur comment organiser l'apprentissage. On doit l'associer à un travail productif générateur de revenus. Depuis qu'on a débuté la séance de l'encens (« thiouraye »), il y a une parmi nous qui en produit et vend. Si on renforçait les acquis, elle y trouverait son compte.*

Ces femmes sont en train de dire de manière subtile que si elles étaient contactées et associées à la construction des activités qui leur sont adressées, les apprentissages auraient eu vraiment du sens et les liaisons fonctionnelles seraient plus riches. Chaque groupe social a un mode de communication avec un univers vocable qui lui est propre ; le PIEA en se laissant déstabilisé par cet univers des femmes, était en mesure de l'enrichir de l'intérieur pour son ouverture au développement exogène souhaité ou attendu.

- *Je suis allée jusqu'à instruire d'autres gens, à être devant un tableau à expliquer à d'autres gens; c'est grâce à l'alphabétisation en wolof. J'ai vu que j'ai avancé (c'est-à-dire progressé dans la maîtrise des acquisitions des formations reçues).*

Le **contrôle perçu** est lié à un apprentissage significatif chez les femmes ; et seules des actions concertées peuvent donner du sens aux activités d'apprentissage à entreprendre.

(b. 3) - Le **soutien perçu**, cité 2 fois, est un catalyseur pour les femmes. Elles ont l'impression d'être mieux vues, bien valorisées et plus considérées par leur entourage qui approuve l'engagement dans les activités. Les femmes sont solidaires et cette solidarité semble être partagée par tous dans leur milieu d'existence.

Une intervenante dit ceci :

- *Entre apprenantes, nous nous consacrons beaucoup de temps après les cours pour des répétitions.*

La deuxième intervention confirme cet esprit d'entraide:

- *Avant chaque séance, il y a une phase d'animation pendant laquelle on échange des points de vues; on parle de tout.*

Le **soutien** est **perçu** à travers le groupe. Les comportements et les attitudes envers les unes et les autres créent un sentiment de sécurité chez les femmes.

(b. 4) - La **Formation**, citée 9 fois, est tout un dispositif à l'acquisition des habiletés. Ce dispositif concerne pour l'essentiel, la relation du savoir à la pratique au sens de la réalité sociale de ces femmes. Leur alphabétisation a laissé un goût d'inachevé ; le programme ne s'est pas encore penché sur ce qu'elles veulent.

Voici les témoignages recueillis à propos de la formation reçue:

- *Le Programme Intégré d'Education des Adultes (PIEA), c'est ce que nous exécutons. C'est un programme qui nous a été proposé (plus clairement lire imposé)... Nous apprenons et avec un financement, nous travaillons. Après une phase d'instruction et constat d'acquisition, le financement intervient sur la base d'un minimum d'apport personnel.*

Les femmes attendaient plus que ce qu'elles ont reçu de leur alphabétisation. Elles s'imaginaient qu'à la longue, elles pourraient exprimer leurs vœux pour que leurs attentes réelles soient prises en compte. Mais, la durée de la formation les a prises de vitesse et elles semblent déboussolées. L'environnement lettré qu'elles essayent de créer demande un accompagnement des promoteurs du PIEA. Or, tout laisse croire en ce moment qu'elles sont désormais à leur propre charge. En outre, le financement octroyé est si insignifiant face à la réalité quotidienne de ces femmes que le risque de baisser les bras va conduire certaines à un dégoût des futures actions d'alphabétisation. Elles risquent surtout de perdre l'aptitude à la lecture impliquant une incapacité à écrire. L'analphabétisme fera son retour. Apprendre à

apprendre cèdera à apprendre pour revenir à la case de départ : quelle alphabétisation, pour quelle population ?

- *Nous ne leur avons pas dit quel était notre programme (nos propres besoins)?*

Il s'agit ici d'une population-cible qui a une certaine représentation des bénéficiaires à tirer de l'alphabétisation. Ces femmes de Darou-salam ont déjà pour elles, une « masse critique » qui a usé de sa persuasion sociale auprès d'elles. Le PIEA, pouvait bien se fondre en elles pour mieux s'approprier des besoins réalisables afin que ces femmes s'identifient avec « orgueil » dans les activités à mener. Autrement, à Darou-salam, en exécutant le PIEA les femmes ont fléchi pour qu'en retour les promoteurs acceptent de s'investir dans le processus de leur alphabétisation qu'elles ont en vue.

- *Vous savez, l'apprentissage des adultes, c'est un peu dur. Il y a le problème d'assimilation et de rétention. Les préoccupations sont autres...Le quotidien à gérer...Il faut être patient.*

Qu'est-ce qu'il faut savoir et que va-t-on apprendre ? Si ces questions se posent, certainement que les objectifs n'ont pas été négociés et conciliés avec les attentes, les capacités de chacune des femmes à apprendre. Les stratégies d'apprentissages et le rythme de progression ont-ils tenu compte des prérequis et du parcours scolaire des femmes ?

D'autres femmes du groupe qui n'étaient pas au focus-group devraient elles aussi avoir atteint un niveau scolaire semblable aux 3 femmes (CM2, 6^{ème}, 3^{ème}). Ces femmes auraient pu jouer un rôle actif si elles étaient associées à des activités concertées. Nous avons pu leur donner un coup de main par ci et un conseil par là (le soutien, Sp) ; passer au tableau pour une démonstration dans un langage simple et familier aux femmes afin de résoudre un problème lors de la séance d'évaluation externe à laquelle nous étions invité bien avant cette entrevue de groupe.

Les femmes ont bien conscience que le programme d'alphabétisation n'a pas été construit sur la base de leurs besoins ressentis. Les besoins ont été standardisés et cette réponse éducative

qui leur a été imposé est un modèle également standard. Elles espèrent avoir plus tard des échanges pour permettre qu'on leur offre une formation plus adaptée à leurs attentes et spécificités. Cette alphabétisation attendue prendrait en compte la durée de la formation (citée 1 fois), le choix du local devant abriter les séances des activités, le regroupement par niveau de formation et capacité d'assimilation.

(b. 5) - Le **Transfert** est le comportement terminal attendu. Il est cité 8 fois. Le **Transfert** est synonyme d'autonomie chez les femmes. Ce comportement est-il observable ? L'éclat du visage des femmes est très expressif avant qu'elles n'expliquent comment elles rédigent une posologie dictée par le pharmacien; ou comment elles rayonnent dans leur milieu par un comportement tout nouveau : l'impact sur la qualité d'hygiène de vie et de santé dans les ménages et l'investissement humain dans les quartiers.

Les femmes témoignent:

- *Nous, nous touchons du doigt la réalité que nous vivons. Le profit est réel.*

Une manière de dire que ce qu'elles apprennent n'est utile que lorsqu'elles y voient l'utilité immédiate. La liaison fonctionnelle entre les acquis et le quotidien devrait être de tous les jours. C'est d'abord le court terme qui renforce la confiance et les situations contingentes du milieu social créent de nouveaux besoins en formation.

- *Tu me réveilles à minuit, je t'écris mon nom. Je peux téléphoner en France sans l'aide de quelqu'un. Je n'ai besoin de l'aide de personne pour savoir vendre et dégager des bénéfiques. Nous nous servons toutes d'une calculette sans être assistées d'une tierce personne.*

Les femmes dans leur majorité prouvent que réellement, c'est l'usage qu'elles arrivent à faire des acquis des apprentissages en alphabétisation qui leur est utile. L'issue de cette alphabétisation, c'est l'utilisation concrète des habiletés exigibles par le milieu social qu'elles ont pu acquérir.

- *Avant, on ne savait pas comment garder notre argent, ou ce qu'on devrait faire avec; On vendait et on faisait ce qu'on voulait. Maintenant, on sait ce*

que c'est que l'épargne. Nous faisons des opérations régulièrement (Dépôt-Retrait-Demande de crédit).

A les en croire, elles ne devraient plus être distinguées de leurs sœurs qui ont été à l'école pour certaines tâches ordinaires. Dès l'entame, il suffisait au PIEA de tenir le bon bout pour construire une réponse sur mesure et évolutive pour ces femmes. Elles ne cesseraient d'apprendre pour le transfert.

➤ *Nos connaissances ont été multipliées. On a progressé avec. Quand on apprend, on est éveillé.*

Les femmes ont été capables d'enregistrer des faits et d'assimiler des procédures. Elles savent plus ou moins maintenant détecter ou construire des repères neufs à partir des acquis pour résoudre bon nombre de problèmes dans leur environnement de travail.

Deuxième synthèse partielle

Les femmes ont une image d'elles-mêmes différente de celle qu'elles avaient avant d'entrer en formation. Leur désir est de passer de cette personnalité dépendante perçue à une personnalité autonome au plan économique.

Autrement, les femmes souhaitent participer au diagnostic de leurs besoins dans l'alphabétisation offerte. Elles se voient capables de prendre part à l'organisation de leurs expériences et au montage du dispositif de leur formation. Ce serait leur création. Et la créativité est bien le pendant au développement du *concept de soi*. En outre, ce *concept de soi* est lié à la motivation. Parce que l'action, en particulier chez l'adulte, suppose toujours un intérêt perçu qui la déclenche.

Le contexte d'alphabétisation des femmes les met en interaction directe avec leur environnement. Elles veulent se sentir des sujets actifs tout au long du processus. Et c'est bien là le sujet actif en interaction avec son environnement favorisant l'avènement du transfert qui nous préoccupe. Nous pensons nous situer dans la perspective socio-constructiviste et interactionniste à laquelle nous nous référons.

Cette première étape montre les chevauchements possibles entre les variables. C'est bien ce que nous allons saisir pour montrer les interactions entre ces variables à l'étape 2 suivante.

5. 2. 2 Etape 2 : les interactions entre variables

Nous tentons dans cette partie de montrer les interactions imaginables entre les facteurs motivationnels internes propres aux femmes de Darou-salam, les facteurs motivationnels externes propres à leur environnement, le processus d'alphabétisation et le transfert opéré des acquis de cette alphabétisation.

Les facteurs motivationnels internes propres à l'individu, le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu et le soutien perçu, [$M_{int} = (E_p, C_p, S_p)$] présents dans ce contexte d'alphabétisation des femmes, et ceux externes propres à leur environnement de travail, l'intérêt perçu et l'opportunité de transfert, [$M_{ext} = (I_p, O_t)$] coexistent. Mais, c'est le transfert (T_a) qui rend utiles les acquis des apprentissages effectués. Les femmes parlent d'apprentissages sensés. Ce transfert (T_a) est bien possible ; sauf qu'il ne s'opère pas aussi souvent que souhaité. Et donc, le dispositif de formation (F) efficace des femmes devrait être conçu à partir des facteurs motivationnels et des conditions favorables à l'avènement du transfert (T_a).

Dans ce cas, les facteurs motivationnels externes propres à leur environnement M_{ext} sont l'*élucidation* des besoins (Rogiers, 2003) réels et réalisables par rapport à leur pertinence. Ces facteurs permettent de négocier les nouvelles acquisitions requises dont les facteurs motivationnels internes propres aux femmes M_{int} assurent l'adéquation sur mesure au profil des femmes.

