



REPUBLIQUE DU BENIN
UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

Ecole Doctorale Pluridisciplinaire

« Espaces, Cultures et Développement »



Ad majorem scientiae gloriam [Pour la plus grande gloire de la science]

FORMATION DOCTORALE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

Domaine : Sciences de l'Education et de la Formation

Mention : Sciences de l'Education

Spécialité : Education et Formation des Adultes

Alphabétisation, éducation des adultes en langue nationale et développement communautaire. Les animateurs des centres d'alphabétisation de Za-Kpota face à la professionnalisation.

Thèse présentée et soutenue publiquement par **Saturnin Noukpo HOUEHA**

Jury :

Maxime da CRUZ, Président du Jury,
Professeur des Universités, Linguistiques, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Directeur de thèse, 1^{er} Rapporteur
Professeur des Universités, Sciences de l'Education, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Séverin-Marie KINHOU, Co-Directeur de thèse, 2^{ème} Rapporteur,
Maître de Conférences, Linguistiques et Langues, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Moussa DAFF, Membre,
Professeur des Universités, Linguistiques, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)

Sèna Yawo AKAKPO - NUMADO, Membre,
Maître de Conférences, Sciences de l'Education, Université de Lomé (Togo)

19 Septembre 2018

REPUBLIQUE DU BENIN
UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

Ecole Doctorale Pluridisciplinaire

« Espaces, Cultures et Développement »

Ad majorem scientiae gloriam [Pour la plus grande gloire de la science]

FORMATION DOCTORALE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

Domaine : Sciences de l'Education et de la Formation

Mention : Sciences de l'Education

Spécialité : Education et Formation des Adultes

Alphabétisation, éducation des adultes en langue nationale et développement communautaire. Les animateurs des centres d'alphabétisation de Za-Kpota face à la professionnalisation.

Thèse présentée et soutenue publiquement par **Saturnin Noukpo HOUEHA**

Jury :

Maxime da CRUZ, Président du Jury,
Professeur des Universités, Linguistiques, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Directeur de thèse, 1^{er} Rapporteur
Professeur des Universités, Sciences de l'Education, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Séverin-Marie KINHOU, Co-Directeur de thèse, 2^{ème} Rapporteur,
Maître de Conférences, Linguistiques et Langues, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Moussa DAFF, Membre,
Professeur des Universités, Linguistiques, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)

Sèna Yawo AKAKPO - NUMADO, Membre,
Maître de Conférences, Sciences de l'Education, Université de Lomé (Togo)

19 Septembre 2018

Résumé

Peuplé de plus de dix millions d'habitants, le Bénin est un pays de l'Afrique de l'ouest qui aspire au développement. Pour atteindre cet objectif, il faudrait la participation active et efficace de tous ses citoyens. Malheureusement, plus de la moitié de cette population est analphabète (55,4%, RGPH 4, 2015) et le rendement de leurs activités se trouve ainsi limité du fait qu'il leur manque les compétences nécessaires pour accroître leur productivité.

Les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics à travers le système éducatif formel ont montré leurs limites. Car, selon le Plan décennal de développement du secteur de l'éducation au Bénin, phase 3 (PDDSE, 2013), on note encore un fort taux d'abandon des apprenants du système éducatif formel. Ce qui ne fait que renforcer le taux d'analphabétisme national.

Pour améliorer le taux d'alphabétisme, les stratégies mise en place par les différents gouvernements à travers les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes n'ont pas permis d'obtenir de résultats satisfaisants. A ce niveau, la faiblesse du taux d'alphabétisation serait liée principalement à la faible qualité des contenus et de la formation des animateurs de centre d'alphabétisation (PNUD-Bénin, 2016). A cela s'ajoutent les salaires inappropriés que perçoivent ces animateurs ainsi que l'environnement peu propice dans lequel ils exercent leur métier (CONFINTEA VI, 2009). Tous ces facteurs, ajoutés à leurs préjugés, influencent négativement leurs postures au cours de leurs pratiques professionnelles. Il urge en effet, de penser ou de repenser les stratégies de professionnalisation des métiers d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin en vue d'atteindre les objectifs de l'Education pour tous.

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

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

Abstract

Populated more than ten million inhabitants, Benin is a country of the West Africa who aspires to development. To achieve this goal, it should be the active and effective participation of all its citizens. Unfortunately, more than half of this population is illiterate (55.4%, RGPH 4) and the performance of their activities is limited to the fact that lack them the skills to increase their productivity.

The measures implemented by public authorities through the formal education system have shown their limits. For, according to the ten-year Plan for the development of the education sector in Benin, part 3 (PDDSE, 2013), there is still a high rate of abandonment of the learners of the formal educational system. This only reinforces the national illiteracy rate.

To improve literacy, strategies put in place by Governments through the literacy and adult education programs have failed to achieve satisfactory results. At this level, the low rate of literacy would be related mainly to the low quality of content and the training of facilitators of literacy Center (UNDP Benin, 2016). In addition, inappropriate treatment under these hosts as well as the unfavourable environment in which they exercise their profession (Confintea, 2009). All of these factors, added to their prejudices, negatively influence their postures during their professional practices. He indeed, urge to think or to rethink strategies of professionalization of trades of literacy and education of adults in Benin to achieve the objectives of Education for all.

Our study proposes on the one hand, to study the conditions of professionalization of the profession of literacy and education of adults in Benin. It aims on the other hand, to analyze the impact of the activity of the Literacy Center hosts (literacy) on community development.

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

Sin sexwè (fɔn)

Benéto ɔ, mawito ɔokpo wè nyi ɔo hwéyixɔ waji bo ji hú gbetó livi wǒ. E ɔo to é ɔo nu kɔn yi yi kan xo we lé é mè. Amɔ, có bó nú, é ná si xú mò nukɔn yi yi é bá wè éde ó, tovi le bi ɔo na no wa zo tawun bo na no blo ganji tɔn. Lo ɔ, Bene tovi lé é má yón nù wlán bó yón xà à lé ó, yé hú tovi lé bi sín vl ɔo wè (livi à tón jɛji). E sín nù nè wú ó, nu kɔn yi yi ɔo àzò yè tón lé sín àli jí ó nó xò àkpó ɔo nu nyè é yè nà zàn ɔo àzò wìwá yè tón lé kón bé ná ɔo nukɔn yi yi ó, nó hwé dó yè.

E ná xò kàn bó nú kpazin tovi é nyó nù wlán bó nyó xà lé é tón ná dó sù kpó ó, wlen win temé é àce kpikpa Bené tón lé só ɔá yi gbòn nyó wlán nyò xá lí jí é lé lo so wá ná nù káká dé à. Titomé é nó kpé nukún dó nukɔn yi yi wú ɔo Benétómè ó mó ɔo nù ɔé é nó kplón me lé ɔo nyò wlán nyò xá xo sa lé é kún fè wù ganji ó, bɔ mɛsi nù kplón me tó dò me to me gbe mè lé lo ó, nù kplón dó nù jí, àlɔ nùnyè yí dó nu nùnyè jí lo no hwe dó yè. E vívi hwé ó, é nó kpé nukún dó mɛsi é né lé wú gan ji ǎ, bɔ àjoxanú lé bi ká sò gbe ɔo ayi é jí yè nò wàzò dé ó à (Confintéa, 2007). Nù temé temé é né lé kpódó linlin yé tón dé lé kpó nó zón bɔ yè nò wá zán walb é má só gbè à lé é ɔo nù kplón me xo sá. E sín éné wú ó, é ɔo dandan mè bé ná lé vó tò nyò wlán nyò xá sín àzò ó ɔo Benetomé bó nú ɔo ɔeji ná tɔn ɔo nù kplón mè bi kpaa sín à kpá xwé.

Akpá dé xwé ó, do ba nú nù mi tón jló ná bà wlenwin ɔé è nà lé vó tò nyò wlán nyò xá zó ó ná, bé ná yi nu kòn gan ji é. A kpa ɔevo xwé ó, mi jló ná gbé jé nù ɔé é nyò wlán nyò xá zó nó hén wá ɔo salátà ná yi nu kɔn li ji é kpón.

Xótá lé : Nyò wlán nyò xá - kplón - mɛxó - àzǎlévótò - tò me tɔn me gbe - àkɔ jo kplé sín nukɔn yi yi.

Akopọ (yoruba)

Pelù diẹ ẹ sii ju milionu mewa olugbe, Benin jẹ orilẹ-ede kan ni Iwo-oorun Afirika ti o ẹ afẹfẹ si idagbasoke. Aseyori ilépa yii yoo nilo iseduro ti nṣise lowo ati ti o munadoko ti gbogbo awon ilu re. Laanu, diẹ ẹ sii ju idaji ninu awon olugbe yii jẹ alailẹgbẹ (55.4%, RGPH 4, 2015) ati isẹ awon isẹ won jẹ opin bayi nitori pe won ko ni imo lati mu isẹ-sise won po sii.

Awon ilana ti a fi si ipo nipase awon alase ti ijoba nipase awon eto eko ti o niise ti fihan awon ifilele won. Fun, ni ibamu si Eto Agbegbe mewa fun Idagbasoke Ipinle Eko ni Benin, Igbese Ojo 3 (PDDSE, 2013), sisyeye ti o ga julọ fun awon akẹkọ ni eto eko ti o niise. Eyi nikan mu ki osuwon ti kii se iwe-aiye-ede.

Lati mu osuwon kika imowe, awon ilana ti awon ijoba orisirisi ti o fi sii nipase awon iwe eko imowe ati awon eto eko agbagba ko ni awon abajade ti o ni ibamu. Ni ipele yii, isiyẹ imo-imo-kekere kekere jẹ eyiti o ni ibatan si didara kekere ti akoonu ati ikẹkọ ti awon olotoju awon ile-eko imo-imo-imo-imo-kika (UNDP-Benin, 2016). Eyi ni a fi kun itoju ti ko ye fun eyiti awon alakojusi yii ti wa ni ibamu pelu ibi ti ko dara julọ eyiti won se isẹ won (CONFINTEA VI, 2009). Gbogbo awon okunfa wonyi, ti a fi kun si awon ikorira won, ko ni ipa ni ipo won ni ipo isẹ ise won. O se pataki lati ronu tabi tun se ayewo awon ilana imudaniloju ti imo-imo-imo ati eko ti awon agba ni Benin lati le se awon afojusun ti eko fun Gbogbo.

Iwadii wa se ipinnu lati owọ kan, lati se iwadi awon ipo ti ifomọ-sise ti awon isẹ ti awon alarinrin ti imo-imo-imo ati imo-omo agba ni Benin. Ni apa keji, o ni imoran lati se itupale ipa ti isẹ-sise awon olotoju awon ile-eko imo-imo-imo-imo (awon oluko imo-kika) lori idagbasoke ilu.

Awon oro-oro : Imowe - eko - agbalagba - isẹ-onà - ede orilẹ-ede - idagbasoke agbegbe.

Muhtasari (swahili)

Kwa wenyeji zaidi ya milioni kumi, Benin ni nchi ya Afrika Magharibi ambayo inataka maendeleo. Kufikia lengo hili unahitaji ushiriki wa kazi na wafanisi wa wananchi wote. Kwa bahati mbaya, zaidi ya nusu ya idadi ya watu wasiojua kusoma na kuandika hii ni (55.4% RGP4, 2015) na ufanisi wa shughuli zao ni hivyo mdogo kwa sababu ya kukosa ujuzi wa kuongeza tija.

Hatua zilizowekwa na mamlaka ya umma kupitia mfumo wa elimu rasmi zimeonyesha mipaka yao. Kwa mujibu wa Mpango wa Miaka Kumi ya maendeleo ya sekta ya elimu nchini Benin, Awamu ya 3 (PDDSE, 2013), bado ni ya juu kiwango cha kuacha shule ya wanafunzi katika mfumo wa elimu rasmi. Hii inaongeza kiwango cha kitaifa cha kutojua kusoma na kuandika.

Kuboresha Kiwango cha kusoma, mikakati kutekelezwa na serikali kupitia programu kusoma na kuandika na elimu ya watu wazima si matunda matokeo ya kuridhisha. Katika ngazi hii, kiwango cha chini cha kusoma ni hasa kutokana na ubora wa chini ya bidhaa na mafunzo ya kusoma na kuandika wawezeshaji Center (UNDP-Benin, 2016). Aliongeza na hili ni tiba muafaka ambayo viongozi hawa wanakabiliwa na mazingira magumu ambayo wao mazoezi taaluma yao (CONFINTEA VI, 2009). sababu hizi zote, aliongeza kwa chuki zao, vibaya ushawishi nafasi yao katika shughuli zao za kikazi. Kwa kweli ni muhimu kutafakari au kutafakari tena mikakati ya kitaaluma ya elimu na elimu ya watu wazima nchini Benin ili kufikia malengo ya elimu kwa wote.

Utafiti wetu unapendekeza, kwa upande mmoja, kujifunza masharti ya utaalumu wa taaluma ya viongozi wa vituo vya kujifunza kusoma na kujifunza na watu wazima nchini Benin. Kwa upande mwingine, inalenga kuchambua athari za shughuli za watunzi wa kituo cha kuandika na kusoma (walimu wa kusoma na kuandika) juu ya maendeleo ya jamii.

Maneno : Kusoma na kujifunza - elimu - watu wazima - ujuzi - lugha ya kitaifa - maendeleo ya jamii.

A

- *Mon épouse, Blandine Lahoué ;*
- *Mes enfants Mawusi Marina, Mawut n Emmanuel et
Sewlan Josefo ;*
- *Mes parents, notamment Nadye et Baudouin.*

REMERCIEMENTS

Ce parcours doctoral n'aurait pas su trouver son *rythme* pour arriver à terme sans la contribution des personnes suivantes :

Mes Directeurs de thèse, Dr. Abdel Rahamane BABA-MOUSSA et Dr. Sévérin-Marie KINHOU, qui ont su créer toute la dialectique nécessaire à l'apparition de cet *instant* qui m'a portée jusqu'à la fin de ce parcours ;

Les honorables membres du jury ;

L'équipe de Coordination de la formation doctorale « Psychologie et Sciences de l'Education » pour avoir facilité mes séjours de recherche alternés entre la France et le Bénin ;

Le Secrétaire Technique Permanent de la Commission Nationale de Pilotage de l'Introduction des Langues Nationales dans le système éducatif formel, Dr. Arnauld GBAGUIDI ;

Le Coordonnateur Communal d'Alphabétisation, M. Lambert AGBEVA ;

Les alphabétiseurs de la commune de Za-Kpota ;

La famille CACACE notamment Madame Béatrice et son fils Gianni ;

Sans oublier : Messieurs Gilbert KODJORI, Aristide AGOSSOU, Associé LOKO, Alvin Sly GBAGUIDI, Roméo ALLOU, Hugues de SOUZA, Fayissole ADELOU et Faissol SOULE ; Mesdemoiselles Sabine ACLOVI, Elom DJIBOM, Sahadatou DEGO et Françoise KPOSSOUNON ainsi que toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

SOMMAIRE

Liste des tableaux	xiv
Liste des figures	xv
Liste des photographies	xvi
Introduction générale	17
Première partie - Cadre théorique de la recherche : De la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au développement communautaire	25
Chapitre 1- Problématique de la professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.....	26
1.1. Cadre général de la problématique.....	28
1.2. Du questionnement à la formulation des hypothèses.....	30
1.3. Indicateurs de recherche	34
1.4. Objet de l'étude	35
Chapitre 2- Métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin : Mise en perspective lexicale et état des lieux.....	37
2.1. Mise en perspective lexicale.....	39
2.2. Etat des lieux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin...	62
Chapitre 3- Education des adultes et langues nationales au Bénin	80
3.1. Généralités sur la République du Bénin	82
3.2. Langues nationales et politiques éducatives au Bénin	87
Chapitre 4- De l'éducation des adultes au développement communautaire... 	101
4.1. Principes, enjeux et fondements de l'éducation des adultes	103
4.2. Education des adultes et développement communautaire au Bénin ...	117
Chapitre 5- Professionnalisation et formation des animateurs des centres d'alphabétisation.....	132
5.1. Notion de profession et approches théoriques	134
5.2. Professionnalisation et état de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation au Bénin	141
Deuxième partie - Démarche méthodologique et cadre empirique : des enquêtes de terrain à la présentation des résultats de recherche et de leurs analyses à la discussion	162

Chapitre 6- Méthodologie adoptée	163
6.1. Préliminaires	165
6.2. Enquêtes de terrain	166
Chapitre 7- Modalités de traitement et d'analyse des données	177
7.1. Modalités de traitement des données	179
7.2. Méthodes et modèles d'analyse des données.....	181
7.3. Une nécessaire triangulation des méthodes pour aborder les postures des alphabétiseurs et leurs visions de professionnalisation	187
Chapitre 8- Présentation et analyse des données	189
8.1. Présentation des données collectées	191
8.2. Analyse des données	210
8.3. Discussion générale, limites et perspectives	217
Chapitre 9- Nécessité de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin	227
9.1. Pourquoi professionnaliser ?	229
9.2. Eclairages de quelques pensées	235
9.3. Pistes de réflexion pour la professionnalisation du métier des éducateurs d'adultes au Bénin	240
Conclusion générale	270
Bibliographiques	274
Annexes	284
Table des matières	296

SIGLES ET ABREVIATIONS

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

OSC : Organisation de la Société Civile
OPEN : Observation des Pratiques Enseignantes
PASEP/OSC : Projet d'Accompagnement des OSC pour un Suivi Efficace des Politiques de Développement au Bénin
PCA : Programme de Cours Accéléré
PDDSE : Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education
PdT : Pédagogie du Texte
PGA : Programme de Généralisation de l'Alphabétisation
PIPAF : Programme Intégré de Post Alphabétisation Fonctionnelle
PNUD : Programme des nations Unies pour le Développement
PSAP : posture socio-administrative et professionnelle
PSA : posture socio-affective
RENOPAL : Réseau national des opérateurs privés pour la promotion de l'alphabétisation et des langues nationales
RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance.
USAID : Agence des Etats-Unis pour le Développement International
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
VAP : Validation des Acquis Professionnels

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 01 : Récapitulation des définitions d'éducation formelle, d'éducation non formelle, d'éducation informelle et d'éducation spécifique	56
Tableau N° 02 : Structure schématique de l'éducation des adultes au Bénin.....	58
Tableau N° 03 : Comparaison des méthodes pédagogiques.....	153
Tableau n° 04 : Récapitulation des voies de professionnalisation.....	155
Tableau n° 05 : Tableau récapitulatif des strates d'échantillons.....	169
Tableau n° 06 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu	182
Tableau N° 07 : Répartition des enquêtés par sexe et groupe d'âge.....	191
Tableau 08 : Répartition en fonction du revenu mensuel.....	191
Tableau n° 09 : Résultats à propos des anciennetés des enquêtés.....	192
Tableau n° 10 : Répartition des enquêtés selon le niveau d'instruction ou de qualification.....	192
Tableau N° 11 : Répartition des enquêtés selon leurs conditions de vie.....	193
Tableau n° 12 : Conditions de travail des enquêtés.....	194
Tableau N° 13 : Répartition des enquêtés selon les compétences ou disciplines enseignées dans les centres d'alphabétisation.....	194
Tableau n° 14 : Répartition des enquêtés selon les compétences qu'ils souhaitent enseigner dans les centres d'alphabétisation.....	195
Tableau N° 15 : Répartition des enquêtés selon leur appréciation des pratiques d'alphabétisation.....	195
Tableau n° 16 : Répartition des enquêtés selon leur appropriation ou degré d'adhésion au programme d'alphabétisation.....	196
Tableau n° 17 : Fréquence en pourcentage de la prise en compte des postures....	198
Tableau n° 18 : répartition des enquêtés selon leurs croyances relatives aux pratiques d'alphabétisation.....	199
Tableau n° 19 : Perspectives de professionnalisation.....	200
Tableau n° 20 : Tableau comparatif des pratiques déclarées et pratiques constatées.....	212
Tableau n° 21 : Raisons possibles de redéfinir les compétences.....	251

LISTE DES FIGURES

Fig. 01 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye.....	46
Figure n° 02 : Triangle didactique (Chevallard)	49
Fig. n° 03 : Exemple de passerelle entre éducation formelle et éducation non formelle.....	54
Figure n° 04 : Les axes de postures d’enseignants (alphabétiseur) en situation de classe	65
Fig. n° 05 : Schéma de recherche OPERA	184
Fig. n° 06 : Modèle d’analyse sur l’observation des pratiques d’alphabétisation (OPA).....	185
Fig. n° 07 : Triptyque « Groupe – Représentation Sociale (R S) – Objet	186
Fig. n° 08 : Représentation des enquêtés selon leur niveau d’instruction ou de qualification.....	193
Fig. n° 09 : Représentation des enquêtés selon leur appréciation des pratiques d’alphabétisation.....	196
Fig. n° 10 a : Représentation des fréquences d’absence au centre.....	197
Fig. n° 10 b : Représentation des enquêtés selon les motifs d’absence.....	197
Fig. n° 11 : Représentation des enquêtés selon leurs postures et leur ancienneté...199	
Fig. n° 12 : Six paradigmes ou composantes identitaires qui caractérisent le métier d’enseignant.....	249

LISTE DES PHOTOGRAPHIES

- Photo n° 01 : Une banderole de sensibilisation dans le cadre de la célébration d'une journée internationale de l'alphabétisation qui montre que l'alphabétisation est une source d'indépendance.....130
- Photo n° 02 : Cours d'alphabétisation dans le village d'Ajido, montrant le manque de places assises pour les apprenants205
- Photo n° 03 : Cours d'alphabétisation dans le centre de l'ONG HOUE-NOUKPO à Dan-Tota montrant un animateur avec deux (02) groupes pédagogiques206
- Photo n° 04 : Cours d'alphabétisation sous un manguier, dans un centre d'alphabétisation public d'Ajido207
- Photo n° 05 : Entretien de groupe à Xehunli en vue d'appréhender la perception que la population a de la notion de communauté, de l'alphabétisation et des liens entre les pratiques d'alphabétisation et le développement communautaire.....209
- Photo n° 06 : Animation suivie de slogan d'alphabétisation lors d'un entretien de groupe à Hehunli.....209

INTRODUCTION GENERALE

Depuis plusieurs décennies, la lutte contre l'analphabétisme fait partie des préoccupations de la communauté internationale. Malgré tous les efforts consentis, notre planète compte aujourd'hui, selon le PNUD-Bénin (2016), 758 millions d'analphabètes dont 65% dans les pays de sud, notamment en Afrique subsaharienne.

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

Aussi l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE., 2008 : 30), reconnaît-elle que :

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

L'analphabétisme constitue donc, un fléau intrinsèquement lié à la pauvreté que seules l'alphabétisation et l'éducation peuvent aider à contenir. Bini K. (1999 : 9), affirme en effet, que « *l'analphabétisme cultive la pauvreté et la pauvreté représente*

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

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

- le Ministère des Enseignements Maternel et Primaire (MEMP) chargé des écoles maternelles et primaires ;
- le Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP) prenant en compte les collèges et les lycées d'enseignement général ainsi que les collèges et lycées techniques et professionnels, les centres de formation professionnelle et les centres des métiers. Ce ministère prend également en compte une partie des attributions de l'ex-ministère de la Culture, de l'Artisanat, de l'Alphabétisation et du Tourisme (MCAAT) qui a notamment la charge de définir et de gérer la politique d'alphabétisation et de l'éducation des adultes à travers des centres d'alphabétisation ;

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

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

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

Dans le système éducatif non formel, notamment au niveau de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, les faiblesses peuvent être résumées comme suit : un mauvais ancrage institutionnel ; des ressources matérielles et financières limitées ; de forts taux d'abandon qui ne permet pas d'améliorer le taux d'alphabétisation des adultes qui est de 38,5% dont 65,5% pour les jeunes de 15 à 24 ans (PDDSE, 2013) ; de faibles ressources humaines disponibles notamment en ce qui concerne les animateurs des centres d'alphabétisation.

En effet, le manque d'animateurs qualifiés reste un problème récurrent qui se pose dans le sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin. Ce problème serait lié notamment au traitement inapproprié réservé à cette catégorie de personnel et au manque d'offres de formation spécifique à leur profit. Concernant le traitement des personnels qui interviennent au quotidien au niveau des centres (superviseurs, animateurs (trices) et les maîtres (tresses)), le rapport national du Bénin relatif à la sixième Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA VI, 2009), révèle que ces animateurs de centre d'alphabétisation sont

traités sur la base du bénévolat et ne reçoivent que des gratifications insignifiantes (gratifications calculées au prorata du nombre de centres conduits à évaluation et d'apprenants déclarés alphabétisés à l'issue d'une campagne de six mois). Aussi, leur nombre se réduit-il au fil des campagnes.

A l'heure actuelle, malgré les recommandations de la Déclaration de politique nationale d'alphabétisation (DEPOLINA) adoptée en 2001, qui insistent sur l'impérieuse nécessité de la création de filières de professionnalisation au sein de nos universités nationales, aucune filière de professionnalisation des métiers d'animateurs des centres alphabétisation et d'éducation des adultes n'est encore créée et les praticiens d'alphabétisation ne constituent pas encore un corps de métier professionnel et n'ont pas de statut reconnu au sein de la fonction publique nationale.² Toutefois, l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire de l'Université d'Abomey-Calavi offre des cours d'alphabétisation à ses étudiants de la filière Education et Formation des Adultes mais ils ne sont pas formés pour être animateurs des centres d'alphabétisation. Soulignons aussi que les alphabétiseurs présentement en activité n'ont pas été formés pour la cause et proviennent pour la plupart, d'autres secteurs, notamment l'enseignement primaire, le développement rural, la santé, etc. Ils ont bénéficié de formation de courte durée en vue d'être familiarisés avec les méthodes d'alphabétisation.

Ainsi donc, dans le cadre de l'accès à l'éducation pour tous, on constate aujourd'hui que les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics à travers le système éducatif formel ont montré leurs limites. En effet, selon le Plan décennal de développement du secteur de l'éducation au Bénin, phase 3 (PDDSE, 2013), on note encore un fort taux d'abandon des apprenants du système éducatif formel. Ce qui ne fait que renforcer le taux d'analphabétisme national. Au niveau de l'éducation non formelle, les stratégies mises en place par les pouvoirs publics à travers les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes n'ont pas permis d'améliorer le taux d'alphabétisation. A ce niveau, PNUD-Bénin (Op. cit.), souligne que la faiblesse du

² CONFINTEA VI, 2009, Rapport national du Bénin, MAPLN, Cotonou, 38 pages.

taux d'alphabétisation serait liée principalement à la faible qualité des contenus et de la formation des animateurs de centre d'alphabétisation. A cela s'ajoute, d'après le rapport CONFINTEA VI (Op. cit.), les traitements inappropriés auxquels sont soumis ces animateurs ainsi que l'environnement inadéquat dans lequel ils exercent leur métier.

A travers tout ceci, on voit bien que la question qui fait jour est en fait celle des profils des animateurs des centres d'alphabétisation qui sont chargés de l'exécution effective des programmes d'alphabétisation dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous (EpT). Il urge en effet, pour l'atteinte des objectifs de l'EpT, d'adopter de nouvelles stratégies dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, notamment, en pensant ou en repensant la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.

En effet, certains pays développés, tels que la Géorgie, le Cuba, la France, ..., ayant connu également de forts taux d'analphabétisme par le passé, sont parvenus aujourd'hui à des résultats très encourageants en matière de lutte contre l'analphabétisme avec, selon le PNUD (2011), des taux d'alphabétisation respectifs de 99,99%, 99,97% et 99,02%. Pourtant, d'après Todd E. (2008 : 53) :

Sur la base des signatures au mariage, le taux d'alphabétisation des jeunes adultes était en France en 1686-1690, de 29% pour les hommes et de 14% pour les femmes. En 1786-1790, au moment du déclenchement de la Révolution, les hommes étaient à 47%, les femmes à 27%. Au lendemain de la Commune de Paris, en 1871-1875, la proportion des hommes sachant signer s'élevait à 78%, celle des femmes à 66%.

En 2011, selon une publication de l'Agence Nationale de Lutte contre l'illettrisme (ANLCI, 2013), le taux d'illettrisme en France est de 7% (avec 1% d'analphabète) ; soit un taux d'alphabétisation de 99%. La France a dû mettre en place des stratégies pour venir non seulement à bout de l'analphabétisme, mais surtout pour maintenir un bon taux d'alphabétisation.

C'est pour contribuer à l'identification des stratégies pouvant permettre de lutter efficacement contre l'analphabétisme au Bénin que nous avons entrepris cette recherche doctorale qui porte sur le thème : ***ALPHABETISATION, EDUCATION DES ADULTES EN LANGUE NATIONALE ET DEVELOPPEMENT***

COMMUNAUTAIRE AU BENIN. Les animateurs des centres d’alphabétisation de Za-Kpota face à la professionnalisation.

Ce titre appelle un croisement de regard à trois niveaux différents : d’abord au niveau macro en ce qui concerne le développement communautaire, au niveau méso en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation en langue nationale et enfin au niveau micro en ce qui concerne les postures et les pratiques des animateurs des centres d’alphabétisation face aux enjeux de professionnalisation. Dans la conduite de cette thèse, nous nous intéresserons particulièrement au niveau micro à l’analyse des postures des animateurs des centres d’alphabétisation au cours des pratiques d’alphabétisation dans le cadre du processus de leur professionnalisation. Les niveaux méso et macro sont considérés comme des niveaux successifs sur lesquels pourraient rejaillir les effets des pratiques des animateurs des centres d’alphabétisation par inférence. Ainsi, la présentation du niveau macro permettra d’avoir un regard sur le cadre qui constitue le contexte global environnemental dans lequel se présente l’étude et qui en justifie la pertinence. Ensuite, le niveau méso fera tout juste l’objet d’une présentation des principes andragogiques ainsi que ses enjeux et fondements afin de préciser les concepts qui sont véhiculés dans les pratiques d’alphabétisation. Enfin, la relation effective entre la posture adoptée par l’animateur des centres d’alphabétisation et le transfert des compétences constitue bien un enjeu valable pour entreprendre cette thèse. Cet enjeu se greffe à celui de la formation des animateurs des centres d’alphabétisation pour la prise en compte de leur professionnalisation.

Ce travail présente pour nous, plusieurs intérêts. En effet, ces travaux de recherche contribuent à identifier les freins à la professionnalisation du métier des animateurs de centre d’alphabétisation et d’éducation des adultes au Bénin en vue de proposer des stratégies pour leur professionnalisation. Ce qui favorise le développement professionnel des animateurs d’alphabétisation et par ricochet, un meilleur transfert de compétences aux adultes apprenants.

Cette recherche permet aussi de donner des indications aux pouvoirs publics, pour mieux orienter les réformes en cours dans le sous-secteur de l’éducation des adultes

à travers des programmes et des stratégies plus mobilisateurs et plus motivants. Notamment, l'universitarisation de la formation des animateurs de centre d'alphabétisation ainsi que l'adoption des programmes de formation et contenus des matériels didactiques à des normes adaptées aux adultes. Ce qui favorise la professionnalisation du métier d'alphabétisation.

Cette recherche permet également, d'attiser le débat sur l'importance de la dimension culturelle, notamment l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin (les animateurs des centres d'alphabétisation et les néo alphabètes peuvent y jouer un rôle très important aux côtés des instituteurs).

D'une façon schématique, cette recherche veut contribuer à :

- l'identification des facteurs qui influencent les postures des animateurs des centres d'alphabétisation les freins à la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes ;
- l'évaluation de la place des langues nationales dans le processus d'enseignement/apprentissage en vue de réactiver le débat sur la prise en compte de la dimension culturelle dans l'élaboration des offres de formation ;
- l'identification des stratégies de professionnalisation des intervenants (facilitateurs) en alphabétisation et éducation des adultes ;
- l'amélioration des offres de formation en alphabétisation et éducation des adultes en vue de doter les adultes (analphabètes) des moyens de participer activement et efficacement à la construction du pays et de bénéficier en retour, de meilleurs services sociocommunautaires de base.

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

chapitre 3, la question relative à la place des langues nationales dans l'éducation des adultes ; (iv) dans le chapitre 4, la question des liens entre éducation des adultes et développement communautaire ; (v) dans le chapitre 5, les questionnements que suscitent la professionnalisation et la formation des animateurs des centres d'alphabétisation dans le contexte béninois et particulièrement dans la commune étudiée.

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

Première partie

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

Chapitre 1

Problématique de la professionnalisation des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin

Introduction

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

1.1. Cadre général de la problématique

Les constats ayant contribué à aborder cette recherche ont pris naissance à partir d'observations mettant en relation les pratiques éducatives dans les centres d'alphabétisation et l'environnement socioculturel, économique et politique dans un pays en développement comme le Bénin. Comme nous l'avons brièvement relaté dans l'introduction générale, plusieurs situations ne favorisent pas le processus d'enseignement/apprentissage dans les centres d'alphabétisation compte tenu des conditions dans lesquelles se déroulent les activités d'alphabétisation. Par conséquent, le transfert de compétences dans lesdits centres n'est pas souvent effectif et, l'impact de l'alphabétisation sur les pratiques socioéconomiques n'est pas visible. Pourtant, l'OCDE (2008 : 30), reconnaît que « *l'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la vie sociale et économique de la société* ».

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

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

En ce qui concerne le premier axe d'investigation, il a été indiqué dans l'introduction que les animateurs des centres d'alphabétisation sont traités sur la base du bénévolat et ne reçoivent que des gratifications insignifiantes. Il y a été également souligné dans Confintéa VI (2009), que les ressources nécessaires à la pleine application des

réformes et des innovations attendues en matière d’alphabétisation et d’éducation des adultes restent en deçà des exigences : les infrastructures d’accueil et les animateurs qualifiés sont en nombre très limité ; l’accès à la documentation reste aussi très limité, Nous pensons que le niveau actuel auquel se trouvent les conditions de travail offertes aux animateurs et apprenants du sous-secteur de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes pourrait constituer un véritable handicap à la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation. Ainsi, la poursuite de cette piste relative à l’amélioration des conditions de travail et de motivation paraît nécessaire pour bien mener ce travail.

Le second axe d’investigation, aborde le sujet relatif aux postures qu’adoptent les animateurs au cours des pratiques d’alphabétisation. En effet, selon Désautels J. et Larochelle M., cité par Houssou B. (2012 : 48), « *qu’on le veuille ou non, qu’on en soit conscient ou pas, toute pratique d’enseignement [...] incarne, entre autres, une posture épistémologique* ». Ainsi donc, quelles que soient les formations reçues par les animateurs, quelles que soient les traitements et conditions qui leur sont offerts pour l’exercice de leur métier ; ils seront toujours guidés par leurs postures au cours des pratiques d’alphabétisation. La posture que l’animateur adopte durant les pratiques d’alphabétisation pourrait bien jouer un rôle pouvant avoir des influences sur la facilitation du transfert de compétences.

Enfin, au niveau du troisième axe, nous avons souligné dans l’introduction que les animateurs sont de niveau d’étude bas (au plus le BEPC) et n’ont pas été formés pour la cause. A l’heure actuelle, aucune filière de professionnalisation du métier d’animateur des centres alphabétisation et d’éducation des adultes n’est encore créée et les praticiens d’alphabétisation ne constituent pas encore un corps de métier professionnel et n’ont pas de statut reconnu au sein de la fonction publique nationale. Nous admettons que ces situations n’ont pas permis aux animateurs d’acquérir les compétences professionnelles nécessaires à l’exercice de leur métier de formateur. Cette piste sera donc poursuivie pour la vérification des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles à la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation.

1.2. Du questionnement à la formulation des hypothèses

Cette thèse est au confluent de plusieurs questionnements personnels et intellectuels. Elle porte globalement sur l'articulation entre les pratiques d'alphabétisation et le développement communautaire. L'alphabétisation, au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, contribue à l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous. L'UNESCO (2010 : 70), considère l'alphabétisme comme « *une compétence fondatrice et une condition indispensable pour l'apprentissage permanent dans notre environnement où tout se présente de plus en plus sous forme écrite* ». A cet effet, « *c'est principalement aux gouvernements qu'incombe la responsabilité de favoriser l'accès à l'alphabétisation des adultes* » (Ibid., p 88).

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

Une autre situation qui pourrait freiner l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous, dans le secteur de l'éducation (en général) au Bénin, est celle relative aux difficultés de choix des langues nationales d'enseignement. En effet, quel(le) est la place voire le rôle des langues nationales dans l'enseignement notamment dans les processus de transfert de compétences ?

Sur un autre angle, en ce qui concerne l'éducation non formelle, notamment l'alphabétisation, les animateurs des centres d'alphabétisation, principaux acteurs chargés de l'exécution effective des programmes d'alphabétisation, continuent d'exercer leurs activités dans des conditions peu professionnalisantes. Alors,

comment faire pour que ces animateurs deviennent des professionnels de l'alphabétisation ? Le professionnel étant défini par le dictionnaire électronique Larousse (2017), comme quelqu'un « *qui exerce régulièrement une profession, un métier, par opposition à amateur* » ou quelqu'un « *qui exerce une activité de manière très compétente* ». Il est donc nécessaire de parler du profil (formation) de l'animateur, de son développement professionnel et de son statut.

Pour finir, en ce qui concerne le rapport alphabétisation/développement, les conditions dans lesquelles les programmes d'alphabétisation sont mis en œuvre au Bénin, suscitent une interrogation. En effet, dans quelles conditions les pratiques d'alphabétisation peuvent-elles favoriser le développement communautaire ? Il est donc nécessaire d'établir un lien entre l'alphabétisation et le développement communautaire. A cet effet, notre préoccupation tout au long de cette étude est centrée sur la question principale suivante :

Quelles sont les stratégies de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation qui favorisent le transfert de compétences aux adultes apprenants en vue de leur participation plus efficace au processus de développement communautaire ?

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

(Q1) quels sont les facteurs qui influencent les postures des animateurs des centres d'alphabétisation au cours de leurs pratiques d'alphabétisation ?

(Q2) quelle est la place des langues nationales dans l'éducation, notamment dans le processus d'enseignement /apprentissage ?

(Q3) comment les animateurs des centres d'alphabétisation perçoivent-ils la professionnalisation de leur métier ?

(Q4) quels liens peut-on établir entre les pratiques d'alphabétisation et le développement communautaire ?

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

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

Hypothèse 1. Les croyances, l'environnement, le niveau de formation et la motivation des animateurs des centres d'alphabétisation sont des facteurs qui influencent leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation.

En ce qui concerne les langues nationales, nous estimons que leur usage dans l'éducation est fondé sur des exigences de droit. En effet, le 30 novembre 1972, une place de choix a été réservée à la question des langues nationales dans le discours-programme du gouvernement révolutionnaire qui stipule que : « *Il s'agira [...] de revaloriser nos langues nationales, assurer le développement de la culture populaire, en organisant dans les langues nationales l'alphabétisation des masses, facteur essentiel de notre développement !* »³. Mais il faudrait aussi et surtout souligner que, l'usage des langues nationales dans l'éducation favorise le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, Legendre J. (2006), souligne que :

« L'assemblée parlementaire considère que des considérations d'ordre différent influencent la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire. Il y a le droit, aussi bien le droit à l'éducation que le droit à une identité nationale. Il y a la sauvegarde du patrimoine linguistique, européen et mondial, il y a la promotion du dialogue et des échanges par la diversité linguistique et il y a les considérations pédagogiques, sans compter l'utilisation politique qui est souvent faite de cette place ».

³Citée par Danondé (A.), 1999.

Hypothèse 2. L'utilisation des langues nationales dans l'éducation ou l'enseignement est fondée non seulement sur des exigences du droit à l'éducation et à la promotion du patrimoine linguistique national ; des exigences d'ordre politique et économique ; mais aussi et surtout, sur la recherche d'optimisation du processus d'enseignement / apprentissage.

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

Hypothèse 3. Les animateurs des centres d'alphabétisation considèrent la professionnalisation comme une opportunité de formation pour l'accroissement de leurs connaissances personnelles et la valorisation de leur statut.

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

Hypothèse 4. Les pratiques d'alphabétisation facilitent chez les apprenants, l'acquisition des compétences nécessaires pour contribuer plus efficacement au processus de développement communautaire.

1.3. Indicateurs de la recherche

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

- des « dire » que l'alphabétiseur utilise pour exprimer ses propres pratiques d'alphabétisation ;
- de l'analyse des activités de l'alphabétiseur avant la séance d'alphabétisation entrant dans le cadre de la préparation du cours ;
- des pratiques qu'il met en œuvre dans la salle durant les séances d'alphabétisation à travers les échanges langagiers entre lui et les apprenants.

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

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

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

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

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

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

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

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

Les indicateurs retenus ici permettront de repérer toutes les informations nécessaires à l'analyse des pratiques d'alphabétisation. Ils sont de deux ordres : les indicateurs

visibles qui seront fixés par les images et les indicateurs perceptibles surtout oralement qui seront fixés par le ton des échanges langagiers enregistrés.

Trois (03) indicateurs sont ici recensés.

- (I3.1) : instrumentation de la séquence (matériels contextualisés utilisés au cours du déroulement de la séance d’alphabétisation) qui est un indicateur observable ;
- (I3.2) : expressions verbales ;
- (I3.3) : expressions comportementales en rapport avec chacun des trois axes de la posture (p. 66) à travers les échanges langagiers.

1.4. Objet de l’étude

Cette recherche vise d’une part, à étudier les conditions de professionnalisation du métier d’animateur des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes ; et, d’autre part, à analyser les impacts des pratiques d’alphabétisation sur le développement communautaire. De façon spécifique, elle vise à :

- identifier les facteurs qui influencent les postures des animateurs des centres d’alphabétisation au cours de leurs pratiques d’alphabétisation ;
- évaluer la place des langues nationales dans l’éducation, notamment dans l’éducation des adultes ;
- identifier les critères de professionnalisation sur lesquels les animateurs des centres d’alphabétisation fondent leurs interventions ;
- évaluer les impacts de la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation sur le développement communautaire.

L’atteinte de ces objectifs suppose l’analyse approfondie des dispositifs mise en place dans le cadre de l’élaboration et de la mise en œuvre de la politique nationale d’alphabétisation et d’éducation des adultes en vue de vérifier les quatre (04) hypothèses ci-dessus énumérées. Pour y parvenir, la démarche que nous avons adoptée a été systémique étant donné que la présente recherche revêt un caractère multidimensionnel. Elle aborde à la fois des aspects liés au processus de professionnalisation des acteurs et de leur métier, de même que des aspects relatifs à

l'impact de leurs activités sur le développement communautaire. A ce titre, nous avons confronté les pratiques déclarées par les enquêtés aux pratiques observées dans les salles d'alphabétisation ; puis les pratiques observées ont été confrontées aux pratiques attendues. Ce qui nous permet de vérifier si les propos des animateurs sont conformes à leurs pratiques et si leurs pratiques sont conformes à la prescription. Cette démarche exige de notre part, l'adoption d'une méthodologie particulière pour la conduite de cette recherche.

En effet, le dispositif mis en place permettant de rechercher les réponses aux questionnements afin de vérifier les hypothèses émises ci-dessus sera décrit dans le chapitre 6 portant sur la méthodologie (deuxième partie).

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à l'élaboration de la problématique générale de la recherche à travers des questionnements, la formulation d'hypothèses, l'identification des indicateurs de la recherche et l'annonce de l'objet de recherche. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.

Chapitre 2

Métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin : mise en perspective lexicale et état des lieux

Introduction

Les animateurs des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes constituent une corporation dont les activités sont peu connues du public et peu prises en compte par les pouvoirs publics alors que ces derniers jouent un rôle très important en matière d’éducation non formelle notamment dans les pays à fort taux d’analphabétisme.

En effet, en vue de mieux cerner ses contours, il sera présenté dans ce chapitre, le métier d’animateur des centres d’alphabétisation et d’éducation des adultes à travers une clarification des notions d’activité, de métier, de profession, d’alphabétisation, d’éducation et des notions connexes. Les modes d’alphabétisation et d’éducation seront abordés afin de préciser les concepts qui sont véhiculés dans les pratiques d’alphabétisation.

La politique nationale d’alphabétisation et d’éducation des adultes en langue nationale sera présentée, d’abord à travers les cadres législatif, administratif et politique de sa mise en œuvre ; ensuite, à travers la qualité des services d’alphabétisation et d’éducation des adultes. Ce qui nous permettra d’avoir une idée des postures des animateurs des centres d’alphabétisation et de l’influence de ces postures sur la qualité des transferts de compétences dans l’exercice de leur métier.

2.1. Mise en perspective lexicale

Dans cette section, nous allons faire quelques clarifications notionnelles avant de présenter les différents modes d’alphabétisation et d’éducation des adultes.

2.1.1. Clarifications notionnelles

Afin de préciser les concepts qui sont véhiculés dans les pratiques d’alphabétisation, nous allons d’abord procéder à quelques clarifications notionnelles. Ainsi donc, nous tenterons de définir dans un premier temps, la notion de métier et certaines notions connexes (activité, profession) ; ce qui nous permettra de mieux aborder le concept de professionnalisation au niveau du chapitre 5. Ensuite, il s’agira de définir les notions d’alphabétisation et d’éducation avant d’établir des relations entre l’alphabétisation et d’autres notions connexes, notamment, l’enseignement, la pédagogie et l’andragogie.

2.1.1.1. Activité, métier et profession

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

On peut considérer l’« activité » comme étant l’ensemble des phénomènes par lesquels se manifestent certaines formes de vie, un processus, un fonctionnement. C’est aussi l’ensemble des actions diverses menées dans un secteur, ou qui se manifestent dans un lieu. En effet, selon Leplat J. (1997), l’« activité » est définie comme l’exécution d’une série d’actions et les représentations qui l’accompagnent et qui la guident. Pour Tourmen C., (2007), elle correspond à l’ensemble de ce qui est réalisé *hic* et *nunc* par les individus : les processus de réalisation du travail dans les conditions réelles, ses résultats, et a fortiori l’activité mentale nécessaire pour les obtenir, qui est le lieu où résident les compétences.

Quant au terme « métier », il peut être défini comme un travail reconnu par la société et dont on peut tirer des moyens d'existence. Il désigne parfois la fonction qu'occupe une personne ou toute fonction permanente possédant certains caractères d'une profession (pratique, expérience, responsabilité, etc.). Il peut s'agir également d'une profession réglementée, caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc. Selon Baba-Moussa A. R. et al. (2014 : 239) le terme métier désigne « *toute occupation ou toute activité dont on peut tirer sa subsistance ; cependant, il renvoie plus souvent au travail manuel (artisanat, agriculture), ce qui fait qu'on parle d'apprentissage d'un métier pour désigner ce qui se fait dans les ateliers artisanaux* ».

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

Si aujourd'hui les termes « métier » et « profession » sont parfois employés comme synonymes, Tourmen C., (2007), pense que le terme de « profession » pourrait être utilisé comme un cas particulier de métier particulièrement structuré, comme c'est le cas en sociologie des professions. Bourdoncle R. (2007), à partir de l'étymologie et l'évolution des significations de ces deux termes, a mis en lumière quelques différences structurantes, en vue de mieux aborder les questions de formation. Ces différences se situent principalement au niveau du type de savoirs en jeu et de leur mode d'acquisition.

En effet, en ce qui concerne le type de savoir, il s'agit dans le cas du « métier », de travail manuel, technique ou mécanique qui repose sur un ensemble de *savoirs incorporés*. Tandis que pour la « profession » il s'agit d'activité qui fait appel à des *savoirs savants*. En particulier, pour les professions de l'humain (médecine,

enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaires pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, élève...).

Pour ce qui concerne le mode d'acquisition des savoirs, il s'agit dans le cas du « métier », de l'habileté qui *s'acquiert par l'expérience* ou le training (entraînement, répétition, voire routine...). Tandis que dans le cas de la « profession », il s'agit d'activité qui *se « professe »*, c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action. Cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit, lequel permet à la fois la capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion. En effet, selon Bourdoncle R. (1994 : 33), « *une activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont "professés", c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot (profession de foi) et non acquis mystérieusement selon les voies non explicites de l'apprentissage imitatif* ».

Pour Desaulniers M. P et France J., (2006 : 72), on distingue souvent une profession d'un métier ou d'une technique par le fait que le professionnel utilise non seulement des « techniques » apprises par la pratique, mais possède aussi des compétences élevées reposant sur des savoirs théoriques, ce qui lui confère un statut élevé, et que ses actions sont encadrées par des objectifs et des normes socialement reconnues.

Nous pouvons donc retenir que l'activité fait partie du « métier » ou de la « profession ». Autrement dit, le terme « métier » ou « profession » englobe la notion d'activité qui fait appel à la notion de tâche, d'action ou de puissance. Le « métier » semble être plus proche de la « profession » qui est aussi une activité rémunérée sauf que le « métier » est une activité qui a un caractère beaucoup plus artisanal tandis que la « profession » est une activité intellectuelle ou artistique. Une autre particularité de la « profession » que nous aborderons plus loin (voir paragraphe 5.1.1.), est qu'elle est une activité codifiée ou règlementée qui repose sur un certain nombre de principes.

2.1.1.2. Alphabétisation, éducation et formation

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

L'alphabétisation peut également être utilisée pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme. L'alphabétisme étant considéré comme le système d'écriture qui décompose la syllabe et en représente par des signes abstraits la consonne et la voyelle. Dans, le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2006, l'alphabétisme est considéré comme un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture. L'alphabétisme est également défini par ses applications, sa pratique et son contexte. Ainsi donc, au lieu de concevoir l'alphabétisme comme une compétence indépendante du contexte, on peut l'analyser comme une pratique sociale inscrite dans un contexte sociale. Et, par rapport à l'individu, une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne⁴.

Au Bénin, l'alphabétisation est définie selon le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2006) comme l'aptitude à lire et à écrire dans une langue quelconque. On peut donc définir l'alphabétisation comme un processus d'acquisition de compétences cognitives de base qui contribue au développement culturel et socioéconomique ainsi qu'à la prise de conscience citoyenne et à la réflexion critique qui sont des bases de l'évolution personnelle et sociale. Elle fait partie des pratiques d'éducation, plus précisément, d'éducation des adultes.

⁴ Rapport mondial EpT (2006)

Dans son rapport sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes, l'UNESCO (2010 : 88), mentionne que l'alphabetisation se définit comme « *l'acquisition et l'utilisation de compétences en lecture, en écriture et en arithmétique qui permettent de développer une citoyenneté active et ses moyens de subsistance et d'améliorer sa santé et l'égalité des genres* ». A cet effet, les objectifs des programmes d'alphabetisation doivent refléter cette définition.

Quant au mot éducation, étymologiquement elle vient du mot latin *educere* qui est l'action de « *guider hors de* », c'est-à-dire développer, faire produire. Il signifie plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelles ; les moyens et les résultats de cette activité de développement. Le dictionnaire électronique Larousse (2017), définit l'éducation comme l'action d'éduquer, de former, d'instruire ou la manière de dispenser cette formation. Il la définit également comme la connaissance des bons usages de la société ; c'est-à-dire, le savoir-vivre.

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

Pour Peters R. S, cité par De Landsheere V. et G. (1991 : 5), le terme éducation a des implications normatives :

« Il implique que quelque chose qui en vaut la peine est ou a été intentionnellement transmise d'une manière moralement acceptable. Ce serait une contradiction logique de dire qu'un homme a été éduqué, mais qu'il n'a pas changé en mieux, ou qu'en éduquant son fils, un homme n'a rien essayé qui en vaille la peine ».

Il faut souligner qu'outre la transmission des savoirs, l'éducation traditionnelle africaine, malgré ses insuffisances, regorge de richesses incommensurables. En effet, dans le rapport mondial de l'UNESCO portant sur « *l'éducation et le développement endogène en Afrique* », (Unesco, 1982 : 58), il a été souligné que :

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

L'éducation fait aussi appel à la notion de formation. En effet, étymologiquement, former (*du latin formare*) c'est donner une forme, c'est créer ou réaliser ce qui n'existe pas. La formation est littéralement cette action de faire apparaître quelque chose. Elle deviendra, par la suite, l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement par le biais de l'instruction et de l'éducation. Elle consiste pour les individus, de mobiliser les moyens pour acquérir des savoirs nécessaires pour atteindre un objectif. Pour Ardouin A. (2003 : 6), « *la formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif* ».

Bien que le terme éducation soit beaucoup plus général et corresponde à la formation globale d'un individu, à divers niveaux (religieux, moral, social, technique, scientifique, médical, etc.) et que le terme formation, de son côté, se réfère plutôt à une éducation bien précise, les termes formation et éducation sont souvent confondus et font référence aux vocables : enseignement, apprentissage, instruction, pédagogie, andragogie, etc.

2.1.1.3. Alphabétisation et enseignement/apprentissage

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

L'alphabétisation quant à elle, peut être définie comme un processus d'acquisition de compétences cognitives de base qui contribue au développement culturel et socioéconomique ainsi qu'à la prise de conscience citoyenne et à la réflexion critique qui sont des bases de l'évolution personnelle et sociale. En effet, selon le Rapport mondial de l'Education pour Tous (Rapport Ept, 2006), l'alphabétisation peut être utilisée pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme et l'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture. On peut donc en déduire que l'alphabétisation comme l'enseignement, permet de transmettre des compétences à un apprenant ou à un public dans le cadre d'une institution éducative.

L'enseignement/apprentissage est l'ensemble des techniques qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Il s'agit de connaissances bien structurées et organisées suivant une démarche scientifique. Dans le cadre de notre travail, il s'agit de voir comment la professionnalisation peut faciliter le processus d'enseignement/apprentissage dans les centres d'alphabétisation. Le processus d'enseignement/apprentissage fait appel, en effet, à des compétences en pédagogie (andragogie dans le cadre de notre étude) et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et techniques mis en œuvre dans la conception d'une leçon donnée.

2.1.1.4. Alphabétisation, pédagogie/andragogie et didactique

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

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

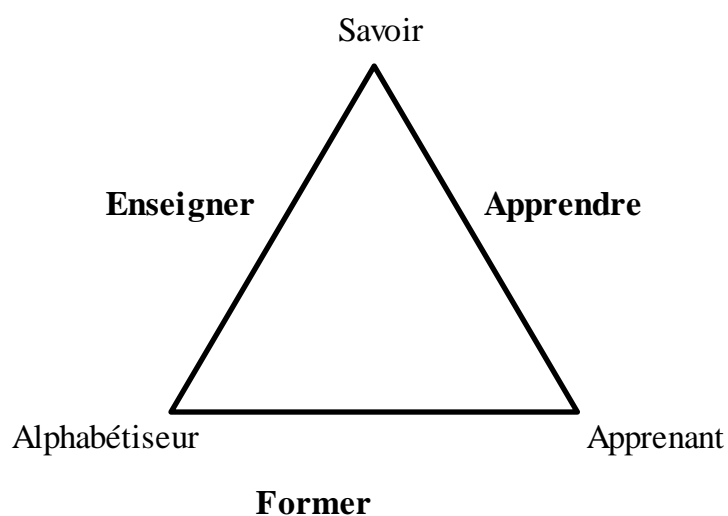


Fig. n° 01 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye (1993)

Selon Houssaye J. (1993 : 14-24) et de façon résumée :

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

Le mot andragogie est forgé sur le modèle de pédagogie, le mot pédagogie étant emprunté au grec paidagogia, composé de paidos, "*enfant*", et agogos, "*conduire*". Le mot andragogie a été créé de la même façon, à l'aide de la racine anêr (andros), signifiant "*l'homme*". Étymologiquement, "*andragogie*" signifie donc "*formation de l'homme*" ou de façon plus expressive "*formation de l'adulte*". Elle peut donc être définie comme la science de l'éducation des adultes.

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

En effet, Lindeman E. C. (1926 : 8-10) a établi, dans *The meaning of adult education*, les fondements d'une approche méthodologique de l'éducation des adultes selon laquelle :

« L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non des programmes. Dans le système pédagogique traditionnel, c'est l'inverse, les principaux acteurs sont les programmes et les enseignants, les élèves n'étant que des

éléments secondaires. ...Le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de ce dernier. Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie familiale, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation.... L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage ».

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

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

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

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

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

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

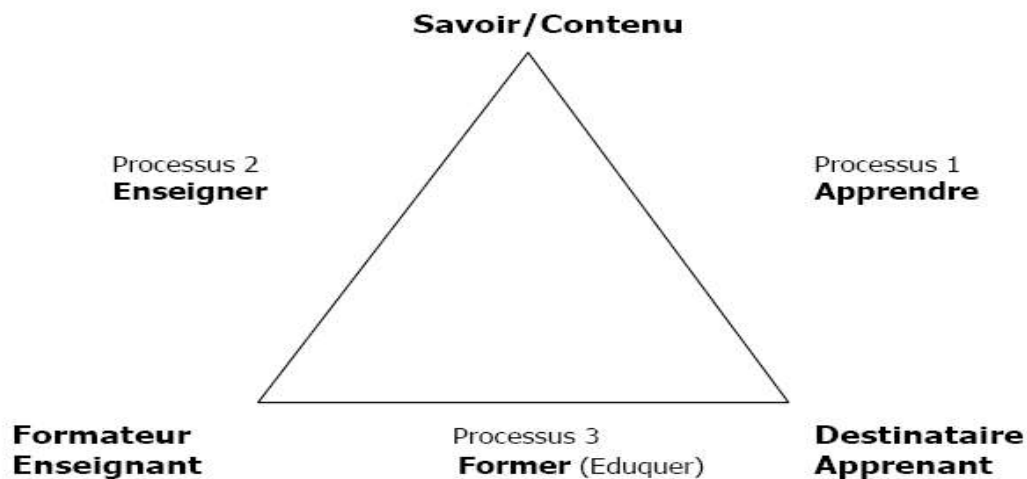


Fig. n° 02 : schéma didactique (Chevallard Y., 1991)

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

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

Les deux concepts, *didactique* et *pédagogie* ne s'opposent pas mais sont complémentaires, comme le souligne Halté J. F. (1992 : 15) :

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

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

2.1.2. Education et ses différentes formes

Selon Durkheim E. (op. cit.), « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* ». Elle permet aux individus, de transformer plus habilement le milieu dans lequel ils vivent ou de s'y adapter plus aisément. Pour Ki-Zerbo J. (1990 : 5), « *l'éducation est la fille d'une société globale donnée et s'adapte aux mutations de ladite société* ». Cette adaptation de l'éducation aux mutations de la société nécessite qu'elle se déroule sous diverses formes. Il existe en effet, plusieurs formes ou types d'éducation qu'il convient de présenter dans le présent paragraphe. Selon les classifications, on peut avoir des types d'éducation basés sur le niveau ou sur le contenu des programmes. Se fondant sur la Classification Internationale des Types d'Education (CITE, 1997), on peut distinguer l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation répondant à des besoins

spécifiques et l'éducation des adultes. A cette classification on peut ajouter, l'éducation informelle.

En effet, l'éducation formelle sous-entend toutes les formes d'éducation et de formation menées dans un cadre organisé et bien structuré. En effet, selon la Classification Internationale des Types d'Education (CITE, 1997), l'éducation formelle peut être définie comme :

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

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

Une autre définition qui fait bien ressortir les caractéristiques de l'éducation formelle est celle de Hamadache A. (1993 : 11-12) qui estime que :

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

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

- organisée, structurée (sinon elles relèvent de l'informel) ;
- destinée à un public-cible identifiable ;
- vise un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation ;

- institutionnalisée (se déroule dans un système éducatif établi et s'adresse à des élèves régulièrement inscrits).

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

Au Bénin, elle comprend :

- l'éducation de base ou initiale (enseignement maternel et primaire) ;
- l'enseignement secondaire, technique et professionnel,
- l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne l'éducation non formelle, il s'agit des programmes d'enseignement qui n'ont pas une structuration formelle ou qui ne suivent pas nécessairement le système d'« échelle ». Leurs durées peuvent varier d'un programme à un autre. C'est une forme d'enseignement qui se déroule généralement dans un cadre extrascolaire. En effet, l'enseignement non formel, est selon la Classification Internationale des Types d'Education (CITE, 1997) :

« Toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel [...]. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelles, et de culture générale ».

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

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

- organisées, structurées (sinon elles relèvent de l'informel) ;
- destinées à un public-cible identifiable ;
- visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation ;

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

Soulignons qu'entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle la démarcation n'est pas toujours claire et l'accord est loin d'être unanime sur la distinction entre les deux sous-systèmes. En effet, si Coombs P. H. (1989), fait une distinction entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle en considérant l'éducation formelle comme celle qui est dispensée au sein du système scolaire, et l'éducation non formelle comme toute activité d'apprentissage organisée et systématiquement menée en dehors du système scolaire, pour Hamadache A. (1993 : 12) :

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

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

Un exemple d'enseignement primaire non formel au Bénin : le Programme de Cours Accéléré (PCA)

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

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

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

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

Source : HOUÉHA (N. S.), 2015.

Pour montrer l'existence d'une passerelle entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle Baba-Moussa A. R. (2012), schématise l'avenir de l'éducation au Bénin à partir de la figure ci-dessous.

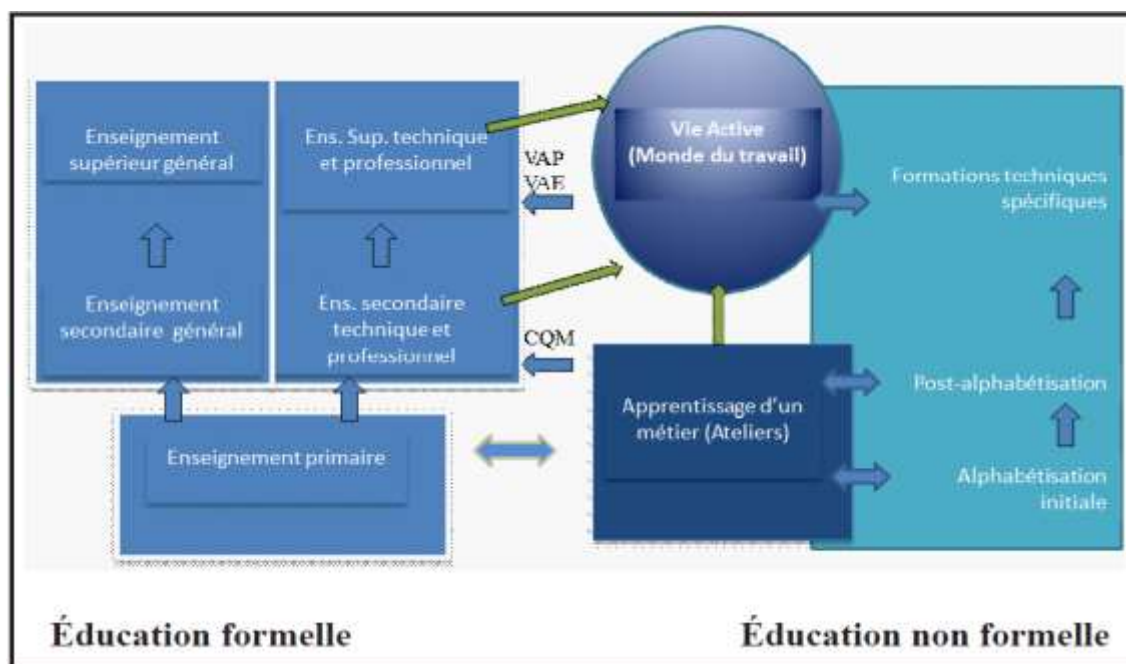


Fig. n° 03 : Exemple de passerelle entre éducation formelle et éducation non formelle

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

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

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

Quant à l'éducation informelle, elle est une sorte d'éducation non institutionnalisée qui se pratique dans diverses situations de la vie courante et qui contribue à la formation de l'Homme. En effet, est considérée comme informelle « *toute forme d'éducation non structurée et concourant à la formation de l'individu et à son insertion sociale*⁵ ». Pour Berry V. et Garcia A. (2016), l'éducation informelle est l'ensemble des processus d'apprentissage réalisés dans des situations non structurées et non pensées pour l'éducation. Elle s'effectue dans la vie quotidienne, au sein de la famille, en pratiquant des loisirs, lors de divertissements, etc. Parlant de ses caractéristiques, Hart S. A. (2013) pense que l'éducation ou l'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant et découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources).

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

L'éducation répondant à des besoins spécifiques pourrait, dans certains cas, être incluse dans l'éducation formelle. C'est le cas des apprenants à besoins spécifiques intégrés dans le système d'enseignement formel et qui sont encadrés par des enseignants formés pour la cause. Il existe aussi des établissements d'enseignement formel réservés exclusivement aux apprenants à besoins spécifiques où les infrastructures sont adaptées et l'équipe d'encadrement aussi formée pour la cause. Certaines de ces formations peuvent être réservées aux salariés dans le cadre de leur perfectionnement ou de leur formation continue. Au Bénin par exemple, en dehors des ministères clés en charge de l'éducation, d'autres départements ministériels

⁵ Loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina-Faso

assurent la tutelle administrative de quelques centres de formation spécifiques, notamment :

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

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

La loi d'orientation de l'éducation au Burkina-Faso résume bien ces différentes définitions sur l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée (voir tableau n° 01 ci-dessous).

Tableau n° 01 : Récapitulation des définitions d'éducation formelle, d'éducation non formelle, d'éducation informelle et d'éducation spécifique

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

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

Enfin, pour ce qui est de l'éducation des adultes, en vue de mieux cerner ce type d'éducation, il convient d'abord de donner une définition du mot adulte. En effet, un adulte c'est ce/celui qui est parvenu au terme de sa croissance, à son plein développement. Parlant de l'être humain, l'adulte est une personne qui a atteint l'âge de maturité, quelqu'un qui est civilement responsable de ses actes. Selon Baba-Moussa A. R. et al. (2014 : 29),

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

L'éducation des adultes peut être donc définie comme l'ensemble des processus mis en œuvre pour la formation des personnes déjà matures. Elle fait référence à l'andragogie (voir 2.1.1.). Dans le rapport relatif à la Conférence Internationale sur de l'Education des Adultes (CONFINTEA V, 1997), l'éducation des adultes est définie comme l'ensemble des processus d'enseignement/apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans leur société développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques et professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société.

Selon Houle cité par Baba-Moussa A. R. et al. (2014), l'éducation des adultes est un mouvement unifié par un but, qui consiste à identifier et répondre aux besoins d'une catégorie variée d'apprenants, adultes et jeunes, en ayant recours, si nécessaire, aux méthodes conventionnelles d'éducation.

D'après la Classification internationale des types d'éducation (CITE, 1997), le but poursuivi par les personnes engagées dans l'éducation des adultes est :

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

Le rapport mondial de l'UNESCO (2010 : 13), souligne que l'éducation des adultes englobe à la fois « *l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non*

formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place ».

Dans la catégorie d'éducation des adultes, on peut aussi distinguer l'éducation formelle des adultes, l'éducation non formelle des adultes et l'éducation informelle des adultes. DVV international⁶, se fondant sur les termes de l'UNESCO, propose une structure schématique de ce système extrêmement pluraliste divisée en éducation des adultes formelle, non formelle et informelle (Voir tableau n° 02).

Tableau n° 02 : Structure schématique de l'éducation des adultes

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

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

⁶ DVV international (<http://www.dvv-international.de>) BoCAED Logo (fr/education-des-adultes-et-developpement/) Numéros (fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/) / EAD 64/2005 (fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/) / IIZ/DVV AS A WORKSHOP (fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/iizdvv-as-a-workshop/) / Éducation des adultes – formation continue – dimensions internationales ou: éducation des adultes et formation continue: quelles particularités, quelles spécificités communes? [En ligne], consulté le 17/09/17 à 17 h.

Soulignons que quel que soit sa forme, l'éducation doit répondre aux besoins spécifiques de l'apprenant et avoir un impact durable sur le développement de la communauté. Cela exige que l'éducation fasse activement partie de la communauté et qu'elle soit sensible à ses besoins, tout en reconnaissant les circonstances socio-culturelles des apprenants et leur contexte économique et environnemental⁷. En effet, l'une des finalités de cette étude est de voir si l'alphabétisation et l'éducation des adultes produisent des impacts durables sur le développement communautaire.

Parlant de l'alphabétisation, au Bénin, elle fait partie de la catégorie d'éducation non formelle des adultes et se déroule suivant plusieurs formes qu'il convient de présenter.

2.1.3. Différents types d'alphabétisation

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

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

Au Bénin, l'alphabétisation initiale vise les analphabètes totaux des deux sexes âgés de 15 à 49 ans (la population active) et permet de leur apprendre à lire, à écrire et à calculer par écrit dans les langues maternelles ou langue nationale. La méthode

⁷ COMEM, Document politique pour une éducation de qualité adopte par le conseil des membres / Assemblée Générale extraordinaire Thessaloniki, Grèce, 21-24 novembre 2013.

utilisée est inspirée de Paulo Freire et fondée sur l'éveil de la conscience des apprenants au regard des problèmes de leur milieu. En effet, le rapport national du Bénin relatif à la Conférence Internationale sur l'éducation des Adultes (CONFINTEA VI, 2009), mentionne que :

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

L'alphabétisation est dite fonctionnelle lorsqu'elle est centrée sur les préoccupations professionnelles ou liée aux actions de développement. En effet, le Congrès mondial des ministres de l'Éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, organisé à Téhéran en 1965, a pour la première fois souligné le lien entre alphabétisme et développement et mis en relief le concept d'alphabétisme fonctionnel. En effet, l'alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture⁸.

A la Conférence générale de l'UNESCO, en 1978 (UNESCO, 2005 a : 30), on a adopté une définition qui repose entièrement sur la notion de relativité. En effet, une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut « *se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme pour que son groupe ou sa communauté fonctionne de manière efficace et pour qu'elle puisse continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté* ».

Selon la définition de l'Unicef, cité dans le Rapport mondial de suivi sur l'EpT, 2006, l'alphabétisme fonctionnel réside dans la capacité d'utiliser la lecture, l'écriture et la numératie pour le fonctionnement efficace et le développement de l'individu et de la communauté. On retient donc que l'alphabétisation fonctionnelle peut permettre à une personne d'être capable d'utiliser les acquis de l'alphabétisation

⁸ Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2006

pour se livrer à des activités qui contribuent à son développement personnel ou au développement de son groupe voire de sa communauté.

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

La post-alphabétisation permet donc au néo-alphabète de consolider les acquis de la phase précédente, de se rendre apte à apprendre par lui-même et d'acquérir de nouveaux savoirs permettant l'amélioration de ses conditions de vie en acquérant des compétences d'ordre général. Elle comporte trois niveaux. Au Bénin, le Programme Intégré de Post-Alphabétisation Fonctionnelle (PIPAF) élaboré avec l'appui de la Coopération Suisse couvre les niveaux I, II, et III et comprend l'acquisition de connaissances pratiques dans cinq domaines à savoir la santé, l'environnement, la gestion des activités économiques, les faits de société et les bienfaits de l'éducation ; ce programme donne également lieu à la délivrance d'une attestation.

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

Soulignons que dans le cadre de cette recherche, notre étude s'est limitée à l'alphabétisation initiale (alphabétisation de base) qui vise tous les analphabètes totaux. Elle précède l'alphabétisation fonctionnelle, la post-alphabétisation et la formation technique spécifique. Après cette clarification notionnelle et la présentation des différents types d'alphabétisation et d'éducation, il convient de faire un état des lieux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin.

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

Cette section vise à présenter la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin. Mais il convient d'abord de présenter les animateurs des centres d'alphabétisation étant donné qu'ils font partie des principaux acteurs chargés de la mise en œuvre de cette politique d'alphabétisation.

2.2.1. Animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes : pratiques et posture professionnelles

Un animateur peut être considéré comme quelqu'un qui anime un groupe de personnes ou une activité. Le dictionnaire électronique Larousse (2017) le définit comme une « *personne chargée de l'encadrement d'un groupe d'enfants, de vacanciers, d'adultes, et qui propose des activités, facilite les relations entre les membres du groupe, suscite l'émulation, l'intérêt, etc.* ». Il utilise à cet effet, les techniques d'animation qui constituent, selon Gado I. (2014 : 32), « *un ensemble de procédés pédagogiques et andragogiques fondés sur la participation de l'animateur dans la situation qu'il vise à transformer en agissant sur les individus et, grâce à des mécanismes fonctionnels d'échanges de points de vue et de communication* ».

Dans le cadre de l'éducation des adultes, l'animateur intervient dans les centres d'alphabétisation pour accompagner les adultes dans leur quête de savoirs. En effet, se fondant sur une définition de Shafritz (1988) reprise par Gado I. (2014), qui considère la salle de classe comme un espace qui a été aménagée ou rendu convenable à un groupe d'élèves pour se rencontrer régulièrement pour des buts d'enseignement

et d'apprentissage ; nous pouvons définir un centre d'alphabétisation comme un espace aménagé où les adultes, se rencontrent pour apprendre à lire et écrire dans une langue donnée, sous le leadership d'un « animateur de centre d'alphabétisation » encore appelé « alphabétiseur », « maître alphabétiseur » ou « facilitateur ».

En effet, un animateur des centres d'alphabétisation, peut être considéré comme une personne chargée de l'encadrement d'un groupe social analphabète (notamment des adultes) à qui elle enseigne la lecture et l'écriture, propose des activités tout en facilitant les relations et en suscitant l'émulation entre ses membres. Toutefois, on peut retrouver parmi les apprenants des centres d'alphabétisation, des personnes ayant déjà été alphabétisées dans une première langue et qui souhaitent être alphabétisées dans une nouvelle langue dans le souci de s'adapter à sa propre culture ou à une culture autre que la sienne. Un groupe de travail de conseillers et coordonnateurs pédagogiques "Lire et Ecrire" de la Belgique (Lire et Ecrire, 2004 : 3), estime à cet effet que :

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

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

Pour Viala A.⁹, le sens premier du terme « posture » renvoie à la réalité du corps. En effet, une posture est une attitude, une façon de se tenir, de placer son corps, ses

⁹ Alain Viala, « Posture », dans Anthony Glinoyer et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>, page consultée le 25 novembre 2017.

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

En effet, la posture peut se définir, conceptuellement, comme une façon d'occuper une position tout en ajustant son attitude à cette position. Selon Viala A. (1993 : 216), « *on peut, par exemple, occuper modestement une position avantageuse, ou occuper à grand bruit une position modeste* ». La posture est donc, à la fois, en rapport avec les gestes et les attitudes du corps, mais aussi et surtout prend en compte la présentation de soi et suppose un regard qui l'observe et l'évalue. Il ne s'agit surtout pas d'une disposition permanente, mais d'une manière de se comporter qui peut varier selon les situations, chez une même personne.

C'est en ce sens qu'elle offre un intérêt d'emploi dans les sciences humaines et sociales, notamment dans l'analyse des discours et dans la sociologie des arts et des Lettres. On s'intéressera dans le cas de nos travaux, à son usage dans l'analyse du discours.

Les postures sont donc les comportements ou attitudes que développe l'animateur des centres d'alphabétisation au cours de ses pratiques d'alphabétisation et qui peuvent être influencés par ses croyances ou d'autres facteurs tel que l'environnement dans lequel il exerce son métier. En effet, selon Désautels J. et Laroche M., cité par Houssou B. (2012 : 48), « *qu'on le veuille ou non, qu'on en soit conscient ou pas, toute pratique d'enseignement [...] incarne, entre autres, une posture épistémologique* ».

On peut aussi remarquer, que :

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

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

Ainsi, suivant chacune des arêtes du tétraèdre (voir figure 4, ci-dessous), se développent des postures de l’animateur des centres d’alphabétisation (alphabétiseur). La posture épistémologique est celle qui se développe en rapport avec les croyances de l’alphabétiseur à propos des savoirs qu’il est appelé à enseigner.

« Ce volet de posture est relatif à ses croyances en matière des théories de l’enseignement/apprentissage qu’il adopte en autonomie ou qui lui sont imposées par les programmes d’étude. Cette posture apparaît clairement lors des activités d’enseignement, au cours des échanges langagiers entre apprenants et enseignant » (ibid., p 48).