Les facteurs motivationnels internes propres aux femmes de Darou-salam et les facteurs motivationnels externes propres à leur environnement socio-culturel et économique (M_{int} , M_{ext}) forment une boucle par les éléments qui les constituent et interagissent pour maintenir le niveau d'intensité de l'engagement.

Cependant, la formation (F) doit s'articuler sur un apprentissage significatif tel que les femmes le réclament. Par ailleurs, les conditions du déroulement des séances d'activités sont aussi très importantes aux yeux des femmes. Elles refusent par exemple les locaux des écoles élémentaires du quartier comme cadre des activités. Les femmes ne se voient pas en petites écolières. Ainsi, les interactions (M_{int} , M_{ext}) avec un dispositif de formation (F) conséquent sont plus ou moins prédictives de l'usage surtout immédiat des acquis.

La méthode active de recherche participative ou toute autre méthode active aurait déblayé le terrain ou les premières étapes d'installation du programme PIEA pour le rendre viable aux femmes de ce groupement. Le but est de définir les hypothèses préliminaires pour une recherche approfondie visant la pérennisation des activités d'alphabétisation à promouvoir. Le but ultime de l'alphabétisation des femmes, c'est d'apprendre le wolof qui leur permet de continuer à apprendre. Elles ont envie de ressembler à leur animatrice, et au-delà d'elle, à toutes les femmes éduquées.

Somme toute, le transfert (**Ta**) souhaité est fonction des facteurs motivationnels (**Mint**, **Mext**) et des conditions de formation (**F**) : **Ta = f (Mint, Mext, F)** ; les apprentissages effectués doivent être de nature à répondre aux besoins exprimés. Mais divergents de par leur nature individuelle, les besoins s'appuient sur le potentiel et la volonté des femmes à confronter leurs représentations de la réalité et construire leurs réalités communes intimement liées aux interactions multiples que le groupement entretient avec son environnement (Roegiers, 2003).

Le témoignage ci-après l'illustre assez bien :

- *Nous, nous touchons du doigt la réalité que nous vivons. Le profit est réel.*

Mais les femmes sont plus claires sur le processus d'alphabétisation qui leur a été imposé.

- *Nous ne leur avons pas dit quel était notre programme ?*

Isolément, chacun des thèmes de nos catégories a permis de comprendre son impact sur le processus d'alphabétisation des femmes. Leurs interactions reflètent la dynamique d'engagement dans une activité de formation d'adulte en général et particulièrement chez les femmes de Darou-salam. L'impact d'objectif du programme PIEA n'exclut pas le comportement terminal souhaité. C'est ce que nous tenterons de comprendre pour mieux expliquer l'objet central de cette recherche, le transfert des acquis.

5. 2: 3 Etape 3 : Le transfert, variable effet

Corollaire des étapes 1 et 2 précédentes, nous tentons dans cette dernière étape de la discussion des résultats (étape 3) de saisir le phénomène de transfert chez les femmes pour mieux l'expliquer.

La plus expressive des interventions mettant en relief le comportement terminal acquis :

➤ *Nos yeux s'illuminent, maintenant on voit clair...*

C'est l'un des effets causés par la boucle (**Mint, Mext, F**). Il n'est pas quantifiable. Il n'exprime pas totalement une parfaite autonomie désirée ; car cette dernière est une quête perpétuelle. Cependant, l'éveil est un atout qui permet aux femmes de s'adapter, de se faire entendre et de participer à la vie communautaire de tous les jours.

➤ *Nous ne laissons plus les enfants traîner pieds nus. Nous prenons soin de ce qu'ils mangent et de ce que nous mêmes mangeons.*

L'utilité opérationnelle quantifiable est économique. Aussi, la méthode active de recherche participative thématique pourrait être utilisée pour répondre à une question spécifique ; celle des activités génératrices de revenus.

Au total, les effets analysés sont soit directs, soit des méta-effets ou des effets dérivatifs.

Les effets positifs directs sont le produit d'un apprentissage ayant du sens que seules les femmes peuvent expliciter. Ceci vient corroborer les points de vue de Bédard (1997) sur l'écoute des populations, à partir de son expérience sur le montage d'un système financier tel que les Clubs d'Epargne et de Crédit des paysans du Mayo-kebbi au Sud-ouest du Tchad. L'écoute, c'est le sésame. Dans le présent cas de figure, une des femmes apprenantes se plaît dans le rôle d'interprète, parce qu'elle est souvent sollicitée ; ce qui lui permet de se rendre utile aux autres et de se sentir valorisée soi-même. Une autre excelle dans la gestion des activités productives parce que les retombées sont visibles et mesurables. Quant au groupe, il crée implicitement un environnement lettré avant même de solliciter un cadre adéquat comme une bibliothèque. La communauté, quant à elle, bénéficie de leur investissement humain dans le quartier. Tout ceci permet de croire que ces interactions entre les femmes, éveillées, et leur

environnement quotidien créent de nouveaux besoins. Alors, leur alphabétisation s'inscrit dans des actions continues et le transfert résulte de la boucle rétroactive formée par les facteurs motivationnels internes (**Mint**), les facteurs motivationnels externes (**Mext**) et la formation (**F**), c'est-à-dire **[(Mint, Mext, F)]**, parce qu'il suppose régulièrement qu'une nouvelle structure s'élabore à partir des acquis dans les situations contingentes multiples de l'environnement social, culturel et économique de ces femmes.

De sorte que les effets négatifs directs sont quasiment inexistantes. Un transfert négatif reflète un apprentissage qui dessert les femmes. Le caractère utilitaire par exemple de l'alphabétisation par percolation n'aurait pas changé les habitudes comportementales. Les femmes continueraient à être des «rien» comme elles aiment à le dire, pour exprimer la «marginalisation» dont elles sont victimes à cause surtout de leur illettrisme. Les besoins solutionnés ne correspondent pas à leur réalité et elles l'expliquent par le fait qu'elles n'y ont pas eu d'apport à la construction des apprentissages. On ne choisit pas ce qui est bien pour l'adulte.

Une femme prenant la parole déclare en effet :

- *Pour l'apprentissage, ce que nous en savons...nous remercions Ouly (l'animatrice) qui est là assise... Nous sommes majeures, elle ne peut pas nous embarquer sans notre consentement.*

Les méta-effets positifs concourent tous à la valorisation des femmes alphabétisées : l'estime de soi.

- *Nous n'étions rien... (Nous étions sans réelle reconnaissance sociale...)*

Apprendre à apprendre, dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie, prend une autre dimension, lorsque les femmes rêvent d'une issue diplômante. C'est le reflet du mythe du diplôme. Cette attente légitime qui se profile, nous l'enregistrons dans les méta-effets négatifs. Si cela est récurrent dans d'autres discours de néo-alphabètes, il serait nécessaire d'interroger en profondeur la nature de leur désir de se voir délivrer un diplôme. A côté de cela, certaines des femmes participent aux activités d'alphabétisation pour pouvoir bénéficier des micro-crédits. Mais ce ne sont pas les activités d'alphabétisation qui les intéressent. Le comportement terminal et les performances, dans ce cas, ne sont pas ceux directement

attendus. Les effets sont dérivatifs positifs s'il existe une pression sociale exercée par la «masse critique» que constitue le groupement des femmes. Par contre ces effets sont négatifs quand certaines, se comportant de cette manière, se compromettent et compromettent en même temps le groupement. Le transfert, pour elles, va dans une direction autre que celle anticipée, prévue par l'analyse initiale.

Troisième synthèse partielle

Les femmes étaient-elles obligées de s'alphabétiser contre leur gré ? Il faut bien une motivation à apprendre et de la volonté pour transférer les habiletés acquises pour adhérer aux actions d'alphabétisation. Le recours aux dispositions individuelles des femmes (facteurs motivationnels internes propres à chacune et ceux externes propres à l'environnement) est un gage de réussite des apprentissages et de leur utilité concrète dans la vie quotidienne. Leurs produits constituent des indices de l'engagement et du transfert souhaitable : *l'attention – la participation – la persévérance* dans la poursuite de l'engagement au cours du temps.

Les facteurs motivationnels internes propres aux femmes (**Mint**) et les facteurs motivationnels externes propres à leur environnement (**Mext**) déterminent donc la réceptivité des femmes aux activités d'alphabétisation ou aux expériences impliquant leur capacité de les représenter mentalement et celle de répondre lorsqu'on les interroge. Ce sont elles qui dégagent une signification à leur découverte des nouvelles acquisitions requises par les actions d'alphabétisation. Le dispositif de formation **F** se trouve à la charnière des produits des facteurs motivationnels et du transfert ultérieur souhaité ou attendu des acquis. Ce qui semble confirmer l'hypothèse de cette recherche :

Rappel : le transfert des nouvelles acquisitions (**Ta**), dépend des facteurs motivationnels internes et externes [(**Mint**, **Mext**)] des adultes et des actions de formation (**F**) en alphabétisation :

$$\mathbf{Ta} = \mathbf{f} (\mathbf{Mint}, \mathbf{Mext}, \mathbf{F})$$

Les facteurs motivationnels internes propres aux femmes de Darou-salam et les facteurs motivationnels externes propres à leur environnement ainsi que le dispositif de formation

[(Mint, Mext, F)] sont une boucle rétroactive, dynamique parce que régie par le contexte contingent et les multiples interactions avec l'environnement de travail des femmes alphabétisées.

Conclusion partielle

Les femmes interviewées attendent des bénéfices variés et bien concrets de leur alphabétisation. De telles attentes prédisposent à l'engagement dans les activités d'alphabétisation. Ce qui veut dire que la perception de l'intérêt des actions d'alphabétisation est essentielle, voire primordiale. Et de toutes les manières, l'adulte n'entreprend rien sans un **intérêt perçu** dès le départ de la volonté d'apprendre, tout en évaluant les possibilités de réinvestissement ultérieur. Visiblement, les femmes, en soulignant les aspects *épistémiques* et *économiques* de leurs intérêts et en y insistant expriment le désir d'évoluer, par la suite, dans un environnement plus propice à leur nouvelle situation de femmes alphabétisées.

L'aspect économique intervient pour leur assurer une autonomie financière ; leur souhait, est celui d'être productives au sens économique du terme. La volonté, le souhait ainsi exprimé donne du sens à l'apprentissage offert. A cet égard, l'apprentissage devrait se centrer sur l'activité de ces «preneuses de formation» (Malglaive, 1990 : 87).

Une telle vision favorise l'intégration de leurs propres expériences dans un processus dont elles sont actrices. Les femmes devraient assurer à leur tour l'articulation durable des nouvelles connaissances, compétences et façons de faire qui en dérivent avec leurs connaissances et expériences des choses. Leur alphabétisation doit les aider à construire cette articulation et leur permettre d'apprendre à apprendre, apprendre pour le transférer.

Le **sentiment d'efficacité personnelle** éprouvé par les femmes a été le plus influent des facteurs motivationnels, il a largement favorisé les activités d'alphabétisation. L'intensité de l'engagement dans les activités d'alphabétisation est la forme observable de la motivation dans le comportement des femmes. Et comme elles persévèrent, elles font montre de leur engagement dans l'action au cours du temps. Cet engagement permet de postuler la probabilité que le **transfert** de leurs acquis puisse s'opérer durablement dans le temps. Leur solidarité est un **soutien** favorable à chacune d'elle.