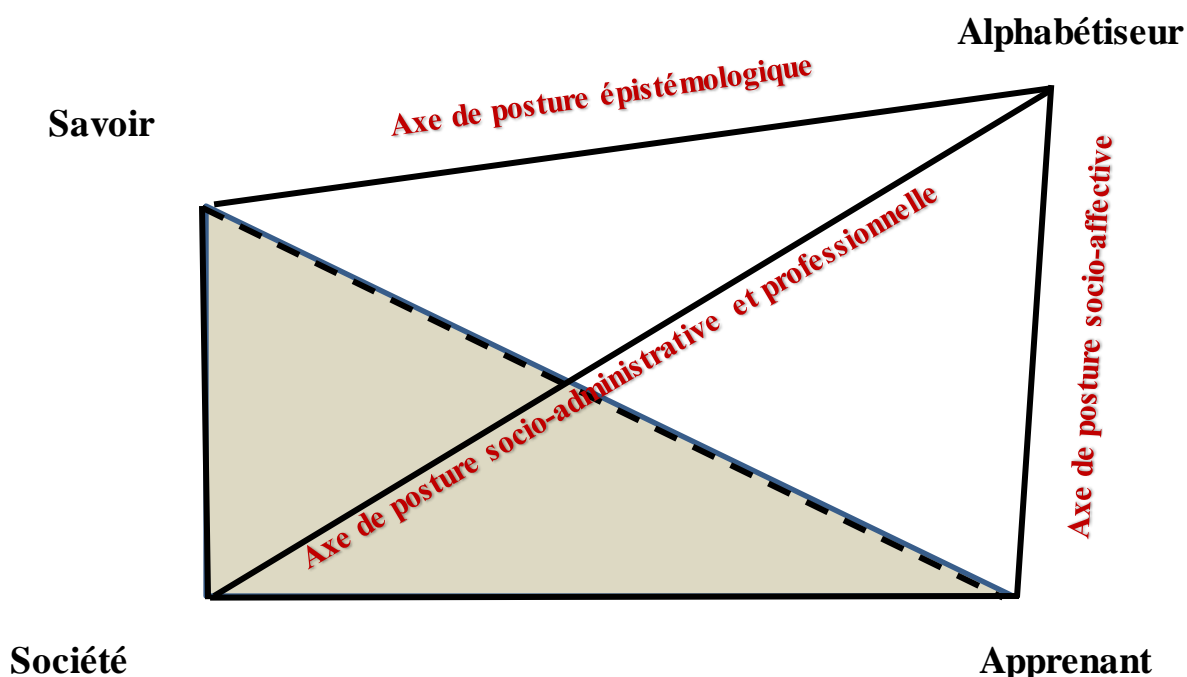


Fig. n° 04 : Axes de postures d’enseignants (alphabétiseurs) en situation de classe

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

Parlant de posture, Schneeberger P., cité par Houssou B. (2012 : 49), a identifié, dans le cadre de l’encadrement des apprenants, trois postures épistémologiques d’enseignants encadreurs. A savoir :

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

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

Soulignons que la posture épistémologique de l'animateur des centres d'alphabétisation est en relation avec l'épistémologie de l'enseignant (alphabétiseur) et de l'apprenant face aux savoirs. En effet, selon Tiberghien cité par Houssou B. (2012 : 50), la posture épistémologique :

« Oriente, en partie, la fabrication par les étudiants et les étudiantes de représentations à l'égard de la nature et de la portée sociocognitive du savoir enseigné de même qu'à l'égard de la valeur de leur propre savoir, contribuant ainsi au développement chez ces derniers d'un rapport plus ou moins émancipatoire au savoir scientifique ».

On peut en déduire que la posture épistémologique de l'animateur des centres d'alphabétisation, influence la représentation que les apprenants ont des savoirs que ce dernier leurs inculque. Il existe en effet, des influences entre postures d'animateur des centres d'alphabétisation et postures d'apprenants.

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

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

En somme, les postures des animateurs des centres d'alphabétisation sont définies par trois grands axes à savoir la posture épistémologique (posture d'alphabétiseur accompagnateur, conducteur ou expert), la posture socio-affective et la posture socio-administrative et professionnelle. Nous verrons dans notre étude, les facteurs d'influences des postures et les effets de la professionnalisation sur les postures de l'animateur des centres d'alphabétisation considéré à la fois comme un accompagnateur, un conducteur, un expert, un formateur, un pédagogue, un animateur, un alphabétiseur, un acteur de changement,... Aussi, au-delà de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, participe-t-il à l'animation de la vie politique, culturelle et socioéconomique en accompagnant les adultes apprenants dans leurs quêtes de savoirs.

On peut aussi et surtout retenir qu'un alphabétiseur est :

- un formateur qui au-delà de l'accumulation des savoirs, est bien capable de transformer sa relation aux autres et à son environnement ;
- un pédagogue capable de mettre en place des processus qui garantissent l'apprentissage de tous dans le cadre des finalités et des valeurs de l'EpT ; de conforter les apprenants dans une image de soi positive ; de reconnaître, de mobiliser et de valoriser leurs expériences et leurs savoirs ; de favoriser une approche globale qui tient compte des attentes et des besoins des apprenants ;
- un acteur de changement, ce qui suppose pour l'alphabétisation, le non enfermement dans des situations d'exclusion mais plutôt la pleine participation de tous ;
- un facilitateur ou un animateur capable de faciliter les relations de groupe et les relations entre les personnes, conditions essentielles à l'apprentissage, facilitant la « circulation » entre les savoirs, les formateurs et les apprenants.

2.2.2. Politiques nationales d'alphabétisation et d'éducation des adultes

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

2.2.2.1. Cadre législatif, politique et administratif de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin

L'alphabétisation au Bénin est une tradition qui date de la période coloniale et a été initiée par les missions religieuses. En effet, on peut se référer à la circulaire datée du 13 septembre 1873 à Lyon en France, dans laquelle le Révérend Père PLANQUE, l'un des fondateurs de la Société des Missions Africaines (SMA), exhortait ses confrères missionnaires à ouvrir des écoles en langues indigènes, apprendre eux-mêmes les langues locales et y pratiquer l'enseignement afin de rendre plus efficace leur catéchisme. C'est ainsi que les premières alphabétisations ont eu lieu en Dendi au Nord, en Fon au Sud et au Centre, en Idaasha et Shabè au Centre, en Gen à l'Ouest, en Yoruba et Gun à l'Est du pays. Danonde A. (1999), estime cependant que ces activités menées de façon dispersée par les missionnaires protestants et catholiques

n'ont touché qu'à peine 2% des analphabètes jusqu'à la veille de l'indépendance du pays en 1960.

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

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

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

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

(maîtrise de la technique de pesée) et de l'accès à de nouvelles connaissances en vue d'exercer de nouvelles responsabilités dans la communauté.

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

Il s'en suit, la création par Décret¹⁰ de la Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale qui a initié avec ses structures relais, d'intenses activités d'alphabétisation. Relevant du Ministère de la jeunesse, de la Culture Populaire et des Sports, l'alphabétisation était devenue ainsi un système distinct au sein du système éducatif du Bénin.

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

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

¹⁰ Décret n° 74 – 304 du 21 novembre 1974 portant création de la DAPR.

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

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

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

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

Concernant le cadre de référence politique, il comprend les engagements souscrits par le Bénin à travers des résolutions de rencontres nationales et internationales majeures consacrées au sous-secteur d'une part et de l'autre, la vision et les orientations nationales définies à travers un document de politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes (DEPOLINA) adopté en 2001.

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

- en mars 1990, suite aux résolutions de la Conférence Mondiale sur « l'Education pour tous » tenue à Jomtien (Thaïlande) et dont le Bénin a été partie prenante, il a été reconnu que l'éducation, sous toutes ses formes, constitue un facteur de progrès, de compréhension, de tolérance et de paix à l'échelle internationale et qu'il importe de développer un contexte favorable aux opportunités qui sont de nature à permettre à tous ses citoyens de jouir de ce droit humain fondamental ;
- en 1996, la Conférence Economique Nationale de décembre 1996 a recommandé au gouvernement de dynamiser les programmes d'alphabétisation par le renforcement des structures, l'amélioration de la qualité de l'offre en relation avec les acteurs du secteur ;
- en 1997, la Table Ronde sur le secteur de l'éducation avait réaffirmé que l'Alphabétisation et l'éducation des Adultes constituaient une composante essentielle du système éducatif et devraient, à ce titre, bénéficier des mêmes attentions que la composante formelle ;
- en mars 2001, dans le cadre d'une approche visant à terme l'éradication de l'analphabétisme, le Bénin s'est doté d'un document de politique intitulé : Déclaration de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education des Adultes (DEPOLINA) définissant une nouvelle vision, une mission réactualisée, de nouveaux objectifs et des stratégies appropriées tout en identifiant les moyens institutionnels, humains, matériels et financiers nécessaires à sa mise en œuvre.
- en 2006, un Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education adopté par le gouvernement béninois a posé un diagnostic du secteur et a relevé certaines insuffisances de la DEPOLINA telles que l'absence de liens avec les politiques suivies tant dans le système formel que dans les autres politiques sectorielles de développement ;
- du 12 au 16 février 2007, le Forum national sur le secteur de l'éducation réuni à Cotonou a permis de procéder à un nouveau diagnostic du secteur, et de réaffirmer l'importance de l'Alphabétisation et l'Education des Adultes

comme un véritable outil de développement. Ce forum a également souligné la nécessité qu'une approche holistique soit privilégiée en la matière.

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

En somme, l'ensemble de ces dispositions s'inscrit dans le cadre de la réalisation des engagements auxquels le Bénin a souscrit au regard des objectifs de l'EpT, des OMD, du DSRP, de la Déclaration de Hambourg et de l'Agenda pour l'Avenir, et traduisent la détermination de l'Etat béninois à promouvoir et à développer l'Alphabétisation et l'Education des Adultes au Bénin.

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

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

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

- des structures de concertation et d'animation que sont les comités d'alphabétisation qui constituent des cadres de concertation visant à mettre en synergie tous les acteurs des différents secteurs de développement ayant un

rôle direct ou indirect dans la mise en œuvre des processus d'EdFfoa. Ces comités sont installés aux différents échelons de l'administration territoriale (national, départemental, communal et villageois) ; ils jouent un rôle de programmation et de suivi des actions sur le terrain ; cependant ils ne sont pas pleinement fonctionnels, notamment au niveau national. Leur redynamisation est une impérieuse nécessité notamment au niveau local, car leur bon fonctionnement permettrait d'assurer une meilleure synergie entre acteurs et une articulation plus féconde entre l'EdFfoa et les autres objectifs de développement (santé, développement rural, environnement, etc.)

- les structures d'encadrement techniques aux niveaux national, départemental et communal ont un rôle opérationnel ; il s'agit :
 - de la Direction Nationale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (DNAEA), en tant que structure opérationnelle qui coordonne les activités d'alphabétisation au plan national avec pour mission essentielle la conception, le contrôle et l'évaluation de la politique d'alphabétisation et d'éducation des adultes;
 - des directions départementales qui ont un rôle similaire au niveau de chacun des 12 départements ;
 - du Centre d'Edition des manuels d'Alphabétisation (CEMA), structure technique spécialisée qui est en charge de la production des manuels et matériel didactique d'alphabétisation ; et dont la finalité est de contribuer au renforcement de l'environnement lettré.
 - de la Mission de Promotion des Langues Nationales ; ses objectifs sont, entre autres, de créer les conditions pour une introduction des langues nationales dans le système éducatif formel et pour le développement de l'environnement lettré en langues nationales.
 - du Fonds d'Aide à l'Alphabétisation et à l'Education en Langues Nationales ayant pour mission de coordonner la mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation des activités d'EdFfoa.

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

Le Programme National comprend :

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

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

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

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

activités de développement et a ainsi permis une autopromotion des populations bénéficiaires qui ont su prendre en charge le développement local.

Les ressources humaines constituent aussi l'un des facteurs déterminants d'assurance de la qualité des offres et services d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Au Bénin, la situation des personnels d'alphabétisation, notamment celle des animateurs des centres d'alphabétisation, demeure préoccupante tant au regard de leur professionnalisation que de la professionnalisation de leurs métiers. Les caractéristiques de ces personnels sont présentées dans le chapitre 5 (voir 5.2.3.1).

2.2.2.3. Situation particulière de Za-Kpota

Za-Kpota, zone d'intégration économique et socioculturelle ayant une frontière avec le Nigéria, est la deuxième commune la plus peuplée du département du Zou avec une population de 132 818 habitants, derrière Bohicon (171 781 habitants), et une densité de 171,7 hab. /km². L'ethnie Fon est majoritaire à raison de 99,3 % suivi du Yoruba (0,2%), de l'Adja (0,1%) et d'autres ethnies (0,4%), (RGPH4, 2015). Sa proximité avec le Nigéria, favorise la déscolarisation des jeunes suite au trafic des enfants vers ce pays.

Faisant allusion au trafic des enfants, Affokpoffi A. (2005 : 58) souligne que « *...la pauvreté serait la cause profonde du développement et de la persistance du trafic des enfants* » dans la commune de Za-Kpota. En effet, la pauvreté et l'éducation étant intrinsèquement liées, une grande partie des enfants abandonnent les classes d'école à fleur d'âge par manque de moyens et sont placés avec la complicité de leurs parents, chez des individus peu orthodoxes qui les exploitent dans certains pays de la sous-région. Il s'agit plus particulièrement du Nigéria et de la Côte-d'Ivoire. Ce qui justifie le solde migratoire interne élevé au niveau de cette commune (-1 441) après Abomey (-13 168) et Covè (-2 006) dans le département du Zou, alors que dans les communes de Bohicon et de Zogbodomey, les soldes migratoires sont respectivement de 3 052 et de -10 (INSAE, 2016).

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

Soulignons qu'au niveau de la commune de Za-Kpota, en ce qui concerne les dispositifs mis en place dans le cadre de la lutte contre l'analphabétisme, comme dans la plupart des communes du Bénin, la situation reste assez préoccupante. Bien que des efforts soient faits, les ressources nécessaires à la pleine application des réformes et des innovations attendues en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes restent en deçà des exigences : les infrastructures d'accueil et les animateurs qualifiés sont en nombre très limité ; l'accès à la documentation reste aussi très limité, les apprenants sont peu motivés compte tenu de leur vécu quotidien caractérisé par la pauvreté extrême qui les oblige à lutter pour la survie (CONFINTEA VI, 2009).

En effet, en 2016, la Coordination Communale d'alphabétisation a dénombré au total vingt (20) animateurs des centres d'alphabétisation effectivement en activité dans toute la commune de Za-Kpota qui compte cinquante-huit (58) villages. Cet effectif est loin de couvrir les besoins d'animateurs en matière d'alphabétisation au niveau de cette commune avec une population de 132 818 habitants et un taux d'analphabétisme de 73,1% (Op. cit.). Autrement dit, vingt (20) animateurs pour 97 090 analphabètes ; soit un (01) animateurs de centre d'alphabétisation pour 4 855 potentiels apprenants. Soulignons que parmi les critères d'évaluation de l'alphabétisation, le rapport facilitateurs/apprenants recommandé par l'UNESCO (2010) doit être de 1 à 30. Par conséquent, ce ratio animateurs/apprenants de 1 pour 4 855 au niveau de la commune de Za-Kpota est largement en deçà de celui recommandé par les critères d'évaluation de l'alphabétisation de l'UNESCO et ne permet pas l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous. Soulignons aussi que, comme dans les autres communes du Bénin, il n'existe pas une institution de formation, ni d'offres de formation spécifique pour ces animateurs. Leur prise en charge reste négligeable alors que parmi les

critères d'évaluation de l'alphabétisation énumérés par l'UNESCO (2010 : 88), il est mentionné que « *pour garder les facilitateurs, il est important de leur verser un salaire au moins équivalent au salaire minimum d'un professeur des écoles pour le nombre d'heures travaillées (y compris la durée de leur formation, de la préparation et du suivi)* ».

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de cerner les contours du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes ainsi que les concepts qui sont véhiculés dans les pratiques d'alphabétisation. Nous retenons surtout que, malgré la mise en place des cadres législatif, administratif et politique idéals au Bénin, la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes, telle qu'elle est mise en œuvre aujourd'hui, ne permet pas l'émergence du sous-secteur. En effet, la faible qualité des contenus et de la formation des animateurs de centre d'alphabétisation, la persistance du bénévolat sont des facteurs qui influencent négativement les postures des alphabétiseurs. Ce qui ne facilite pas le transfert des compétences dans les centres d'alphabétisation.

Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons à l'importance des langues nationales dans l'éducation, notamment, en ce qui concerne le processus de transfert des compétences dans les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Chapitre 3.

Education des adultes et langues nationales au Bénin

Introduction

La principale préoccupation dans ce chapitre, est de faire un rappel des bienfondés de l'utilisation des langues nationales voir langues maternelles dans l'éducation, notamment l'éducation des adultes. La réponse à cette préoccupation passe d'abord par quelques clarifications notionnelles (langue/langue maternelle/langue nationale). Il s'agira après, de justifier l'importance de l'utilisation des langues nationales ou langues maternelles dans l'éducation avant de préciser la place qu'occupent les langues nationales dans les politiques éducatives au Bénin. Mais pour une meilleure compréhension de cette démarche, il est nécessaire de faire une brève présentation du Bénin notamment en ce qui concerne ses aspects démographiques, socioculturels et linguistiques.

3.1. Généralités sur la République du Bénin

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

3.1.1. Situations géographique, administrative et économique

La République du Bénin est un pays de l'Afrique de l'ouest situé dans la zone intertropicale. Elle est limitée au nord par le Niger, au nord-ouest par le Burkina-Faso, à l'ouest par le Togo, à l'est par le Nigéria et au sud par l'Océan Atlantique.

D'une superficie de 114.763 km² (RGPH 4, 2015), le Bénin s'étend sur environ 700 km de l'Océan Atlantique au fleuve Niger. Sa largeur varie entre 125 et 325 km. Son relief est constitué d'une bande sablonneuse suivie de deux zones de plateau massif de l'Atacora au nord. Le climat du Bénin est chaud et humide, lui offrant un paysage naturel et diversifié. La couverture végétale est relativement uniforme et représente un espace disponible brut de 11.332.605 hectares répartis en zones boisées et pâturages, dont 1.951.557 hectares (17,2%) sont mis en culture, 1.273.447 hectares (12,1%) constitués de forêts classées, de périmètres reboisés, de parcs nationaux, de zones cynégétiques, et d'une savane arborée très dégradée qui s'étend du nord du pays jusqu'à 500 km de la côte : un univers d'attraction touristique, un potentiel à exploiter.

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

Le paysage administratif du Bénin s'est considérablement modifié avec l'avènement du processus démocratique que le pays a amorcé au lendemain de la conférence des forces vives de la nation de février 1990. Le dernier découpage territorial fait passer le nombre des départements de six (06) à douze (12). Un Préfet est nommé par le

gouvernement pour l'administration de chaque département, soit donc douze (12) préfets pour tous les douze (12) départements : Atacora, Donga, Borgou, Alibori pour le nord ; Zou et collines pour le centre ; Atlantique, Littoral, Mono, Couffo, Ouémé et Plateau pour le sud.

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

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

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

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

Avec la mise en œuvre des Programmes d'Ajustement Structurel (quatre au total de 1989 à 2000), le Bénin a renoué avec la croissance et la situation des finances publiques ne cesse de s'améliorer. De même, les efforts de réhabilitation et de développement des infrastructures socio-économiques se poursuivent.

Malgré ces efforts, les performances enregistrées ne sont pas suffisantes pour assurer une réduction significative de la pauvreté, notamment au niveau des couches sociales les plus défavorisées. Il faut pour cela une croissance économique forte, durable et

judicieusement redistribuée. Les difficultés inhérentes à des crises d'ordre structurel et conjoncturel font que le taux de croissance économique évolue en dents de scie. Par exemple, il est passé de 4,8% en 2000 à 2,9% en 2005 ; de 5% en 2007 à 3% en 2009 ; tandis que le taux est estimé à 5,6% en 2013 (RGPH, 2015).

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

Selon les estimations de l'Institut National de la Statistique d'Analyse Economique (INSAE), le PIB par tête d'habitant est passé de 116.720 FCFA en 1992 à 276.000 FCFA en 2000. En 2013, le PIB par habitant a atteint 407.258 FCFA (RGPH 4, 2015).

L'économie béninoise comporte plusieurs branches d'activités dont l'agriculture (56%), le commerce (20,8%), l'artisanat (12,8%) et autres branches (10,4%)¹¹. Le secteur tertiaire contribue pour environ 52,5% à la formation du PIB. Ce secteur est dominé par les activités de transport, de communication et de commerce général. Il est suivi du secteur primaire qui a une contribution de 33,8%. Les activités culturelles, de pêche et d'élevage occupent les acteurs de ce secteur. La faiblesse du secteur secondaire (13,7%) est un indicateur des difficultés d'industrialisation du Bénin.

3.1.2. Aspects démographique, socioculturel et linguistique

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

¹¹ MPREPE (DNPP-NRHP), 1996, *Déclaration de politique de population de la République du Bénin*, Cotonou, CPPS, p9.

moins de 15 ans représentent 46,8% et les personnes âgées de 60 ans et plus ne font que 5,5%.

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

En ce qui concerne l'animation de la vie politique, elle est du ressort des partis politiques et des chefferies traditionnelles. Avec l'option d'un Etat moderne et démocratique fondé sur la liberté d'expression, la liberté d'association et le multipartisme où plus d'une centaine de partis animent la vie politique, le pouvoir des chefferies traditionnelles se trouve limité aux influences morales et religieuses.

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

Les institutions religieuses exercent aussi une influence non négligeable sur la vie politique. En effet, plus de 35% de la population béninoise pratique des religions traditionnelles ; 36% sont chrétiens ; 21% sont musulmans ; 06% animistes et 02% sont des adeptes de diverses religions.¹²

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

¹² MPREPE (DNPP-NRHP) 1996, op. cit. p. 9.

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

Dans le secteur éducatif formel, comprenant les différents ordres d'enseignements (maternel, primaire, secondaire, technique et professionnel ainsi que le supérieur), le taux brut de scolarisation en 2012 est de 119,72 %¹³. Notons que le Taux net de scolarisation 6-11 ans est de 74,4 % en 2011 (EMICoV, 2011).

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

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

Avec Tchitchi T. Y. (1973), cette affirmation est plus précise quand il révèle expressément qu'en se basant sur le sentiment linguistique du locuteur, l'équipe pluridisciplinaire de la Commission Nationale de Linguistique Appliquée (CENALA), actuelle Institut National de linguistique Appliquée (INALA), a identifié et localisé cinquante et deux (52) intentions linguistiques qui se répartissent en deux

¹³ INSAE, 2015, « *RGPH4 : que retenir des effectifs de population en 2013 ?* », DED, Cotonou, 35 p

(02) grand groupes, le groupe Kwa et le groupe voltaïque. Cependant, les travaux récents de Capo H. B. C. (2009 : 65) permettent de classer les différents « parlars » du Bénin en vingt-trois (23) langues réparties en trois (03) phylums comme suit :

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

Après cette brève présentation, il convient de voir l'importance et la place des langues nationales dans les politiques éducatives au Bénin.

3.2. Langues nationales et politiques éducatives au Bénin

Il s'agit dans un premier temps, de procéder à quelques clarifications notionnelles avant de présenter l'importance et la place des langues nationales dans l'éducation.

3.2.1. Langue/Langue maternelle/langue nationale : Clarifications notionnelles

Une langue est un système de signes phonétiques, vocaux, ou gestuels, qui permet la communication entre les individus. Elle désigne aussi le système des signes verbaux propres à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux. Pour Michelet J. (1880), la langue est la représentation fidèle du génie des peuples, l'expression de leur caractère, la révélation de leur existence intime, leur Verbe, pour ainsi dire. On peut aussi conclure que la langue constitue l'identité des peuples à partir de cette affirmation : « *l'histoire de France commence avec la langue française. La langue est le signe principal d'une nationalité* » (ibid., 1861 : 1).

Etymologiquement, la langue maternelle (du latin *mater* “mère”) est celle de la mère, de l’environnement immédiat d’un enfant. C’est la langue du *natif* [...] dans laquelle « il baigne » depuis qu’il est né¹⁴. Elle est en effet, définie comme la première langue apprise par l’enfant, au contact de son environnement immédiat. On parle donc de langue maternelle ou langue natale, lorsqu’il s’agit de la première langue qu’un enfant apprend. Dans les domaines de la linguistique et de l’éducation, les termes de langue maternelle et de langue natale sont souvent utilisés sans distinction. La langue natale peut être définie comme le premier moyen d’expression acquis pendant l’enfance, par lequel l’enfant se socialise. Elle est l’expression d’une identité. La langue maternelle étant principalement inscrite sous le signe d’une fidélité à une tradition particulière, elle est l’expression d’une culture.

Soulignons cependant que la langue maternelle est “un concept ambigu”. En effet, Robert J. P. (2007), propose de substituer *parler vernaculaire* à *langue maternelle* d’après Dabène L. et des sociolinguistes américains et de remplacer *langue source* (comme synonyme pour *langue maternelle*) par *langue de référence*. Soulignons que la langue vernaculaire s’oppose à la langue véhiculaire et décrit la langue parlée seulement à l’intérieur d’une communauté. Contrairement au terme “langue maternelle”, la langue vernaculaire est plus neutre et caractérise la langue locale communément parlée au sein d’une communauté. Tandis que la “langue véhiculaire” désigne la langue qui est utilisée dans un pays où la population utilise des langues différentes. Normalement elle est très simplifiée en vue de servir de moyen de communication.

Selon Sivilis-Ceranic J. (2008), s’appuyant sur les travaux de Kielhöfer B. (1997 : 19), plusieurs points de vue s’affrontent en ce qui concerne la théorie sur l’acquisition de la langue maternelle. En effet, pour les nativistes dont notamment, Chomsky, chaque être humain est capable de parler une langue parce que l’aptitude à la parole est une qualité humaine. Les empiristes quant à eux, sont convaincus que l’acquisition de la langue maternelle dépend aussi du milieu et de l’interaction sociale. Cependant, il a été découvert que les mécanismes d’acquisition de la langue maternelle sont

¹⁴ Robert J. P. (2007).

universels pour tous les bébés et les enfants et font donc croire que le mécanisme de l'acquisition est toujours le même. Par exemple, chaque individu acquiert la langue entre ses deuxième et sixième années.

La langue nationale, quant à elle, est toute langue considérée comme propre à une nation ou un pays, et dont la définition exacte varie selon les pays. Dans certains pays, une langue peut avoir un statut de langue nationale reconnu par le gouvernement ou la loi. La notion se confond parfois avec celle de langue officielle selon les pays.

Au Bénin par exemple, c'est le français qui est reconnu comme la langue officielle (langue de travail) mais il existe une soixantaine de langues maternelles (indigènes) qui sont toutes considérées comme langues nationales.

3.2.2. Importance des langues nationales dans l'éducation

Plusieurs raisons peuvent motiver l'usage des langues nationales ou des langues maternelles dans l'enseignement. Il s'agit notamment, des exigences d'ordre pédagogique, des exigences liées au droit ainsi que celles liées à la sauvegarde et à la promotion du patrimoine linguistique. En effet, dans son rapport sur la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire, Legendre J. (2006), souligne que :

« L'assemblée parlementaire considère que des considérations d'ordre différent influencent la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire. Il y a le droit, aussi bien le droit à l'éducation que le droit à une identité nationale. Il y a la sauvegarde du patrimoine linguistique, européen et mondial, il y a la promotion du dialogue et des échanges par la diversité linguistique et il y a les considérations pédagogiques, sans compter l'utilisation politique qui est souvent faite de cette place »¹⁵.

On pourrait ajouter à ces diverses exigences, les considérations d'ordre économique et politique.

¹⁵ Rapport Legendre (J.), 2006, « *La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire* » Commission de la culture, de la science et de l'éducation France, Groupe du Parti populaire européen

3.2.2.1. Droit à l'éducation, la culture et la promotion des langues nationales

Les résultats des travaux antérieurs sur l'éducation, la culture et les langues nationales font ressortir que l'éducation est un droit inaliénable et plus que des instruments de développement, l'éducation, la culture et la promotion des langues constituent des droits.

En effet, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en son article 22 stipule que « *Toute personne [...] a droit à la sécurité : elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité [...]* ». En son article 26, elle précise en ce qui concerne l'éducation que :

« *Toute personne a droit à l'éducation [...]. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix* ».

S'agissant du droit des communautés à la vie culturelle, elle stipule en son article 27 que « *toute personne a droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifiques et aux bienfaits qui en résultent.* ». Ainsi, la formation, l'éducation, la promotion des langues et le développement sont-ils étroitement liés.

L'UNESCO, considère que l'alphabétisation est un droit humain fondamental, socle de l'apprentissage tout au long de la vie¹⁶. Et, c'est conscient de l'importance de la culture, de l'éducation et des langues nationales dans le développement que le "Plan d'Action de Dakar" dont Kadanga K. (2005 : 21) a présenté un extrait, recommande aux Etats Africains de « *coordonner les politiques culturelles dans les domaines de la culture, des langues, de l'éducation et de la communication en vue de promouvoir le développement endogène de la culture africaine* ». A cet effet, Diop S. cité par Hima A. (2007 : 3), estime que :

« *La promotion des langues n'est pas un enjeu théorique. Elle s'inscrit dans le cadre concret du développement des peuples et de leur combat pour la reconnaissance de*

¹⁶ Cf. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-blocks/literacy/> consulté le 01/07/2013

leur identité. L'enseignement, et d'une manière générale, l'ensemble du système éducatif, peut et doit jouer à cet égard un rôle déterminant. De sa capacité à s'adapter aux réalités nouvelles et à intégrer les langues maternelles, dépendent, en effet, la sauvegarde des authenticités et l'avènement d'un dialogue culturel plus juste parce que fondé sur l'égalité et la complémentarité ».

Ki-Zerbo J. (1990 : 120), pense à cet effet que « *l'introduction des langues africaines suffit à elle seule pour transformer le système de l'éducation de base. Car ce sont ces mêmes langues qui sont utilisées dans le domaine extra-scolaire de l'éducation* ».

Aussi, le Bénin reconnaît-il la valorisation des langues nationales comme un facteur essentiel de développement. Le 30 novembre 1972, une place de choix a été réservée à la question des langues nationales dans le discours-programme du gouvernement révolutionnaire qui stipule que : « *Il s'agira [...] de revaloriser nos langues nationales, assurer le développement de la culture populaire, en organisant dans les langues nationales l'alphabétisation des masses, facteur essentiel de notre développement !* »¹⁷.

La constitution béninoise du 11 décembre 1990 fait aussi de la formation et de l'éducation un droit fondamental. En son article 8, elle dispose que « *l'Etat a l'obligation absolue (...) d'assurer à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à la culture, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi* ». Elle précise par ailleurs concernant les langues nationales, notamment en son article 11, que « *toutes les communautés composant la Nation béninoise ont le droit d'utiliser leurs langues parlées et écrites ainsi que leur propre culture dans le strict respect de celles des autres* ». Elle prescrit également que l'Etat doit promouvoir le développement des langues nationales d'intercommunication considérées comme des langues nationales dont les usages dépassent les limites d'une commune ou d'une seule communauté.

S'agissant des compétences des communes, la législation béninoise, notamment la loi n° 97-029 du 15 janvier 1999 prescrit aux communes, en son article 99, de

¹⁷Citée par Danondé (A.), 1999, *Dossier de projet portant réalisation d'un Centre National de Formation pour l'Education Permanente*, CRAC-Lomé.

promouvoir les langues nationales. Il s'agit d'une soixantaine de langues nationales dont une étude de la Commission Nationale de Linguistique, donne une répartition moyenne de neuf langues par département (pour les six anciens départements sauf l'Atacora qui compte une vingtaine de langues)¹⁸.

3.2.2.2. Considérations d'ordre pédagogique ou andragogique

En matière de formation et d'éducation, les langues et plus particulièrement les langues maternelles ou langues nationales jouent un rôle très important et doivent être placées au premier plan. En effet, pour montrer la place des langues dans l'alphabétisation et l'éducation, Ouane A. (1995), estime que la langue est au centre de toutes situations où l'homme doit être soumis à un apprentissage. D'abord, l'éducation implique le développement total du potentiel humain, dont un aspect très important est constitué par les caractères cognitifs. En tant qu'instrument de pensée, le langage est nécessaire dans tout programme qui prend en considération les capacités cognitives de l'être humain. Aussi, pour l'alphabétisation de base, le choix de la langue devrait-il être basé sur les considérations psychologiques selon lesquelles un individu est normalement plus mature dans sa langue maternelle ou première langue, et que par conséquent, tout apprentissage dans cette même langue sera relativement plus facile.

Parlant de la langue maternelle, Poth J. (1988 : 11), souligne que c'est bien elle qui « *garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. Elle lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'entourne* ». Pour Hima A. (2007 : 5) qui va dans le même sens, « (...) *la scolarisation en langues nationales, en particulier durant les premières années de la scolarité, mérite d'être encouragée comme stratégie d'amélioration de la réussite des élèves* ».

¹⁸Projet Atlas & Etudes Sociolinguistiques première phase, 1980, Cotonou, COMMISSION NATIONALE DE LINGUISTIQUE - ACCT, pp 50-70.

Dans le même prolongement, Chelli A. (2011 : 7) estime qu'il faut, tout en les rétablissant aux places qui leur reviennent de droit, penser à une nouvelle politique éducative qui valoriserait les langues maternelles, seules garantes de l'émancipation de l'enfant, ce qui améliorerait la prise en charge de l'enseignement des langues étrangères dont le français qui reste, avant tout et malgré tout, un outil indispensable dans les relations économiques et un sésame pour l'ouverture sur le monde.

Ainsi donc, du point de vue pédagogique les résultats seront meilleurs si des apprenants sont enseignés dans leur langue maternelle du fait que la maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage facilite les échanges entre enseignant et apprenant et par conséquent, la transmission ou le partage du savoir. En effet, d'après Legendre J. (2006 :3) :

« La langue dans laquelle l'enseignement est prodigué joue un rôle essentiel dans la mesure où la maîtrise de cette langue est la clé pour les processus de communication en classe et, par conséquent, pour la construction des connaissances par les élèves. De nombreuses recherches ont confirmé que des formes d'enseignement fondées sur la langue maternelle augmentent significativement les chances de réussite scolaire, voire donnent de meilleurs résultats. ... [Et], la scolarisation immédiate [des] enfants dans une langue qu'ils maîtrisent insuffisamment, ou pas du tout, compromet sérieusement leur réussite scolaire ».

C'est ce que souligne Boko G. C. (2007 : 6), en estimant que « *lorsque la langue maternelle est empêchée d'être extériorisée par l'enfant, [...], on imagine facilement les conséquences sur [son] avenir scolaire et social. Il faut simplement retenir ici que même les agrégats de la personnalité sont hypothéqués* ». Et, l'enseignement de la langue maternelle ou dans la langue maternelle permet d'obtenir du cercle familial, un soutien permanent, voire une participation de ce milieu au processus d'appropriation, de consolidation et de réinvestissement des savoirs diffusés (Ibid. : 8).

Nous donc pouvons retenir comme Da Cruz M. (2008), que la présence des langues maternelles des apprenant(e)s dans le système éducatif favorise l'acquisition des compétences et permet d'obtenir de meilleurs taux de succès de ces apprenant(e)s par rapport à leurs camarades du système classique où seules les langues héritées de la colonisation sont utilisées.

3.2.2.3. Considérations d'ordre politique et économique

En plus du droit à l'éducation, la culture et la promotion des langues nationales et les considérations d'ordre pédagogique ou andragogique, l'usage des langues dans l'enseignement vise aussi des considérations d'ordre politique et économique. En effet, la langue étant l'un des principaux moyens de communication entre les individus, elle facilite les échanges entre les peuples, notamment en ce qui concerne les échanges culturels et commerciaux. De ce fait, chaque communauté, peu importe sa taille, a tendance à militer pour la promotion de sa langue. C'est ce que souligne Sartre J. P., (1949 : 243), en affirmant que :

« La plupart des minorités ethniques, au XIX^e siècle, en même temps qu'elles luttent pour leur indépendance, ont passionnément tenté de ressusciter leurs langues nationales. Pour pouvoir se dire Irlandais ou Hongrois, il faut sans doute appartenir à une collectivité qui jouisse d'une large autonomie économique et politique, mais pour être Irlandais, il faut aussi penser Irlandais, ce qui veut dire avant tout : penser en langue irlandaise ».

Parlant de la portée économique des langues, Latour M. (2006), pense que s'il existe le besoin d'une langue internationale dans la vie des affaires, ce besoin est loin de se limiter à l'anglais. D'autres langues internationales existent et ont une réelle portée économique. Les langues locales et les « langues du voisin » ont-elles aussi leur portée économique et ne peuvent être ignorées des entreprises.

Face à ces situations, les Etats adoptent une politique linguistique, généralement pour régler des conflits entre majorité et minorité qui constituent un souci majeur pour tous les gouvernements. Dion L. (1981), estime que c'est le pouvoir social et le pouvoir économique que les groupes négocient quand ils discutent de politique linguistique, qu'ils en soient conscients ou non.

Pour Hima A. (2007 : 3-4), on observe trois types de politiques d'utilisation des langues nationales dans les pays africains et arabes qui ont été colonisés. Il s'agit de :

- la politique de facilitation de la communication

Elle est fondée sur le principe suivant lequel la communication de la connaissance en particulier, la communication en général, sont largement facilitées par l'utilisation

d'une langue comprise par l'interlocuteur, qu'il soit enfant ou adulte. Elle implique par conséquent le remplacement, durant les premières années d'enseignement, de la langue coloniale par la ou les langues nationales, dans le but principal d'aboutir à une meilleure communication de la connaissance enseignée.

- **la politique de nationalisation de la langue d'enseignement**

Elle repose sur le fondement théorique selon lequel les langues doivent pouvoir bénéficier des mêmes statuts et fonctions qui étaient reconnus pendant la colonisation à la langue de la puissance de tutelle. Elle consiste au remplacement pur et simple, mais de façon progressive, de la langue étrangère comme langue d'enseignement par la ou les langues nationales.

- **la politique de satisfaction des revendications nationalistes**

Elle procède du principe d'égalité de toutes les langues. Dans cette politique, la langue de la puissance de tutelle est considérée à la fois comme langue étrangère et symbole de la colonisation. Or, elle est notamment utilisée comme langue d'enseignement alors que la ou les langues nationales qui sont d'ailleurs constitutives de l'identité nationale, sont délaissées et ne jouissent d'aucune fonction honorable. Elle vise à amener la ou les langues nationales à accéder au statut de langue officielle et d'enseignement.

Au Bénin, la politique d'utilisation des langues nationales (voir paragraphe 3.2.3.), peut être classée dans cette dernière catégorie ; c'est-à-dire, assimilée à la politique de satisfaction des revendications nationalistes. En effet, c'est le français, langue du colonisateur, qui continue d'être utilisé comme langue officielle et langue d'enseignement au détriment des langues nationales. Or, comme bon nombre d'Etats africains, surtout avec la multiplicité de ses langues (voir paragraphe 3.1.2.), le Bénin peine à faire acquérir à l'une ou à certaines de ses langues nationales, le statut de langue(s) officielle(s).

3.2.3. Place des langues nationales dans les politiques éducatives au Bénin

La place accordée aux langues nationales dans les politiques éducatives varie d'une période à une autre. Nous pouvons distinguer quatre grandes périodes. La période coloniale (avant 1960), la période postcoloniale (1960 à 1972), la période révolutionnaire (1972 à 1990) et la période dite du renouveau démocratique (1990 à nos jours). Pour Baba-Moussa A. R. (2013), on peut associer plusieurs images aux politiques éducatives successives par rapport au contexte sociopolitique de chaque période. En effet, la période coloniale était celle de l'assimilation. Au cours de la période postcoloniale, l'image mythique de l'akowé (« col blanc ») renvoie plutôt à la maîtrise de la langue du colonisateur et non à celle des langues nationales. A la période révolutionnaire, correspond l'image du prolétaire instruit, qui rappelle les catégories sociales prioritairement concernées par l'AELN.

Selon Baba-Moussa A. R. (Ibid.), la période coloniale est marquée par une conception « élitiste » de l'éducation. Cette période de l'éducation a privilégié la « forme scolaire » comme *norme* éducative au détriment des dispositifs d'éducation non formelle (centres d'alphabétisation, ateliers d'apprentissage artisanal, coopératives rurales, etc.), ainsi que des savoirs et cultures endogènes dont ils sont porteurs (notamment les langues nationales). L'imposition de la langue française comme langue d'enseignement au détriment des langues africaines constituait un moyen d'assimilation par excellence. Daff M. (2004 : 89), estime que cette période d'assimilation culturelle et éducative « *correspond à une situation didactique où les conditions et stratégies d'apprentissage ont forcé et forgé une représentation hautement positive de la langue française, langue du colonisateur. Le français était considéré comme la plus belle langue de l'humanité civilisée* ». Ainsi, les langues nationales ont été reléguées au second plan.

Dans la période postcoloniale, la politique éducative reposait sur l'hypothèse que la reproduction du modèle colonial permettrait de rattraper le niveau de développement de l'ancien pays colonisateur ; et, dans un tel contexte valorisant l'excellence scolaire essentiellement intellectuelle, l'alphabétisation et l'éducation en langues nationales ont peiné à obtenir une place dans la mise en œuvre des politiques d'éducation.

Quant à la période révolutionnaire, elle correspond à celle de la mise en œuvre du programme d’alphabétisation de masse et de post-alphabétisation. Au cours de cette période, les savoirs et cultures endogènes ont été privilégiés notamment les langues nationales ont été promues au niveau de l’éducation formelle aussi bien que celle non formelle. En effet, Baba-Moussa A. R. (Ibid.), rappelle que :

« Au cours de la période révolutionnaire, la création des CESE, qui dispensaient enseignement préscolaire en langues nationales, dans le cadre de la réforme de l’École nouvelle, devait permettre de renforcer l’attachement des Béninois à leurs langues nationales dès la plus tendre enfance et en faciliter l’introduction dans le système scolaire conformément aux dispositions légales. De même, la généralisation de l’alphabétisation de masse et le développement d’un environnement lettré devaient susciter chez les adultes une culture d’utilisation des langues nationales dans la vie de tous les jours. Étaient donc articulées *des valeurs d’affirmation des identités culturelles* nationales et des normes d’intervention privilégiant, non pas une « *éducation prisonnière de la forme scolaire* » mais plutôt l’ouverture aux autres formes d’éducation et de savoirs, avec notamment les langues nationales comme véhicule de ces savoirs, tant en milieu scolaire qu’en dehors ».

Il faut souligner que cette période a été caractérisée essentiellement par l’organisation de séminaires, des journées d’étude et de réflexion. Il s’agit d’une série de concertations qui ont connu la participation des représentants de divers acteurs du secteur, en occurrence celle des sous-commissions de langues, des alphabétiseurs des institutions religieuses, des bureaux exécutifs des comités départementaux d’alphabétisation¹⁹. Elles ont permis de faire de progrès significatifs dans le processus d’alphabétisation et d’élaboration de nouvelles perspectives. Notamment, il a été possible d’analyser les principes de base de l’action d’alphabétisation, d’étudier les structures à mettre en place ainsi que le programme d’alphabétisation adéquat et d’élaborer la stratégie à mettre en œuvre.

Les principes fondateurs de l’alphabétisation sont ceux définis par les résolutions du premier Séminaire National sur la définition de la politique d’alphabétisation au Bénin²⁰ dont les grands axes à promouvoir sont articulés comme suit :

- une alphabétisation qui permet l’expansion de la culture populaire en assurant la libération de l’homme et la réhabilitation de nos valeurs tout en facilitant

¹⁹ Décret 76-175 du 15 juillet 1976 portant création, organisation et fonctionnement des comités d’alphabétisation.

²⁰ Premier Séminaire National tenu à Parakou du 6 au 9 novembre 1976.

l'expression. Il s'agit d'une alphabétisation conscientisante fondée sur des méthodes démocratiques ;

- une alphabétisation de masse ; c'est-à-dire, s'adressant à tous les béninois des villes et campagnes sans distinction d'âge, de sexe et de classe ;
- une alphabétisation dans les langues nationales et s'adressant à chacun dans sa langue ;
- une alphabétisation perçue comme le levier de développement permanent, fondée à la fois sur les préoccupations des départements et celles des populations concernées et qui vise à améliorer leurs conditions de vie ;
- une alphabétisation fonctionnelle.

Cette période marquée par la mise en application effective du programme d'alphabétisation de masse et de la post-alphabétisation, a aussi connu l'émergence d'une vie associative dynamique et très intense ainsi que la réalisation d'infrastructures et d'actes importants. On peut faire aussi allusion à l'émergence de la presse rurale avec l'avènement de nombreux journaux paraissant au niveau départemental et sous-préfectoral en langues nationales (Kparɔ, Sédonyɔnwi, Ilɛmɔn, Avaligbè, Misenu Misegbe, Wensagun, Aceji, Ablɔɖe, Nuwaɖokpɔ, etc.).

Cependant, suite à la Conférence des Forces Vives de la Nation de 1990, la politique révolutionnaire a été rejetée dans son ensemble, l'École nouvelle et l'alphabétisation de masse ont aussi été écartées pour faire place à une gouvernance démocratique.

La troisième période, celle dite de renouveau démocratique correspond donc à une période de bouleversement politique caractérisée par l'instauration d'un régime de démocratie pluraliste fondée sur l'état de droit et le respect des libertés individuelles. En effet, ces changements ont eu des répercussions au niveau des approches d'éducation de base.

Ainsi, dans le domaine de l'alphabétisation, des réformes d'orientations stratégiques ont été rendues possible suite à la tenue des « Etats Généraux de la culture, de la jeunesse et des sports » de mai 1990, qui ont marqué une rupture par rapport à la stratégie « de l'alphabétisation de masse » rupture opérée par l'Etat qui a opté pour

une stratégie de recherche de réponses adaptées aux demandes et autres besoins éducatifs en alphabétisation et éducation des adultes.

Une table ronde sur le secteur de l'éducation en 1997 avait réaffirmé que l'alphabétisation et l'éducation des adultes constituaient une composante essentielle du système éducatif et devraient, à ce titre, bénéficier des mêmes composantes formelles. Baba-Moussa A. R. (2013), souligne à cet effet que, l'accent mis sur l'alphabétisation, l'éducation des adultes et l'apprentissage professionnel, prouve que l'éducation scolaire n'est pas la seule *norme*.

Cependant, ces mesures peinent à produire les résultats attendus. L'arrimage de l'AELN au secteur de l'éducation formelle reste encore théorique et l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel n'est pas encore effective. Baba-Moussa A. R. (Ibid.) pense en effet que :

« le dilemme du choix des langues, révélateur d'une tension entre revendications identitaires (chacun souhaite apprendre sa - ou dans sa - langue) et aspects didactiques et pédagogiques (différents niveaux de disponibilité des matériels didactique selon les langues, contraintes liés aux classes multiethniques, etc.), constitue en particulier un frein à une véritable introduction des langues nationales dans le système scolaire » et pense à « une réforme profonde du système éducatif à travers une "déconstruction de la forme scolaire" qui permette de sortir de "la salle de classe", pour investir d'autres lieux et formes d'apprentissages et assurer l'ouverture de l'école sur la société et sur la vie ».

Notons cependant que par décision du Conseil des Ministres (relevé n° 27/-SGC/REL du 16 juillet 1992), l'Etat béninois essaie de palier à ce dilemme relatif au choix des langues nationales d'enseignement en retenant six (06) langues (Fon, Yoruba, Adja, Dendi, Ditammari et Batonnu) à expérimenter à travers leur introduction progressive dans les systèmes éducatifs. Cette expérimentation de l'introduction progressive de ces six (06) langues nationales, dites Post Alpha, dans le système éducatif formel a débuté effectivement dans trente 30 écoles primaires depuis la rentrée 2013-2014 suite à une autre décision du Conseil des Ministres (Relevé n° 17/PR.SGG/COM/ORD du 29 mai 2013). Soulignons que ces langues d'expérimentation sont portées aujourd'hui de six à dix.

Conclusion

Nous pouvons retenir que l'usage des langues nationales ou des langues maternelles dans l'éducation est motivé par les exigences d'ordre pédagogique et juridique ainsi que celles liées à la sauvegarde et à la promotion du patrimoine linguistique. En effet, l'éducation est un droit inaliénable et les résultats sont meilleurs si des apprenants sont enseignés dans leur langue maternelle du fait que la maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage facilite les échanges entre enseignant et apprenant et par conséquent, la transmission ou le partage du savoir.

Malheureusement, au Bénin, les langues nationales ont été reléguées au second plan dans les politiques éducatives depuis la période postcoloniale. En effet, l'arrimage de l'alphabétisation et de l'éducation en langue nationale (AELN) au secteur de l'éducation formelle reste encore théorique et l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel n'est pas encore effective. Les langues nationales sont utilisées uniquement dans les centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes mais ne sont pas suffisamment promues pour que les programmes d'alphabétisation produisent des résultats encourageants, notamment, en ce qui concerne le développement endogène du pays.

Chapitre 4.

De l'éducation des adultes au développement communautaire

Introduction

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

Ensuite, la présentation du concept de développement communautaire permettra d'avoir un regard sur le cadre qui constitue le contexte global environnemental dans lequel se présente l'étude et qui en justifie la pertinence. Ce qui permettra enfin, d'établir un lien entre l'éducation des adultes et le développement communautaire.

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

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

4.1.1. Principes de l'éducation des adultes

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

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

- une volonté d'affirmation de soi résultant du passage de la dépendance (état d'enfant) à l'état de personnalité indépendante capable d'assumer ses propres choix ;
- une expérience personnelle cumulée qui devient une source grandissante de connaissances ;
- une disponibilité pour acquérir des connaissances et des compétences focalisées sur les rôles sociaux et les tâches qui en découlent ;
- une réorientation de l'apprentissage due à une motivation nouvelle, qui pousse l'adulte à se détourner de savoirs non immédiatement utiles, vers la quête de savoirs immédiatement applicables aux activités quotidiennes ; de la même

- manière, la motivation change et passe de la poursuite de simples objectifs d'apprentissage à l'acquisition de compétences de résolution de problèmes ;
- une motivation d'apprendre qui accompagne la maturation, et qui fait du désir d'apprendre une force intérieure chez l'adulte.

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

Zaoré R. (2007), se fondant sur les éléments à prendre en considération lors de l'élaboration d'une activité de formation a pu établir cinq différents principes andragogiques. Il part d'abord des hypothèses que :

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

- les adultes détiennent beaucoup d'informations et d'habiletés. Le formateur doit tenir compte de ces éléments et les utiliser pour soutenir l'estime de soi de l'apprenant.
- les adultes évaluent la formation en fonction de ce qu'elle leur rapporte. Il est donc essentiel de faire ressortir les résultats attendus de la formation.

A cet effet, Zaoré (Ibid.) propose cinq différents principes :

- **Le principe du respect de l'adulte en formation**

Tout apprenant possède ses limites d'apprentissage et sa façon d'emmagasiner de l'information nouvelle. La vitesse à laquelle il assimile ces informations joue également un rôle important dans la rétention des éléments.

- **Le principe de la réceptivité**

Un apprentissage significatif commence par le vouloir et le désir d'apprendre. Pour assurer cette réceptivité, l'adulte a besoin de percevoir les bénéfices de la formation et de comprendre le pourquoi de celle-ci afin de s'approprier les informations qui lui sont présentées.

- **Le principe de l'interactivité**

Dans le cas des adultes, l'expérience constitue la base sur laquelle s'implantent les nouveaux savoirs. Par conséquent, les méthodes pédagogiques doivent favoriser les échanges entre le formateur et les participants à la formation.

- **Le principe de la facilitation de l'apprentissage**

Les systèmes d'apprentissage doivent respecter certains facteurs essentiels à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des comportements. Pour ce faire, les contenus doivent être structurés et faciles à comprendre, faire appel à l'expérimentation et respecter un rythme adapté.

- **Le principe d'acquisition, d'intégration et de maintien des connaissances**

Il faut mesurer les acquis des apprenants à différents moments du processus de formation : avant, pendant, après et à moyen terme. En évaluant ainsi les savoirs, on peut observer de manière précise les divers changements qui s'opèrent au niveau des individus en formation et de l'organisation.

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

4.1.2. Enjeux de l'éducation des adultes

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

4.1.2.1. Les enjeux didactiques

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

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

La compétence peut être définie (Larousse, 2010), comme l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes ou l'aptitude d'une juridiction à instruire et à juger une affaire. Elle est également définie comme la capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger (avoir des compétences en physique). Il peut s'agir aussi d'une personne qualifiée.

Dans le domaine de l'éducation, depuis quelques années, la notion de « compétences » s'est progressivement imposée. Ce concept n'a pas encore une définition standard car le sens qu'on lui donne varie d'une école de pratique à l'autre.

Selon Lecoer, cité par Baba-Moussa A. R. et al. (2014), la formulation d'une compétence obéit cependant à quelques caractérisations communes : une compétence fait référence à un contenu précis relatif à une situation donnée, et qui résulte d'une interaction entre plusieurs types de savoirs, ressources, ... auxquels on peut avoir accès. Une compétence se matérialise par une pratique (comportement ou action) observable et mesurable, reproductible au fil du temps, issue de la mise en œuvre pertinente et volontaire d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes permettant d'atteindre un résultat défini dans un contexte donné.

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

Le Boterf G. (1998) pense aussi que, pour construire une compétence, il faut :

« Combiner et mobiliser un certain nombre de ressources. Le terme combiner est très important. Il [faut] combiner par exemple des connaissances (en mécanique, sur les processus de transformation de la matière...) avec des savoir-faire (être capable de corriger les paramètres de production, de vérifier la conformité des outillages...), avec ce que les ergonomes appellent les capacités cognitives (repérer des signaux, savoir abstraire des données...) ».

La compétence fait donc appel à la notion de connaissances (savoir), de capacités (savoir-faire) et d'attitudes (savoir être). Pour Descaux S. (2011), maîtriser une compétence c'est savoir mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes pour faire face à une situation complexe.

Dans le contexte des pays en développement, l'éducation des adultes vise, selon Baba-Moussa A. R et al. (2014), dans beaucoup de cas, un changement de

comportement entraînant un changement dans la vie de l'individu. D'où l'importance de la notion de savoir-être qui conditionnerait ce changement. Si la détermination des besoins est parfois individualisée, il est rare de rencontrer des actions individualisées de formation. Cette identification individuelle des besoins sert simplement de référence pour élaborer des offres d'éducation/formation qui s'adaptent le mieux possible aux besoins des apprenants lors de la matérialisation en contenus de programmes. Les actions d'éducation diffèrent généralement s'il s'agit de savoirs à acquérir, de savoir-faire à maîtriser ou de savoir-être à adopter. Ce renforcement des capacités a ainsi un but clair : rendre l'apprenant apte à répondre à une exigence précise, identifiée à l'avance.

▪ **Les cadres de réalisation de la formation d'adultes**

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

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

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

4.1.2.2. Les enjeux de formation et de socialisation

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

En effet, l'action de formation, consiste à « *conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire* » du professionnel « *à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins* »²¹.

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

Selon Perrenoud P. (2000), Les enjeux de *socialisation*, amènent l'école à accentuer le développement de l'autonomie et de la citoyenneté par des dispositifs de formation spécifiques aussi bien qu'à travers l'ensemble des disciplines tandis que les enjeux de *formation*, invitent l'école à mettre l'accent sur le développement de compétences,

²¹ Circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n°1)

sans tourner le dos aux savoirs, mais en se préoccupant davantage de leur mobilisation et de leur transfert²².

Ces deux perspectives ne sont pas contradictoires. En effet, l'autonomie et la citoyenneté exigent des compétences et des savoirs. A l'inverse, la construction des compétences et des savoirs exige une forme de liberté de pensée aussi bien qu'une implication dans l'action collective.

4.1.3. Fondements de l'éducation des adultes au Bénin

L'éducation des adultes a des fondements historiques, sociologiques, culturels aussi bien que philosophiques.

4.1.3.1. Les fondements historiques

Historiquement, l'Afrique a été marquée par la traite négrière et la colonisation. Ces événements n'ont pas été sans conséquences sur l'avenir du continent. En effet, du 15^{ème} au 19^{ème} siècle, une bonne partie de la population africaine, notamment celle de l'Afrique noire a été soumise à l'esclavage et aux travaux forcés. Malgré l'abolition de l'esclavage au 19^{ème} siècle, la population de l'Afrique noire a été maintenue pendant longtemps sous la domination des puissances européennes (jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle). Selon Baba-Moussa A. R. et al. (2014), « *cette domination prolongée a provoqué la destruction des modes de vie des populations et suscité des tentatives de réajustements, notamment avec la revendication des indépendances entre 1910 et 1960.* ».

Malheureusement, ces revendications et les différentes tentatives de réajustements engagées par les peuples africains n'ont pas permis de sortir l'Afrique de cette domination. En effet, l'histoire de l'Afrique est caractérisée par une succession de désajustements et réajustements, avec le problème de l'identité culturelle de l'Africain en tension entre colonisation et décolonisation, traditions et modernité,

²² http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_24.html Philippe Perrenoud (2000), « Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation », [en ligne], consulté le 19 septembre 2017 à 03 h 53

ethnicité et nationalisme, humanisme et barbarie, sous-développement et mondialisation (Fanon, 1952 ; Michel et Kourouma, 2002 ; Baba-Moussa A. R. et al., 2014).

Face à ces difficultés suite aux dominations et déstructurations, les peuples africains doivent compter sur leur propre ingéniosité en vue de rechercher les stratégies pour le développement de l'Afrique. Avec Baba-Moussa A. R. et al. (2014), il faut relever que « *la solution ne réside aucunement dans une quelconque œuvre réparatrice des anciens colonisateurs, mais exige, au contraire, l'appropriation du processus de développement par les Africains en tant qu'acteurs et bénéficiaires du changement.* ». A cet effet, Diop C. A. (1954), pense que l'Afrique doit se débarrasser du complexe d'infériorité engendré par sa longue domination ayant conduit à penser que son avenir réside dans les modèles empruntés aux pays occidentaux, sous le prétexte d'une histoire inexistante, pauvre ou dépourvue de civilisation. Alors que l'histoire révèle qu'une part importante des progrès de l'humanité provient des grandes civilisations anciennes d'Afrique noire. Il va falloir réfuter certaines théories qui servaient le colonialisme en soutenant que les noirs avait toujours vécu sous la domination des blancs et ne pouvaient être responsables de rien, pas même de leur propre développement.

Il est donc important pour les africains d'affirmer leur identité en rétablissant la place de l'Afrique dans l'histoire et le progrès de l'humanité. D'où la naissance du mouvement « Renaissance africaine » qui selon M'Bokolo (2000 : 723), a émergé au 18^{ème} siècle au sein de la diaspora africaine, avant de s'étendre à l'Afrique elle-même, à travers des pionniers comme P. K. Isaka Sene qui a prononcé en 1906, le discours intitulé *The Regeneration of Africa*. Le discours prononcé par ce dernier à l'université Columbia, a inspiré d'autres penseurs de la Renaissance, notamment : Nnandi Azikiwe du Nigéria (1937), Kwame Nkrumah du Ghana (1962), Julius Nyerere de la Tanzanie (1973), Cheick Anta Diop du Sénégal (1954), etc.

Selon Diop C. A. (1954), l'un des objectifs visés par le mouvement de la Renaissance africaine consiste à démontrer que l'Afrique noire dispose d'une antiquité culturelle et religieuse aussi importante et aussi ancienne que (voire antérieure à) celles de

certaines sociétés dites développées. Il vise également à restituer aux Africains la conscience historique de leur culture et la confiance en soi nécessaire au développement autocentré et aux relations équilibrées avec les autres.

Pour Baba-Moussa A. R. et al. (2014 : 55) :

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

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

4.1.3.2. Les fondements socioculturels

L'un des objectifs de l'éducation, est la socialisation de l'individu ; c'est-à-dire, la préparation de l'individu pour la vie sociale. En effet, selon Durkheim E. (1922) :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ».

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

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

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

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

Pour Sawadogo O. (2003), il faudra envisager la problématique de l'éducation des adultes dans un rapport entre « monde vécu » et « système éducatif ». Le « monde vécu » désigne l'ensemble des activités humaines médiatisées par les structures propres à la société que sont la langue, la culture, la socialisation et les traditions, tandis que le « système éducatif » concerne l'ensemble des savoirs et des dispositifs

qui assurent la conduite des activités relevant du domaine de l'éducation. Ce qui permettra d'éviter la « colonisation » du monde vécu qui constitue l'identité des sociétés africaines, par des systèmes standards prédominants, conçus ailleurs et importés en Afrique.

4.1.3.3. Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

Il s'agira ici de s'intéresser au système des propositions à partir duquel les sens et les valeurs de l'éducation des adultes peuvent se déduire dans le contexte socioculturel de l'Afrique, en général et du Bénin en particulier. En effet, pour Baba-Moussa A. R. et al. (2014), les fondements philosophiques de l'éducation des adultes, renvoient à la vision particulière, aux motivations profondes et aux finalités qui soustendent les actions d'éducation des adultes d'une communauté humaine. On peut en déduire que l'éducation, plus particulièrement, l'éducation des adultes, fait partie des exigences de toute communauté humaine et que seules les visions, les motivations et les finalités des pratiques éducatives peuvent changer. Il faudra donc penser à l'amélioration des conditions d'apprentissage des adultes en rendant ces différentes pratiques éducatives plus pertinentes en vue de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des hommes. En effet :

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

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

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

social sont au nombre de cinq : affectives, éthiques, religieuses, politiques et économiques.

En ce qui concerne les logiques du milieu de vie, les sociétés étant constituées suivant des règles bien définies qui font référence à des pouvoirs organisés dans le monde traditionnel, Baba-Moussa A. R. et al. (2014 : 116), soulignent que « *le pouvoir au sein de la société se confond avec le pouvoir du groupe social au sein duquel l'individu a grandi. L'apprentissage des règles institutionnelles au sein de cette société se confond ainsi avec l'apprentissage social assuré par la famille* ». Tandis que « *dans les États modernes qui se sont constitués en fédérant différentes communautés, il y a toujours une certaine rupture entre l'appartenance au groupe et l'appartenance à la société hétérogène* ». Si dans le premier cas, la vie ensemble est moins difficile pour les populations à cause de la connaissance préalable des règles institutionnelles qui ne sont rien d'autre que celles pratiquées en famille, il va falloir dans le second cas, que les populations apprennent à « *vivre ensemble* ». En effet, dans les sociétés modernes, plusieurs personnes ou groupes communautaires habitués chacun à des règles de vie qui leurs sont propres, sont appelés à vivre désormais à l'intérieur d'un même cadre institutionnel. L'éducation des adultes doit pouvoir suppléer au vide créé par l'ineffectivité de l'éducation formelle en Afrique pour favoriser cet apprentissage du « *vivre ensemble* ». En effet :

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

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

Enfin, concernant les logiques économiques, elles visent l'amélioration des conditions de vie à travers l'amélioration des rendements de l'activité humaine. En effet, les actions éducatives, notamment l'éducation des adultes visent à améliorer ou

renforcer les capacités de l'homme (considéré comme un des facteurs de production), à transformer la nature. Pour Garaudy (1977 : 104) :

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

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

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

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

4.2. Education des adultes et développement communautaire

Pour mieux apprécier les liens entre l'éducation des adultes et le développement communautaire, il convient de faire quelques clarifications conceptuelles et d'énoncer les défis de développement au Bénin ainsi que les critères et modes de développement.

4.2.1. Quelques clarifications conceptuelles

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

En effet, le terme développement, désigne d'une manière générale, l'action d'une avancée ou le résultat de cette action. On peut en effet définir le développement comme le fait d'évoluer, de progresser, de prendre de l'ampleur. Le développement peut être aussi considéré comme la transformation économique et sociale d'un pays induite par son taux de croissance. En effet, d'après l'Encyclopédie Bordas (1995 : 1458), le développement est défini comme :

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

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

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

La communauté peut être définie comme un groupe social dont les membres vivent ensemble et/ou ont des biens, des intérêts communs au-delà des conflits qui les traversent. Selon l'Institut national de santé publique du Québec (2002), le terme communauté, renvoie à un système social structuré de personnes qui vivent à l'intérieur d'un espace géographique précis (ville, village, quartier, arrondissement). En plus de l'espace géographique, la définition de l'OMS prend en compte le partage des valeurs culturelles ainsi que de l'espace temporel. En effet, selon la définition de l'OMS, (OMS, 1999, cité par Delisle N., 2012), la communauté est définie comme :

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

On peut retenir avec Delisle N. (2012), qu'il existe également la communauté de solidarité axée sur une identité commune (religieuse, ethnique, culturelle, etc.), sur le réseau social, sur les intérêts ou les espaces de vie partagés.

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

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

développement rural décentralisé », etc. Il faut retenir cependant que la plupart des définitions intègre « la dimension humaine », « la démarche volontaire », « la notion de territoire ».

Le développement communautaire, peut être défini comme la transformation d'un milieu, d'une localité donnée (territoire) par ses habitants avec ou sans le concours des partenaires extérieurs. Il fait appel à la notion de coopération, d'entraide et lien entre les individus d'une localité donnée. En effet, pour Chavis D. M. (2000) cité dans PDSC Longueuil, 2005, le développement communautaire est un processus de coopération volontaire, d'entraide et de construction de liens sociaux entre les résidents et les institutions d'un milieu local et qui vise l'amélioration des conditions de vie sur le plan physique, social et économique²³.

Pour Ouattara C. (2003 : 5) :

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

Delisle N. (2012), quant à lui, considère que le développement social et le développement des communautés sont des processus de transformation des structures et des systèmes qui reposent sur la participation et la concertation des citoyens et des acteurs du milieu dans la détermination de leurs problèmes et des réponses à y apporter.

Pour accélérer le processus de développement au Bénin, il faudrait, lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, en plus des acteurs du sous-secteur, prendre en compte le point de vue des « intellectuels communautaires » et obtenir leur implication effective. Les « intellectuels communautaires » peuvent être considérés comme des personnes

²³ Chavis, David M. 2000, cité dans PDSC Ville de Longueuil, 2005.

ressources qui n'ont pas nécessairement fait des études dans le système éducatif formel, mais, qui constituent des « porte-voix » pour les habitants de leur localité. Il s'agit en occurrence des leaders d'opinion, des leaders religieux, des têtes couronnées, etc.

Il est aussi important d'aborder ici le concept de développement humain qui peut être considéré comme le processus de développement centré sur l'être humaine et qui permet l'amélioration des conditions de vie des individus. En effet, le rapport mondial du PNUD sur le développement humain (PNUD, 1990 : 10), définit le développement humain comme :

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

L'Indice du Développement Humain constitue, selon Boutaud A. (2007 : 15), des normes qui permettent d'apprécier le niveau de développement dans une localité ou dans un pays donné. C'est l'indicateur phare mis au point par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) qui permet de classer l'ensemble des pays à partir d'un indice agrégé reflétant trois dimensions : *le bien-être matériel* (le PIB par habitant en Parité de Pouvoir d'Achat), *la santé* (l'espérance de vie à la naissance) et *l'éducation* (le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes).

Le développement humain fait également référence au concept du développement endogène qui reste centré sur la prise en compte des aspirations de l'homme. En effet, d'après le rapport de l'Unesco sur la Conférence des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des Etats membres d'Afrique, tenue à Harare du 28 juin au 03 juillet 1982 (Unesco, 1982 : 56) :

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

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

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

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

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

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

(2005), perçoivent, à ce niveau, une confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise ainsi que les difficultés qui surviennent lorsque quelqu'un s'engage dans l'étude, l'analyse ou la soutenance du développement professionnel. Cependant, il est à constater, malgré que ce concept soit revêtu de plusieurs sens à travers les écrits et que les définitions varient en fonction de la perspective théorique à laquelle tel ou tel auteur adhère, que deux visions se dégagent. Il s'agit, selon Uwamariya A. et Mukamurera J. (Ibid.), de la vision développementale (la croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif de même que les transformations des comportements, des sentiments, etc., au fil du temps) et de la vision axée sur la professionnalisation (cf. chapitre 05).

4.2.2. Défis de développement au Bénin

Selon la synthèse de la Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté (SCRCP 2011-2015) au Bénin, les défis à relever dans la quête d'une nouvelle dynamique de développement économique et social du Bénin sont de plusieurs ordres. Il s'agit de quatre défis majeurs qui concernent notamment l'amélioration de la compétitivité globale et sectorielle de l'économie, la réduction des inégalités dans l'accès aux services sociaux de base, la correction des disparités entre les différentes zones du pays et l'amélioration de la gestion des affaires publiques.

En effet, le premier défi concerne l'amélioration de la compétitivité globale et sectorielle de l'économie et vise le renforcement de la stabilité du cadre macroéconomique, qui a été fortement perturbé en 2009, du fait principalement des effets de la crise mondiale et des difficultés budgétaires ; l'amélioration du climat des affaires en vue de faciliter le développement des entreprises ; la diversification de l'économie pour renforcer la capacité de résistance aux chocs adverses et les moteurs de croissance.

Le second défi concerne la réduction des inégalités dans l'accès aux services sociaux de base et vise l'efficacité interne du système éducatif ; l'amélioration de la

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

Quant au troisième défi, il est relatif à la correction des disparités entre les différentes zones du pays, il vise à corriger la répartition inégale de la population sur le territoire national, de la pauvreté qui frappe plus les espaces ruraux que les espaces urbains, de l'accès inégal des populations aux infrastructures et équipements de base et du faible dynamisme de l'économie régionale et locale.

Enfin, le quatrième défi concerne l'amélioration de la gestion des affaires publiques et vise la promotion de la qualité de la gouvernance qui constitue un facteur essentiel pour le succès des stratégies de promotion du secteur privé, d'amélioration de la qualité de la dépense publique et des actions du Gouvernement (PASEP/OSC, 2012).

Pour parvenir à de bons résultats, le Projet d'Accompagnement des Organisations de la Société Civile pour un Suivi Efficace des Politiques de Développement au Bénin (PASEP/OSC, 2012 : 10), a élaboré des Stratégies de croissance pour la réduction de la pauvreté (SCRP 2011-2015) suivant des axes stratégiques. En effet :

Les axes stratégiques retenus pour la SCRP 2011-2015 sont les mêmes que ceux de la SCRP 2007-2009. Néanmoins, le contenu et l'étendue des domaines prioritaires de chacun des axes ont été renforcés, au regard d'une part, des déterminants et des facteurs explicatifs de la pauvreté au Bénin et d'autre part, des nouveaux défis et contraintes au développement auxquels le pays est confronté. Ainsi, des questions cruciales de développement, comme l'emploi des jeunes et des femmes, le désenclavement des zones de production agricole, la promotion de la croissance économique rurale, le renforcement des capacités juridiques des pauvres, la réduction des inégalités de genre, la protection sociale et la solidarité sont développés. De même, des thématiques relatives à l'organisation du monde rural, à la diversification agricole, à la transition démographique et au changement climatique sont prises en compte.

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

On perçoit à travers ces axes stratégiques ainsi que les objectifs poursuivis, que l'éducation primaire occupe une place de choix. En effet, les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes visent à conférer aux personnes n'ayant pas bénéficié suffisamment des acquis de l'éducation formelle ou ayant été exclues très tôt de l'école formelle, des compétences nécessaires pour contribuer à l'atteinte des objectifs du développement.

4.2.3. Critères et mode de développement communautaire

Les critères de développement varient selon les sources et les experts. Cependant, inspiré par une définition de OPEN (Organisation pour la Promotion de l'Education Nationale)²⁴, on peut dire que le concept de développement prend en compte les éléments tels que : l'influence culturelle du pays ou de la communauté ; sa capacité de se défendre ; sa puissance économique ; sa puissance diplomatique (politique) ainsi que l'importance de sa démographie et de son taux d'alphabétisation.

On peut retenir donc qu'un pays ou une communauté développée a une influence culturelle importante pouvant rayonner à l'échelle régionale, continentale ou mondiale, une capacité militaire de 1^{er} plan, une puissance économique supérieure caractérisée par un accès important aux matières premières, une présence importante dans le commerce mondial grâce à une innovation constante, une population importante ayant un taux d'alphabétisation et d'éducation très élevé et une puissance diplomatique importante afin de maintenir l'influence de la nation ou communauté dans le monde.

A travers ces différents critères, nous percevons que l'alphabétisation et l'éducation jouent un rôle important dans le processus de développement des nations et doivent à cet effet, être placées au premier plan par tout pays qui aspire au développement.

²⁴ www.openeducationbf.com, « concept et critère de développement et de sous-développement », consulté le 09 août 2017 à 2h20

Concernant les modes de développement, trois grands modes ont été retenus par le Groupe des affaires correctionnelles autochtones de la Sécurité publique du Canada²⁵ dans son rapport sur les questions du développement communautaire. Le premier mode recommande que le développement communautaire soit dirigé par la collectivité même. En effet, la collectivité se donne la capacité de croître et conçoit la façon dont elle veut le faire. Le deuxième mode fait reposer ce développement sur l'histoire et les traditions autochtones. Autrement, la collectivité découvre ce qu'elle est et utilise les connaissances au sujet du passé et du présent pour préparer l'avenir. Enfin, le troisième mode correspond à la nécessité, sur le plan local, d'un contrôle, de la prise de décision, de la prise en charge et de la participation de tous. En effet, l'élément essentiel de la prise en charge du développement par la collectivité est la participation de tous ses membres anciens, adultes et enfants.

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

4.2.4. Rapport entre éducation des adultes et développement

L'éducation des adultes comme l'alphabétisation procure des bénéfices humains, politiques, culturels, et socioéconomiques qui peuvent contribuer au développement. En effet, le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (Rapport EpT, 2006), souligne que les programmes d'alphabétisation pour les adultes produisent des bienfaits comparables à ceux de l'éducation formelle. En effet, on peut aussi retenir avec l'OCDE (2008 : 30) que :

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

²⁵ Sécurité publique Canada, 2015, « Développement communautaire et recherches », <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsracs/pblctns/cmmnt-dvlpmnt/index-fr.aspx>, consulté le 09 août 2017 à 2 h 00

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

L'alphabétisation et l'éducation favorisent donc le développement humain, social, culturel économique et politique.

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

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

Le concept du développement humain est plus large que la description de l'IDH qui n'en est qu'un indicateur créé par le PNUD pour évaluer le développement humain qui n'était mesuré qu'avec imprécision auparavant. En effet, le développement humain consiste à élargir l'éventail de ce qu'il est donné à chaque individu de réaliser au cours de son existence.

L'éducation constitue un facteur déterminant du développement humain. Elle procure beaucoup de bienfaits à l'homme notamment l'autonomisation. Pour l'UNESCO, l'alphabétisation est un droit humain fondamental. Socle de l'apprentissage tout au long de la vie, elle joue un rôle capital en matière de développement social et humain tout en permettant de transformer les vies. L'éducation, la formation et l'alphabétisation constituent pour les êtres humains, mais surtout pour les familles et les sociétés, des outils d'autonomisation qui améliorent la santé, les revenus et les relations que l'on tisse avec le monde extérieur²⁶.

Le Rapport mondial de l'Education pour Tous (2006), souligne en effet que les bienfaits humains que décrivent les travaux de recherche sont en rapport avec les domaines tels que l'amélioration de l'estime de soi, l'autonomisation, la créativité et la réflexion critique, bienfaits pouvant résulter de la participation à des cours d'alphabétisation pour les adultes et de la mise en pratique de l'alphabétisme. Ces bienfaits humains sont précieux par essence et peuvent également favoriser la réalisation d'autres bienfaits associés à l'alphabétisme : une meilleure santé, une participation politique accrue, etc.

Les bénéfices sociaux de l'alphabétisation et de l'éducation sont aussi énormes. Il s'agit des multiples aptitudes que l'alphabétisation et l'éducation peuvent aider les individus à acquérir : la bonne santé et la maîtrise de la reproduction, la longévité, la lutte contre les discriminations, l'apprentissage tout au long de la vie, etc. Il s'agit notamment de l'allongement de l'espérance de vie, de la réduction de la mortalité infantile et de l'amélioration de la santé des enfants²⁷.

Sur le plan culturel, l'alphabétisme favorise les changements culturels et la préservation de la diversité culturelle. Les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes peuvent transmettre certaines valeurs et encourager la remise en cause d'autres valeurs et attitudes²⁸.

²⁶ Cf. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-blocks/literacy/> consulté le 01/07/2013

²⁷ Rapport mondial de suivi sur l'EpT (2006).

²⁸ Op. cit.

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

« Travaillant sur la langue, sur la parole et sur le livre, l'alphabétisation est en soi un acte culturel. (...). Exister dans sa propre culture est un enjeu essentiel pour pouvoir reconnaître celle de l'autre et ne pas développer de stratégies de repli. (...). Or, les difficultés d'accès à la lecture et l'écriture engendrent, dans la majorité des cas, une large exclusion de la culture, renforcée par la précarité sociale de bon nombre de personnes. Il s'agit enfin de proposer à chacun non seulement d'être un spectateur actif, ou même un acteur, mais d'être auteur de sa vie et de sa culture : de participer au processus de création »²⁹.

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

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

Sur le plan économique, on peut énumérer la hausse des revenus individuels et la croissance économique. Barro R. J. (1991), sur la base des données internationales pour la période de 1960-1985, parvient à la conclusion que le taux d'alphabétisme des adultes et le taux de scolarisation entraînent l'un comme l'autre, des effets positifs sur la croissance³⁰.

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

²⁹ <http://www.lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alphabetisation>, Qu'est-ce que l'alphabétisation ?, Lire et Ecrire, consulté le 09 novembre 2016 à 19 h 07

³⁰ Rapport mondial de suivi sur l'ÉpT (2006).