Posséder de telles dispositions en terme de motivation et d'engagement, révèle que si les femmes bénéficiaient d'un encadrement adapté, elles constitueraient réellement au plan social, de la société globale, une «masse critique» avec un effet démultiplicateur. Par exemple, beaucoup d'autres femmes analphabètes restées indécises pourraient alors rejoindre le groupement. Au demeurant, l'objectif d'atteindre, en vue de les alphabétiser, leurs consoeurs nourrit les ambitions de progression, de maîtrise des contenus d'apprentissages, comme le déclarent certaines parmi les femmes rencontrées.

Le **transfert** s'observe plus à travers les nouveaux comportements approuvés généralement par l'entourage. L'autonomie acquise face à certaines pratiques dans le passé semble être un des signes les plus significatifs du **transfert** des acquisitions dans les situations réelles quotidiennes.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CONCLUSION

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

Les Subsahariens ont depuis – ou peu avant- les indépendances excellé dans des critiques des modèles d'éducation synonymes de civilisation imposés de l'extérieur. Ces critiques sont pertinentes par leur objectivité par rapport aux propres valeurs africaines ancrées dans les traditions. Mais à leur corps défendant, à défaut de fondements conceptuels fermes et surtout sans proposer de démarches opérationnelles, les premières élites africaines devraient accepter que les modèles existants puissent être reconduits.

Nous voulons dire que depuis très longtemps, les Subsahariens se sont habitués ou ont été habitués à consommer du produit fini. Bien que l'alphabétisation ait servi diverses causes nationalistes, de luttes d'émancipation (Ethiopie, Tanzanie, Guinée-Bissau, Burkina-faso...), elle n'a pas eu l'essor souhaitable pour impulser un changement notable favorable au développement des Etats subsahariens.

De report en report, les promesses de mettre fin à l'analphabétisme sont restées de vains mots. D'une part, parce qu'il manque des bases conceptuelles réelles et de démarches opérationnelles réalistes de l'alphabétisation ; et d'autre part, considérée comme une solution alternative au problème d'éducation, les populations-cibles ne voyaient pas en quoi elle pouvait atténuer leur souffrance quotidienne.

Un des évènements de ce 20^{ème} siècle, la Conférence Internationale de Jomtien en 1990, n'a pas encore tenu ses promesses, en particulier pour ce qui concerne l'alphabétisation des adultes. Dix ans après, le Forum de Dakar en 2000 a pris la mesure des lacunes et a proposé des objectifs mesurables constituant le triangle de l'EPT :

- taux d'accès en 6^{ème} année correspondant à l'Education Primaire Universelle
- la parité
- l'alphabétisation des 15 ans et plus

Mais un constat s'impose, la question récurrente de l'analphabétisme trouve des réponses variées, en terme de stratégies à mettre en œuvre, dans chaque société subsaharienne. Cependant, ces stratégies surtout pédagogiques préconisées et mises en œuvre, n'aident pas à ce que les engagements pris pour 2015 soient tenus ou puissent être honorés.

La littérature disponible révèle que les Nations riches avaient connu de longues périodes de balbutiements dans l'évolution de l'éducation et la formation d'adultes. Après 1945 un tournant décisif et constructif a été pris dans la promotion du savoir en usage, l'élaboration d'un savoir de la pratique (Malglaive, 1990).

La reconstruction de l'Europe détruite après la deuxième guerre mondiale, soutenue par une forte volonté politique, a été le levier qui a permis de développer et enrichir le champ de l'éducation des adultes, par des actions d'alphabétisation et de formations professionnelles. L'expansion rapide de l'alphabétisation et de la formation professionnelle avait imposé la nécessité perpétuelle d'actualiser les compétences d'où le sens de l'éducation et de formation permanente.

L'émergence de la « formation tout au long de la vie » ou « éducation tout au long de la vie » des années 1990 est avant tout un actif de la démocratisation, et des mutations fulgurantes dans le domaine des communications et de l'information. Le déferlement effréné de ces nouveaux impératifs du développement impose de fait, aux Etats subsahariens, une transition de leur système formel de scolarisation vers un système d'enseignement et de formation plus démocratique.

Ainsi, une alphabétisation enracinée dans les valeurs endogènes serait plus efficace et plus en harmonie avec les exigences de l'Education Pour Tous (EPT) tout au long de la vie (Sall et Michaud, 2002). Il est souhaitable que l'Afrique subsaharienne trouve des solutions durables aux problèmes posés par l'éducation en général et la formation des adultes en particulier ; qu'elle cesse de reléguer l'alphabétisation en marge, qu'elle appréhende l'utilité sociale de l'entreprise.

Il y a certes des résultats encourageants, mais combien infimes face au phénomène de l'analphabétisme. Les chiffres avancés le plus souvent sont ceux des résultats d'évaluation obtenus presque aussitôt après la fin des activités d'alphabétisation. A supposer que 25 sur 30 inscrits réussissent leur « passage » ; officiellement, il y a eu plus de 80,33% de réussite. Et si, six mois après, seuls 5 sur 30 adultes initialement inscrits et ayant suivi le programme réussissent réellement à manifester la conservation des acquisitions ? Le taux de réussite de 80,33% serait erroné. Pourtant les officiels continueraient à le prendre en compte, à le brandir. Les informations disponibles font état des mêmes pratiques d'erreurs au Tchad.

Le Tchad aurait beaucoup à gagner à tirer des leçons des pratiques qui ont jusque-là desservi d'autres Etats. Mais l'état des lieux est sombre. Pourtant les objectifs identifiés à Dakar en 2000 semblent bien réalistes, à tout le moins des défis à relever impérativement.

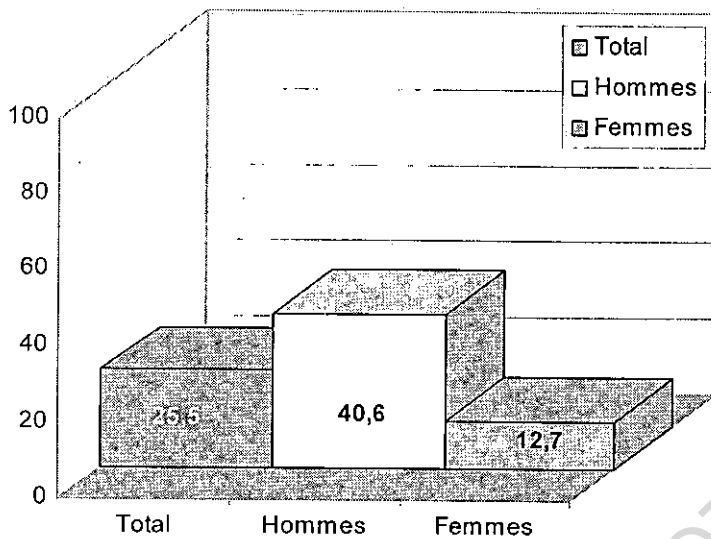
Or, l'indice africain de développement de l'EPT chute de 6,4 points entre 1999 et 2001, ce qui veut dire que nécessairement une des trois valeurs relatives (y^1 =taux d'accès en 6^{ème} année, y^2 = indice de parité, y^3 = taux d'alphabétisation) a eu une incidence négative sur la moyenne $[1/3*(y^1 + y^2 + y^3)*100]$. La population, elle, ne cesse de croître. Paradoxalement, la population d'âge scolaire en pourcentage demeure inchangée (17,1%). Cette situation est d'autant confuse, lorsque dans les mêmes périodes, les trois valeurs relatives ont eu des gains de points de 1 à 3%. La plus faible croissance est celle de l'alphabétisation des adultes.

Tableau 10: Indices et taux des indicateurs mesurables de l'EPT

Etat des lieux, EPT	Rappel 1990	1999/2000	2000/2001
Indice africain de développement EPT	9,0 ($\pm 0,1$)	19,8	13,4
Population totale (000)		7885	8135
% de la population d'âge scolaire		17,1	17,1
y^1 =Objectif EPT2 (taux d'accès en 6 ^{ème} année)		24	27
y^3 =Objectif EPT4 (alphabétisation 15 et +)		43	44
y^2 =Objectif EPT5 (parité)		61	63

Source : pôle de Dakar, Analyse sectorielle en Education, Unesco, 2004 p.46

Tenant compte des données les plus récentes ou de celles qui sont actuellement disponibles (UIS, <http://www.uis.unesco.org>), les taux d'alphabétisation des adultes étaient respectivement de 25,5% pour l'ensemble du Tchad; 40,6% pour les hommes, contre seulement 12,7% pour les femmes.

Schéma n° 7 : Taux d'alphabétisation des adultes au Tchad 2000/2004 (%)

Source : Institut de Statistiques de l'Unesco, [<http://www.uis.unesco.org/>], 17 mars 2005

Considérés sous l'éclairage socio-constructiviste et interactionniste adopté par notre recherche, les acquis des apprentissages en alphabétisation des adultes subsahariens en général et particulièrement de ceux du Tchad seraient difficilement pérennisés. La pérennisation n'est possible que si la population-cible est un sujet actif du changement souhaité ou attendu à l'issue des activités d'alphabétisation. Il existe des rétroactions, interactions entre le sujet, son vécu et son environnement.

Dans les contextes sans cesse changeants, les interactions permettraient au vécu de la population-cible d'assurer une transformation qualitative plus ou moins réussie de son environnement. Les handicaps identifiés, relevés à l'intérieur de cet environnement imposent des actions d'alphabétisation et de formation sur mesure. Les acquisitions qui ne sont pas transférées et réinvesties dans la vie quotidienne n'entrent pas le plus souvent dans le champ des besoins réels et réalistes des adultes alphabétisés.

Si l'objectif est d'apprendre pour transférer, la régulation doit corriger les apprentissages qui n'ont pas une utilité pratique pour les adultes. Celles qui sont effectivement transférées par l'adulte, lui facilitent de progresser, d'apprendre à apprendre. Mais, pourquoi ces acquisitions sont-elles transférées ?

Les acquisitions transférées, réinvesties ont du sens pour l'adulte apprenant. Ce sont des réponses appropriées aux préoccupations quotidiennes de son existence en tant qu'être individuel (horizon temporel) et aussi comme un être social, en interaction avec son milieu.

L'essence même des activités d'apprentissage des adultes ne peut se dissocier de l'objectif terminal, apprendre pour transférer, utiliser, réinvestir les nouvelles acquisitions dans la vie. Le dispositif de formation doit être en phase avec les besoins réels. Il doit tenir compte du profil d'entrée en formation de la population-cible (niveau d'assimilation, prérequis,...). Il ne suffit pas d'imposer un programme basé sur des thèmes fonctionnels. Les facteurs motivationnels bien identifiés et bien maîtrisés sont les socles sur lesquels doivent reposer les activités d'apprentissage dont les adultes se feront les auteurs en vue de se les approprier. Les stratégies prescrites sans tenir compte des facteurs motivationnels découlant de programmes établis d'avance demeurent, par expérience, toujours rigides, poussant les bénéficiaires à l'abandon.