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

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

« Avec le temps et la pratique on s'est aperçu que l'alphabétisation et la post alphabétisation sont des étapes importantes et intimement liées au processus d'amélioration de la qualité de l'éducation des apprenants et de la maîtrise des activités de développement local. Les deux notions constituent des outils et des moyens pour atteindre des objectifs d'épanouissement et de promotion éducative s'articulant avec l'utilisation des connaissances acquises, soit pour poursuivre la formation (par la lecture, l'écriture, le calcul, les stages de formation spécialisée, etc.), soit pour participer à des actions de développement local (activités agricoles, sanitaires, civiques, commerciales, culturelles etc.) »³¹

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

³¹ [DVV](#) » [Publications](#) » [Éducation des Adultes et Développement](#) » [Éditions](#) » [Numéro 74](#) » [EXPÉRIENCES DE L'AFRIQUE](#) » L'alphabétisation conscientisante et l'émergence d'une masse critique dans la région de Mopti, Mali



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

Il a été démontré aussi que l'analphabétisme constitue une source d'exclusion de la vie politique et de participation citoyenne. En effet, "Lire et écrire³²", estime que :

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

Pour Solar-Pelletier L., (2015), « *il s'agit d'apprendre à prendre la parole et à exprimer un point de vue. Mais aussi de connaître les structures politiques, institutionnelles et associatives ainsi que de leurs modes de fonctionnement et d'appréhender le fonctionnement démocratique...* ».

Grâce donc aux bénéfices de l'alphabétisme, les adultes alphabétisés participent mieux à la construction de leur cité à travers une bonne participation à sa gouvernance politique, culturelle, sociale, économique voire environnementale. Malheureusement, les systèmes éducatifs légués par les colonisateurs au pays africains ne leur permettent pas de faire de l'éducation, un levier de développement. En effet, Contrairement à l'éducation communautaire, « *l'école telle qu'elle a été conçue et introduite par la*

³² <http://www.lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alfabetisation>, Qu'est-ce que l'alphabétisation ?, Lire et Ecrire, consulté le 09 novembre 2016 à 19 h 07

colonisation, véhicule des valeurs et des savoirs qui ignorent bien souvent le contexte socioculturel et économique de l'environnement, les besoins du développement des sociétés et les aspirations des peuples africains »³³. Et, pour Ki-Zerbo J. (1990 : 50), « *la société globale coloniale s'est retirée en laissant derrière elle son école comme une bombe à retardement qui n'a pas été désamorcée et adaptée en fusée porteuse d'une société nouvelle* ». D'où la nécessité pour l'Afrique en générale et le Bénin en particulier, de « reformater » son système éducatif en tenant compte des valeurs traditionnelles africaines.

Conclusion

Nous pouvons retenir que, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes en langue nationale doivent tenir compte des principes andragogiques qui sont liées aux caractéristiques des adultes apprenants ; des enjeux (didactique, de formation et de socialisation) et du fondement de l'éducation des adultes en Afrique (prise en compte des valeurs culturelles et endogènes).

Aussi, lorsque les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes se déroulent dans les conditions idéales, favorisent-ils le développement socioculturel, économique et politique des communautés. D'où la nécessité de professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.

³³ UNESCO, 1982, « *l'éducation et le développement endogène en Afrique : évolution - problèmes perspectives* », Conférence des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des Etats membres d'Afrique, Harare, 28 juin - 3 juillet 1982, Paris, p 58.

Chapitre 5.

Professionnalisation et formation des animateurs des centres d'alphabétisation

Introduction

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

En effet, dans un premier temps, nous aborderons la notion de profession et présenterons quelques approches théoriques sur la profession. Ce qui nous permettra d'avoir des réponses à notre préoccupation de savoir si l'alphabétisation est une profession.

Ensuite, nous aborderons le concept de professionnalisation à travers sa définition, ses critères, ses enjeux et ses modalités avant de présenter l'état de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation au Bénin. Ce qui nous permettra de déceler les freins à la professionnalisation des animateurs et de leur métier en vue de faire des suggestions pour une meilleure professionnalisation.

5.1. Notion de profession et approches théoriques

L'une des préoccupations de cette étude est de savoir si l'alphabétisation est une profession. Pour mieux répondre à cette préoccupation, il convient d'abord de connaître le sens de ce mot et d'aborder quelques approches théoriques de la profession.

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

Du latin *professio* « déclaration, déclaration publique, action de se donner comme », la profession est le métier exercé par une personne. Il peut s'agir d'une activité manuelle ou intellectuelle procurant un salaire à celui qui l'exerce. Elle constitue également un rôle social et désigne par extension, le métier appartenant à un secteur d'activité particulier (profession médicale, agricole, commerciale, de la magistrature, de l'enseignement, etc.). Selon Schwimmer M. (2013 : 7) :

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

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

Si pour les anglo-saxons, la profession au sens strict, est une activité dont les membres sont pourvus de droits spécifiques tels que : se constituer en association autonome et

reconnue ; interdire l'exercice aux non membres ; organiser la formation ; etc., Dubar C. et al (1998), souligne qu'en France, le terme profession est considéré tantôt comme synonyme d'identité professionnelle fortement reconnue socialement, tantôt comme une spécialisation professionnelle, inscrite dans une classification. Wittorski R. (2011), démontre que dans un contexte social caractérisé par un état hiérarchique, la profession repose davantage sur celui des corps d'Etat que sur le modèle de la profession libérale.

Certaines professions sont réglementées et leur exercice n'est pas libre. Elles sont spécialement organisées par une loi et des règlements qui en fixent les modalités et la déontologie. Une profession réglementée est régie par un organisme qui fixe les critères d'adhésion, évalue les qualifications et les diplômes et accorde le certificat, le titre ou le permis d'exercice à ses membres³⁴.

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

- les membres sont liés par un sentiment d'identification ;
- il y a peu de « turn over » hors de la profession (statut continu en termes de carrière) ;
- les membres partagent des valeurs communes ;

³⁴ etablissement.org/ontarion/emploi/professions-et-metiers/profession-ou-metier-reglemente-ou-non/qu-est-ce-qu-une-profession-reglementee/ « Qu'est-ce qu'une profession réglementée ? », consulté le 30 août 2017 à 02 : 30

- la définition des rôles est la même pour tous les champs professionnels, la communication se fait grâce à un langage spécifique, hermétique pour l'extérieur ;
- la communauté peut exercer son pouvoir sur les membres ;
- elle a des limites sociales assez claires ;
- elle se renouvelle en instituant des systèmes d'initiation à la profession, afin de contrôler le flux d'arrivants et de les socialiser correctement ;
- elle se réfère à un idéal de service à la communauté ;
- elle prodigue une longue éducation à ses membres.

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

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

5.1.2. Quelques approches théoriques de la profession

En sociologie des professions on distingue principalement trois approches. Il s'agit de l'approche fonctionnaliste, de l'approche interactionniste et de l'approche conflictualiste. La présentation de ces différentes approches, nous permettra d'apprécier par la suite si l'alphabétisation est une profession.

Le fonctionnalisme est un courant sociologique qui rapporte les phénomènes observés aux fonctions qu'ils assurent. Pour les fonctionnalistes, le développement des professions assure la fonction de cohésion sociale et morale face à l'évolution de l'économie du marché. Ce qui constitue donc une alternative au monde des affaires et à la lutte des classes. L'approche fonctionnaliste des professions développée par Durkheim E. (1893), repose sur la restauration des corps professionnels. En effet, les groupes professionnels apparaissent comme une façon de combattre l'individualisme ou la baisse du lien social par la disparition des groupes intermédiaires (famille, religion,...), engendré par les révolutions industrielles et politiques. Les groupes professionnels sont considérés comme des corps intermédiaires entre l'Etat et les individus et assurent une fonction de stabilisation indispensable pour lutter contre cette tendance à l'anomie. Selon cette approche, la fonction d'une profession est donc la régulation de l'appareil d'Etat et la socialisation de ses membres. Selon Flexner A. (1915 : 156), l'un des précurseur de l'approche fonctionnaliste :

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

Cette définition a été reprise par la plupart des fonctionnalistes avec quelques variations, dont les éléments clés sont le haut niveau d'expertise et l'altruisme ou le désintéressement.

Les professions exigent une technique intellectuelle, spécialisée, acquise au moyen d'une formation prolongée et formalisée permettant de rendre un service efficace à la communauté. En effet, Carr-Saunders A. M. et Wilson P. A. (1933) présentent les professions comme correspondant à des activités de service, qui exigent une formation longue et spécialisée et qui nécessitent une autorisation d'exercer, délivrée sur la base d'un diplôme, par des associations exerçant ainsi un monopole. Dans cette présentation, l'exercice exclusif d'une activité par des groupes sociaux et l'indépendance du contrôle qu'ils assurent sur l'activité, constituent les caractéristiques essentielles des professions.

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

L'approche fonctionnaliste paraît cependant, trop stéréotypée et très conservatrice. En effet, Cheetham G. et Chivers G. E. cités par Schwimmer M. (2013), soulignent qu'un danger de cette approche est de reproduire superficiellement des stéréotypes professionnels, et donc de définir la profession de manière tautologique selon les modèles sociaux déjà disponibles. Ils ajoutent que ces approches se fondent sur une conception arrêtée de ce que sont les professions. Or, les professions évoluent sans cesse pour suivre les transformations sociales, certaines apparaissent et d'autres meurent dans ce processus.

C'est ainsi que dès les années 1950, une approche alternative se développe autour d'Everett Hughes, avec ce que l'on appellera ensuite l'interactionnisme symbolique ou deuxième École de Chicago. Il s'agit d'une révolution sociologique dont l'origine n'est pas qu'académique. En effet, l'approche interactionniste ne définit pas la nature des professions par rapport à des fonctions macrosociales rigides. Elle étudie la manière dont un groupe occupationnel négocie ses pratiques sur le terrain. Pour Martineau S. (1999 : 14), les interactionnistes « *mettent à jour les attributs et les fonctions que les professionnels parviennent à imposer comme légitimes* ». Au lieu donc de prédéfinir les professions dans des cadres figés comme les fonctionnalistes, les interactionnistes s'intéressent plutôt aux pratiques réelles des professionnels en contexte. L'essentiel pour eux, c'est la reconnaissance comme professionnelle de leur activité par la société.

Il est reproché cependant au interactionnistes de s'intéresser uniquement à l'interaction entre le clinicien et son patient dans laquelle le professionnel cherche à imposer la légitimité de son pouvoir, en oubliant les dimensions historiques des

processus de professionnalisation et surtout, en demeurant aveugle aux structures de pouvoir plus larges qui l'encadrent (Ibid. : 15).

L'approche *conflictualiste* prend en compte ces dimensions historique et politique du processus de professionnalisation sans pour autant limiter la nature des professions à des modèles stéréotypés et conservateurs comme dans l'approche fonctionnaliste. Cette approche est fondée principalement sur trois choses : « *la prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation des membres* » (Ibid.). Dans cette approche, la protection et la consolidation des privilèges par la régulation des espaces professionnels sont beaucoup plus priorisées que l'accumulation et l'amélioration des savoirs et compétences pour des offres de service meilleures.

5.1.3. Alphabétisation : est-ce une profession ?

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

En effet, selon l'approche fonctionnaliste les caractéristiques traditionnelles d'une profession sont : des compétences qui reposent sur un savoir théorique, une formation spécialisée, une évaluation systématique des compétences, un code de conduite, un idéal de service, un regroupement en association. En dehors d'un code de conduite qui n'est pas encore bien défini par les comités d'alphabétisation, il existe au niveau de l'alphabétisation, des savoirs théoriques (andragogique, didactique, sociologique, anthropologique, politique, psychologique, etc.), une formation spécialisée (bien que souvent de courte durée), des formes d'évaluation, un idéal de service et des associations. Il suffira de consolider ces acquis, en mettant notamment l'accent sur la formation (universitarisation de la formation) et en définissant surtout, un code déontologique assez clair pour en faire une profession légitime.

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

Enfin, selon l'approche conflictualiste, une profession est caractérisée par les éléments suivants : la prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation des membres. Dans le cas de l'alphabétisation, ce sont les autorités publiques qui continuent d'avoir une main mise sur la gestion de cette activité. Même si au Bénin, l'Etat, à travers le « faire-faire », donne la possibilité à des structures non étatiques de gérer cette activité et de lui rendre compte, la corporation des alphabétiseurs n'est pas encore assez organisée pour exercer ou maintenir un véritable pouvoir dans l'exercice de leur métier. Elle n'a aucune maîtrise sur l'accès de nouveaux membres surtout que l'accréditation des membres reste la prérogative de l'Etat qui seul délivre les certifications. De plus en matière de production des savoirs, les recherches n'ont pas suffisamment avancées pour améliorer les contenus des offres de formation dans les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin. Du point de vue des conflictualistes, l'alphabétisation est loin donc de prétendre au statut de profession si les recherches ne sont pas intensifiées pour améliorer la production des savoirs et que les corporations ne se réorganisent pour exercer de véritable pouvoir sur l'exercice de leurs activités.

En somme, l'alphabétisation, telle qu'elle se présente aujourd'hui au Bénin, n'est pas encore une profession. Elle peut être cependant considérée comme un métier en voie de professionnalisation.

5.2. Professionnalisation et état de la formation au métier d'animateur des centres d'alphabétisation au Bénin

Nous aborderons dans cette session, la définition du concept de la professionnalisation ainsi que ses enjeux, critères et différents modes. Ensuite, nous présenterons l'état de la formation des maîtres alphabétiseurs ou animateurs de centre d'alphabétisation, avant de montrer les limites de la professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation au Bénin.

5.2.1. Professionnalisation : un concept polysémique

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

Le dictionnaire électronique Larousse (2017), définit la professionnalisation comme étant le « *fait, pour quelqu'un ou quelque chose* », de se professionnaliser. Se professionnaliser étant défini du point de vue des individus, comme le fait de « *faire devenir quelqu'un un professionnel* » et du point de vue des activités comme le fait de faire qu'une activité devienne une profession. Le professionnel étant défini comme quelqu'un « *qui exerce régulièrement une profession, un métier, par opposition à amateur* » ou quelqu'un « *qui exerce une activité de manière très compétente* ».

Il peut s'agir aussi, de la réorganisation d'une activité qui n'était pas auparavant bien codifiée en vue d'en faire un idéal de service et surtout une source de revenu. En effet, si Wittorski R. (2011 : 6), définit la professionnalisation comme un processus par lequel « *une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service* », Augustin J. P. et Gillet J. C. (2000), pensent que la professionnalisation est aussi le phénomène par lequel des pratiques aux contours assez flous se mutent en activités clairement codifiées, des occupations souvent bénévoles deviennent des métiers dont on attend un revenu. Marcyan Y. (2010 : 91), reste dans la même logique en soulignant que la professionnalisation renvoie :

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

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

Wittorski R. (2009) propose une définition de la professionnalisation qui revêt trois sens différents :

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

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

professionnelles (regroupement d'individus exerçant une même profession en vue de réclamer leurs droits), etc. ». De plus, se fondant sur les travaux de Wittorski R., ils considèrent que le terme professionnalisation vise plusieurs objets. A savoir :

- des activités et métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités, ...);
- des acteurs, au sens de transmission de savoirs et de compétences (considérées nécessaires pour exercer la profession) et de construction d'une identité de professionnel ;
- des organisations, au sens de formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation.

5.2.2. Enjeux, critères et modes de professionnalisation

Nous essayerons d'évoquer d'abord les raisons pour lesquelles on souhaite professionnaliser le métier, les acteurs ou l'offre de formation initiale et continue ; ensuite, les critères ainsi que les modalités pour la mise œuvre de l'intention de professionnalisation.

5.2.2.1. Enjeux de professionnalisation

La professionnalisation vise prioritairement la mobilisation et la fidélisation des ressources humaines par les organisations et la quête de professionnalité ou d'identité par les individus. Parlant des enjeux de la professionnalisation, Combi H. (2010) pense que :

« Il en va, entre autres, de la qualité des situations de travail proposées aux salariés en parcours, du développement de leurs compétences, de la reconnaissance de leurs acquis, ainsi que de la qualité de l'accompagnement socioprofessionnel, autant d'éléments qui créent eux-mêmes des conditions favorables à l'insertion professionnelle et à l'intégration sociale de ces salariés »³⁵.

³⁵ Combi (H.), 2010, « *La professionnalisation : enjeux et pratiques* », Hors-série Pratiques n° 044, www.alternatives-economiques.fr/professionnalisation-enjeux-pratiques/00064688, [en ligne], consulté le 13/01/2018 à 21 : 20

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

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

Soulignons que la quête de professionnalité intègre les postures qui participent à la construction de la personnalité ou plus précisément de l'identité professionnelle de l'alphabétiseur.

5.2.2.2. Critères de professionnalisation

Se fondant sur les travaux de Bourdoncle R. (1991, 2000), nous pouvons sérier les critères de professionnalisation en deux catégories distinctes. Il s'agit d'une part, des critères qui définissent les attributs nécessaires à la professionnalisation des individus et d'autre part, des attributs de la professionnalisation des métiers.

▪ Critères de professionnalisation des individus

Il s'agit des critères liés directement à la personne en situation de professionnalisation et qui porte sur les savoirs théoriques, le sens de l'intérêt général, l'éthique et le traitement (honoraire). En effet, Bourdoncle³⁶ poursuivant le travail de Barber (1963), définit quatre attributs essentiels dans les comportements professionnels. Il précise que ces quatre attributs fondamentaux sont les témoins d'une bonne professionnalisation :

- une base approfondie de connaissances générales et systématiques ;
- un souci prioritaire de l'intérêt général, avant son propre intérêt ;

³⁶ Bourdoncle Raymond, *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines, notes de synthèse*, Revue Française de Pédagogie, n° 94, 1991, p. 78

- une grande maîtrise de son comportement grâce à un code d'éthique assimilé durant la socialisation professionnelle et contrôlé par des associations volontaires tenues par la profession elle-même ;
- des honoraires qui constituent la rétribution d'un service rendu et non la manifestation d'un intérêt pécunier.

En analysant ces quatre attributs, on peut en déduire que certains d'entre eux font l'objet d'un conflit ou d'un débat dans la population des alphabétiseurs et constitueraient donc des freins potentiels à la professionnalisation des alphabétiseurs. Ainsi, même si à priori, le métier d'animateur des centres d'alphabétisation répond à ces quatre attributs, il s'avère en réalité que cette affirmation n'est pas vérifiée. En effet, chacun des attributs peut se voir mis à mal par l'absence ou par le mauvais fonctionnement d'un ou de plusieurs sous-attributs, ainsi :

- **Une base approfondie de connaissances générales et systématiques**

L'existence au niveau de l'alphabétisation, des savoirs théoriques (andragogique, didactique, sociologique, anthropologique, politique, psychologique, etc.), d'une formation spécialisée (bien que souvent de courte durée) et des formes d'évaluation, prouve en effet que les alphabétiseurs exercent leur métier sur la base de connaissances (générales comme spécifiques) bien organisées.

Cette base a été renforcée par l'existence d'une politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes depuis 2001, suite à sa validation au plan national et à son adoption par le gouvernement. En effet, elle précise clairement selon le rapport sur la CONFINTEA VI (2009 : 21), « *la nécessité de la mise en œuvre d'une recherche devant favoriser l'exploration d'innovations en vue d'une meilleure adéquation des approches d'éducation des adultes avec les évolutions structurelles du secteur* ». De plus, l'existence de structures étatiques de recherches en rapport avec l'alphabétisation, tels que le Département des Sciences du Langue et de la Communication (DSLCC), le Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA), qui développent des programmes de recherches concernant davantage la codification,

la réécriture des langues nationales, la didactique des langues africaines et l'alphabétisation, constitue des moyens d'approfondissement de ses bases de connaissances. Il faut souligner que selon le rapport national du Bénin relative à la Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Ibid.) :

« certains partenaires et des ONG du secteur ont défini des stratégies de recherche-action visant à garantir des formations s'inscrivant dans la perspective d'une professionnalisation accrue des praticiens, grâce à la conception de modules de formation qui soient plus en adéquation avec l'évolution structurelle de la demande et des besoins du secteur ».

Il va falloir cependant, pour favoriser une bonne professionnalisation de ces alphabétiseurs, peaufiner ces initiatives de recherche et mettre en application, l'une des importantes recommandations contenues dans la déclaration de la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes (DEPOLINA, 2001) qui insiste sur la nécessité de la création d'une filière de professionnalisation des métiers liés à l'alphabétisation et l'éducation des adultes dans les universités nationales du Bénin.

- **Un souci prioritaire de l'intérêt général, avant son propre intérêt**

Concernant cet attribut, les animateurs de centre d'alphabétisation, au-delà de ce qu'ils enseignent, visent l'autonomisation des communautés. A cet effet, on pourrait déduire qu'au-delà de leurs intérêts personnels, ils visent l'intérêt général. Ils sont cependant limités dans l'exercice de leurs activités par des conditions de travail déplorablement liées à leur statut (reconnaissance sociale), à leur professionnalisation aussi bien qu'à la qualité des programmes d'alphabétisation et aux infrastructures d'accueil.

- **Une grande maîtrise de son comportement grâce à un code d'éthique assimilé durant la socialisation professionnelle et contrôlé par des associations volontaires tenues par la profession elle-même**

Cet attribut fait aujourd'hui l'objet d'un débat au niveau des maîtres alphabétiseurs ; en effet, la création des comités d'alphabétisation³⁷ constitue la première pierre de

³⁷ Rapport national du Bénin relatif à la CONFINTEA 2009

l'édifice déontologique et éthique du corps des alphabétiseurs. Selon le rapport national du Bénin relatif à la Conférence Internationale sur l'éducation des adultes :

« Les structures de concertation et d'animation que sont les comités d'alphabétisation qui constituent des cadres de concertation visant à mettre en synergie tous les acteurs des différents secteurs de développement ayant un rôle direct ou indirect dans la mise en œuvre des processus d'EdFfoa. Ces comités sont installés aux différents échelons de l'administration territoriale (national, départemental, communal et villageois) ; ils jouent un rôle de programmation et de suivi des actions sur le terrain; cependant ils ne sont pas pleinement fonctionnels, notamment au niveau national. Leur redynamisation est une impérieuse nécessité notamment au niveau local, car leur bon fonctionnement permettrait d'assurer une meilleure synergie entre acteurs et une articulation plus féconde entre l'EdFfoa et les autres objectifs de développement (santé, développement rural, environnement, etc.) » (CONFINTEA VI, 2009 : 14).

Ces comités devraient créer un code de déontologie en fixant un cadre à la profession en vue de maîtriser les comportements professionnels. Cet axe fait défaut dans la mesure où le code de déontologie des alphabétiseurs est encore inexistant. Cependant, la création des comités d'alphabétisation constitue un premier pas très encourageant pour la professionnalisation des alphabétiseurs.

- **Des honoraires qui constituent la rétribution d'un service rendu et non la manifestation d'un intérêt pécunier**

Cet attribut fait l'objet d'un débat intense et constant qui porte sur la rémunération des alphabétiseurs. En effet, le traitement des alphabétiseurs au Bénin est encore sur la base du bénévolat et ces derniers continuent de ne recevoir que des gratifications insignifiantes calculées au prorata du nombre de centres conduits à évaluation et d'apprenants déclarés alphabétisés à l'issue d'une campagne de six mois (CONFINTEA VI, 2009). Ce traitement des alphabétiseurs au Bénin, loin d'être comparable à une rétribution d'un service rendu ne saurait être assimilé à la manifestation d'un intérêt pécunier. Ce traitement explique cependant, les départs de la profession ou le débauchage des alphabétiseurs par d'autres corps de métier. Il faudra donc penser à une rétribution plus ou moins équivalente au service rendu en vue d'attirer et de retenir un plus grand nombre d'alphabétiseurs. Rappelons que l'un des critères d'évaluation de l'alphabétisation énumérés par l'UNESCO (2010 : 88), mentionne que « *pour garder les facilitateurs, il est important de leur verser un*

salaires au moins équivalents au salaire minimum d'un professeur des écoles pour le nombre d'heures travaillées (y compris la durée de leur formation, de la préparation et du suivi) ».

On peut donc retenir que la professionnalisation des individus est dans la voie du progrès de manière générale, cependant certains freins sont observés pour certains attributs. En effet :

- bien que des recherches se fassent dans le sous-secteur de l'alphabétisation en vue de renforcer les bases de connaissances, la création d'une filière de professionnalisation des alphabétiseurs reste une condition nécessaire pour la professionnalisation des individus.
- même si le souci prioritaire de l'intérêt général constitue l'essence de la motivation des alphabétiseurs, les conditions de travail déplorables dans les centres d'alphabétisation constituent actuellement un frein à cet intérêt général. Surtout qu'elles ne permettent pas aux alphabétiseurs d'offrir des prestations meilleures à leurs apprenants.
- l'absence de code éthique et déontologique clairement défini par les comités d'alphabétisation fait actuellement défaut dans le corps des alphabétiseurs et les empêche d'avoir accès à un cadre clair et strict des bonnes pratiques déontologiques leur facilitant l'exercice ou les rassurant durant leurs pratiques.
- enfin, et c'est certainement le frein majeur à la professionnalisation des individus, le manque de reconnaissance financière des pratiques ou la persistance du bénévolat, constitue un frein aux évolutions de carrières, aux motivations personnelles à s'impliquer dans les activités des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin.

▪ **Attributs de la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation**

Selon Bourdoncle R. (2000), les attributs de la professionnalisation des métiers sont au nombre de cinq. Il s'agit de la professionnalisation de l'activité, la professionnalisation des savoirs liés à cette activité, la professionnalisation de

l'individu exerçant cette activité, la professionnalisation du groupe et la professionnalisation de la formation.

- **La professionnalisation de l'activité**, qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession». En effet, de nombreuses activités moins rémunérées mais non moins utiles [que les activités sportives] ont jadis connu une évolution semblable, comme par exemple la transformation de l'aide bénévole aux malades en un métier rétribué d'infirmière. La professionnalisation de l'activité des animateurs des centres d'alphabétisation doit prendre en considération, la revalorisation salariale, l'amélioration des conditions de travail et l'universitarisation de la formation initiale des maîtres-alphabétiseurs en vue de la construction et de l'émergence d'une identité professionnelle propre aux alphabétiseurs.
- **La professionnalisation des savoirs liés à cette activité** : Il s'agit ici de relier les savoirs aux compétences. Bourdoncle R. souligne qu'il existe « *un autre moyen très largement répandu qui peut beaucoup contribuer à professionnaliser les savoirs : les relier fortement aux compétences* » (p. 124). En effet, l'établissement de lien étroit entre les Unités d'Enseignements (UE) et les compétences permet la professionnalisation des savoirs qui doivent, selon Bourdoncle R. (Ibid. : 123) :

« être relativement abstraits et organisés en un corps codifié de principes ; être applicables aux problèmes concrets ; être crédibles quant à leur efficacité [...] ; être en partie créés, organisés, transmis et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même, notamment par ses enseignants-chercheurs universitaires ; être enfin suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessible à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère ».
- **La professionnalisation de l'individu exerçant cette activité** : cet attribut est également désigné sous le nom de « *socialisation professionnelle* ». La professionnalisation des alphabétiseurs pourrait se faire à travers une formation initiale qui constitue le socle de l'exercice ultérieur de leurs activités. Elle pourrait se faire par exemple dans les Ecoles Normales

Supérieures (ENS), les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), etc. Bourdoncle R. (Ibid. : 125), définit la socialisation professionnelle comme « *la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue [qui] devront être conçus comme un tout cohérent* ». On peut donc en déduire la tridimensionnalité de la formation : formation théorique à l'école, formation pratique en stage et formation continue lors de l'exercice professionnel.

Le processus de professionnalisation de l'individu doit aboutir à l'acquisition de « *savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel* » (Ibid. : 125). Cette acquisition ou construction d'identité est fortement liée aux postures de l'enseignant ou dans le cas de notre travail, aux postures de l'animateur de centre d'alphabétisation qui elles-mêmes sont liées à d'autres facteurs (préjugés, croyance, formation initiale,...).

Soulignons que la notion d'expérience est aussi prépondérante. En effet, la « *socialisation professionnelle* » passe aussi par l'exercice professionnel et par les effets que celle-ci aura sur le processus de professionnalisation. En effet, plus le nombre d'années d'expériences professionnelles augmente, plus les individus se professionnalisent dans la situation où tous les autres attributs de la professionnalisation correspondent au profil du professionnel (motivation personnelle, vécu, implication dans la formation, etc...). Ce sont ces postures qui participent à la construction de sa personnalité ou plus précisément de son identité professionnelle.

- **La professionnalisation du groupe** (ici le corps des animateurs des centres alphabétisation) : Bourdoncle R. (Ibid.), s'appuyant sur les travaux de Wilenski R. a identifié cinq étapes relevant de la professionnalisation du groupe au sein du processus de professionnalisation :

- ✓ la création d'une association professionnelle nationale : pour les alphabétiseurs, cela passe par la création des comités d'alphabétisation

qui jouent un rôle de programmation et de suivi sur le terrain, mais aussi et surtout, l'Association de Promotion de l'Alphabétisation et d'Education des Adultes (APAEA), qui constitue un cadre de collaboration des représentants de l'Etat et de la Société Civile (secteur privé, personnalités, associations, groupements, collectivités décentralisées) (CONFINTEA VI, 2009) ;

- ✓ l'apparition d'un conflit entre les anciens et les jeunes professionnels qui veulent faire progresser la profession : ce conflit n'existe pas encore au sein des animateurs des centres d'alphabétisation du fait de la pénurie d'alphabétiseurs qualifiés et de la non fermeture du métier aux autres ;
- ✓ la compétition entre ce groupe professionnel et les groupes qui exercent des activités voisines : cela s'observe souvent entre les alphabétiseurs et d'autres formateurs notamment issus des confessions religieuses (maîtres catéchistes) ;
- ✓ l'activisme politique pour obtenir un monopole légal : cet activisme qui prend souvent la forme de la syndicalisation n'est pas encore visible dans le corps des alphabétiseurs ;
- ✓ la diffusion de règles ou la création d'un code de déontologie propre à la profession : l'existence de ce code fait défaut dans le processus de professionnalisation du métier d'alphabétisation et constitue donc un frein certain à ce processus.

- **La professionnalisation de la formation** : Bourdoncle R. fait la distinction entre les formations dites « *générales* » et les formations « *professionnelles* » (p. 128). Il explique que les formations professionnelles (dont la formation des alphabétiseurs fait partie) détiennent des spécificités qui font d'elles des formations professionnelles et surtout, professionnalisantes.

Ces spécificités sont nombreuses et s'articulent autour de trois thèmes temporisés, décrits ci-dessous.

- ✓ Le recrutement et la sélection à l'entrée : les formations professionnelles veillent à « *l'adéquation qualitative* » (p. 129) des étudiants passant notamment par l'oral d'entrée au cours duquel des spécificités culturelles, sociales et motivationnelles sont interrogées. Elles veillent également à « *l'adéquation quantitative* » (p. 129) des étudiants par des épreuves sur tables spécifiques et un nombre limité de places.
- ✓ Le dispositif de formation : dans le cas des formations professionnelles, la construction d'une identité professionnelle (ici l'identité d'animateur de centre d'alphabétisation) étant fondamentale, il faut réunir certaines conditions facilitant cette construction.
- ✓ Des groupes stables et restreints d'étudiants.
- ✓ Des locaux restreints et spécifiques à une formation.
- ✓ Des liens forts avec le milieu professionnel : cela passe surtout par l'alternance entre les cours théoriques à l'École et la pratique d'alphabétisation (stages en l'alternance) dans les centres d'alphabétisation qui constitue une nécessité de professionnalisation.
- ✓ Les modes d'attribution et de reconnaissance sociale des diplômes. Dans le cas de l'alphabétisation, la reconnaissance sociale des diplômes n'est pas encore effective au Bénin du fait qu'il n'existe aucune équivalence entre les attestations ou certificats délivrés par les programmes d'alphabétisation avec les diplômes délivrés dans le système d'enseignement formel.
- ✓ Une pédagogie et des méthodes pédagogiques spécifiques : dans le cas d'espèce, la méthode andragogique est recommandée. Cela passe aussi par des méthodes spécifiques comme l'approche par compétence mais aussi par les analyses de pratiques, la méthode de résolution de problèmes, en tenant évidemment compte des principes andragogiques précédemment évoqués.

Concernant les méthodes pédagogiques, parmi les plus courantes (exposé magistral ; démonstration ; exposé interactif, participation ; découverte ; active : travail de groupe / travail individuel,...), nous pouvons dire à partir du tableau comparatif ci-dessous (tableau n° 03), que la méthode interactive est plus adaptée à l'éducation des adultes, plus particulièrement à l'alphabétisation.

Tableau n° 03 : comparaison des méthodes pédagogiques

Méthode	Formateur	Apprenant	Durée	Efficacité	Avantages	Inconvénients
Magistrale	Actif	Passif	Rapide	Médiocre	-Auditoire important -Homogène	Reprise du travail par l'élève
Interactive	Actif	Actif	Moyen	Bon	Vivant	Auditoire réduit
Découverte	Actif	Très actif	Long	Très bon	Auto-évaluation immédiate	-Risque sécurité -Préparation longue
Active	Passif	Très actif	Très long	Très bon	Enrichissement mutuel	Mise en route longue

En somme, certains attributs de la professionnalisation du métier d'alphabétiseur suscitent des préoccupations et mettent en cause la totale professionnalisation des alphabétiseurs. Nous y reviendrons plus en détail.

5.2.2.3. Modalités de professionnalisation

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

En ce qui concerne les voies de professionnalisation pour les individus, Wittorski R. (2009), en propose six (voir tableau n° 04). Il s'agit de :

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

Tableau n° 04 : récapitulation des voies de professionnalisation

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

Sources : Wittorski, 2007

5.2.3. Etat de la formation des maîtres alphabétiseurs ou animateurs de centre d'alphabétisation au Bénin

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

5.2.3.1. Caractéristiques du personnel d’alphabétisation

On distingue le personnel des structures étatiques et le personnel des organisations de la Société civile. Le personnel du secteur étatique comprend les cadres de conception ; les cadres d’encadrement et les agents d’exécution. Ces différentes catégories de personnel sont caractérisées par une insuffisance numérique prononcée. En effet, le rapport national du Bénin relatif à la Conférence Internationale sur l’éducation des Adultes (CONFINTEA VI, 2009 : 19), mentionne que :

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

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

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

- sélectionnant des praticiens engagés dans des programmes d’éducation des adultes et ayant chacun comme spécialités de base l’un des quatre domaines du savoir que sont les langues, les mathématiques et la gestion, les sciences sociales, les sciences de la vie et de la terre ;

- assurant à ce noyau de formateurs des formations cycliques de courte durée axées sur une maîtrise de la didactique de ces quatre domaines du savoir adaptés aux exigences de l'éducation des adultes (andragogie) ;
- offrant des opportunités de spécialisation à ces formateurs dans le domaine des sciences de l'éducation des adultes, notamment dans le cadre du Programme académique Développement et Education des Adultes (DEDA) de l'Université de Ouagadougou).

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

5.2.3.2. Formation initiale des personnels d'alphabétisation avant leur entrée au métier

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

Rappelons cependant que depuis quelques années, l'Ecole doctorale pluridisciplinaire de l'Université d'Abomey-Calavi, à travers sa formation en Psychologie et Sciences

de l'Education, offre des cours d'alphabétisation au niveau de la filière « Education et formation des adultes ».

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

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

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

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

L'insuffisance de formation des personnels d'alphabétisation n'est pas sans conséquence sur le développement professionnel des acteurs et par ricochet, sur l'émergence du sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. On

peut donc dire que le manque de formation des animateurs d'alphabétisation constitue l'un des principaux facteurs qui freinent leur professionnalisation et qui ne favorisent pas l'amélioration du taux d'alphabétisation. En effet, la baisse du taux d'alphabétisation pourrait s'expliquer, entre autres, par la faible qualité des contenus et de la formation des maîtres d'alphabétisation et/ou par la baisse du nombre d'inscrits.³⁸Autrement, s'appuyant sur les travaux de Wittorski R. (2009), nous pouvons dire que le manque de formation initiale « traditionnelle » qui devrait se traduire par l'acquisition de savoirs théoriques « disciplinaires » accompagnés de mise en œuvre à l'occasion d'études de cas ou d'exercice en formation, constitue un handicap sérieux pour la professionnalisation des maîtres-alphabétiseurs.

5.2.3.3. Formation continue des personnels d'alphabétisation après leur accès au métier

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

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

³⁸ PNUD Bénin, « Rapport d'évaluation des OMD 2000-2015 », p 20

pour la plupart des instituteurs ayant rejoint le sous-secteur de l’alphabétisation au démarrage des campagnes au cours des années 1970 (Ibid.).

Malgré cette initiative, il faut souligner que les animateurs d’alphabétisation ne constituent pas jusqu’à présent un corps de métier et ne bénéficient que de formations de courte durée. En effet, d’après le rapport national du Bénin sur la 6^{ème} Conférence Internationale de l’éducation des adultes (CONFINTEA VI, 2009 :18) :

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

5.2.4. Limites de la professionnalisation du métier d’animateur des centres d’alphabétisation au Bénin

Comme nous l’avons évoqué plus haut, certains attributs de la professionnalisation du métier d’animateur de centre d’alphabétisation suscitent des préoccupations et mettent en cause la totale professionnalisation des alphabétiseurs dans la commune de Za-Kpota aussi bien dans les autres communes du Bénin. En effet, se fondant sur les cinq (05) attributs de professionnalisation proposés par Bourdoncle R. (2000), nous pouvons dire que la professionnalisation de l’activité et la professionnalisation du groupe constituent les deux principaux attributs problématiques.

Les freins les plus importants observés au niveau de la professionnalisation de l’activité sont liés à la non revalorisation salariale (persistance du bénévolat), les mauvaises conditions de travail et la non universitarisation de la formation initiale des animateurs de centre d’alphabétisation ou maîtres-alphabétiseurs.

Quant aux freins à la professionnalisation du groupe, ils sont liés principalement à l’inexistence d’un code de déontologie qui ne permet pas aux animateurs de centre d’alphabétisation de connaître les balises relatives à l’exercice de leur métier.

Soulignons que la non universitarisation de la formation ne favorise pas la mise en œuvre effective des autres attributs tels que la professionnalisation de la formation et la professionnalisation des individus.

Cependant, le processus de professionnalisation des alphabétiseurs et le processus de professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation sont dans une perspective positive de progression.

Conclusion

La superposition des caractéristiques de l'alphabétisation aux caractéristiques de la profession selon les différentes approches étudiées (fonctionnaliste, interactionniste et conflictualiste), montre que l'alphabétisation ne remplit pas toutes les conditions pour être considérée comme une profession. En effet, en plus de la consolidation de ses acquis, il faudra : mettre l'accent sur la formation des acteurs (universitarisation de la formation), et définir un code déontologique assez clair ; une prise en charge convenable des animateurs de centre d'alphabétisation afin qu'ils puissent jouir d'une certaine autonomie et par conséquent, d'une reconnaissance sociale effective ; intensifier les recherches pour améliorer la production des savoirs ; une réorganisation des corporations pour exercer de véritable pouvoir sur l'exercice de leurs activités.