Compte tenu de l'importance et du poids des facteurs motivationnels dans toute formation, en particulier dans celles ayant pour cibles des adultes, l'hypothèse générale poursuivie tout au long de cette recherche pourrait être précisée en y intégrant l'intensité de la motivation. Dans cette optique,

le niveau prédictif du transfert des nouvelles acquisitions (Ta) dépend de l'intensité de la motivation (M) des adultes pour les activités d'alphabétisation, et du degré d'adéquation du dispositif de formation (F) aux besoins et attentes ressentis ou provoqués.

En effet, les facteurs motivationnels internes propres à l'individu (**Ep, Cp, Sp**) et les facteurs motivationnels externes propres à l'environnement (**Ip, Ot, Cl, Cu**) sont dynamiques et fluctuent avec le temps. Dans un contexte donné, il se crée entre eux des rétroactions que le spécialiste en formation doit être capable de prédire. Cette boucle rétroactive inscrit ou facilite la logique d'apprendre pour transférer.

L'idéal d'une formation réussie serait que les adultes alphabétisés deviennent autonomes et assurent eux-mêmes toute nouvelle action de formation. La pérennisation des acquis ne peut se soustraire d'un tel mouvement.

A cet effet, tenant compte de l'imbrication des deux facettes de la motivation, la motivation interne propre à l'individu et la motivation externe propre à son environnement, une nouvelle hypothèse spécifique mériterait d'être testée. Elle soutiendrait :

Plus les facteurs motivationnels internes propres à l'adulte apprenant et ceux externes propres à son environnement sont positivement influents, plus le transfert des nouvelles acquisitions en alphabétisation est prédictible en milieu rural.

En effet, ce ne sont pas les activités d'apprentissage qui sont en elles-mêmes utiles aux adultes alphabétisés, mais plutôt l'usage qu'ils en font effectivement au quotidien dans leur milieu d'existence.

Elaboré en fonction de la motivation (interne et externe), le dispositif de formation se compose, essentiellement, du programme, du bagage expérientiel des agents formateurs, des stratégies mises en œuvre, de la période et de la durée de la formation.

Conçue sur cette approche qui met un accent particulier sur la motivation (interne et externe), les besoins et attentes des formés, l'hypothèse spécifique relative à la formation serait alors :

Plus le dispositif de formation est monté sur mesure pour la population-cible, plus il est favorable à l'avènement du transfert souhaité.

Le dispositif de formation préconisé devrait être une œuvre concertée de l'ensemble des acteurs et bénéficiaires impliqués dans les actions de promotion de l'alphabétisation. Il suppose un programme élaboré à partir des objectifs « négociés », tirés d'une « élucidation » des besoins réels et réalistes des adultes ou des besoins suscités.

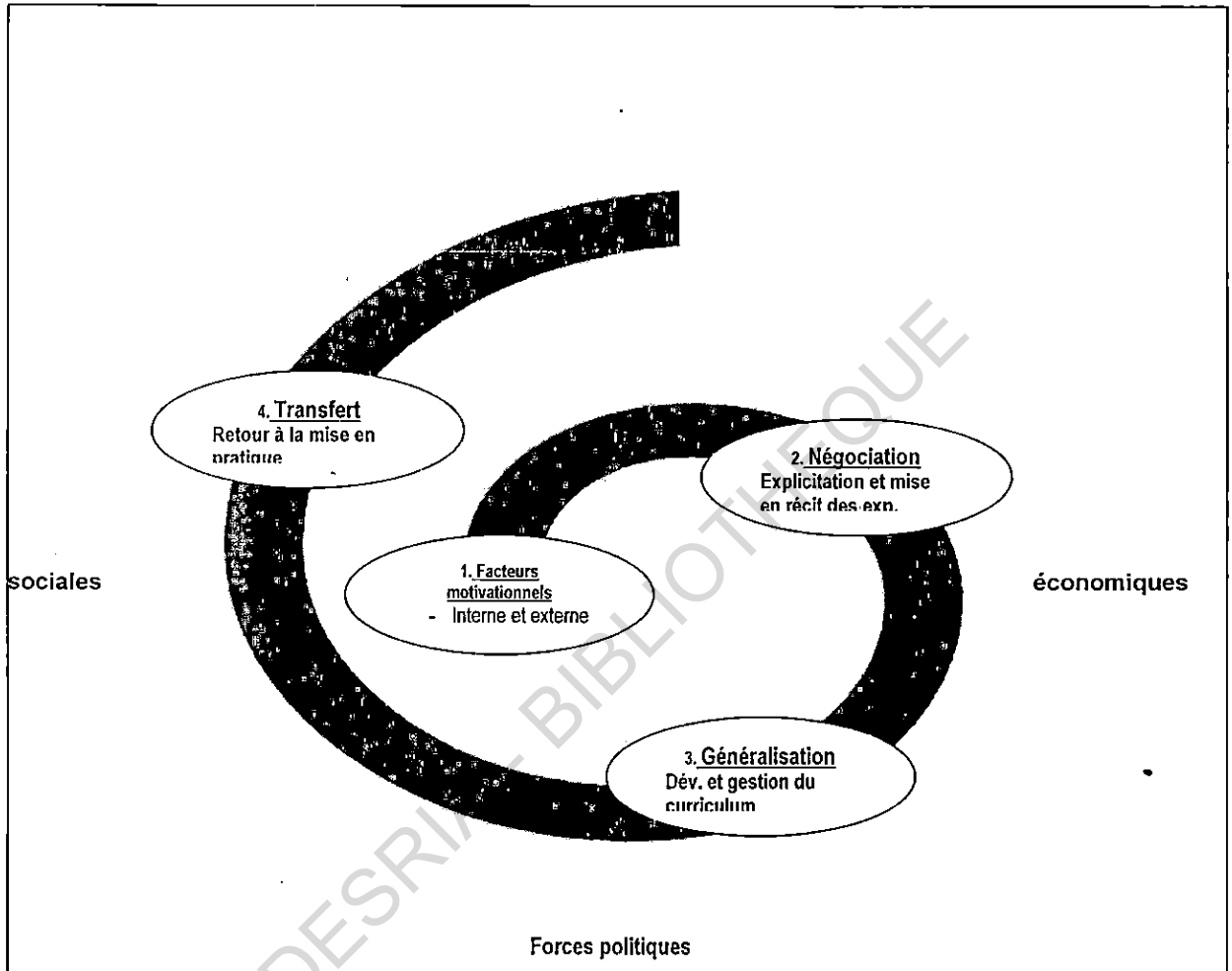
Les adultes analphabètes ont un rôle primordial à jouer dans le processus de génération, d'adaptation, d'évaluation et de transfert des apprentissages qui les sortiraient de leur illettrisme et leurs conditions générales d'existence. Les méthodes actives de recherche participative (MARP) semblent être des outils indispensables à la préparation, en amont, de toute action de formation, d'alphabétisation. Ces méthodes actives de recherche participative facilitent l'analyse des situations de départ (avec l'accompagnement des partenaires), la mise

en valeur de l'importance des connaissances locales, des savoir-faire et de l'imaginaire social en vue d'identifier les problèmes à résoudre et les solutions qui leur sont les plus adaptées.

Les résultats de cette recherche tendent ainsi à établir que l'alphabétisation des adultes doit être conçue en complémentarité avec le système de scolarisation traditionnel. Elle ne doit pas être reléguée à jouer un rôle secondaire, incompatible avec les objectifs de l'EPT. Tout au contraire, les stratégies de formation et d'alphabétisation ayant les adultes pour cibles devraient être inscrites dans une approche plus globale, plus générale visant une nette progression des bienfaits de la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul pour tous, partout dans la société.

Au total, toute action de formation ou d'alphabétisation digne de ce nom, ayant des adultes ou des populations non scolarisées pour cibles, devrait s'inscrire dans des cycles rétroactifs ouverts et évoluant en spirale (voir schéma ci-dessous)

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

Schéma n°8 : Démarche de fonctionnement des activités d’alphabétisation des adultes.**Environnement**

1- La première étape (1) est cruciale pour réussir les changements souhaités dans l'environnement socio-culturel et économique quotidien de l'adulte à alphabétiser. Il s'agit de diagnostiquer les motifs de participation pour pouvoir amorcer la dynamique d'engagement dans les activités à construire.

2 – La deuxième étape (2) met l'accent sur la négociation. Les besoins en formation ne sont pas toujours les besoins ressentis, exprimés ; ils peuvent être suscités. D'où la nécessité de les élucider afin d'aboutir par une négociation à la définition des objectifs de l'alphabétisation.

3 – La troisième étape (3) est celle de la formation proprement dite. Les activités doivent outiller les adultes d'habiletés visées par l'alphabétisation.

4 – La quatrième étape (4) est celle de l'évaluation du comportement terminal souhaité et attendu, par exemple l'amélioration de la qualité de vie ; la capacité d'adaptation à un nouveau environnement de travail, etc.

Il s'agit de boucles rétroactives en spirale, car cette quatrième étape servira d'étape initiale pour toute nouvelle action quels qu'aient pu être les résultats obtenus.

En définitive, les perspectives ouvertes par la conclusion dictent d'adopter un dispositif de recherche longitudinale, de suivre un ou des cohortes depuis la préparation de leur (s) session (s) de formation jusqu'au retour sur le terrain. Les perspectives requièrent également de combiner les approches qualitatives et quantitatives afin de mieux décrire, expliquer et comprendre les situations étudiées, pour esquisser des pistes d'action « généralisables » et transférables sur d'autres sites.

Aussi, au niveau actuel de cette recherche, une certaine limite est à souligner, par rapport à la fiabilité et son contrôle des instruments que nous avons construits et testés au Sénégal. Il est, en principe, indiqué que nous ayons recours à au moins deux experts différents, sur la question d'alphabétisation et dont les connaissances en méthodologie de la recherche sont indiscutables. Alors, indifféremment, à partir de ces instruments puissions nous aboutir aux mêmes résultats d'analyse ou presque ?

De même que, nous sommes appelés à croiser nos résultats d'analyse en focus-group avec ceux réalisés en entretiens individuels avant de tirer des conclusions utiles. Nous sommes donc conscients de ces limites et nous en tiendrons compte.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

Présentation

Ce canevas d'entretien entre dans le cadre d'un mémoire de DEA en Sciences de l'Education ; nous réalisons une enquête sur la formation des adultes ruraux subsahariens principalement sur son axe central, l'alphabétisation. Particulièrement, nous voulons entendre les néo-alphabètes ruraux échanger sur leur motivation et le transfert de leurs nouvelles acquisitions en alphabétisation. Cet entretien est non-directif, et les informations recueillies demeurent confidentielles et exclusivement réservées pour le besoin de l'enquête. Il comprend quatre parties :

- 1°- Quelques questions pour mieux connaître le néo-alphabète interviewé
- 2°- Question ouverte de départ sur les motifs de participation à l'alphabétisation
- 3°- Question ouverte sur la dynamique d'engagement à l'alphabétisation
- 4°- Une série de questions spécifiques devant recouper l'ensemble de nos variables.