Il faut souligner en ce qui concerne la professionnalisation, bien qu'il en existe des freins (la non revalorisation salariale qui se traduit par la persistance du bénévolat, les mauvaises conditions de travail, la non universitarisation de la formation initiale des maîtres-alphabétiseurs et l'inexistence d'un code de déontologie), le processus de professionnalisation des alphabétiseurs et le processus de professionnalisation du métier d'alphabétisation sont dans une perspective positive de progression.

A la suite de cette première partie consacrée au cadre théorique de notre travail, nous allons présenter dans la deuxième partie, la démarche méthodologique qui a guidé ce travail ainsi que le cadre empirique de notre recherche.

Deuxième partie

**DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET CADRE EMPIRIQUE DE LA
RECHERCHE : DES ENQUETES DE TERRAIN A LA
PRESENTATION DES RESULTATS DE RECHERCHE ET DE
LEURS ANALYSES A LA DISCUSSION**

Chapitre 6.

Méthodes et stratégies de collecte des données

Introduction

Ce chapitre présente le dispositif méthodologique mis en place dans le cadre de notre étude relative aux conditions de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation. Il s'agit, en effet, des dispositifs pouvant faciliter la collecte d'informations liées aux facteurs d'influence sur les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques professionnelles ; à la conception que ces alphabétiseurs ont de leurs pratiques et aux impacts de leurs pratiques sur le développement communautaire.

En effet, nous avons décrit un ensemble de méthodes et de techniques utilisées dans le cadre de cette étude. Notre orientation méthodologique associe, il faut le souligner, les approches qualitative et quantitative même si l'approche qualitative a été privilégiée. Quant aux enquêtes de terrain proprement dites, elles ont été précédées d'une enquête préliminaire.

6.1. Préliminaires

Nos enquêtes de terrain ont été précédées de certaines démarches. Il s'agit de la pré-enquête, de l'analyse des résultats de la pré-enquête et de l'orientation de la recherche.

6.1.1. Pré-enquête

Cette phase a été consacrée aux prises de contact, à l'inventaire et au repérage. En effet, avant la recherche proprement dite, nous avons organisé des rencontres avec des personnes ressources, notamment des spécialistes de l'andragogie et le coordonnateur communal d'alphabétisation de Za-Kpota. Les briefings avec ces derniers nous ont permis de faire l'état des lieux et de repérer les centres d'alphabétisation phares pouvant servir d'observations participantes et les animateurs de centre d'alphabétisation qui pourraient participer activement à la réalisation de ces travaux.

6.1.2. Analyse des résultats de la pré-enquête et réorientation de la recherche

Suite aux premières interviews avec la coordination communale d'alphabétisation réalisées par téléphone, compte tenu de l'emploi du temps du coordonnateur qui ne permettait pas un contact humain direct à bonne date entre nous, nous avons réalisé un échantillonnage basé sur la méthode de quotas. En effet, nous avons prévu, en fonction du nombre de centres ouverts, de questionner soixante (60) animateurs de centres d'alphabétisation qui devrait représenter la population mère et de réaliser des entretiens semi-directifs avec huit (08) animateurs de centre en tenant compte de la répartition géographique (un par arrondissement pour les huit dont dispose la commune), du genre (homme/femme), de l'âge et surtout de l'ancienneté.

Cependant, nos premières rencontres avec le Coordonnateur Communal d'Alphabétisation (CCA), nous ont permis de comprendre après des entretiens physiques avec ce dernier, que le nombre total d'alphabétiseurs effectivement en activité était de vingt (20) au niveau de la commune. En effet, la plupart de ces animateurs interviennent aussi dans des structures privées, parallèlement à leur engagement au près du service public. Ce qui leur permet de couvrir tous les centres ouverts dans la commune.

Toujours au cours de cette phase d'enquête préliminaire, pour tester nos outils de collecte, nous avons soumis notre questionnaire au Coordonnateur Communal d'Alphabétisation de Za-Kpota et au superviseur des programmes d'alphabétisation de la Zone Zogbodomey - Zakpota qui sont tous deux, des anciens maîtres-alphabétiseurs. Ces tests nous ont permis d'apprendre que : tous les centres d'alphabétisation ne s'ouvrent pas systématiquement chaque année ; tous les animateurs des centres d'alphabétisation ne sont pas alphabétisés en langue française (certains n'ont pas étudié dans le système d'éducation formel) ; les animateurs des centres d'alphabétisation sont en insuffisance numérique par rapport au nombre de centres d'alphabétisation ouverts chaque année ; un seul animateur peut couvrir jusqu'à trois (03) centres au cours d'une campagne d'alphabétisation et une campagne d'alphabétisation ne dure que six (06) mois sur douze (12).

En fonction de tous ces paramètres, nous avons réajusté nos instruments et revu notre plan d'échantillonnage avant de réaliser les enquêtes de terrain proprement dites.

6.2. Enquêtes de terrain

La phase active de cette recherche de terrain s'est déroulée de mai à juillet 2016 et est caractérisée par des séries d'entretiens, d'enquêtes par l'administration des questionnaires. Elle a été soutenue par de fouilles documentaires entamées depuis le début de ces travaux. Ainsi donc, la recherche documentaire a complété le processus de recherche et a permis une recension et une mise à jour continue des écrits associés à notre objet de recherche. Les données issues de ces collectes sont qualitatives aussi bien que quantitatives.

Il convient en effet, de présenter les outils qui nous ont permis de réaliser ces collectes de données de terrain. Mais nous présenterons d'abord notre terrain d'études ainsi que nos méthodes d'investigation et d'analyse.

6.2.1. Terrain d'études

Notre terrain d'études prend en compte le choix du champ de l'étude et de la population ainsi que la réalisation de l'échantillonnage.

6.2.1.1. Champ de l'étude et population concernée par le travail de terrain

Les recherches sont menées principalement dans la commune de Za-Kpota située dans le département du Zou vers la partie méridionale du Bénin. Za-Kpota, zone d'intégration économique et socioculturelle ayant une frontière avec le Nigéria, est la deuxième commune la plus peuplée du département du Zou avec une population de 132 818 habitants, derrière Bohicon, 171 781 habitants (RGPH4, 2015) et une densité de 171,7 hab. /km². L'ethnie Fon est majoritaire à raison de 99,3 % suivi du Yoruba (0,2%), de l'Adja (0,1%) et d'autres ethnies (0,4%), (RGPH4, 2015). Sa proximité avec le Nigéria, favorise la déscolarisation des jeunes due au trafic des enfants vers ce pays et d'autres pays voisins. Le taux d'alphabétisation dans cette commune reste parmi les taux les plus faibles du département voire du Bénin (26,9% contre 40,8% au niveau départemental et 44,6% au niveau national).

Malheureusement les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics pour venir à bout de l'analphabétisme dans la commune de Za-Kpota, comme dans la plupart des communes du Bénin, ont montré leurs limites. En effet, les ressources nécessaires à la pleine application des réformes et des innovations attendues en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes restent en deçà des exigences : l'accès à la documentation reste aussi très limité, les infrastructures d'accueil et les animateurs des centres d'alphabétisation qualifiés sont en nombre très limité (op. cit., cf. 1.1.).

L'objet de notre étude étant d'étudier les conditions de professionnalisation du métier des animateurs de centre d'alphabétisation en vue de voir les impacts de leurs activités sur le développement communautaire, ces derniers constituent la source principale de nos enquêtes. Ainsi donc, la population concernée par le travail de terrain, dans le cadre de cette thèse, se compose de deux parties. La première, constituée d'une portion des alphabétiseurs de Za-Kpota (voir échantillonnage ci-dessous), a permis l'enregistrement des entretiens semi-directifs, l'enregistrement et les observations des séances de cours d'alphabétisation. Ces alphabétiseurs nous ont permis la réalisation des travaux à une échelle restreinte mais dans l'optique d'une validation à une échelle un peu plus large des résultats issus du petit groupe, nous avons procédé à un élargissement de l'échantillon à tous les alphabétiseurs de la

commune de Za-Kpota pour constituer la deuxième partie de la population. Ainsi, cette deuxième partie de la population qui englobe la première, nous a permis de procéder à un sondage à l'aide d'un questionnaire.

Nous avons par la suite élargi nos enquêtes de terrain à une autre catégorie d'enquêtés qui constitue une source secondaire de collecte de données dans le cadre cette thèse. Il s'agit en effet des personnes ressources avec qui nous avons réalisé des entretiens individuels semi-directifs complémentaires et sous les conduites desquelles, nous avons réalisé des entretiens de groupe avec les populations des villages d'Ajido et de Hèhounli dans la commune de Za-Kpota. Cette source secondaire nous a permis de voir la perception que les populations ont de la notion de communauté, leur connaissance des pratiques d'alphabétisation et des liens qu'elles font entre alphabétisation et développement communautaire.

6.2.1.2. Plan d'échantillonnage

En ce qui concerne l'échantillonnage, la population mère est constituée de l'ensemble des animateurs de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adulte intervenant dans la commune de Za-Kpota. Il s'agit au total de vingt (20) animateurs parmi lesquels, nous avons sélectionné six (06) pour réaliser un entretien individuel semi-directif en tenant compte des paramètres suivants : situation géographique, sexe et ancienneté. Par la suite, nous avons administré un questionnaire (de type Likert) conçu préalablement par nos soins à l'ensemble de la population mère, soit à tous les vingt (20) animateurs.

Cinq (05) entretiens complémentaires dont deux (02) de groupe sont également réalisés auprès des communautés. Soit trois (03) entretiens individuels auprès des personnes ressources (intellectuels communautaires) et deux (02) entretiens de groupe avec les communautés (voir carte d'échantillonnage dans le tableau n° 05). Ces entretiens nous ont permis de voir la connaissance que les populations ont des programmes d'alphabétisation, leur perception de la notion de communauté ainsi que le lien qu'ils font entre les programmes d'alphabétisation et le développement.

Tableau n° 05 : Tableau récapitulatif des strates et échantillons

Eléments	Taille de l'échantillon prévu				Taille de l'échantillon réalisé				Taux de réalisation (%)
	Par entretien		Par questionnaire	Total	Par entretien		Par questionnaire	Total	
	De groupe	Individuel			De groupe	Individuel			
Animateurs de centre d'éducation d'adulte	-	08	20	28	-	06	20	26	92,85%
Communauté/personnes ressources	03	03	-	06	02	03	-	05	83,33%
TOTAL	03	11	20	34	02	09	20	31	91,18%

En ce qui concerne les observations, deux (02) centres d'alphabétisation ont été identifiés pour quatre (04) séances d'observation, soit deux (02) séances d'observation participante par centre. Il s'agit du centre public d'alphabétisation d'Ajido et du centre d'alphabétisation de l'ONG HOUE-NOUKPO à Dan-Tota.

6.2.2. Orientation méthodologique

Pour la réalisation de ce travail, la recherche-action participative a été privilégiée. Il s'agit de la combinaison de la recherche-action et de la recherche participante. En effet, la recherche-action consiste selon Boko G. (2015 : 4), « à orienter de façon spécifique une recherche appliquée afin de trouver une solution immédiate à un problème concret lié à l'amélioration de la condition humaine ». Elle est dite participante, « soit lorsqu'elle implique le chercheur lui-même comme acteur-sujet, soit lorsque les sujets faisant l'objet des investigations prennent eux-mêmes une part active à la manifestation de la vérité, ou les deux cas à la fois » (Ibid., p 5).

La recherche-action participative veut donc que l'on soit à la fois objet et sujet de la recherche. C'est-à-dire, se mettre au même niveau que les acteurs ou bénéficiaires

(objet) du projet, en s'impliquant directement dans leurs activités en vue de mieux s'en imprégner, tout en étant auteur (sujet) de la recherche. Cette forme de recherche demande aussi que l'on considère que chaque individu sait ce qui se passe autour de lui. Elle veut surtout que l'on accepte d'apprendre de la communauté si l'on tient à lui apporter quelque chose de plus. A cet effet, tout au long de notre recherche, nous avons pris le temps d'écouter les acteurs, de les voir à l'œuvre et de participer à certaines de leurs activités. Ainsi donc, pour les quatre (04) séances d'observation à raison de deux (02) séances dans chacun des centres observés, nous nous comportons lors de la première séance comme un apprenant nouvellement inscrit et pour la deuxième séance, comme un observateur. Soit donc, deux (02) séances d'alphabétisation suivies comme apprenant et deux (02) autres séances officiellement comme enquêteur. A la fin de chaque série d'observation, nous échangeons avec l'animateur enquêté sur les décalages observés et les possibilités de réajustement (de part et d'autre), avec la promesse de revenir pour un travail plus approfondi sur les résultats d'ensemble.

Soulignons que cette recherche aborde également des aspects d'une recherche descriptive dans « l'analyse des pratiques enseignantes » dans la perspective du transfert des apprentissages confronté aux postures des animateurs.

6.2.3. Méthode d'investigation

Les méthodes de collecte sont adaptées à nos sources d'informations. Ainsi, en ce qui concerne les sources ayant le texte pour support d'information, la méthode de collecte d'informations prend en compte le traitement de texte ou l'analyse de contenu. Tandis que pour tout ce qui a été dit et entendu au cours des échanges la méthode de collecte de ces données repose sur des enregistrements audio. Les contenus ainsi immobilisés sur support numériques sont ensuite analysés.

6.2.3.1. Collecte de données documentaires pour étude de contenus

Nous avons mis en place une méthodologie basée sur l'analyse des contenus, pour prendre en compte les données relevant des sources documentaires. La principale

source d'informations étant constituée des documents prescripteurs (Leplat J., 2004). Il s'agit d'analyser les contenus des documents officiels sur la base des caractéristiques de l'alphabétisation à la recherche des critères de professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. Les contenus de ces documents constituent ce qui balise en fait tout le travail de l'alphabétiseur et qui précisent les conditions de mise en œuvre des programmes d'alphabétisation.

6.2.3.2. Collecte des données relatives aux « propos » des alphabétiseurs pour étude des contenus de discours

Elle s'est déroulée sous forme d'entretiens, d'observations de séances de cours et d'analyse de discours.

▪ Les entretiens

La source d'information identifiée à propos des postures des enseignants prend en compte les expressions orales de leurs pensées : leurs discours à propos de phénomènes scientifiques, de leurs statuts socio-administratifs ou de leurs communications au cours des échanges langagiers avec les apprenants. En effet, selon Ardouin T. (2008), ces discours sont également révélateurs de postures puisque ces dernières sont liées à leurs croyances et à leurs attitudes. Pour fixer ces paroles qui traduisent les postures de ses animateurs, nous avons réalisé des enregistrements sonores d'entretiens. Ces entretiens sont de deux sortes. Il s'agit d'abord d'entretien individuel semi-directif avec six (06) alphabétiseurs d'une part et trois (03) personnes ressources, d'autre part. Ensuite, un entretien semi-directif de groupe avec deux groupes. La plupart de ces entretiens se sont déroulés au domicile des enquêtés ou dans les centres d'alphabétisation.

Le guide d'entretien ayant servi à la réalisation de ces entretiens est présenté en annexe. Les thèmes débattus ont été : le statut de l'alphabétiseur (identité professionnelle), les sources de motivation, les pratiques d'enseignement, le niveau de formation et les perspectives.

▪ **Les observations de séances de cours**

Il s'agit de quatre (04) séances d'observations faites dans deux (02) centres d'alphabétisation distincts. Soit, deux (02) séances d'observation dans le centre public d'alphabétisation d'Ajido et deux (02) autres dans un centre d'alphabétisation de l'ONG HOUE-NOUKPO. En effet, la pratique de classe et particulièrement les échanges langagiers avec les apprenants constituent une autre source importante de données à propos des postures. C'est pour cette raison que nous avons opté pour les observations des séances de cours d'alphabétisation. Surtout que c'est au cours de ces échanges que se discutent les contrats didactiques entre l'enseignant (alphabétiseur) et les apprenants. Dans le cadre des travaux de cette thèse le contrat didactique qui s'établit prend en compte, en lieu et place des savoirs, les articulations entre les différentes tâches : tâches prescrites et les tâches effectives qui se révèlent en situation de classe. Les tâches prescrites pour les cours d'alphabétisation initiale au Bénin peut être schématisée comme suit : discussion socio-économique sur un thème d'intérêt, formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier, association desdites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, reconstitution de la phrase à partir des mots (voir paragraphe 2.2.2.2.).

En effet, le contrat didactique est porteur d'informations sur les tâches effectives des observés ce qui traduit en fait leurs postures. Ainsi, l'analyse des contrats didactiques des animateurs des centres d'alphabétisation révèle les tâches effectives d'où se déduisent leurs postures effectives. Les enregistrements de séquences de cours présentées par une maîtresse d'alphabétisation sur le terrain, notamment dans le centre d'alphabétisation public d'Ajido, ainsi qu'un enregistrement d'un autre alphabétiseur d'une structure d'ONG ont été réalisés (voir un enregistrement en annexe).

▪ **L'analyse de discours**

L'analyse de la pratique d'alphabétisation porte sur le discours des alphabétiseurs au cours des communications qu'ils entretiennent avec les apprenants lors du déroulement des cours d'alphabétisation. Pour cette analyse il a fallu constituer un

corpus étant donné qu'il est difficile de percevoir tous les aspects d'un comportement d'alphabétiseur encore moins ses postures durant une observation passagère sans support visuel ou auditif. Toutes ces informations ont été enregistrées puis les discours alphabétiseur-apprenants ont été transcrits sur support papier. Le contenu est ensuite soumis à une analyse de contenu de discours (analyse de l'énonciation), à la recherche des variables indépendantes à partir de l'identification des tâches effectives et des contrats didactiques pour déboucher sur les postures effectives qu'ils développent durant leurs pratiques.

6.2.3.3. Collecte de données par questionnaire d'enquête

Le questionnaire a été utilisé pour confronter à un échantillon plus étendu les résultats obtenus dans des groupes plus restreints. En effet, le questionnaire qui est utilisé pour cette extension de la base de l'échantillon comporte en général des propositions à apprécier suivant des échelles à cinq (05) niveaux d'appréciation (Test de Likert) dont le niveau intermédiaire correspond à « sans avis ». Pour la plupart des propositions, elles sont issues de la formulation en proposition affirmative ou interrogative suivant les différents axes de croyance, de postures, de pratiques d'alphabétisation, ou de visions de professionnalisation identifiées.

6.2.4. Outils et stratégies de collecte

Pour la collecte des données qualitatives, notamment en ce qui concerne les données relatives aux « direx » des enquêtés, nous avons réalisé des entretiens semi-ouverts avec six (06) animateurs de centre d'alphabétisation. En effet, d'une durée moyenne de vingt-cinq (25) minutes, ces entretiens sont enregistrés et analysés de façon subséquente. Une grille d'entretien a été conçue et utilisée à cet effet (voir annexe).

Toujours en ce qui concerne les données relatives aux « direx » des enquêtés, nous avons conçu une grille d'observation en vue de procéder aux observations de séances d'alphabétisation et à l'analyse des discours des animateurs de centre d'alphabétisation.

Pour la collecte des données quantitatives, nous avons administré un questionnaire avec des questions fermées, des questions ouvertes et des questions semi-ouvertes à tous les animateurs intervenants dans la commune cible (20 animateurs au total). Soit, à l'ensemble de la population mère. Le questionnaire, en annexe, porte sur :

- les croyances sur les pratiques d'alphabétisation,
- les conditions de vies et de travail,
- les postures,
- les perspectives de professionnalisation.

Ce questionnaire renfermant ainsi quatre (04) grandes propositions est constitué de plusieurs types de questions à savoir des questions à choix binaire, des questions à choix multiples et enfin des questions à échelle d'évaluation. Plusieurs dispositions de régulation des biais sont introduites dans le questionnaire comme l'inversement des formulations, le mélange des propositions ou la formulation de questions pour canaliser l'attention. Il comporte au total vingt-et-quatre (24) questions. Soit, six (06) questions fermées (propositions I et III), seize (16) questions semi-ouvertes (propositions I, II, III et IV) et deux (02) questions ouvertes (proposition II).

En effet, « *les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent* » (De Singly, 1992 : 66). Dans notre questionnaire, la différence entre « *question ouverte* » et « *question semi-ouverte* » peut se faire au niveau de la place que nous avons accordée au sujet enquêté pour répondre à ces types de questions. Nous avons laissé suffisamment de lignes pour répondre à la question ouverte alors nous avons laissé volontairement entre 1 et 3 lignes pour répondre aux questions semi-ouvertes.

La distribution des questionnaires s'est déroulée en mai 2016. En effet, sur les vingt (20) administrés, nous en avons récupéré dix-neuf (19), soit un taux de retour de 95%. Pour atteindre tous les enquêtés en un temps record, nous avons sollicité l'aide du Coordonnateur communal d'alphabétisation (CCA) qui nous a invité tous les animateurs de centre d'alphabétisation dans son centre (Za-Kpota centre).

D'un point de vue opérationnel, nous avons présenté notre recherche et nous avons distribué notre questionnaire aux vingt (20) enquêtés qui ont tous répondu présents à notre invitation. Pour ce qui concerne le retour des questionnaires, nous avons fixé une date de retour (une semaine) pour tous les enquêtés et défini un lieu de récupération avec chacun d'eux. Toutefois, nous avons laissé écouler quelques jours en plus du délai fixé avant de nous rendre sur les lieux de rendez-vous pour la récupération des questionnaires.

En vue de maximiser le nombre de retour des questionnaires, nous avons tenu un journal de bord pour rassembler des informations (comment, à qui, quand, où) sur les questionnaires que nous avons distribués afin de pouvoir faire des relances (appels téléphoniques). Pour les relances, nous avons mis aussi le Coordonnateur communal d'alphabétisation à contribution. Contrairement à la distribution, soulignons qu'en dehors de quelques-uns qui nous ont déposé leur questionnaire auprès du CCA, la récupération des questionnaires s'est faite par la technique de porte à porte. Mais, malgré les nombreuses relances, nous avons dû repartir plusieurs fois sur le terrain pour pouvoir atteindre ce taux de retour de 95%.

Conclusion

Cette étape nous a permis de mettre en place un dispositif méthodologique de recherche que nous estimons assez efficace dans le cadre de notre étude relative aux conditions de professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

En effet, les étapes d'investigations prennent en compte la réalisation d'une enquête préliminaire avant les enquêtes de terrain proprement dites. Cette enquête préliminaire a permis le réajustement des instruments de collecte et la réorientation de la recherche. Le plan d'échantillonnage a prévu d'abord, une population très restreinte, pour l'enregistrement des différents entretiens et séquences de cours. Mais aussi une population plus grande pour un sondage par questionnaire.

Quant aux méthodes d'investigation, elles prennent en compte, une analyse thématique complétée par des statistiques descriptives simples, la collecte de données documentaires pour étude de contenus ; la collecte des données relatives aux « dires » des alphabétiseurs pour étude des contenus de discours et la collecte de données par questionnaire d'enquête.

Chapitre 7.

Modalités de traitement et d'analyse des données

Introduction

Le chapitre précédent a montré la démarche minutieusement suivie ainsi que les dispositifs mis en place permettant la collecte d'informations liées aux facteurs d'influence sur les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques d'alphabétisation ; à la conception que ces alphabétiseurs ont de leurs pratiques et de leur professionnalisation ainsi qu'aux impacts de leurs pratiques sur le développement communautaire.

A travers le présent chapitre, il est question de présenter les modalités de traitement et d'analyse des données recueillies lors des enquêtes de terrain afin de faciliter leur présentation et leur analyse.

7.1. Modalités de traitement des données collectées

C'est la phase au cours de laquelle, nous avons procédé au dépouillement des questionnaires et à la transcription des entretiens en adoptant des stratégies bien définies.

7.1.1. Dépouillement et traitement des questionnaires

Rappelons que pour l'administration des questionnaires, nous avons regroupé les alphabétiseurs enquêtés dans une salle à Za-Kpota centre, grâce à l'aide du Coordonnateur communal d'alphabétisation. La collecte des questionnaires remplis s'est déroulée par la technique de porte à porte. Sur les vingt questionnaires administrés, nous avons récupéré dix-neuf (19). Soit, un taux de retour de 95%.

Le questionnaire comporte essentiellement deux catégories de données à recueillir. Il s'agit en effet, des données issues des appréciations des propositions et celles issues des classements de propositions. En ce qui concerne les données issues d'appréciations à donner aux propositions, il existe cinq (5) niveaux d'appréciation différents dont un seul doit être coché par l'enquêté.

L'opération du dépouillement consiste à attribuer la note 0 à toute case ou cellule vide et 1 à toute cellule cochée. Si pour une proposition donnée, plus d'une cellule est cochée, toutes les cellules reçoivent la note 0. Ainsi, grâce à ce mode de dépouillement, nous obtenons par sommation dans une même colonne, le nombre de fois que chaque case est cochée par l'ensemble de la population enquêtée. Ainsi chaque niveau d'appréciation de chaque proposition est considéré comme une unité d'analyse ou une donnée, dont nous avons déterminé la fréquence en pourcentage dans le traitement des données.

En ce qui concerne les données relatives au classement de propositions, chaque case correspondant à chaque proposition garde le rang donné à la proposition par l'enquêté. Nous procédons ensuite, pour la proposition, au calcul du pourcentage de proposition (choix) de chaque rang. Les cellules de dépouillement renferment ainsi les fréquences d'attribution de chaque rang à chaque proposition. Nous avons utilisé

le logiciel Excel de Microsoft pour le dépouillement et sollicité l'aide d'un informaticien.

Mise au point en 1932, l'échelle de Likert se conçoit comme une méthode plus simple que celles de Thurstone qui permettent la mesure des attitudes. Le niveau d'attitude de l'enquêté par rapport à la proposition traduisant cette attitude se situe sur une échelle comportant plusieurs valeurs. Dans le cadre de cette thèse, nous avons opté pour des valeurs allant de 0 à 4 correspondant respectivement à chaque niveau d'appréciation. Par exemple, pour une rubrique balisée par 09 propositions, la somme des valeurs des appréciations de chaque enquêté varie entre 0 et 32.

Dans le cadre du traitement des données, lorsqu'une proposition obtient une appréciation allant de 0 à 1, nous la classons dans « Pas du tout d'accord » ou « Pas d'accord ». Lorsqu'elle obtient la note 2, nous la considérons comme une « indifférence ». Tandis que la proposition ayant obtenu une appréciation allant de 3 à 4, est considérée comme « d'accord » ou « tout à fait d'accord ».

Pour apprécier la pertinence de chaque proposition, nous représentons les « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord » par le signe moins (-) ; l'« indifférence » est représentée par (\pm) et les « D'accord » et « tout à fait d'accord » sont représentés par le signe +. La pertinence de la proposition est appréciée en fonction du signe dominant. Par exemple, lorsque pour une proposition, sur les 19 enquêtés, 06 ont choisis « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord », 02 « indifférences » et 11 « d'accord » ou « tout à fait d'accord », cette proposition sera affectée respectivement de 06 (-), de 02 (\pm) et de 11 (+). Le signe (+) étant dominant, alors cette proposition est considérée comme « approuvée » par les enquêtés.

7.1.2. Transcription et traitement des entretiens

Les entretiens que nous avons réalisés avec les enquêtés étant recueillis sous forme d'audio, il convient de les transcrire sous forme de document écrit en vue de faciliter leur traitement. En effet, il s'agit d'une procédure par laquelle, nous avons procédé

par écrit, à la reproduction plus ou moins exacte, de tout ce qui a été dit par les enquêtés au cours de nos enquêtes de terrain.

En ce qui concerne le traitement des entretiens, nous avons utilisé le logiciel d'aide à l'analyse NVIVO. Ce logiciel nous a facilité le recouplement des entretiens par thématique. Il s'agit de la catégorisation qui « *consiste à dresser un catalogue d'éléments récurrents. (...)* » (Boko G., 2015 : 11). Soulignons qu'il s'agit des thèmes que nous identifions nous même avant l'introduction des entretiens transcrits dans le logiciel. Après le recouplement des entretiens par thème, ce logiciel nous a permis de faire des classements en fonction de leur fréquence de survenance et parfois en fonction de leur pertinence.

Enfin, pour ce qui concerne le traitement des données issues des observations des séances de cours d'alphabétisation, nous avons exploité les informations contenues dans les documents prescripteurs que nous essayons de « superposer » aux pratiques d'alphabétisation des animateurs observés dans les centres. Rappelons, en ce qui concerne les documents prescripteurs, que le rapport national du Bénin relatif à la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes précise par exemple que « *l'enseignement/apprentissage comporte les étapes ci-après : discussion socio-économique sur un thème d'intérêt, formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier, association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, reconstitution de la phrase à partir des mots* » (CONFINTEA IV, 2009). En effet, dans le traitement des données, nous avons essayé de « découper » les données issues des observations des séances de cours d'alphabétisation en vue de les comparer à cette prescription relative aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage des adultes.

7.2. Méthode et modèle d'analyse des données

Il convient de faire une brève présentation de la méthode d'analyse utilisée ainsi que le modèle d'analyse adoptée au cours de ces travaux.

7.2.1. Méthode d'analyse des données

Notre recherche de type descriptif/interprétatif repose sur une épistémologie visant une compréhension riche d'un phénomène qui est ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Savoie-Zajc, 2009 : 337, cité par Villemagne, 2009 : 4). En effet, l'analyse des données qualitatives s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et Huberman et Miles (1991, 1994). Nous avons privilégié une approche de type « analyse de contenu » (voir tableau n° 06) qui selon Boko G. (2015 : 11), est « *un ensemble de procédés destinés à révéler le contenu d'un texte (écrit ou oral) en se fondant, non pas sur une lecture naïve et un jugement de valeur, mais plutôt en faisant référence à des éléments scientifiques qui se manifestent dans ce texte* ». Sedlack & Stanley (1992) comme L'Écuyer (1990 : 9), considèrent l'analyse de contenu comme une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, qui permet à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification.

Tableau n° 06 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu

Étape	Caractéristiques
I	Lecture des données recueillies
II	Définition des catégories de classification des données recueillies
III	Processus de catégorisation des données recueillies
IV	Quantification et traitement statistique des données
V	Description scientifique des cas étudiés
VI	Interprétation des résultats décrits à l'étape V.

Source : adapté de L'Écuyer, 1990

Soulignons que, si l'ensemble des données qualitatives recueillies durant la recherche a fait l'objet d'une analyse thématique au moyen du logiciel d'aide à l'analyse Nvivo, sur le plan des analyses quantitatives, les statistiques descriptives simples ont complété les analyses, en ce qui concerne les données recueillies auprès des dix-neuf (19) animateurs de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

En effet, les données étant issues des différents corpus découlant de sources diverses, différentes méthodes sont utilisées pour leur analyse. Certaines données, notamment celles issues des entretiens, ont fait l'objet d'une analyse qualitative basée sur une comparaison des fréquences de survenue des différentes variables caractéristiques des croyances, des postures et de visions de professionnalisation. Mais d'autres données, notamment celles issues des questionnaires, ont fait l'objet d'analyse factorielle de correspondance entre les différentes strates de l'échantillon afin de déterminer les écarts et les correspondances entre strates. Les croisements qui sont effectués au niveau des résultats de ces corpus ont permis une analyse fine.

7.2.2. Modèle d'analyse

Notre modèle d'analyse s'inscrit dans la logique du programme de recherche développé par le réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes). En effet, le réseau Observation des pratiques enseignantes, rassemble des équipes de recherche qui travaillent sur les pratiques enseignantes en accordant une large place à l'observation de ces pratiques, dans une perspective pluridisciplinaire convoquant à la fois les sciences de l'Éducation, les didactiques des disciplines, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, l'ergonomie. L'enjeu de ces recherches est avant tout de poursuivre et d'approfondir les analyses des modalités de la pratique enseignante en classe pour en comprendre les relations avec les apprentissages des élèves³⁹. Ce qui cadre avec notre méthode de recherche qui, dans le cadre du processus de professionnalisation des animateurs des centres d'alphabétisation, vise à identifier les facteurs qui influencent leurs postures au cours des pratiques d'alphabétisation. Dans le cadre de notre travail, nous avons pris en considération, les pratiques déclarées concernant ce que disent faire les sujets avant d'aller observer ce qu'ils font réellement sur le terrain (pratiques constatées) en vue de les comparer aux pratiques attendues (voir figure n° 05, ci-dessous).

³⁹ Institut Français de l'Éducation, « Observation des pratiques enseignantes (Open) », http://www.u-paris10.fr/11428558/0/fiche_pagelibre/, [en ligne], consulté le 14 décembre 2017 à 09 h 46.

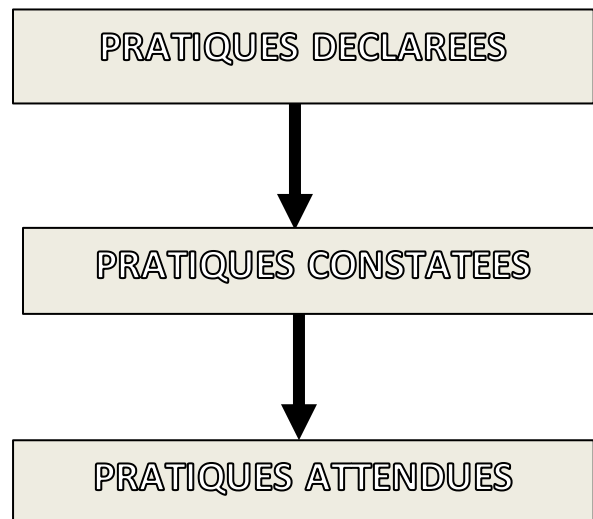


Fig. n° 05 : Schéma de recherche OPERA, inspiré de Altet et al. (2015)

Pour Altet M. et al. (2015), les « *pratiques déclarées* », constituent ce que disent faire les sujets ; leurs propos sont recueillis grâce à des questionnaires et/ou lors d'entretiens. Le discours des enseignants à propos de leur activité, notamment en classe, est riche car il comporte, outre leurs représentations, la part de conscientisation de leur propre activité, une part de ce que les sujets ont intégré de ce qu'il convenait de faire.

En ce qui concerne les « *pratiques constatées* », elles désignent ce que les chercheurs observent de l'activité que déploient effectivement les enseignants notamment en situation de classe. Il s'agit des constats effectués à partir d'observations en privilégiant les dimensions ou variables qui ont une force organisatrice particulière dans le processus d'enseignement. Des entretiens pré et post observations sont menés pour enrichir ces observations.

Enfin, au niveau des « *pratiques attendues* », les enseignants sont soumis à un certain nombre d'attentes, d'injonctions, de prescriptions. Les attentes relèvent de l'organisation sociale, les injonctions sont plus particulièrement portées par l'institution à travers un programme ou un curriculum et en son sein par les évaluateurs et les formateurs. Il est intéressant de connaître les attentes institutionnelles ainsi que certains éléments de la désirabilité sociale (recueillis à partir des textes officiels de questionnaires et d'entretiens). C'est à partir de cette

définition que nous avons conçu notre modèle d'analyse sur l'observation des pratiques d'alphabétisation (voir figure 06, ci-dessous).

Modèle d'analyse sur l'Observation des pratiques d'alphabétisation (OPA)

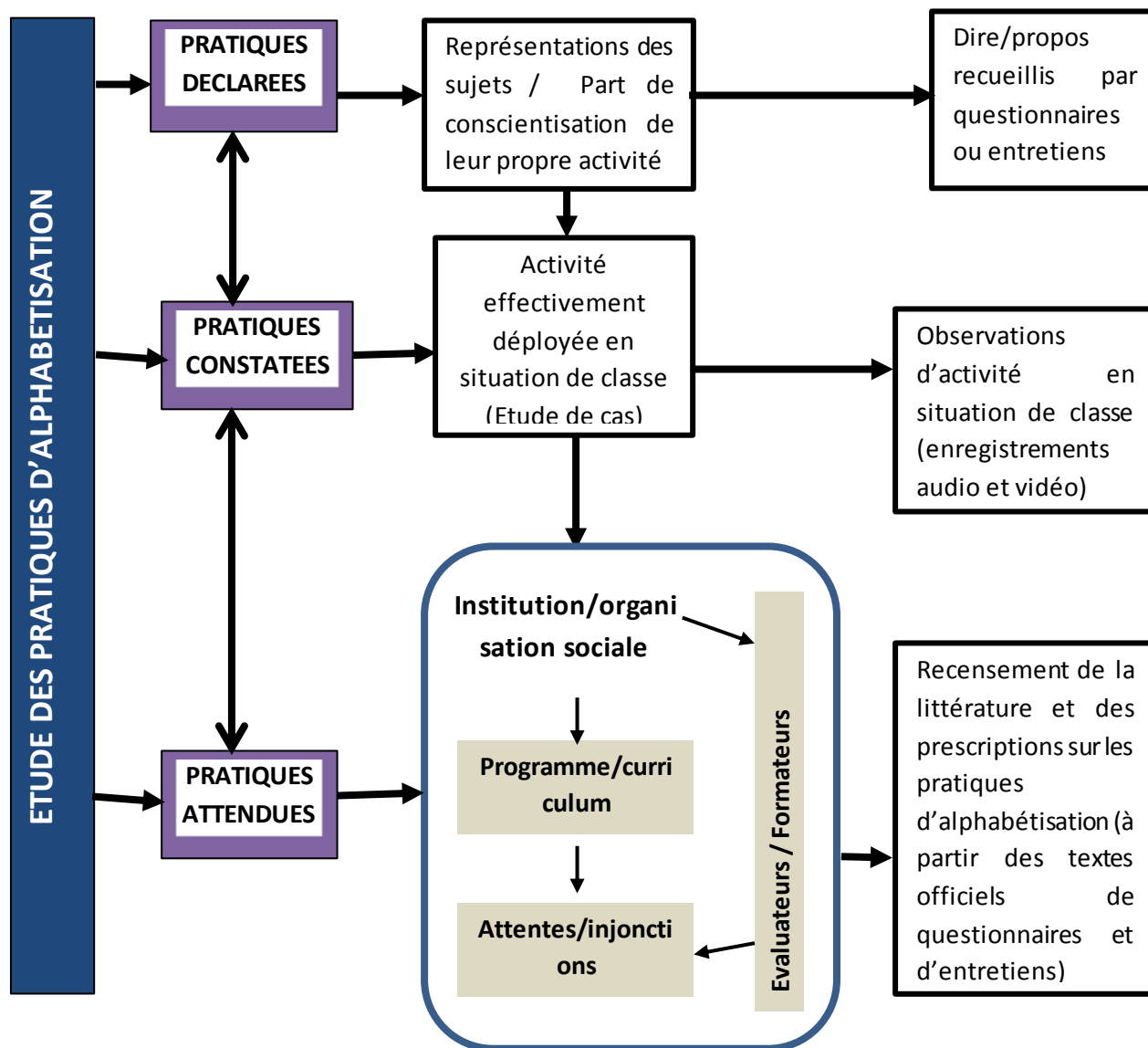


Fig. n° 06 : Modèle d'analyse sur l'Observation des pratiques d'alphabétisation ; Proposé à partir d'une définition sur les pratiques enseignantes de Altet M. et al. (2015).