1- Question d'identification

Sexe : ♀ / ♂

Age :

Statut matrimonial :

Nombre d'enfants :

Niveau d'instruction formelle précédemment atteint :

Période de la formation dans l'année :

Durée de la formation :

Intervenant :

2- Motifs de participation à l'alphabétisation

Qu'est-ce qui vous a poussée à accepter d'être alphabétisée ?

(Cette question est fondamentale, il est important de récapituler les mots clefs et de relancer le sujet autour de ces mots pour d'amples éclaircissements et approfondissements de la pensée).

INDICATEURS

Motifs de participation aux activités d'alphabétisation.

- déclaration d'utilité des acquis et comportements observables
- sollicitation manifeste de continuer à apprendre
- retombées monétaires, évolution du standing social
- influence de tierce personne
- qualification
- but atteint
- nouvelle image de soi
- nouvelles ouvertures dans les activités quotidiennes

3°- Dynamique d'engagement dans l'activité d'alphabétisation

Qu'est-ce qui vous a encouragée à suivre et à vous investir dans le processus d'apprentissage de cette alphabétisation jusqu'à son terme?

INDICATEURS

Dynamique d'engagement à l'alphabétisation

- croyance en sa capacité d'organiser et d'utiliser ses propres acquis
- croyance en sa maîtrise des performances
- valorisation dans le milieu social
- marge de manœuvre pour le réinvestissement des acquis
- absence d'obstacles ou obstacles «tabous» franchis
- assimilation rapide des contenus d'apprentissage
- performances attendues et performances atteintes

4°- Questions d'explication

4.1- Comment aviez-vous évalué vos chances de suivre la formation?

4.2 Quels étaient vos atouts?

4.3- Quels sont les obstacles qui pouvaient limiter vos efforts quant à l'application de ce que vous auriez appris?

4.4- Quelles appréhensions aviez-vous de réussir la formation?

4.5- Quel jugement votre entourage portait en votre endroit sur le fait que vous participiez à l'alphabétisation et quelle est leur appréciation de l'usage que vous en faites à ce jour?

4.6- Aviez-vous éprouvé des difficultés à suivre le rythme de progression des activités d'apprentissages?

4.7- Avec le recul, quels aspects ou contenus du programme vous ont le plus motivé à rester dans la formation?

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Fiche de synthèse d'entretien

Type de contacts:

- Focus-group
 - Entretien individuel

Intervenant:- Etat

- PDR/L
 - W.V
 - BELACD
 - ATALTRAB

Date du contact:

Question 1 : *Qu'est-ce qui vous a poussée à accepter d'être alphabétisée ?*

A. Motifs de participation aux activités d'alphabétisation		
Catégories	Thèmes	Extraits des entretiens
Intérêt perçu (Ip)		
Opportunité de transfert (Ot)		

Illustration

Question 1 : *Qu'est-ce qui vous a poussée à accepter d'être alphabétisée ?*

A. Motifs de participation aux activités d'alphabétisation		
Catégories	Thèmes	Extraits des entretiens
Intérêt perçu (Ip)	- <u>Epistémique</u>	Découvrir les possibilités qu'offre la langue nationale (le wolof) comme médium d'alphabétisation. Se cultiver. Avoir des ouvertures sur une nouvelle vie.
	- <u>Socio-affectif</u>	Nous gagnons de l'estime ; et nous nous sentons comme des êtres humains à part entière. Alors qu'avant, nous éprouvions un sentiment d'insuffisance. Nous ignorons beaucoup de choses.
	- <u>Economique</u>	Tenir notre comptabilité : calculer notre prix de revient ; prévoir la marge bénéficiaire de nos activités productives. Notion d'épargne : moins dépensières que par le passé. User de notre propre initiative dans nos activités productives. Distinguer les composantes de production comme la teinture...
	-Quantitatif	
Opportunité de transfert (Ot)	-Quantitatif	Nous nous vendons mieux, en terme de rentabilité, parce que nous produisons et savons produire de plus en plus de la bonne marchandise : teinture, transformation et conservation des céréales locales...
	- <u>Identitaire</u>	Nous ne voulons plus d'intermédiaire pour la moindre chose, comme par le passé : composer un numéro de téléphone, rédiger une correspondance...
	- <u>opportunité de transfert</u>	Des opportunités perçues, mais manque d'initiative pour s'ouvrir et contrôler avec efficacité et efficience les activités. Les thèmes fonctionnels : santé, hygiène de vie et nutrition, organisation et gestion du temps de travail...nous rendent utiles à nos familles et à tout notre environnement social du quartier. Nous réinvestissons les acquis par les actions de sensibilisation.

Question 2 : *Qu'est-ce qui vous a encouragée à suivre et à vous investir dans le processus d'apprentissage de cette alphabétisation ?*

B. Dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation		
Catégories	Thèmes	Extraits des entretiens
Sentiment d'efficacité personnelle (Ep)		
Contrôle perçu (Cp)		
Soutien perçu (Sp)		
Climat de transfert (Cl)		
Formation (F)		
Transfert (Ta)		

Illustration

B. Dynamique d'engagement dans les activités d'alphabétisation		
Catégories	Thème	Extraits des entretiens
Sentiment d'efficacité personnelle (Ep)	Sentiment d'efficacité personnelle	L'animatrice est issue de notre milieu. Elle a pu, donc nous aussi nous pouvons y arriver : situation de défi. Persuasion verbale aussi : l'animatrice nous savait beaucoup conseillé.
Contrôle perçu (Cp)	Contrôle perçu	Avec les thèmes fonctionnels, nous avons acquis des habiletés par lesquelles, aujourd'hui, nous arrivons à faire des choses qu'on imaginait inaccessibles pour nous : faire des opérations bancaires dans les caisses, et mutuelles d'épargne. Nous pouvons transcrire les prescriptions médicales et la posologie traduite par le pharmacien.
Soutien perçu (Sp)	Soutien perçu	Nous sommes toutes solidaires. Nous collaborons toutes ensemble. On s'entraide.
Climat de transfert (CI)	Climat de transfert	Du moment où nous posons des actes utiles dans le quartier pour tout le monde (investissement humain), il n'y a aucun problème.
Formation (F)	Formation	Nous sommes restées sur notre faim ; le programme est déjà arrivé à sa fin ; or on s'attendait à plus que ce qui a été offert. Le PIEA a été utile. Certes, mais il y a beaucoup à faire et la durée de formation est très courte (6 mois). Il nous faut des certificats pour nous stimuler ; cela fera notre fierté de montrer qu'on a aussi appris.
Transfert (Ta)	Transfert	Vous le voyez, nos yeux brillent et maintenant, ils peuvent voir.

Fiche d'annotation de l'analyse pendant les entretiens de groupe

Type de contact :

Intervenant :

Date :

Synthèse d'analyse des prises de notes				
Observations Axes d'intérêts	Sentiments/ préoccupatio n	Compréhension/ perception	Eléments opérationnels/ non opérationnels	Notation des faits et gestes
Motifs de participation (Ip, Ot)				
Dynamique d'engagement (Ep, Cp, Sp, Cl, F, Ta)				

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Illustration

Synthèse d'analyse des prises de notes				
Observations	Sentiments/ préoccupation	Compréhension/ perception	Éléments opérationnels/ non-opérationnels	Notation des Faits et gestes
Axes d'intérêts				
Motifs de participation (Ip, Op)	<p><u>Le goût d'inachevé.</u></p> <p><i>Nous n'avons pas encore réellement abordé ce qui nous tient nous à cœur.</i></p> <p>Le problème est celui des besoins en formation. Les objectifs ont-ils été au départ négociés avec les femmes ? Ceci relève du dispositif de formation (F).</p>	<p><u>Le niveau de progression</u></p> <p><i>Nous qui avons été scolarisées, nous comprenons vite et mieux ; on sait mieux combiner les lettres que nos sœurs qui n'ont aucun niveau scolaire.</i></p> <p>Le problème est celui des prérequis. Les stratégies mises en œuvre ont-elles tenu compte de l'hétérogénéité des niveaux ? C'est encore le dispositif de formation (F) qui est mis en cause.</p>	<p><u>Éléments opérationnels :</u> Se sentir « cultivée »</p> <p><i>Nous pensons arriver à faire beaucoup de choses avec le wolof, comme nos sœurs qui ont étudié. Nous effectuons déjà des opérations bancaires sans un intermédiaire.</i></p>	<p>- Hochements des têtes en guise d'approbation</p> <p>- Nombreuses sollicitations de prise de parole.</p> <p>-Des applaudissements.</p>
Dynamique d'engagement (Ep, Cp, Sp, Cl, F, Ta)		<p><u>Perception</u></p> <p>Modelage et persuasion sociale</p> <p><i>Nous devons arriver comme notre sœur qui est aujourd'hui notre animatrice.</i></p>	<p><u>Éléments opérationnels</u></p> <p>Thèmes fonctionnels productifs</p> <p><i>Nous perdons notre temps à venir apprendre si en retour, financièrement nous ne récupérons pas cet investissement ;</i></p> <p>Cela s'entend qu'il est nécessaire de lier immédiatement les contenus d'alphabétisation aux activités quotidiennes des femmes.</p>	<p>-Envie de démonstration de ce qu'on a acquis.</p> <p>-Eclats de rires et tapes amicales</p>

Fiche de contrôle de la fréquence des variables

Type de contacts:

- Focus-group
- Entretien individuel

Intervenant: -Etat

- PDR/L

- W.V

- BELACD

- ATALTRAB

Date du contact:

Axes d'intérêts	Catégories	Thèmes	Fréquences
Motifs de participation aux activités	Ip		
	Ot		
Dynamique d'engagement dans les activités	Ep		
	Cp		
	Sp		
	Cu		
	Cl		
	F		
	Ta		

Illustration

Fiche de contrôle: fréquences des variables

Type de contacts: (Focus-group de 7 femmes)

Intervenant: -Etat

Date : Focus-group du 17/01/05

Axes d'intérêts	Catégories	Thèmes	Fréquences
Motifs de participation aux activités.	Ip	- épistémique	5
		- économique	4
		- identitaire	3
		- opératoire personnel	2
		- socio-affectif	1
		- opératoire professionnel	1
		- hédonique	2
	Ot	- opportunité de transfert	2
Dynamique d'engagement dans les activités	Ep	- sentiment d'efficacité personnelle	5
		- le contrôle perçu	
	Cp	- le soutien perçu	3
	Sp	- culture	2
	Cu	le climat de transfert	0
	Cl		1
		- programmes	
		- période et durée	4
	F	- stratégies	2
			1
Ta	- le transfert des acquis	8	

Matrice des effets : le transfert

Intervenant	Nouveaux comportements observables	Utilité opérationnelle des acquis	
		Quantitative	Qualitative
Etat			
PDR/L			
W.V			
BELACD			
ATALTRAB			

Illustration

Matrice des effets : le transfert

Intervenant	Effets	Nouveaux comportements observables	Utilité opérationnelle des acquis	
			Quantitative	Qualitative
Etat Le Programme Intégré d'Education des Adultes (PIEA)		-L'éveil -L'esprit de discernement <i>Nos yeux s'illuminent, maintenant on voit clair...</i>	-Rentabilité croissante des petits commerces. - Epargne - Diversification des activités productives en fonction des saisons	- Connaissance bien meilleure du monde - Situation économique en amélioration (autonomie) - Hygiène de vie bien meilleure <i>Nous ne laissons plus les enfants traîner pieds nus ; nous prenons soins de ce qu'ils mangent et de ce que nous mêmes mangeons.</i> - Investissement humain dans le quartier - Désir de progresser né des liaisons fonctionnelles avec les pratiques quotidiennes

Matrice des effets : direct/ méta-effets/ effets dérivatifs

	Effets directs		Méta -effets		Effets dérivatifs	
	+	-	+	-	+	-
<u>Objectifs du programme</u>						
Effets sur le néo-alphabète						
Effets sur le groupe						
Effets sur l'environnement de travail						
<u>Perception des bénéficiaires</u>						
Effets sur le néo-alphabète						
Effets sur le groupe						
Effets sur l'environnement de travail						
<u>Inférences de l'analyste</u>						

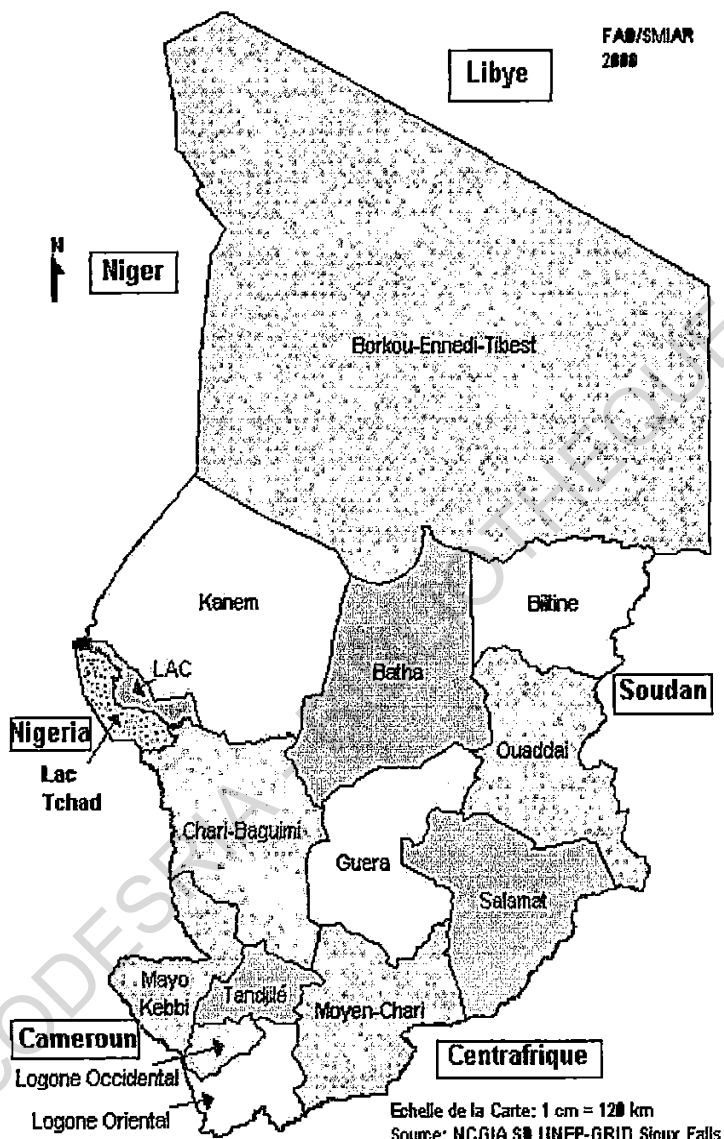
Illustration

Matrice des effets : directs/ méta-effets/ effets dérivatifs

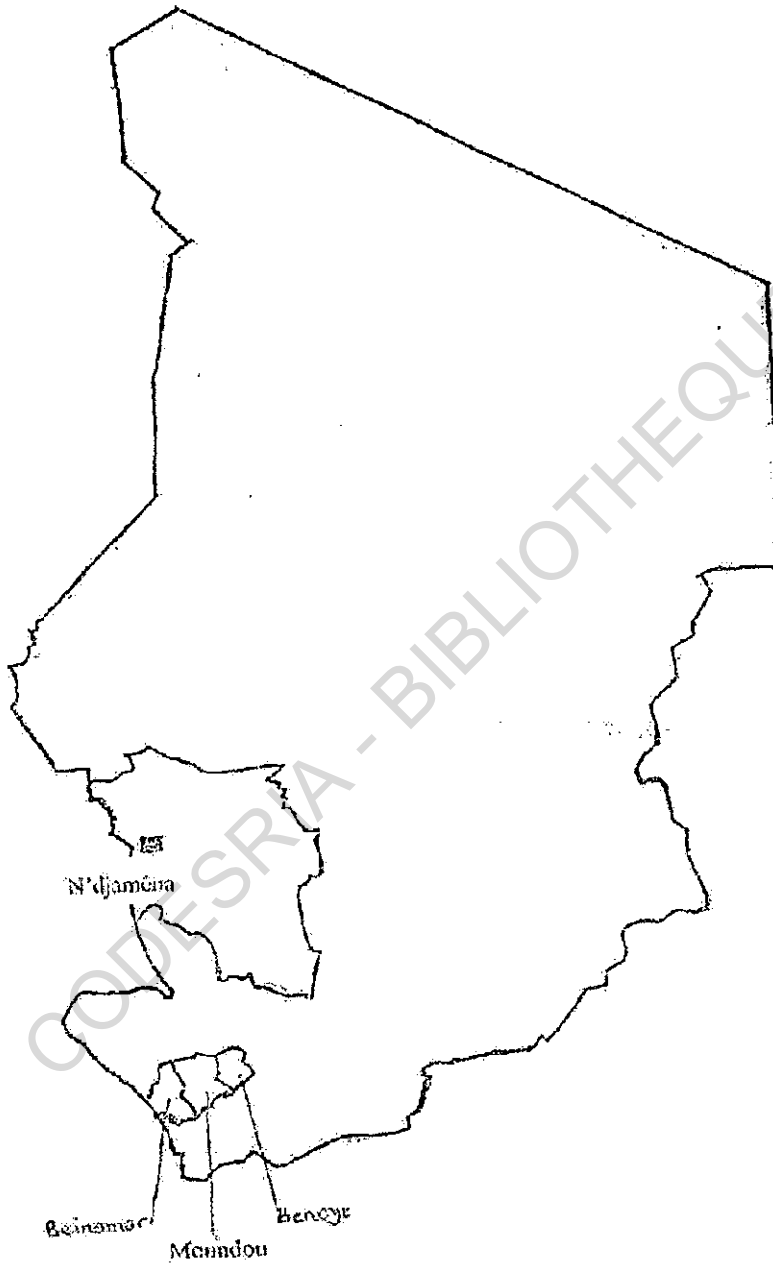
	Effets directs		Méta-effets		Effets dérivatifs	
	+	-	+	-	+	-
<u>Objectifs du programme</u>						
Effets sur le néo-alphabète	L'alphabétisée joue des rôles d'interprète. -Aisance dans l'utilisation du calcul écrit -gestion technique des activités productives		Se valoriser Accéder au monde des lettrés		Accès au crédit	
Effets sur le groupe	-Maîtrise des activités techniques: teinture, transformation des produits... -Comité de gestion Environnement lettré: activité collective de lecture, de révision...		Se donner soi-même un projet d'apprentissage	« mythe » du diplôme (certification)		
Effets sur l'environnement de travail	Investissement humain dans le quartier: propreté, sensibilisation en matière de santé publique...		Modelage Persuasion sociale			

<p><u>Perception des bénéficiaires</u></p> <p>Effets sur le néo-alphabète</p>	<p>L'éveil</p> <p>Le discernement</p> <p>Désir de progresser</p>		<p>Dynamisme</p> <p>Adaptabilité</p> <p>Assurance acquise</p>		<p>Sorte de revanche prise sur le passé</p>	
<p>Effets sur le groupe</p>	<p>Renforcement de la cohésion sociale</p> <p>Le concept de soi</p> <p>Potentialité créative</p>		<p>Se distinguer pour constituer une « masse critique »</p> <p>Lecture critique des événements avec argumentation</p>			
<p>Effets sur l'environnement de travail</p>	<p>La performance dans les activités techniques productives</p> <p>Sortir du monde des « rien »</p>		<p>Changer les stéréotypes du passé</p> <p>Flexibilité dans les comportements acquis précédemment</p>			
<p><u>Inférences de l'analyste</u></p>	<p>Les femmes désirent un apprentissage significatif</p> <p>Le déclenchement de l'action doit indiquer le passage de l'absence d'activité perçue, élucidée vers l'exécution du comportement type</p> <p>Le transfert suppose nouvelle structure à élaborer à partir des acquis</p>	<p>Effet quasiment inexistant</p> <p>En effet, la prégnance du sentiment d'efficacité perçue induit un engagement de nature à provoquer un comportement plutôt utile aux femmes et à leur environnement social et culturel</p> <p>Le comportement terminal c'est cette valorisation des sujets</p>	<p>Le concept de soi : sentiment dominateur dévoilé à l'issue de cette alphabétisation</p> <p><i>Nous n'étions rien...</i></p>	<p>L'expression d'une quête de reconnaissance</p> <p>Le sentiment d'être soutenue et encouragée</p> <p>Surtout l'illusion d'un faire valoir ultérieur.</p>	<p>La possibilité de bénéficier d'un prêt pour le démarrage ou le renforcement des Activités Génératrices de Revenus (AGR)</p> <p>Il ne faut attendre de tels cas aucun transfert conséquent des acquis</p>	<p>Bénéficier d'un prêt et en faire un usage « fantaisiste » non rentable en terme monétaire</p> <p>Situation litigieuse pouvant discréditer le groupement</p>

Carte du Tchad



Département du Lac-vey



Carte de la République du Tchad

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

- AQUADEV.** (2001) Les méthodes participatives de diagnostic et de planification des actions de développement. 135p.
- Beaujean, A.** (1999) Dictionnaire de la langue française. Abrégé du dictionnaire de le Littré. Librairie générale française. Edition n°4. 1945p.
- Bédard, G.** (1997) Paysans et autofinancement. Les éditions des partenaires. Canada. 83p.
- Belloncle, G.** (1984) La question éducative en Afrique noire. Paris, Karthala. 271p.
- Bonami, M. et col.** (1993) Management des systèmes complexes. 266p.
- Campenhoudt, L. V.** (2001) Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux. Dunod, Paris. 261p.
- Champy, P. et Etévé, C.** (2002) Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, Nathan/VUEF. 2^{ème} édition. 1167p.
- Chauveau, F.** (1998) Stratégie d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés. Unesco, IPE, Paris. Décembre. 128p.
- Delors, J.** (1996) L'éducation : un trésor est caché dedans. Paris: Editions Unesco/Editions Odile Jacob.
- D'Hainaut, L.** (1988) Des fins aux objectifs de l'éducation. Labor, Bruxelles. 5^{ème} édition. 491p.
- Direction de l'analyse et de la prospective du Tchad, Service des statistiques scolaires** (2000) Tableau statistiques. Recensement scolaire 1998-1999. 112p.
- Erny, P.** (1977) L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions. Editions l'Harmattan. 211p.
- Ferrarotti, F.** (1990) Histoire et histoires de vie. Paris-Méridien.
- Flück, C** (2000) Compétences et performances. Une alliance réussie. Editions DEMOS. 182p.
- Gillis, M. et col.** (1990) Economie du développement. Traduit de l'américain par Bruno-Renault. Bruxelles. De Boeck-Wesmael. Collection Ouvertures économiques. Séries Balises. 734p.
- Hallak, J.** (2000) Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement. PNUD, IPE-Unesco. L'Harmattan.