A partir de ce modèle, nous avons dans un premier temps, recueilli les dires et propos des animateurs des centres d'alphabétisation par questionnaires ou entretiens. Il s'agit de leurs « pratiques déclarées » qui nous ont permis de connaître les représentations qu'ils ont de leur activité. Parlant de représentation, Netto S. (2011 : 69) affirme que « les représentations sociales sont un ensemble d'opinions, d'informations, de

valeurs et de croyances sur un objet particulier (l'objet de la représentation) ». Pour Abric J. C. (1988 : 188), « On appelle représentation le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social ». Autrement dit, on peut considérer comme Jodelet D. (2003b : 59), qu'une « représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) ». Elle est

« Une connaissance socialement élaborée et pratique. Sous ses multiples aspects, elle vise essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie, etc. » (Ibid., 2003a : 366).

La production des représentations sociales vise d'une part, à organiser les actions du groupe et d'autre part, à réguler la perception que le groupe a de la réalité, de la vie quotidienne (voir figure ci-dessous proposée par Netto S., 2011).

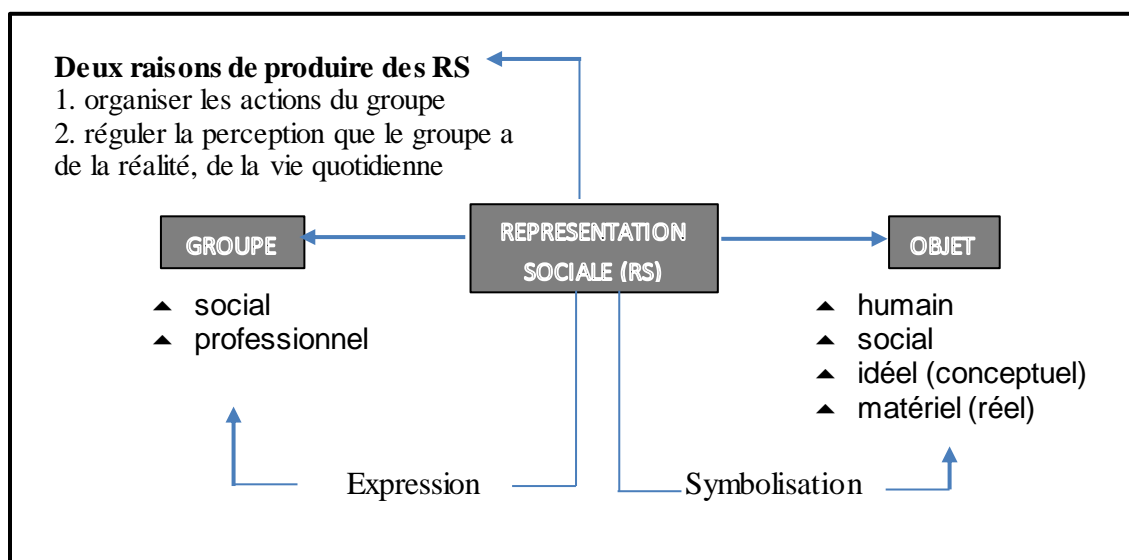


Fig. n° 07 : Triptyque « Groupe - Représentation Sociale (RS) - Objet », de Netto S. (2011 : 71), tiré de Jodelet D. (2003b).

Après le recueil des « pratiques déclarées », nous avons procédé à la constatation des pratiques (« pratiques constatées »). Elle s'est faite par les observations d'activité dans deux (02) centres d'alphabétisation (privé et public), à travers des enregistrements audio et vidéo. Ce qui nous a permis d'observer directement les activités effectivement déployées par des animateurs d'alphabétisation en situation de classe (Etude de cas).

Enfin, nous avons procédé au recueil des « pratiques attendues » à travers un recensement des prescriptions sur les pratiques d'alphabétisation. Il s'agit notamment des programmes d'alphabétisation dispensés dans les centres d'alphabétisation publics comme privés par les animateurs sous le contrôle des coordonnateurs et superviseurs d'alphabétisation.

Ces différentes démarches nous ont permis de comparer d'une part, ce que les animateurs des centres d'alphabétisation déclarent faire (ou la représentation qu'ils ont de leur activité) à ce qu'ils font réellement au cours des séances d'alphabétisation et d'autre part, de vérifier si leurs pratiques correspondent à ce qui est attendu d'eux. Soulignons qu'il nous est arrivé par moment de faire l'exercice dans le sens inverse. C'est-à-dire, du recensement des prescriptions (« pratiques attendues »), au recueil des « dires » des animateurs (« pratiques déclarées »), en passant par les observations des séances d'alphabétisation (« pratiques constatées »). Ce qui nous permet de comparer les prescriptions aux activités réellement effectuées qui sont ensuite comparées aux dires des animateurs. Autrement, le recueil des déclarations des animateurs vient souvent avant, mais parfois après les observations des pratiques. En effet, ce modèle, bien que ne permettant pas un retour direct sur les apprenants, facilite donc un « va et vient » qui fait partie du processus de triangulation.

7.3. Une nécessaire triangulation des méthodes pour aborder les postures des alphabétiseurs et leurs visions de professionnalisation

La méthodologie de la recherche comporte à la fois des observations, des entretiens et des questionnaires et s'efforce de croiser les données recueillies par enquête. En effet, sur le même échantillon sont appliquées trois méthodes différentes mais

complémentaires de collecte d'information. Il s'agit de l'étude des documents prescripteurs ; l'étude des séquences de cours et les entretiens. Ces informations sont analysées sur la base de différentes méthodes d'analyse telles que l'analyse des contenus en ce qui concerne les documents prescripteurs ; l'analyse de discours ou l'analyse de l'énonciation pour ce qui concerne les enregistrements de cours et les entretiens. Il s'est produit à la fin un croisement des résultats issus de chacune des analyses afin de révéler tous les aspects des postures d'enseignants face aux enjeux de professionnalisation. Au cours de ces croisements les prescriptions seront confrontées aux prestations d'une part et aux représentations des acteurs sur leurs propres prestation d'autre part.

Conclusion

Cette étape nous a permis de définir les modalités de traitement ainsi que les méthodes d'analyse des données issues de nos enquêtes de terrain. En effet, ces modalités prévoient le dépouillement et le traitement des questionnaires, pour ce qui concerne les données quantitatives. Elles prévoient aussi la transcription ainsi que l'analyse des entretiens et observations pour ce qui concerne les données qualitatives. Enfin, les méthodes d'analyse de chaque catégories de données (quantitatives, qualitatives) sont prévues.

Chapitre 8.

Présentation et analyse des données



Introduction

Après le traitement des données issues de nos enquêtes de terrain, dans un premier temps, il sera procédé dans ce chapitre, à la présentation de ces données. Ensuite, il s'agira de procéder à l'analyse de ces données présentées en vue d'une discussion subséquente. Il conviendra enfin, de préciser les limites de cette thèse et d'envisager les perspectives après les analyses et discussions sur les données des enquêtes de terrain.

8.1. Présentation des données collectées

Les données collectées sont à la fois qualitatives aussi bien que quantitatives

8.1.1. Données quantitatives

Ces données sont issues des questionnaires administrés aux alphabétiseurs qui constituent notre source principale d'enquête. Elle prend en compte les caractéristiques générales des enquêtés, leurs perception des pratiques d'alphabétisation, leurs postures et la conception qu'ils ont de leur propre professionnalisation.

- **Caractéristiques des enquêtés**
 - **Répartition des enquêtés par sexe et groupe d'âge**

Tableau N° 07 : Répartition des enquêtés par sexe et groupe d'âge

Age	Sexe et le groupe d'âge					
	SEXE				Total	
	MASCULIN		FEMININ			
EFFECTIF	%	EFFECTIF	%	EFFECTIF	%	
[10-20[	00	00%	00	00%	00	00%
[20-30[	00	00%	03	15,79%	03	15,79%
[30-40[	02	10,53%	00	00%	02	10,53%
[40-50[	09	47,36%	03	15,79%	12	63,15%
[50 et +	02	03,33%	00	00%	02	10,53%
Ensemble	13	68,42%	06	33,58%	19	100%

Source : Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)

- **Répartition selon le revenu mensuel**

Tous les alphabétiseurs (100%) ont un revenu mensuel inférieur au SMIG.

Tableau 08 : répartition en fonction du revenu mensuel

Revenu	Effectif	Fréquence
< 40.000	19	100
40.000- 100.000	0	0,00
> 100.000	0	0,00
Total	19	100

Source : Enquêtes de terrain, Houéha S. (2016)

- Anciennetés et statut des enquêtés

L'ancienneté est définie en fonction de la durée de carrière de l'enquêté et le statut en fonction de la nature de l'engagement ou du contrat qui le lie avec la structure qui l'exploite. Dans le cas de ce travail, l'ancienneté et le statut sont considérés comme des facteurs de développement de postures d'enseignants. En effet, les postures socioaffectives et socio administratives et professionnelles peuvent avoir un rapport avec le groupe social dans lequel l'alphabétiseur exerce son métier. Ainsi, nous considérerons que les alphabétiseurs sont en début de carrière pour des anciennetés comprises entre 01 à 10 ans ; en pleine carrière pour des anciennetés comprises entre 10 et 20 ans et en fin de carrière pour des anciennetés comprises entre 20 à 30 ans.

Tableau n° 09 : Résultats à propos des anciennetés des enquêtés

Sous catégories	Alphabétiseurs en début de carrière (01-10 ans)	Alphabétiseurs en pleine carrière (11-20 ans)	Alphabétiseurs en fin de carrière (21-30 ans)	Total
Effectifs	03	11	05	19

Source : *Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)*

En ce qui concerne le statut, 16 des 19 enquêtés se sont déclarés vacataires. Mais dans la pratique, les 19 enquêtés sont tous sans statut dans le public comme dans le privé.

- Qualifications

Cette rubrique renseigne sur les diplômes obtenus par chaque enquêté. En effet, tous les alphabétiseurs enquêtés ont au moins l'attestation d'alphabétisation délivrée au niveau de l'éducation non formelle. Une analyse statistique ne révèle ici aucune importance pour la suite ainsi nous ne l'aborderons pas.

Tableau n° 10 : Répartition des enquêtés selon le niveau d'instruction ou de qualification

	Sans instruction	Primaire	Secondaire	Supérieur	Formation initiale au métier d'animateur	Formation continue/ métier d'animateur	Niveau alphabétisation	Total
Effectif	06	11	02	00	Néant	Néant	19	19
%	31,58 %	57,89 %	10,53 %	0 %	-	-	100 %	100 %

Source : *Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)*

Bien que tous les enquêtés déclarent avoir été alphabétisés dans la langue nationale fon, près du tiers des animateurs (31,58 %) n'ont pas étudié ou évolué dans le système éducatif formel. Parmi les 68,42 % qui ont été déclarés scolarisés jusqu'à l'obtention du Certificat d'Etude Primaire, seulement deux ont pu faire les études secondaires. Cette information est illustrée dans la **figure n° 08**.

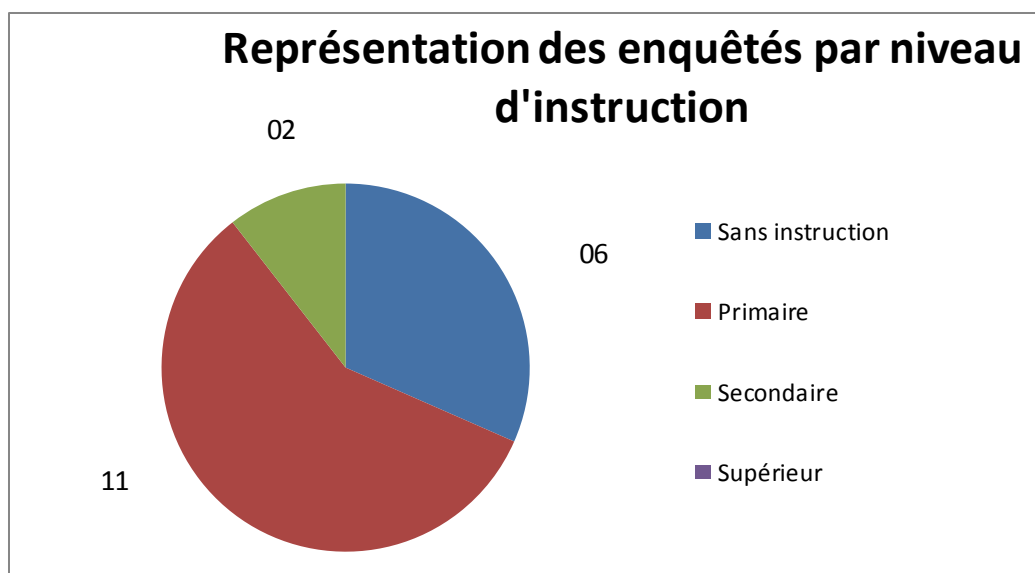


Fig. n° 08 : représentation des enquêtés selon leur niveau d'instruction dans le système d'enseignement formel

- Perception des pratiques d'alphabétisation par les alphabétiseurs
- Répartition des enquêtés selon leurs conditions de vie et de travail

Tableau N° 11 : Répartition des enquêtés selon leurs conditions de vie

	Conditions de vie														
	Salarié			Plus de cinq (05) personnes à charges			Moins de un (01) dollar par jour			Centre de formation situé à plus de 2 km			Moyen de déplacement (vélo & moto)		
	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Effectif	18	01	19	07	12	19	19	00	19	12	07	19	13	06	19
%	94,74 %	5,26%	100 %	36,84 %	63,16 %	100 %	100%	0 %	100 %	63,16 %	36,84 %	100 %	68,42 %	31,58 %	100 %

Source : Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)

Tableau n° 12 : conditions de travail des enquêtés

Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés dans l'exercice de votre métier	Score
Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de places disponibles dans les locaux d'alphabétisation	+
Le nombre d'apprenants ou de centres est trop important par rapport au nombre d'animateurs de centre d'alphabétisation	+
Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de ressources pédagogiques disponibles (manuels d'alphabétisation, cahiers d'activités, livres)	+
Le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé	+
Les animateurs ne sont pas formés pour la formation des apprenants adultes	+
Les animateurs ne suivent pas de formation de recyclage	±
Les apprenants sont trop souvent absents	±
Les infrastructures d'accueil sont rares ou inexistantes (salles, mobiliers, ateliers, centres de documentation)	+
Autres (précisez)	
.....	
.....	

Source : *Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)*

Les données compilées dans les tableaux 11 et 12 montrent que tous les alphabétiseurs vivent et travaillent dans des conditions défavorables avec moins de un (01) dollar par jour.

Tableau n° 13 : Répartition des enquêtés selon les compétences ou disciplines enseignées dans les centres d'alphabétisation

	Disciplines enseignées							
	Lecture et écriture	Calcul	Création et gestion d'activité	Education civique et sociale	Sciences de la vie et de la terre	Sciences physique et technologique	Formation professionnelle	Autres (français fondamental)
Effectif	19	19	00	00	03	00	00	03
%	100 %	100 %	0 %	0 %	15,89%	0 %	0 %	15,89 %

Source : *Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)*

Tableau n° 14 : Répartition des enquêtés selon les compétences qu'ils souhaitent enseigner dans les centres d'alphabétisation

	Disciplines souhaitées							
	lecture et écriture	Calcul	création et gestion d'activité	éducation civique et sociale	sciences de la vie et de la terre	sciences physique et technologique	formation professionnelle	Autres (français fondamental)
Effectif	19	19	11	13	13	10	00	11
%	100 %	100 %	57,89 %	73,66 %	73,66%	52,63 %	00 %	57,89 %

Source : *Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)*

L'analyse des tableaux 13 et 14 révèle qu'au niveau des centres d'alphabétisation, les compétences enseignées se limitent à la lecture, l'écriture et le calcul. Tandis que, en dehors de la formation professionnelle, les alphabétiseurs dans leur majorité souhaitent, apprendre et enseigner d'autres disciplines (éducation civique et sociale = 73,66%, sciences de la vie et de la terre = 73,66%, sciences physique et technologique = 52,63 %, création et gestion d'activité 57,89 %, Autres = 57,89 %) qui peuvent concourir à développer les aptitudes intellectuelles des apprenants.

Evaluation des pratiques d'alphabétisation par les enquêtés

Tableau n° 15 : Répartition des enquêtés selon leur appréciation des pratiques d'alphabétisation

Appréciation des pratiques		
Avis	Effectif	%
Très intéressant	02	10,53 %
Intéressant	06	31,58 %
Acceptable (à peine)	08	42,10 %
Indifférent	03	15,79 %
Non adéquat	00	00 %
Total	19	100%

Source : *Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)*

Le tableau n°15 indique que moins de la moitié, soit 42,11% des enquêtés trouvent les pratiques d’alphabétisation actuelles intéressantes ou très intéressantes. En revanche, plus de la moitié, soit 57,89% les trouvent à peine acceptables (à la limite) ou refusent de se prononcer. Cette information est illustrée dans la **figure n° 09**.

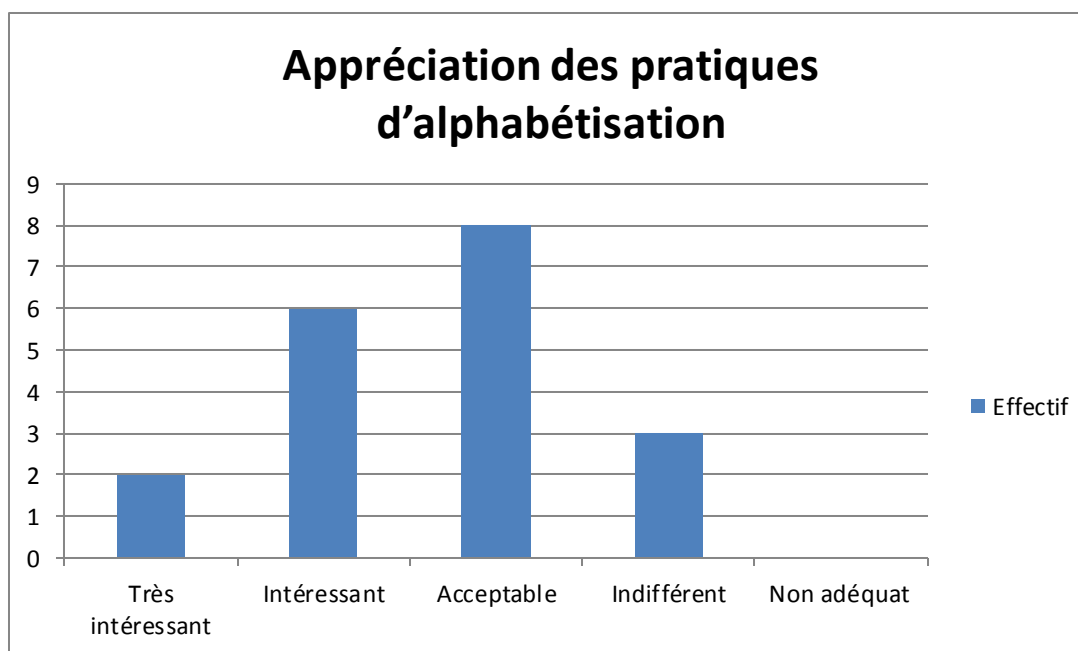


Fig. n° 09 : représentation des enquêtés selon leur appréciation des pratiques d’alphabétisation

Tableau n° 16 : Répartition des enquêtés selon leur appropriation ou degré d’adhésion au programme d’alphabétisation

Appropriation ou degré d’adhésion au programme						
		Absence au centre	%	Motif des absences	Effectif	%
Effectif	Jamais	08	42,10 %		-	-
	Parfois	11	57,90	Manque de temps	04/11	36,36
				Manque de moyen	04/11	36,36
				Manque de moyens et de temps	01/11	09,10
				Sans motif	02/11	18,18
	Souvent	00	00 %		00	20 %
Total		19	100%		11	100%

Source : *Enquêtes de terrain, Houéha N. S. (2016)*

Les données compilées dans le tableau n° 16 indiquent que 42,10% des alphabétiseurs sont assidus au cours. Plus de la moitié (57,90%) justifient leur absence au centre soit par manque de temps (36,36%), soit par manque de moyen (36,36%) et dans bien de cas, sans motif 18,18%. Ces informations sont illustrées dans les **figures n° 10 a et 10 b**.

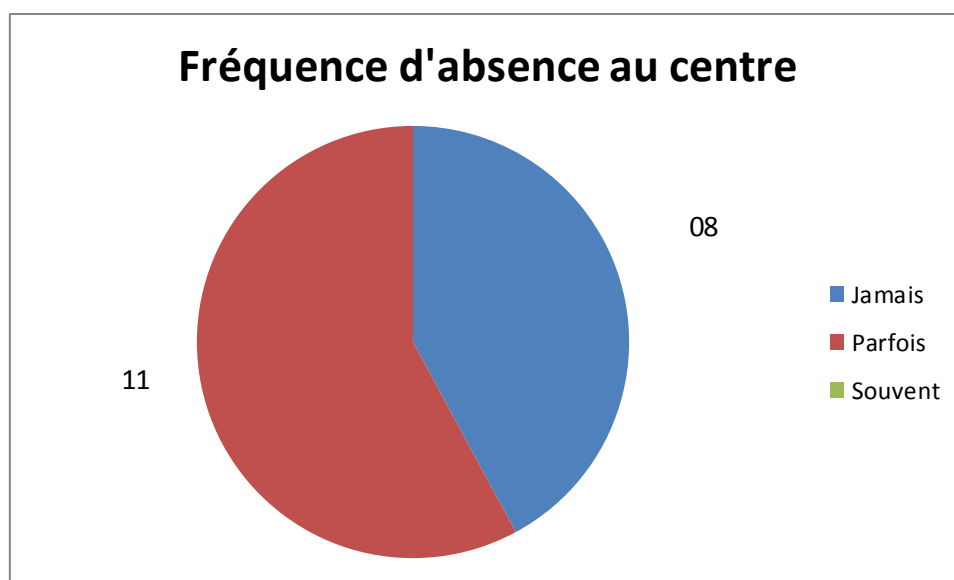


Fig. n° 10 a : représentation des fréquences d'absence au centre

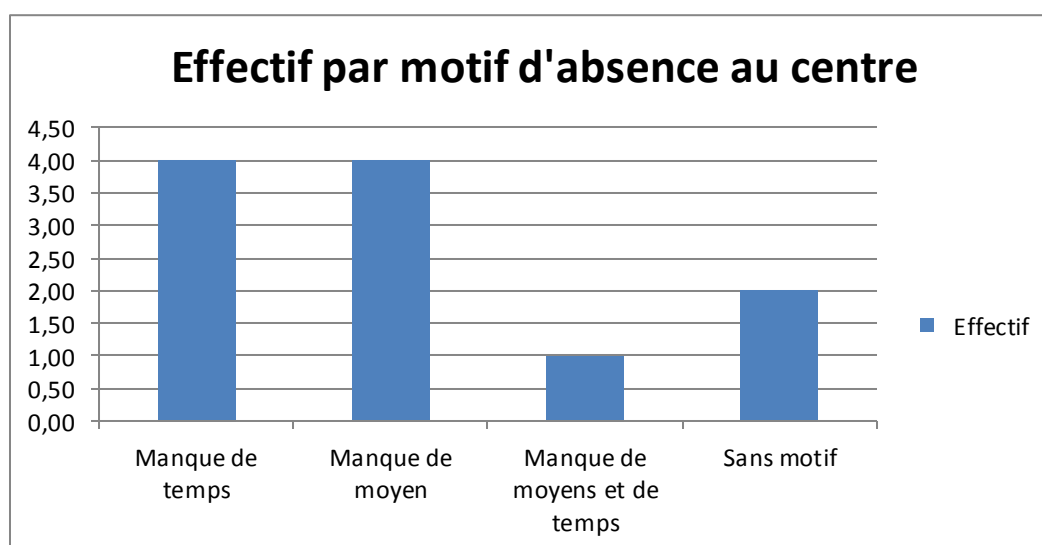


Fig. n° 10 b : représentation des enquêtés selon les motifs d'absence

- **Postures et pratiques d’alphabétisation**
- **Prise en compte des postures dans les conduites de classe**

Il s’agit de prendre les avis des alphabétiseurs sur leurs postures. Les appréciations pouvant varier selon les expériences ou les anciennetés, ils ont été sériés en considérant leur ancienneté : Alphabétiseurs en début de carrière (ADC), Alphabétiseurs en pleine carrière (APC) et Alphabétiseurs en fin de carrière (AFC).

Tableau n° 17 : Fréquence en pourcentage de la prise en compte des postures

Posture d’alphabétiseur	Activités révélatrices de la posture	Avis des alphabétiseurs sur leurs postures				
		ADC	APC	AFC	Total	%
Posture d’expert	L’enseignant apporte une information conceptuelle, technique ou méthodologique qu’il juge indispensable	01	00	01	02	11%
Posture d’accompagnateur	L’enseignant aide les apprenants à faire le point, à expliquer leurs problématiques	02	10	05	17	89%
Posture de conducteur	L’enseignant dirige le groupe vers des pistes que les apprenants n’avaient pas envisagées	01	07	05	13	68%

Source : Inspiré de Houssou (2012), d’après les travaux de Patricia Schneeberger, et al. Aster n° 39. 2004 et adapté à nos résultats d’enquête.

Les informations compilées dans le tableau n° 17 montrent que :

- Deux (01 en début de carrière et 01 en fin de carrière) sur 19 enquêtés, soit 11% ont estimé que l’alphabétiseur doit adopter un comportement d’expert ;
- 17 (02 en début de carrière, 10 en pleine carrière et 05 en fin de carrière) sur 19 enquêtés, soit 89% ont estimé que l’alphabétiseur doit adopter un comportement d’accompagnateur ;
- 14 (01 en début de carrière, 07 en pleine carrière et 05 en fin de carrière) sur 19 enquêtés, soit 74% ont estimé que l’alphabétiseur doit adopter un comportement de conducteur (voir figure n° 11).

Les données relatives aux autres postures, notamment la posture socio affective ainsi que la posture socio administrative et professionnelle ont fait l’objet d’une collecte qualitative.

Représentation des enquêtés selon leurs postures et leur ancienneté

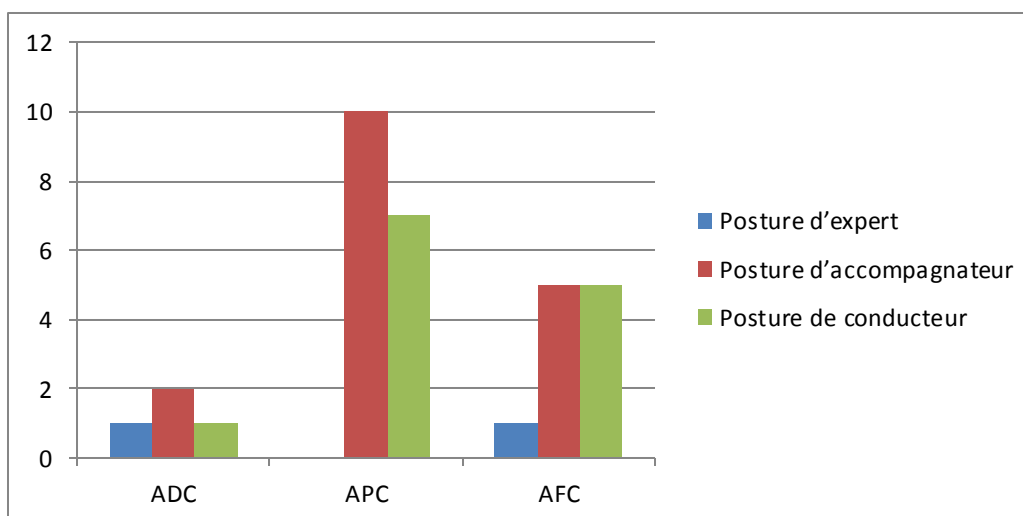


Fig. n° 11 : Représentation des enquêtés selon leurs postures et leur ancienneté

- Croyances et influences sur les pratiques d'alphabétisation

Tableau n° 18 : répartition des enquêtés selon leurs croyances relatives aux pratiques d'alphabétisation

N°	Selon vous, être animateur d'alphabétisation, c'est :	Score
1	Adapter ses enseignements sur la base de ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas	-
2	Utiliser diverses méthodes pour se former dans la formation des adultes	+
3	Développer diverses stratégies pédagogiques en fonction des difficultés liées à la formation des adultes	+
4	Être experts dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes	-
5	Etre un révolutionnaire	-
6	Faire du bénévolat	-
7	Faire du militantisme	-
8	Être capables de formuler des objectifs d'apprentissage clairs	+
9	Evaluer les apprenants de différentes manières	+/-
10	Acquérir des compétences techniques pour utiliser les technologies	-
11	Posséder davantage de connaissances sur l'éducation des adultes	+
12	Etre pédagogue	+
13	Être chercheur, créatif, constructeur de savoirs en suscitant le partage de ceux-ci	+/-
14	Etre capable d'animer un groupe	+
15	Être médiateur entre les apprenants et des savoirs	+
16	Autres (précisez)	

Certaines propositions ont obtenues de forts pourcentages dans les niveaux « d'accord » et « tout à fait d'accord ». Il s'agit par exemple de :

- « être capable d'animer un groupe » ;
- « développer diverses stratégies pédagogiques en fonction des difficultés liées à la formation des adultes » ;

- « *utiliser diverses méthodes pour se former dans la formation des adultes* »

En ce qui concerne le taux de « *pas d'accord* » et « *pas du tout d'accord* », le score n'est pas négligeable. On cite quelques propositions de cette rubrique des croyances ayant une influence négative. Il s'agit par exemple de :

- « *adapter ses enseignements sur la base de ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas* »
- « *acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies* ».

La compilation des résultats présentés dans le tableau ci-dessus montre que tous les alphabétiseurs approuvent les propositions 2, 3, 8, 11, 12, 14 et 15 mais désapprouvent les propositions 1, 4, 5, 6, 7 et 10. Leurs avis restent partagés sur les propositions 9 et 13. Nous reviendrons dans les analyses des résultats sur cette posture qui ainsi se révèle pour les alphabétiseurs et dont certaines pourraient avoir des conséquences sur leurs pratiques.

Tableau n° 19 : Perspectives de professionnalisation

Dans la perspective d'une professionnalisation du métier des animateurs de centre d'alphabétisation, et surtout en vous fondant sur vos connaissances et expériences personnelles du sous-secteur, quelles suggestions feriez-vous aux sujets :	Score
des méthodes et approches pour la formation au métier des animateurs d'alphabétisation ? Réponses dominantes : Recyclage (formation continue)	+
de la spécialisation ou de la reconversion des animateurs en activité ? Réponses dominantes : Spécialisation (ne jamais abandonner les anciens)	+
des intrants pédagogiques/andragogiques (curricula, matériels didactiques, ...) ? Réponses dominantes : dotation en manuels	+
des ressources humaines ? Réponses dominantes : formation / recyclage des animateurs dans les Instituts ou Ecoles normales	+
du mécanisme de pilotage et de suivi-évaluation ?	+/-
D'autres aspects importants (précisez) Paiement de salaire.....	+
Selon vous, la formation est un moyen :	
d'améliorer ses connaissances personnelles	+
de valoriser son statut social	+

Dans cette rubrique, toutes les propositions formulées par les enquêtés tournent autour de la formation, une meilleure prise en charge et la dotation en matériel didactiques (manuels d'alphabétisation).

8.1.2. Données qualitatives

Il s'agit de quelques données qualitatives recueillies prioritairement auprès d'animateurs de centre d'alphabétisation (alphabétiseurs), mais aussi auprès de collectivités locales et de personnes ressources (néo alphabètes, anciens apprenants des centres d'alphabétisation) pour cerner l'intérêt des pratiques d'alphabétisation pour eux et les changements que la formation induit dans leur vie quotidienne (sur les plans social, économique, culturel et politique).

En effet, les populations cibles ont, en toute liberté, exprimé leurs perceptions sur les pratiques d'alphabétisation ; les facteurs d'influences sur les postures d'alphabétiseurs ainsi que les influences de ces postures sur les pratiques et leur perception de la professionnalisation.

8.1.2.1. Données qualitatives recueillie auprès de la source principale

Ces données concernent la perception que les alphabétiseurs ont des pratiques d'alphabétisation, leurs croyances et leurs postures ainsi que la perception qu'ils ont de leur professionnalisation.

- **Perception des pratiques d'alphabétisation par les alphabétiseurs**

Il s'agit des données relatives à la pédagogie et enseignement/apprentissage à l'éducation des adultes ainsi qu'à la gestion de classe.

- **Pédagogie et enseignement/apprentissage à l'éducation des adultes**

Du point de vue des alphabétiseurs, l'approche pédagogique en matière d'éducation des adultes (andragogie) est différente de celle adaptée aux enfants. Ils considèrent en effet, qu'ils ne sont pas suffisamment préparés pour accompagner les adultes dans leur quête de connaissances. Il leur faut une formation initiale ou à défaut, une formation continue en vue de développer tout leur potentiel. Cette situation constitue aussi une source de démotivation pour les animateurs de centre d'éducation d'adultes comme pour les apprenants car elle ne favorise pas les enseignements/apprentissages. Les alphabétiseurs, notamment ceux qui ont fait des expériences dans le système éducatif formel, estiment aussi que l'enseignement en langue nationale est plus facile

que l'enseignement en langue étrangère (langue française). En effet, ils pensent que les apprenants comprennent mieux les messages quand les enseignements se déroulent dans leur langue maternelle.

- **La gestion de classe**

En matière de gestion de classe, diverses préoccupations sont abordées par les animateurs de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes :

- 1- le retard au cours est très fréquent et l'absentéisme est un phénomène omniprésent et lourd à gérer. En effet, *« je suis parfois obligé de passer de concession en concession pour mobiliser les apprenants. Dès fois, arrivée chez un apprenant, lorsqu'il est occupé à faire une activité, je l'aide à terminer en lui rappelant que nous avons cours tout à l'heure »* (Elisabeth). *« Parfois, certains vont faire d'abord les galettes d'arachide à vendre, d'autres iront faire la collecte de vin de palme avant d'arriver au centre. Il faut savoir les attirer, les amuser avec des contes ou des blagues, sinon tu peux venir un jour et te retrouver en face de deux ou trois apprenants »* (Ahossi).
- 2- il est souvent difficile pour les animateurs d'assurer la discipline du groupe car il n'existe pas de règlements ni de codes de vie qui prévoient des *« conséquences »* en cas de non-respect. Il faut parfois des *« méthodes spéciales »*. En effet, *« pour être alphabétiseur, il faut être avant tout un homme intègre et sage. Car on est en face du public particulier : des adultes en quête de formation dont des pères de famille et des femmes mariées »* (Gérard). Les formateurs ont donc à gérer des situations de crises des adultes qui sont inégalement maîtrisées. *« Il est difficile de former des adultes, il faut pour cela être patient »* (François).
- 3- le ratio du nombre d'apprenants par classe et sa variabilité, pose problème aux adultes et aux formateurs. En effet, l'effectif est souvent élevé en début de campagne mais s'amenuise en fin de campagne.

- **Croyances et influences des postures d’alphabétiseurs (statut social, statut socio administratif, relations avec les pairs) sur les pratiques d’alphabétisation**

Pour les enquêtés, la posture socio affective de l’alphabétiseur n’est pas du tout reluisante aussi bien au niveau du statut social qu’à celui des relations avec les pairs. En effet, dans la société, en compagnie de ses collègues notamment les maîtres d’école ou avec des voisins d’autres secteurs d’activités, l’alphabétiseur ne se sent pas bien vu à travers son métier. La société n’a pas une bonne image de lui et il est mal valorisé en dehors de son centre, et parfois même au sein de son centre. Tout ceci n’est pas sans conséquence sur sa pratique de classe et sa posture socio affective qui prend ainsi un coup. En effet, l’alphabétiseur pense qu’il a moins de valeur qu’un enseignant du système éducatif formel ou un maître d’école. *« Un jour alors que j’étais au marché, j’ai entendu derrière moi : « maître ! ». Quand je me suis retourné, j’ai remarqué que c’est un de mes apprenants qui m’appelait. Il m’a salué avec tous le respect que mérite un enseignant. Ce jour, je me suis senti très honoré en pensant que tous les autres qui nous suivaient penseront que je suis un maître d’école, un vrai maître »* (Ahossi).

- **Perception par les alphabétiseurs de la professionnalisation de leur métier**

- **Utilité d’une formation**

La plupart des alphabétiseurs pensent qu’une formation à l’exercice du métier d’animateur de centre d’alphabétisation serait utile. Certains ont déclaré être prêts pour supporter les frais liés à une telle formation. Cela faciliterait, au-delà de l’acquisition de compétences, leur reconnaissance sociale et surtout l’obtention d’un certificat aptitude à l’exercice de leur métier.

- **Inexistence de plans de formation stables à mettre en cohérence avec les projets professionnels des animateurs**

L’une des préoccupations évoquées par la majorité des animateurs au cours des entretiens est relative au besoin de formation non comblé. En effet, il n’existe pas

pour eux, une école de formation où ils iraient se spécialiser pour devenir alphabétiseurs ou apprendre à faire correctement leur métier. En dehors d'une formation spéciale de trois jours à une semaine qui précède parfois les campagnes d'alphabétisation, il n'existe aucun plan de formation élaboré par les pouvoirs publics pouvant leur permettre de combler leurs besoins de formation à court, moyen ou long terme. Pourtant il existe des besoins de formation en pédagogie d'adulte (andragogie), en animation et gestion de classe, etc. Certains ont confessé qu'ils ont des difficultés à faire des opérations de calcul avec les apprenants étant donné que près de 32 % d'eux n'ont jamais été instruits dans le système d'enseignement formel.

- **Situation relative à la persistance du bénévolat**

La plupart des animateurs ont évoqué le bénévolat dans lequel ils sont maintenus comme une source de démotivation. En effet, jusqu'à présent, ils ne perçoivent pas de salaire en dehors des primes d'activité fixées à 225 francs par apprenant conduit jusqu'à terme et avec succès. Ce qui fait pour la moyenne de trente (30) apprenants, une gratification de six mille sept cent cinquante francs (6.750) francs CFA par an. Bien que la majorité d'entre eux intervient auprès des ONG qui leur offre une prise en charge de vingt mille (20.000) francs CFA par mois pendant six (06) mois au maximum (les campagnes d'alphabétisation durent six mois), cela reste insuffisant et de plus, toutes les ONG n'arrivent pas à honorer leurs engagements. Leur revenu mensuel serait de vingt mille (20.000) francs au maximum. Ce qui est largement en dessous du SMIG et n'atteint pas le revenu journalier de 01 dollar par jour.