- Hellriegel et col.** (2001) Management des organisations. Traduit de l'américain par Michèle Truchau-Saporta. Nouveaux horizons, De Boeck Université. 1^{ère} édition. 7^{ème} tirage. 693p.
- Jonnaert, Ph.** (2002) Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. De Boeck et Larcier s.a. Bruxelles. Edition De Boeck Université. 97p.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C.** (2003) Créer des conditions d'apprentissage. De Boeck et Larcier s.a. Bruxelles. Edition De Boeck Université. 431p.
- Lapointe, J.J.** (1995) La conduite d'une étude de besoins en éducation et formation. Une approche systémique. PUQ. 307p.
- Legendre, R.** (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Paris : Edition Guérin, ESKA. Collection le défi éducatif, 2^{ème} édition. 1500p.
- Lieury, A. et Fenouillet, F.** (1997) Motivation et réussite scolaire. Dunod, Paris. 142p.
- Madana, N.** (1998) L'éducation de base au Tchad : situation-enjeux et perspectives. Paris-Montréal. L'Harmattan inc.
- MBaïosso, A.** (1990) L'éducation au Tchad : Bilan – Problème – Perspectives. Paris, Karthala. 271p.
- Medel-Añonuevo, C. et col.** (2002) Repenser l'éducation tout au long de la vie pour le 21^{ème} siècle. IUE, Hambourg. 37p.
- Nuttin, J.** (1991) Théorie de la motivation humaine. Paris. PUF. 383p.
- Piéron, H.** (1987) Vocabulaire de la psychologie. PUF. 587p.
- Rassekh, S.** (1990) Regards sur l'alphabétisation : sélection bibliographique mondiale. Paris, Unesco. 312p.
- Roegiers, X.** (2003) Analyser une action d'éducation ou de formation. 2^{ème} édition De Boeck et Larcier. Bruxelles. De Boeck Université. 337p.
- Salomé, B.** (1984) Education et Développement. Le cas de Haïti. OCDE, Paris. 139p.
- Seca, J-M.** (2002) Les représentations sociales. Cursus-Armand Colin/VUEF. Paris. 192p.
- Viau, R.** (1997) Motivation en contexte scolaire. Paris, Bruxelles. De Boeck et Larcier. Collection pédagogie en Développement. 221p.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

- Albarello, L.** (1999) Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique. Bruxelles De Boeck Université, 200p.
- Amyotte, L.** (1996) Méthodes quantitatives. Application à la recherche en éducation. St Laurent. ERPI. 480p.
- Bardin, L.** (1977) L'analyse de contenu. PUF, le psychologue. 233p.
- Blanchet, A. et col.** (2000) Les techniques d'enquête en sciences sociales. Dunod, Paris.197p.
- De Ketele, J-M et Roegiers, X.** (1996) Méthodologie de recueil d'informations. Bruxelles. De Boeck Université. 226p.
- Delory, C. et De Ketele, J-M.** (2003) Guide pratique de la recherche en sciences humaines. Editions Erasme. 261p.
- Gauthier, B.** (1987) La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Presse Universitaire du Québec. 632p.
- Grawitz, M.** (2001) Méthodes des Sciences sociales. Dalloz. 11^{ème} édition. 989p.
- Huberman, A.M et Miles, M.B** (1991) Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles. De Boeck Université. 480p.
- Lessard-Hebert, M. et col.** (1997) La recherche qualitative. Fondements et pratiques. Bruxelles De Boeck Université, 124p.
- Mucchielli, L.** (1977) L'analyse de contenu des documents et des communications. ESF. Paris. 131p.

OUVRAGES EN EDUCATION ET FORMATION DES ADULTES

- Bélangier, P. et Fédérighi, P.** (2001) Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices. L'Harmattan. 345p.
- Carré, P.** (2001) De la motivation à la formation, l'Harmattan. 211p.
- Carré, P. et Caspar, P.** (1999) Traité des sciences techniques de la formation. Dunod. Paris. 512p.

- Côté, R., L. (1987) Psychologie de l'apprentissage et enseignement. Une approche modulaire d'autoformation. Edition Gaëtan Morin, ESKA. 287p.
- De Ketele, J.M et col. (1995) Guide du formateur. Pédagogie en développement. Bruxelles De Boeck Université. 254p.
- Freire, P. (1974) Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution. François Maspero. Petite collection Maspero. 203p.
- Goguelin, P. (1990) La formation continue en société post-industrielle. PUF. 125p.
- Gourdon-Monfraies, D (2001) Des adultes en formation. En quête de quelle reconnaissance ? L'Harmattan. 236p.
- Knowles, M. (1990) L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation. Edition d'organisation. 277p.
- Laot, F. (1999) La formation des adultes : Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy. L'Harmattan. 415p.
- Le Boterf, G. (2000/2001) Construire les compétences individuelles et collectives. Editions d'organisation. 218p.
- Léon, A et col. (1977) Manuel de psychopédagogie expérimentale. PUF. Pédagogie d'aujourd'hui. 359p.
- Léon, A. (1971) Psychopédagogie des adultes. PUF. 189p.
- Malglaive, G. (1990) Enseigner à des adultes. PUF. 285p.
- Malone, S, E. et Arno, R, F. (1998) La planification des programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur des élèves. Paris Unesco, IPE ? 88p.
- Marchand, L. (1985) Introduction à l'éducation des adultes. Gaëtan Morin éditeur. Editions ESKA SARL. 209p.
- Soyer, J. (1998, 1999) Fonction formation. Editions d'organisation. 2^{ème} édition. 453p.
- Velis, J-P. (1999) Au risque d'innover. Regard sur l'alphabétisation. Editions Unesco. 142p.
- Verhaagen, A (1999a) Alphabétisation 1919-1999. Mais...Que sont devenues nos campagnes ? IUE, 223p.
- Verhaagen, A (1999b) Alphabétisation durable, défi au non-développement ! Le cas de l'Afrique subsaharienne. IUE, 340p.

ETUDES ET RAPPORTS

Banque Mondiale (1988) Rapport sur le développement dans le monde.

Banque Mondiale (2001) Combattre la pauvreté dans le monde 2000/2001. 381p.

Commission Nationale de l'Unesco (1989) Séminaire national sur l'éducation à vocation internationale destinée à sensibiliser les personnels d'alphabétisation et de l'éducation des adultes pour l'AIA, Rapport final 3-8 juillet.

FAO/Unesco (2002) Education for rural development in Asia : Experiences and policy lessons. Bangkok, Thaïlande, 5-7 novembre. 164p.

Godenir, A. (1992) L'apprentissage de la lecture : Diversité des stratégies et des contextes. Rapport de Recherche de l'IIEPE, n° 98. Paris, Unesco.

Hamadache, A. et Martin, D. (1988) Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques, stratégies et illustrations (Traduction). Paris, Unesco, Ottawa, OCDE. 231p.

Hazoumê, M-L. (1999) L'éducation des adultes : Quel rôle pour les sociétés civiles ? IUE, Unesco.

IUE (2003) Rapport de synthèse du bilan de mi-parcours CONFINTEA 5. 6-11 septembre. Bangkok Thaïlande.

IUE (2001) Glossaire de l'Education des adultes en Europe. Sous la direction de Paolo Federighi.

IUE (2000) Politiques d'éducation et de formation des adultes. Séminaire International de Québec, 29 novembre au 2 décembre 1999. Ministère de l'Education du Québec. 332p.

IUE (1999) CONFINTEA. Rapport de suivie. Hambourg.

IUE (1999) Forum Consultatif du suivi de CONFINTEA. Messages des participants. Manille, 25-27 septembre. Hambourg.

IUE (1997) L'Agenda pour l'Avenir. Education des adultes. La Déclaration de Hambourg. 14-18 juillet 1997.

Lestage, A. (1981) Etudes et Documents d'éducation. Analphabétisme et alphabétisation. Unesco, Paris. N° 42. 30p, annexes.

- Orivel, F. et Perrot** (1993) *Eléments pour une stratégie de développement du système éducatif et de formation*. Tchad. Dijon, IREDU.
- Pnud** (2002) *Rapport mondial sur le développement humain*
- Sall, H. N. et Michaud, P.** (2002) *Les écoles communautaires de base et les TIC. Rapport d'expériences menées au Sénégal*.
- Turnham, D. et col.** (1992) *Pour un développement durable de l'Afrique rurale*. Centre de Développement de l'OCDE. Cahier de politique économique n°6. 41p.
- Unesco** (2005) *Rapport de suivi sur l'EPT 2005. L'exigence de qualité*. 461p.
- Unesco** (2003) *Rapport de suivi sur l'EPT 2003/4. Genre et EPT. Le pari de l'égalité*. 37p.
- Unesco.** (1985) *Le développement de l'éducation des adultes : Aspects et tendances*. Unesco, Paris. 88p.
- Unesco** (1983) *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*. Paris. 307p.
- Unesco.** (1981) *Alphabétisation des adultes : 4 campagnes caractéristiques*. Les Presses de l'Unesco. 171p.
- Unesco** (1975) *Déclaration de Persépolis. Symposium International pour l'alphabétisation*. 3-8 septembre. Paris.
- Unesco** (1949) *Rapport sommaire de la Conférence Internationale de l'éducation des adultes*. Paris.

REVUES

- Bandura, A.** (2004) *Le sentiment d'efficacité personnelle*. In *Revue des Sciences humaines*, n° 148. Avril. pp. 42-45.
- Bourgeois, E.** (1999) *L'adulte un être en développement*. In *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod, Paris. pp. 289-304.
- Boutinet, J.P.** (1999) *Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept*. In *Traité des Sciences et des Techniques de la formation*. Dunod, Paris. pp. 169-188.
- Carré, P.** (1999) *Motivation et Rapport à la formation*. In *Traité des Sciences et des Techniques de la formation*. Dunod, Paris. pp. 267-287.
- Deblé, I.** (1994) *Différentiations ou uniformisations ?* In *Afrique contemporaine* numéro spécial : Crise de l'éducation en Afrique, 4^{ème} trimestre. pp.9-29.

- Ekundayo, J.D.** (2001) Les transformations du programme kenyan d'éducation des adultes déclenchées par le projet de post-alphabétisation. In *Education des adultes et Développement*. IIZ-DVV. N° 56. pp. 7-20.
- Galant, B. et Vanlede, M.** (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Chaire Unesco de Pédagogie Universitaire*. N° 29, septembre. Girsef. 21p.
- Genthon, M.** (1990) Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires. In *Cahiers pédagogiques*, n°281, février. pp. 12-14
- Hasan, A.** (1997) La formation tout au long de la vie. *Revue Internationale d'éducation*. N° 16. Décembre.
- Huart, T.** (2001) Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : Un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de pédagogie Expérimentale*. Université de Liège. 7 août. pp. 221-240
- IIZ/DVV** (2002 ; 2001 ; 2000 ; 1998 ; 1997) *Education des adultes et développement*.
- Jobert, G.** (2003) De la qualification à la compétence. In *Sciences humaines*. Hors série, trimestriel n°40, Mars-Avril-Mai. pp. 36-37.
- Laroche, R. et Haccoun, R. R.** (1999) Maximiser le transfert des apprentissages en formation : Un guide pour le praticien. *Revue Québécoise de psychologie*. Juin. 16p.
- Londoño Zapata, L.O.** (1997) L'alphabétisation dans une nouvelle impasse. In *Education des adultes et Développement*. IIZ-DVV. N° 48. pp. 67-102.
- Müller, J.** (1997) L'alphabétisation et l'éducation (de base) non formelle font-elles encore partie des priorités des donateurs ? In *Education des adultes et Développement*. N° 48. pp. 39-66.
- Not, L.** (1990) A propos des modèles d'enseignement-apprentissage. In *Cahiers pédagogiques*, n°281, février. pp. 8-11.
- Berstecher, D.** (1991) L'alphabétisation. In *Diagonale* n°17 de janvier, Hachette. pp. 19-23

- Rabakoarivelo, V.** (1998) L'éducation des adultes aujourd'hui. Des questions encore pertinentes. In *Education des adultes et Développement*. IIZ-DVV. N° 50. pp. 59-65.
- Rogers, A.** (2001) Analyse de quelques tendances internationales actuelles de l'alphabétisation des adultes. In *Education des adultes et Développement*. IIZ-DVV. N° 56. pp. 21-32.
- Ruando-Borbalan, J-CL.** (2003) La formation des adultes dans le monde. In *Sciences Humaines*. Mensuel. N) 137. Avril. pp. 40-41.
- Sall, H, N. et De Ketele, J.M** (1997) L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs. *Revue Mesure et Evaluation en Education* vol. 19, n°3.
- Satelmann, P.** (2003) L'épopée de la formation continue. In *Sciences humaines*. Hors série, trimestriel n°40, Mars-Avril-Mai. pp. 10-13.
- Torrès, R.M.** (2001) Que s'est-il passé au Forum Mondial sur l'Education ? In *Education des adultes et Développement*. IIZ-DVV. N° 56. pp. 22-25.
- Torrès, R.M.** (1997) Alphabétisation des adultes : Que personne ne s'étonne des résultats. In *Education des adultes et Développement*. IIZ-DVV. N° 48. pp. 103-106
- Vulliez, H.** (1990) Afrique. Un chantier en panne ? *Croissance*, n° 330. Septembre. pp. 22-25.

THESES ET MEMOIRES

- Frenay, M.** (1994) Thèse de doctorat 3^{ème} cycle. UCL. Belgique
- Sall, H, M.** (1996) Thèse d'Etat en Sciences de l'Education, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Sall, H, N.** (1981) Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle. Université Paris V.
- Sarr, C.** (2003) Mémoire de DEA en Sciences de l'Education. Chaire Unesco en Sciences de l'Education. ENS. UCAD.
- Umutesi, G.** (1997) Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Chaire Unesco en Sciences de l'Education. ENS. UCAD.

SITES INTERNET

Muller, G. (2004) 7 conditions pour former des adultes. Francois.muller.free.fr/diversifier/former_des_adultes.htm du 26 Mai 2004.

Rogers, A. (2004) Alphabétisation des adultes. Motivation des adultes. www.iiz-dvv.de/franzoesisch/publikationen/ewb_ausgaben/61_2004/frz_alanrogers.html. 26 Mai 2004.

Rogers, A. (2001) Analyse de quelques tendances internationales actuelles de l'alphabétisation des adultes. www.iiz-dvv.de/franzoesisch/publikationen/ewb_ausgaben/56_2001/frz_rogers.html. 28. 29 juillet 2004.

Unesco (2000) L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000. Rapport des pays. www2.unesco.org/wef/countryreports/Tchad/content.html du 23 Mai 2003.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

DEDICACES

REMERCIEMENTS

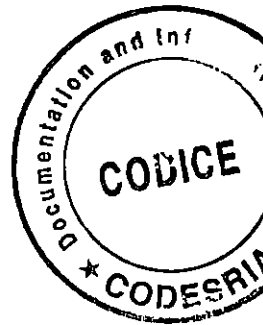
SIGLES

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE.....	11
1.1 Education des adultes et tendances actuelles.....	11
1.1.1 Aperçu historique (avant 1939 et après 1945).....	11
1.1.2 Champ de l'éducation des adultes.....	12
1.1.3 Choix terminologique.....	14
1.2 Formation des adultes en Afrique subsaharienne et au Tchad.....	16
1.2.1 D'Elseneur en 1949 à Dakar en 2000.....	16
1.2.2 Le contexte subsaharien.....	18
1.2.3 Spécificités du Tchad.....	23
1.2.4 Un exemple au Tchad.....	26
1.3 Formation des adultes et développement.....	29
1.3.1 Les orientations.....	29
1.3.2 L'état des lieux de la formation et le développement.....	32
1.4 Enoncé du problème.....	34
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	41
2.1 Le concept de motivation en alphabétisation des adultes.....	44
2.2 Le concept de transfert en alphabétisation des adultes.....	57

CHAPITRE 3 : OBJECTIFS ET HYPOTHESES.....	64
3.1 Objectif de la recherche.....	64
3.1.1 Objectif général.....	64
3.1.2 Objectifs spécifiques.....	64
3.2 Hypothèse générale.....	65
3.3 Hypothèses spécifiques.....	66
3.4 Explicitation des variables.....	74
3.4.1 Variable d'entrée.....	74
3.4.2 Variable processus.....	77
3.4.3 Variable effet.....	78
 CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	 80
4.1 La population cible.....	80
(1) Les départements.....	81
(2) La délégation de l'éducation nationale du Logone occidental.....	81
4.2 L'échantillonnage.....	82
4.2.1 Taille de l'échantillon.....	82
4.2.2 Modalité de l'échantillonnage.....	83
4.3 Instrument et collecte de données.....	86
4.4 L'entretien non-directif.....	87
i/ Le focus-group.....	88
ii/ L'entretien individuel.....	89
4.5 Traitement et interprétation des données.....	90
4.5.1 Codification.....	90
4.5.2 Traitement statistique.....	91
4.5.3 Mesure de variables.....	91
 CHAPITRE 5 : ANALYSE ET INTERPRETATION.....	 99
5.1 Analyse des données.....	100
5.2 Interprétation (discussion des résultats).....	119
5.2.1 Etape 1 : justification des femmes.....	119

A. Motifs de participation aux activités d’alphabétisation.....	120
B. Dynamique d’engagement dans les activités d’alphabétisation.....	124
5.2.2 Etape 2 : les interactions entre variables.....	131
5.2.3 Etape 3 : Le transfert, variable effet.....	133
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....	138
ANNEXE 1 ET 2.....	147
BIBLIOGRAPHIE.....	164
TABLE DES MATIERES.....	173

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



La formation des adultes ruraux subsahariens et son axe principal, l'alphabétisation.

Le transfert des acquis des apprentissages.

Résumé: Alphabétiser, c'est apprendre à lire, à écrire, à calculer et à résoudre des problèmes. Cependant, au regard des compétences exigibles dans les pratiques quotidiennes des populations adultes au Sud du Sahara, particulièrement en milieu rural et notamment dans un pays comme le Tchad, s'impose aux activités d'apprentissage, la *mystérieuse alchimie de la mise en œuvre* ultérieure des acquis (Malglaive, 1990).

Former des adultes, les alphabétiser, c'est avant tout axer la logique de l'enseignement sur la mise en œuvre, et donc l'utilité pratique des activités d'apprentissage. En effet, dans la réalité sociale, les adultes devront mettre les nouvelles habiletés acquises en œuvre. Celles-ci valent donc moins par leur pertinence pédagogique que par leur efficacité sociale dans leur mise en pratique quotidienne par les bénéficiaires. D'où l'intérêt de la question :

Dans quelles conditions et dans quelles circonstances, le transfert des nouvelles acquisitions installées par des nouvelles formations en alphabétisation des adultes peut-il s'opérer?

Cette question fondamentale, nous conduit à étudier le transfert des acquis des apprentissages en alphabétisation des adultes. Notre objectif est de tenter de comprendre pourquoi les connaissances acquises en alphabétisation des adultes se manifestent peu ou pas dans les comportements ou situations quotidiennes autres que celle dans laquelle l'apprentissage a été effectué.

Nous fondant sur les théories socio-constructivistes et interactionnistes (Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et Vander Borgh, 2003) appliquées au contexte d'alphabétisation des adultes, nous avons revisité les concepts de motivation (Viau, 1997; Carré et col, 1999, 2001) et de transfert (Frenay, Thèse, 1994; Laroche et Haccoun, 1999). Nos hypothèses en perspectives mettent en relation le transfert avec la motivation et la formation. Le dispositif méthodologique est essentiellement qualitatif ; il est basé sur des focus-group et les entretiens individuels non-directifs.

Prévu pour le Tchad, le dispositif de recherche a été testé en focus-group sur un échantillon de 7 femmes d'un groupement féminin dans la périphérie de Dakar. L'analyse de contenu adopte les modèles d'analyse des données qualitatives : modèles de Huberman et Miles (1990), Bardin (1977) et Mucchielli (1977).

Nos résultats montrent que les adultes analphabètes ont besoin d'apprentissages significatifs qui leur permettent de continuer à apprendre dans les environnements lettrés, et qui leur assurent une autonomie financière. Les facteurs motivationnels bien identifiés et bien maîtrisés seront les socles sur lesquels vont reposer les activités d'apprentissage négociées avec eux, afin de construire des réponses éducatives appropriées.

Pour être efficace et en harmonie avec les exigences de l'Education Pour Tous (EPT) tout au long de la vie (Sall et Michaud, 2002), l'alphabétisation doit aussi être enracinée dans les valeurs endogènes, et s'ouvrir vers un développement socio-économique.

Les perspectives ouvertes par la conclusion dictent d'adopter un dispositif de recherche longitudinale, de suivre un ou des cohortes depuis la préparation de leur (s) session (s) de formation jusqu'au retour sur le terrain. Elles requièrent également de combiner les approches qualitatives et quantitatives afin de mieux décrire, expliquer et comprendre les situations étudiées, et de la sorte, esquisser des pistes d'action « généralisables » et transférables sur d'autres sites.

Mots clés: *Adulte – Motivation – Apprentissage – Transfert.*