- **Environnements et conditions de travail peu propices**

Pour les enquêtés, il manque des infrastructures d'accueil, notamment : salle de cours (voir ci-dessous, photographie n° 04), tables et bancs (voir photographie n° 02), tableau, etc. « *ce qui nous oblige à travailler souvent sous des arbres ou hangars de fortune. Nous sommes parfois exposés à la pluie et au soleil* » (François). Ils ont aussi souligné, en ce qui concerne la dotation en matériel didactique : l'inexistence de syllabus dans le secteur public comme privé, le manque de manuels d'alphabétisation au niveau des centres d'alphabétisation de l'Etat. « *Il m'arrive parfois d'acheter un*

paquet de cahiers de 32 pages que je découpe en deux sous forme de carnet de notes pour mettre à la disposition des apprenants. Parmi ces derniers, certains arrivent parfois sans avoir sur eux un morceau de craie pour écrire » (Elisabeth).

▪ **Données relatives à l'observation des pratiques d'alphabétisation**

Il s'agit de quatre séances d'observations faites dans deux centres d'alphabétisation distincts. Soit, deux séances d'observation dans un centre public et deux autres dans un centre privé. Elles portent sur des données relatives à la pédagogie et enseignement/apprentissage à l'éducation des adultes ainsi qu'à la gestion de classe.

- **Pédagogie et enseignement/apprentissage à l'éducation des adultes**

Au niveau du centre d'alphabétisation public comme au niveau du centre d'alphabétisation de l'ONG, les observations révèlent que, après les animations et slogans d'usage, les séances d'alphabétisations commencent directement par la lecture ou l'écriture. Si dans le public, les apprenants forment un seul bloc pédagogique (voir photo n° 02), au niveau de l'ONG, les apprenants sont répartis en deux groupes pédagogiques (voir photo n° 03).



Photo n° 02 : Cours d'alphabétisation dans le village d'Ajido, montrant le manque de places assises pour les apprenants.



Photo n° 03 : cours d'alphabétisation dans le centre de l'ONG HOUE-NOUKPO à Dan-Tota montrant un animateur avec deux (02) groupes pédagogiques.

- La gestion de classe

En matière de gestion de classe, les observations ont portées notamment sur l'environnement de travail, le taux de fréquentation :

- 1- Concernant l'environnement de travail, on constate que dans le centre d'alphabétisation public observé, les séances d'alphabétisations se déroulent sous un arbre ; un tableau est placé à une hauteur qui ne facilite pas son usage convenable (voir photo n° 04 ci-dessous) ; les bancs disponibles sont insuffisants par rapport à l'effectif des apprenants (voir photo n° 02 ci-dessus) ; l'animatrice ne détient pas de syllabaire ni de manuel d'alphabétisation, il n'existe pas une salle de documentation. Tandis que les observations faites dans le centre d'alphabétisation de l'ONG HOUE-NOUKPO montrent que les séances d'alphabétisation se déroulent dans une salle de cours bien aérée construite en matériaux définitifs avec un tableau placé à une hauteur convenable ; il n'y a pas de table mais les bancs disponibles sont suffisants pour permettre à tous les apprenants de s'asseoir ; l'animateur possède un manuel de cours d'alphabétisation.



Photo n° 04 : Cours d’alphabétisation sous un manguiier dans un centre d’alphabétisation public à Ajido.

2- Par rapport au taux de fréquentation, on constate que dans le centre d’alphabétisation public observé, plusieurs apprenants arrivent en retard au cours et d’autres s’absentent sans permission (sur une trentaine attendue, environ quinze (15) apprenants ont participé aux deux séances d’alphabétisation observées) ; les séances démarrent avec au moins 30 minutes de retard ; les apprenants semblent être distraits. Tandis que les observations faites dans le centre d’alphabétisation de l’ONG montrent qu’il y a une certaine ponctualité dans le démarrage des séances d’alphabétisation et les apprenants sont plus assidus (10 attendus / 10 présents), ponctuels et moins distraits (photo n° 03).

8.1.2.2. Données qualitatives collectées auprès de la source secondaire

Les enquêtés ont évoqués plusieurs raisons qui justifient leur « non adhésion » au programme d’alphabétisation ainsi que leurs absences répétées aux séances d’alphabétisation ou leurs abandons du programme. Il s’agit entre autre de manque de moyens de subsistance, de défaut d’autorisation (du mari, du patron d’atelier,...). En effet, pour donner les raisons pour lesquelles elle n’a pas adhéré au programme,

Edith, une jeune fille analphabète en apprentissage a dit « *il n'est pas évident que mon patron m'autorise à m'absenter de l'atelier « même » pour un seul après-midi par semaine. En effet, m'absenter pour suivre plusieurs séances d'alphabétisation par semaine, ce ne serait pas possible* ». Les retards ou absences aux séances d'alphabétisation de Parfait, un chef de famille, se justifient par le fait qu'il doit se rendre tous les cinq (05) jours, au marché local pour vendre ses productions (paniers, nattes,...).

Les enquêtés pensent en majorité que l'alphabétisation est une activité salvatrice pour la communauté. Parlant des bienfaits de la lecture et de l'écriture, Antoinette, une femme néo-analphabète dit « *maintenant que je sais lire, écrire et calculer, je fais régulièrement le point de mes activités commerciales dans un cahier (commande, vente à crédit, dette envers fournisseurs,...). Ce qui me paraît plus facile du fait que je n'ai plus à mémoriser tout cela dans ma tête* ». Elle ajoute aussi : « *dans ma boutique, j'écris le prix devant chaque article ; ce qui semble donner plus de valeur à mon commerce et me dispense des bavardages liés au marchandage* ». Un paysan cotonculteur pense que le programme d'alphabétisation est une activité salvatrice « *je peux contrôler la pesée de mon coton lors de la vente sans l'aide personne ; ce que je ne pouvais pas faire avant. [...]. Quand j'ai été élu président des cotonculteurs, j'ai géré plus de trente million (30.000.000) de francs par an et pourtant je n'ai jamais été à l'« école des blancs ». C'est parce que j'ai été alphabétisé* » (Ahossi).

S'agissant des avantages tirés des enseignements reçus en sciences et éducation civique, Houédanu, une jeune femme bénéficiaire du programme d'alphabétisation a déclaré : « *je comprends maintenant mon cycle sexuel et je sais comment planifier mes naissances [...], je sais désormais que l'excision n'est pas une bonne chose [...]. Par exemple, aujourd'hui je peux utiliser mon téléphone portable sans demander l'aide d'une autre personne alors qu'avant, je ne pouvais pas le faire* ». Grégoire, un jeune homme bénéficiaire des programmes d'alphabétisation a dit « *je comprends maintenant que le vote est un devoir citoyen et tout mauvais choix de nos dirigeants peut avoir des conséquences négatives sur nos conditions de vie* ».



Photo n° 05 : entretien de groupe à Xehunlien vue d'appréhender la perception que la population a de la notion de communauté, de l'alphabétisation et des liens entre les pratiques d'alphabétisation et le développement communautaire.

La plupart des enquêtés, notamment ceux ayant fait quelques expériences dans le système d'éducation formel, pensent que les apprentissages en langue nationale sont plus accessibles que ceux qui se déroulent en langues étrangères (français, anglais, ...). En effet, « on comprend plus aisément les messages en nationale qu'en français ». Ils pensent aussi que les programmes d'alphabétisation favorisent le développement des langues nationales. Les chansons voire slogans d'animation sont assez expressives (voir un exemple de slogan ci-dessous).

- « *Mε tome gbe ɔ ?*
- *E ɖo na yɔ wlan, bo xa, bo len !*
- *Mε tome gbe ɔ ?*
- *E ɖo na yɔ wlan, bo xa, bo len !*
- *Mε tome gbe ɔ ?*
- *Nu kɔn we na yi dandan !*
- *Bɔ mi ɖo gbe sisɔ me nu nyɔ wlan nyɔ xa zɔ ɔ ...*
- *Bɔ gbé mi tɔn le na yi nukɔn ! »*



Photo n° 06 : animation suivie de slogan d'alphabétisation lors d'un entretien de groupe à Hehunli

(Exemple de slogan pour l'animation au cours d'une séance d'alphabétisation en langue fon à Ajido).

- « *Les langues nationales ?*
- *il faut savoir écrire, lire et compter !*
- *Les langues nationales ?*
- *il faut savoir écrire, lire et compter !*
- *Les langues nationales :*
- *doivent être obligatoirement développées !*
- *Prêts pour l'alphabétisation :*
- *Afin que nos langues nationales se développent ! »*

(Exemple de slogan pour l'animation au cours d'une séance d'alphabétisation à Ajido, traduit en français).

Il est important de souligner que ces enquêtés (les apprenants) considèrent le maître d'alphabétisation comme leur messie, quelqu'un qui est venu leurs apporter le salut, la délivrance ou la guérison.

8.2. Analyse des données

De manière générale et notamment en fonction des résultats de nos recherches, nous pouvons regrouper les données en deux catégories. Dans un premier temps nous avons les données issues des déclarations et comportements des animateurs de centre d'alphabétisation, qui constituent notre source principale ; ensuite, il y a les données issues des déclarations des apprenants et des collectivités qui constituent notre source secondaire.

8.2.1. Analyse des données issues de notre source principale d'enquête

Il s'agit des données liées à la perception que les animateurs de centre d'alphabétisation ont des programmes d'alphabétisation et de leur mise en œuvre, celles liées à leurs postures professionnelles et celles qui dérivent de la conception qu'ils ont de la professionnalisation de leur métier.

8.2.1.1. Analyse des données en rapport avec la perception que les alphabétiseurs ont des pratiques d'alphabétisation

Les absentéismes et/ou les retards au cours des apprenants constituent des facteurs qui influencent négativement la gestion de classe. A cela s'ajoute le ratio du nombre d'apprenants par classe qui varie considérablement entre le début et la fin des campagnes. En effet, cette variabilité se caractérise par un effectif élevé en début de campagne d'alphabétisation et un effectif très maigre en fin de campagne. Cette situation conduit inévitablement à des taux d'abandon élevés dans les centres d'alphabétisation. Les retards, absences et abandons sont justifiés par le défaut d'autorisation, le manque de temps voir le manque de moyens évoqués par les apprenants lors des enquêtes de terrain. L'inexistence de règlements ni de codes de vie qui prévoient des sanctions en cas des mauvaises conduites des apprenants limitent aussi les alphabétiseurs dans la gestion de classe.

En plus de tout ce qui précède, d'autres situations comme le manque d'infrastructures d'accueil notamment les salles de cours, tableau, tables et bancs (voir photos n° 02 et 04 où les cours se déroulent sous un arbre), le manque de matériel didactique (l'inexistence de syllabus, le déficit de manuels d'alphabétisation) constituent autant de sources de démotivation de l'alphabétiseur et qui affectent sérieusement ses pratiques. Cela se reflète à travers les données du tableau n° 15 qui indiquent que moins de la moitié des enquêtés, soit 42,11% des alphabétiseurs trouvent les pratiques d'alphabétisation actuelles intéressantes ou très intéressantes. Tandis que sur plus de la moitié des enquêtés restant, soit 57,89%, certains trouvent que leurs pratiques sont, à peine acceptables (42,10%) et d'autres refusent de se prononcer (15,79%).

En ce qui concerne les données relatives aux observations de leurs pratiques, bien que les pratiques déclarées soient conformes aux pratiques attendues, on note un grand décalage entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées (voir tableau n°20 ci-dessous).

Tableau n° 20 : Exemple de tableau comparatif des pratiques des propos des enquêtés (pratiques déclarées) aux observations de terrain (pratiques constatées)

	Pratiques déclarées	Pratiques attendues	Pratiques observées
Etapas de l'enseignement / apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 1. discussion socio-économique sur un thème d'intérêt ; 2. formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier ; 3. association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé ; 4. reconstitution de la phrase à partir des mots. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. discussion socio-économique sur un thème d'intérêt ; 2. formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier, 3. association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, 4. reconstitution de la phrase à partir des mots. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. slogans et chansons d'animation 2. séance de lecture ou d'écriture

8.2.1.2. Analyse des données en rapport avec les croyances et influences des postures d'alphabétiseurs sur les pratiques d'alphabétisation

La compilation des résultats présentés dans le tableau n° 18 montre que les alphabétiseurs approuvent unanimement les propositions 2, 3, 8, 11, 12, 14 et 15 mais désapprouvent les propositions 1, 4, 5, 6, 7 et 10. Leurs avis restent partagés sur les propositions 9 et 13. Ces prises de positions constituent en effet, l'expression de leurs croyances. Certaines de ces croyances, peuvent influencer positivement ou négativement leurs postures et par ricochet, leurs pratiques professionnelles.

En analysant les résultats du tableau n° 18, on réalise en ce qui concerne le taux de « *pas d'accord* » et « *pas du tout d'accord* », que le score n'est pas négligeable. Certaines de ces croyances ont des influences négatives sur la posture des enquêtés et par conséquent sur leurs pratiques. On peut citer quelques propositions de cette rubrique de croyances ayant une influence négative. Il s'agit par exemple de « *être animateur d'alphabétisation, c'est* » :

- « *adapter ses enseignements sur la base de ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas* »
- « *acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies* » .

En effet, si pour un enseignant ou maître alphabétiseur, « *acquérir des connaissances techniques pour utiliser les technologies* » n'est « *pas nécessaire* », cela fausse sa posture de conducteur ou d'accompagnateur qui lui demande de se ressourcer (par exemple sur internet) pour « accompagner » ses apprenants. Cette croyance a donc influencé négativement ses postures d'accompagnateur ou de conducteur révélées par les données du tableau n° 17.

Si aussi l'alphabétiseur pense que la société n'a pas une bonne image de lui et qu'il est mal valorisé en dehors de son centre, et parfois même au sein de son centre, c'est sa posture socio affective qui prend ainsi un coup et cela influence négativement sa pratique de classe. Cependant, certaines croyances peuvent influencer positivement les postures des alphabétiseurs qui se traduiront aussi par des influences positives sur leurs pratiques. En effet, pour les enquêtés qui croient par exemple que « *être animateur d'alphabétisation, c'est développer diverses stratégies pédagogiques en fonction des difficultés liées à la formation des adultes* », leurs pensées cadrent bien avec le principe pédagogique qui veut que l'enseignant soit capable de varier ou d'adapter ses stratégies, méthodes ou techniques d'enseignement en fonction des circonstances du fait que les caractéristiques des apprenants varient, de même que les programmes d'enseignement peuvent varier d'une structure à une autre.

A l'issue de cette analyse de données nous retenons qu'aucune des postures n'est à négliger dans la pratique d'alphabétisation. Chacune d'elle recèle selon ses spécificités des éléments caractéristiques qui révèlent des insuffisances qui, si elles ne sont pas comblées, pourraient constituer des entraves à une mise en œuvre efficace des programmes d'alphabétisation dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous. Cette analyse dévoile donc qu'il existe des handicaps en matière de postures qu'il sera nécessaire de surmonter en vue de tendre véritablement vers de meilleurs transferts de compétences dans les centres d'alphabétisation pour mieux impacter le processus de développement communautaire.

8.2.1.3. Analyse des résultats de la rubrique relative à la conception que les alphabétiseurs ont à propos de leur professionnalisation

Dans cette rubrique, toutes les propositions formulées par les enquêtés tournent autour de la formation, une meilleure prise en charge, la réalisation d'infrastructures et la dotation en matériel didactiques (manuels d'alphabétisation, syllabus).

En ce qui concerne l'utilité d'une formation, les enquêtés pensent pour la plupart, qu'une formation à l'exercice du métier d'animateur de centre d'alphabétisation serait utile. En effet, l'une des préoccupations évoquées par la majorité des animateurs au cours des entretiens est relative au « besoin de formation » non comblé. Certains ont pourtant déclaré être prêts pour supporter les frais liés à une telle formation mais qu'il n'existe pas une école de formation où ils iraient se spécialiser pour devenir alphabétiseurs ou apprendre à faire correctement leur métier. Une telle formation faciliterait, au-delà de l'acquisition de compétences, leur reconnaissance sociale et surtout l'obtention d'un certificat d'aptitude à l'exercice de leur métier. Malheureusement, il n'existe pas de plans de formation stables (dans le public comme dans le privé) à mettre en cohérence avec leurs projets professionnels.

En effet, ce manque de formation explique en partie, quelques décalages entre les pratiques déclarées des animateurs et les pratiques observées. Par exemple, pour la majorité des enquêtés, une séance d'alphabétisation commence par : « *une discussion socio-économique sur un thème d'intérêt, la formulation d'une phrase-clé d'où sont extraites les lettres à étudier, l'association des dites lettres pour former les syllabes et le mot-clé, la reconstitution de la phrase à partir des mots* ». Cette déclaration est bien conforme aux pratiques attendues, mais les observations de terrain montrent que dans la mise en œuvre, les séances d'alphabétisation commencent généralement par l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture après des slogans ou chansons d'animation. Ce qui ne cadre pas du tout avec leurs déclarations à ce sujet. Cela suppose que ces animateurs ont effectivement besoin de formation.

En ce qui concerne les données compilées dans les tableaux n° 11 et 12, elles montrent que tous les alphabétiseurs vivent et travaillent dans des conditions défavorables avec

moins de un (01) dollar par jour. Leur revenu mensuel serait de vingt mille (20.000) francs CFA au maximum. Ce qui est largement en dessous du SMIG et n'atteint pas un revenu journalier de 01 dollar par jour. Ils sont donc en deçà du seuil de pauvreté. Parlant de seuil de pauvreté, la Banque mondiale qui étudie surtout les pays en développement, retient des seuils de pauvreté absolus identiques et tient compte dans ses mesures des parités de pouvoir d'achat. En effet, à partir de 2015, la Banque Mondiale a décidé de relever ce seuil de 1.25 à 1,90 dollars par jour⁴⁰. Dans cette condition, on peut estimer que les alphabétiseurs dans leur majorité, n'ont pas les moyens nécessaires pour se nourrir, se loger et se vêtir et donc aussi se consacrer entièrement à l'alphabétisation. Les données compilées dans les tableaux n° 16 confirment bien cela. En effet, moins de la moitié (42,10%) des alphabétiseurs sont assidus au cours. Parmi ceux qui sont irréguliers, plus de la moitié (57,90%) justifient leur absence au centre, soit par manque de temps (36,36%), soit par manque de moyen (36,36%) et pour le reste, sans motif (18,18%).

En plus de tout ce qui précède, d'autres situations déjà évoquées dans la rubrique « *perception des pratiques d'alphabétisation* », constituent aussi des sources de démotivation pour les alphabétiseurs. Il s'agit de manque d'infrastructures d'accueil, de manque de matériel didactique (syllabus, manuels d'alphabétisation), des retards et absentéismes répétés des apprenants.

Toutefois, dans les centres d'alphabétisation des ONG où les conditions de vie et de travail sont meilleures par rapport aux centres d'alphabétisation publics, notamment en ce qui concerne le renforcement de capacité des animateurs, on peut remarquer que les animateurs des ONG développent des méthodes d'enseignement / apprentissage qui sont assez favorables aux transferts de compétences. Il s'agit par exemple de la création de plusieurs groupes pédagogiques dans la même salle (voir photo n° 03). C'est ce que recommande le rapport mondial sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes, l'UNESCO (2010 : 88) en mentionnant qu' « *on doit recourir à un large éventail de méthodes participatives au cours du processus*

⁴⁰ research.worldbank.org/PovcalNet/introduction, « *An Introduction to PovcaltNet* », [en ligne], consulté le 10 octobre 2017.

d'apprentissage afin d'attirer les apprenants et de veiller à sa pertinence dans leurs vies ». Ces mêmes méthodes participatives et processus devraient être utilisés à tous les niveaux de la formation des formateurs et des facilitateurs.

8.2.2. Analyse des données issues de la source secondaire d'enquête

Il nous a été révélé que la maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul et d'autres compétences acquises dans les centres d'alphabétisation a permis à de nombreux auditeurs néo-alphabètes de Za-Kpota de s'assumer, d'avoir plus de facilités et de succès dans la réalisation de leurs tâches mais aussi d'assumer certaines nouvelles responsabilités dans la gestion de leur cité. Ce qui nous amène à faire ressortir les impacts de l'éducation sur le comportement des adultes, dans un premier temps et ensuite, sur la gouvernance de la cité.

En ce qui concerne les impacts de l'éducation des adultes sur le comportement des néo-alphabètes, les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes permettent de donner aux adultes analphabètes ou déscolarisés une seconde chance en vue de s'instruire. A travers les compétences qu'ils acquièrent dans les centres de formation, les néo-alphabètes améliorent de plus en plus, et dans plusieurs domaines, leurs conditions et mode de vie.

En effet, sur le plan sanitaire, les instructions reçues dans les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes permettent aux néo-alphabètes de comprendre l'importance d'un meilleur assainissement de leur cadre de vie ; d'une bonne hygiène corporelle ; d'une meilleure planification familiale notamment en ce qui concerne la maîtrise de la reproduction « *je comprends maintenant mon cycle sexuel et je sais comment planifier mes naissances* ».

De même, sur le plan économique, la maîtrise des notions élémentaires en lecture, écriture, calcul et autres, permet aux néo-alphabètes d'améliorer la gestion quotidienne de leurs activités en vue d'une bonne rentabilité « *maintenant que je sais lire, écrire et calculer, je fais régulièrement le point de mes activités commerciales*

dans un cahier (commande, vente à crédit, dette envers fournisseurs, ...). Ce qui me paraît plus facile du fait que je n'ai plus à mémoriser tout cela "dans ma tête" ». Cela leur permet aussi de mieux planifier les charges de leur famille ; etc.

Egalement sur le plan social et politique, grâce aux instructions qu'ils ont reçues, les néo-alphabètes sont désormais conscients qu'ils ont des droits et devoirs vis-à-vis de la société et surtout l'obligation de participer à l'animation de la vie politique « *je comprends maintenant que le vote est un devoir citoyen et tout mauvais choix de nos dirigeants peut avoir des conséquences négatives sur mes conditions de vie* ».

Sur le plan culturel, les néo-alphabètes grâce aux instructions reçues dans les centres d'éducation des adultes, savent qu'il existe d'autres cultures en dehors des leurs ; que tout n'est pas favorable au développement dans leurs pratiques culturelles et qu'ils doivent donc se débarrasser de certaines de leurs pratiques et en améliorer d'autres « *je sais désormais que l'excision n'est pas une bonne chose* ».

Quant aux impacts de l'éducation des adultes sur la gouvernance de la cité, les bienfaits induits par les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes sur le comportement des néo-alphabètes produisent aussi des effets positifs sur la gouvernance de la cité. Aussi, tout en améliorant leurs conditions et mode de vie grâce aux compétences qu'ils acquièrent dans les centres d'éducation des adultes, les néo-alphabètes deviennent-ils de plus en plus exigeants vis-à-vis de leurs dirigeants par rapport à la gouvernance de leur cité.

On perçoit donc à travers tout ce qui précède que, les programmes d'alphabétisation et d'éducation d'adultes contribuent au développement des individus. En effet, on peut estimer que, lorsque les individus sont nombreux à se développer dans la société, cela impacte positivement le développement collectif.

8.3. Discussions générales, limites et perspectives

Après la présentation des résultats et l'analyse des données, il convient de donner notre point de vue sur ces résultats à travers une discussion générale, d'évoquer les limites de cette thèse et si possible des perspectives.

8.3.1. Discussion générale et retour sur les hypothèses

Il s'agit ici d'expliquer et de réorganiser les résultats de cette thèse d'un point de vue nouveau permettant de faire émerger la pertinence des relations liant les différents aspects. L'explication permettra de donner du sens aux résultats issus du traitement et de l'analyse des données. Cette partie de la thèse associe à la discussion, la vérification des hypothèses en tant que dispositions permettant de prouver l'objectivité scientifique de cette thèse. Cette phase se fondera sur les données présentées et analysées plus haut mais aussi sur les observations de séances d'alphabétisation réalisées au cours de ces enquêtes.

Il conviendra donc de vérifier, parallèlement à cette discussion, si les résultats des enquêtes de terrain correspondent aux hypothèses de recherche. Notamment, en ce qui concerne les influences des croyances sur les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques professionnelles, la perception que ces derniers ont de la professionnalisation de leur métier, et l'impact de leur métier sur le processus de développement communautaire.

8.3.1.1. Les croyances des alphabétiseurs ont des influences sur leurs postures qu'ils traduisent à travers leurs pratiques professionnelles

A l'issue de l'analyse des données, il ressort que tous les alphabétiseurs possèdent des croyances sur l'alphabétisation qui permettent le développement du savoir et sa transmission. Ces croyances peuvent cependant, constituer des handicaps à la conception scientifique. Pour les alphabétiseurs enquêtés, quels sont les effets pouvant découler de leurs croyances ? En effet, leurs croyances sur l'alphabétisation renforcent leur croyance sur les pratiques d'alphabétisation qui prend principalement en compte une démarche de résolution de problèmes axée autour de la théorie constructiviste des apprentissages. De ces croyances, nous nous attendions logiquement, à la prévalence d'une posture d'enseignant accompagnateur ou conducteur comme choix de posture par les alphabétiseurs enquêtés. Bien évidemment, c'est la posture de l'enseignant accompagnateur suivie de la posture d'enseignant conducteur qui s'impose suivant l'axe épistémologique des postures

identifiées par les alphabétiseurs eux-mêmes. Cette position des alphabétiseurs cadre bien avec la méthode d'enseignement en vigueur au Bénin. Il s'agit de l'approche par compétences qui prône une pluralité d'actions pédagogiques dans le cadre de la centration sur l'apprenant et ses modes d'apprentissages.

Concernant le lien entre postures et croyances, les analyses ont révélées que les alphabétiseurs ont adopté, de façon majoritaire, des positions (« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ») qui pourraient influencer négativement leurs postures épistémologiques. En effet, si l'alphabétiseur ne se sent pas bien vu à travers son métier, lorsqu'il est dans la société, en compagnie de ses collègues notamment les maîtres d'école ou avec des voisins d'autres secteurs d'activités, il croit que la société n'a pas une bonne image de lui et qu'il est mal valorisé en dehors de son centre, et parfois même au sein de son centre. En conséquence, cela influence négativement sa posture socio affective et administrative.

Cependant, on peut aussi déduire de leurs déclarations qu'ils ne doutent pas, en ce qui concerne la reconnaissance sociale, de l'importance du métier d'alphabétiseur et d'éducateur d'adultes. En effet : *« un jour alors que j'étais au marché, j'ai entendu derrière moi : « maître ! ». Quand je me suis retourné, j'ai remarqué que c'est un de mes apprenants qui m'appelait. Il m'a salué avec tout le respect que mérite un enseignant. Ce jour, je me suis senti très honoré en pensant que tous les autres qui nous suivaient penseront que je suis un maître d'école, un vrai maître »* (Ahossi).

On peut en déduire que, même s'ils pensent qu'ils ne sont pas considérés comme les professionnels d'autres secteurs d'activité, les maîtres alphabétiseurs sont conscients de l'importance que leur métier devrait avoir à l'égard de la société. En effet, l'alphabétisation joue un rôle important dans l'accès à l'Education pour tous et sans l'éducation il ne saurait y avoir société ordonnée et prospère.

On retient donc que les croyances influencent les postures des alphabétiseurs qui à leur tour, influencent les pratiques d'alphabétisation. Ce qui confirme bien notre première hypothèse.

8.3.1.2. Les enquêtés estiment que l'enseignement/apprentissage dans une langue nationale constitue un droit et paraît plus facile que l'enseignement/apprentissage en langue étrangère

L'analyse des données révèle aussi que les animateurs des centres d'alphabétisation, notamment ceux qui ont fait des expériences dans le système éducatif formel, estiment que l'enseignement en langue nationale, plus particulièrement en langue maternelle est plus facile que l'enseignement en langue étrangère (langue française). En effet, ils pensent que les apprenants comprennent mieux les messages quand les enseignements se déroulent dans leur langue maternelle.

De plus, la plupart des enquêtés bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, notamment ceux ayant fait auparavant quelques expériences dans le système d'éducation formel, pense que les apprentissages en langue nationale sont plus accessibles que ceux qui se déroulent en langues étrangères (français, anglais, arabe ...). Ce qui cadre bien avec le point de vue de Da Cruz M. (2008), qui estime que la présence des langues maternelles des apprenant(e)s dans le système éducatif favorise l'acquisition des compétences et permet d'obtenir de meilleurs taux de succès de ces apprenant(e)s par rapport à leurs camarades du système classique où seules les langues héritées de la colonisation sont utilisées.

Les analyses ont également révélé que les enquêtés considèrent l'alphabétisation en langue nationale comme une obligation voir un droit et une opportunité pour la promotion et la valorisation de leur langue qui fait partie de leur patrimoine culturel. Les chansons et slogans qui leurs servent de techniques d'animation véhiculent bien leurs croyances à ce sujet.

De tout ce qui précède, on peut donc retenir dans un premier temps que pour les enquêtés, l'enseignement/apprentissage en langue maternelle est plus facile que l'enseignement/apprentissage dans une autre langue. On peut aussi retenir que ces enquêtés considèrent que l'alphabétisation en langue nationale est un droit et favorise la promotion et la valorisation de leur langue. Notre deuxième hypothèse est donc vérifiée.

8.3.1.3. Les alphabétiseurs considèrent la professionnalisation comme une opportunité de formation pour l'accroissement de leurs connaissances personnelles et la valorisation de leur statut

Au vu des données analysées, il paraît évident de voir que la formation représente un enjeu de taille pour les alphabétiseurs dans le cadre du processus de leur professionnalisation. Bien souvent, la formation est perçue comme un enjeu stratégique pour les organisations, mais cette enquête nous a permis de comprendre que des travailleurs en font leurs préoccupations.

Dans cette rubrique en effet, toutes les propositions formulées par les enquêtés tournent autour de la formation, une meilleure prise en charge, la réalisation d'infrastructures et la dotation en matériel didactiques (manuels d'alphabétisation, syllabus). Ils revendiquent ainsi, des conditions de travail meilleures mais ils pensent surtout qu'une formation leur sera utile pour accroître leurs connaissances. Ils pensent également qu'en plus de l'obtention d'un diplôme, la formation leur permettra d'acquérir une identité professionnelle et plus encore, une reconnaissance sociale. En effet, le rapport mondial sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes (l'UNESCO 2010, p 92), mentionne que :

« Tous comme dans les autres secteurs de l'éducation, les enseignants, facilitateurs et les formateurs représentent le facteur de qualité le plus important de l'éducation des adultes. Néanmoins, on constate encore de trop nombreux exemples de formation inappropriée des éducateurs d'adultes dont les qualifications sont minimales, les salaires insuffisants et dont les conditions de travail ne favorisent pas un enseignement de qualité ».

Nous pouvons donc conclure que les alphabétiseurs perçoivent à travers la professionnalisation, une occasion de se former en vue d'accroître leurs connaissances et de valoriser leur statut. Notre troisième hypothèse est donc vérifiée.

8.3.1.4. Les apprenants exploitent les compétences reçues au cours des pratiques d’alphabétisation pour contribuer au développement de leur localité

Les programmes d’alphabétisation et d’éducation des adultes opèrent beaucoup de transformations dans la vie des bénéficiaires. En effet, nombreux sont les bénéficiaires de ces programmes qui savent aujourd’hui lire, écrire et calculer en langue nationale. Certains ont su exploiter ces acquis pour soit rentabiliser leurs activités (commerce, agriculture, élevage, artisanat,...), soit améliorer leur état de santé (santé de reproduction, cadre de vie sain, meilleur hygiène corporel, soin de santé primaire,...). D’autres ont su les exploiter pour participer à l’animation de la vie publique et politique (implications actives et efficaces au sein des associations de développement local, participations aux rencontres politiques, expressions du droit de vote,...).

En effet, sur le plan sanitaire, lorsque les instructions reçues dans les centres d’éducation des adultes permettent aux néo-alphabètes de bien assainir leur cadre de vie, de vivre dans de bonnes conditions hygiéniques et d’organiser une meilleure planification des naissances au sein de leur famille, ils se portent souvent mieux pour s’occuper convenablement de leurs activités quotidiennes. Ils aident aussi les pouvoirs publics à maîtriser la poussée démographique.

De même, sur le plan économique, lorsque grâce aux acquis de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes, les néo-alphabètes améliorent la gestion quotidienne de leurs activités, cela augmente sensiblement leurs rendements ; lorsqu’ils planifient mieux les charges de leur famille, ils font des économies substantielles et les réinjectent dans l’économie locale voire nationale.

Egalement sur le plan social et politique, lorsque grâce aux acquis de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes, les néo-alphabètes prennent conscience de leurs droits et devoirs dans la société, ils deviennent de plus en plus exigeants à l’égard de leurs gouvernants. Ils exigent de plus en plus des conditions de

vie meilleure et préfèrent s'impliquer directement dans l'animation de la vie publique et politique. De ce fait, les gouvernants s'efforcent de contrôler leur mode de gestion de la cité en vue de donner satisfaction à leurs citoyens qui deviennent de plus en plus exigeants.

Sur le plan culturel, lorsque les apprenants prennent conscience que toutes les pratiques culturelles ne sont pas favorables au développement, ils se débarrassent de certaines de leurs pratiques rétrogrades (l'excision, le lévirat, le mariage précoce,..) qui constituent des obstacles au développement culturel. De plus, ils deviennent favorables aux brassages culturels parce qu'ils savent désormais qu'il existe d'autres cultures en dehors des leurs. Ils valorisent davantage leur culture, notamment leur langue nationale et contribuent ainsi au développement culturel de leur localité. En effet, en ce qui concerne les gains d'apprentissage et leurs bénéfices pour les communautés et les sociétés l'UNESCO (2017 : 112), dans son 3ème rapport sur l'Apprentissage et l'Education des Adultes, mentionne qu'il y a des gains d'apprentissage individuels : « • *Alphabétisme et numératie* • *Compétences pratiques (par ex. TIC)* • *Compétences nécessaires dans la vie courante (par ex. résilience, assurance, résolution de problèmes)* • *Apprentissage culturel (par ex. arts, éthique, spiritualité)* » et des bénéfices pour les communautés et les sociétés notamment la cohésion sociale et l'intégration ; le capital social : confiance entre les personnes et envers les institutions, connexions sociales ; la participation aux activités sociales, civiques et politiques ; la tolérance de la diversité et relations sociales plus cohésives et plus pacifiques ; les communautés apprenantes : économies éthiques, sensibilisation à l'environnement et durabilité de l'environnement.

Toutefois on remarque que la proportion des personnes qui se font alphabétiser est faible par rapport à l'effectif de la grande masse des analphabètes attendus et surtout de ceux qui s'inscrivent en grand nombre au début des campagnes d'alphabétisation (taux d'abandon élevé). On remarque aussi que suite à certaines influences négatives sur leurs postures professionnelles, certains alphabétiseurs n'arrivent pas à transmettre convenablement les compétences dans les centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes. En conséquence, sur la minorité de gens qui suivent les

programmes des centres d'alphabétisation, certains n'arrivent pas acquérir les compétences nécessaires pour exploiter judicieusement les acquis de la formation. Il serait donc important de corriger les insuffisances liées au processus d'enseignement/apprentissage dans les centres d'alphabétisation en investissant dans la formation des maîtres alphabétiseurs.

En sommes, en dépit du nombre très limité des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, on peut conclure que, lorsque l'alphabétisation se déroule dans des conditions favorables à l'enseignement/apprentissage, les apprenants exploitent les acquis des pratiques d'alphabétisation pour participer au développement de leur localité. Ce qui vient confirmer notre hypothèse N° 4.

8.3.2. Limites et perspectives

Bien qu'ayant atteint des résultats très concluants nous permettant de donner des réponses à notre problématique, nous admettons avec conviction, que notre thèse comporte des insuffisances. Ces insuffisances sont en effet, dues aux contingences ayant balisé le processus de réalisation de cette thèse. Elles sont inhérentes à toute œuvre humaine, et bien entendu, n'affectent aucunement la qualité du travail d'autant puisqu'il ne s'agit pas de défaut ni de carence. Il convient ici d'identifier ces insuffisances pour des actions d'approfondissement possibles.

8.3.2.1. Difficultés relatives à la détection d'enquêtés alphabétisant à la fois en langue nationale et en langue étrangère

Bien que nous ayons pu justifier que l'alphabétisation en langue nationale est fondée sur des exigences du droit à l'éducation et à la promotion du patrimoine linguistique national ainsi que sur des exigences d'ordre politique et économique ; nous n'avons pas pu au cours de ces travaux, justifier par des données empiriques suffisantes qu'elle est aussi et surtout fondée sur la recherche d'optimisation du processus d'enseignement / apprentissage. Cependant, la présence d'enquêtés alphabétisant à la fois en langue nationale et en langue étrangère pourrait nous permettre de mieux

justifier que l'enseignement/apprentissage est plus facile en langue nationale qu'en langue étrangère,

Malheureusement, nous n'avons pas pu détecter d'enquêtés alphabétisant à la fois en langue nationale et en langue étrangère. Pour surmonter cette difficulté, nous avons pris en considération, les données collectées auprès des alphabétiseurs ayant déjà fait des expériences dans l'éducation formelle ou ayant déjà dispensé des enseignements dans une langue autre que leur langue maternelle. A cela s'ajoute le point de vu des néo-alphabètes ayant aussi fait quelques expériences dans le système éducatif formel ou ayant déjà suivi des formations dans une langue autre que leur langue maternelle.

8.3.2.2. Contraintes spatio-temporelles

Compte tenu des recherches que nous avons entamées au laboratoire CIRNEF de Rouen (France), parallèlement aux présents travaux, nous avons été souvent obligé d'être éloigné de notre terrain de recherche. En effet, les périodes de campagnes d'alphabétisation correspondent souvent à nos périodes de séjour à l'étranger. Ce qui ne nous permet pas de trouver des centres d'alphabétisation ouvertes pour organiser nos observations participantes. Pour surmonter cette difficulté, nous avons dû faire des négociations avec les animateurs des centres d'alphabétisation qui ont accepté d'organiser des séances d'alphabétisation spécialement en dehors des périodes de campagnes pour nous permettre de bien mener nos enquêtes de terrain.

Comme nous l'avons déjà souligné, ces insuffisances n'affectent en rien la qualité du travail d'autant puisqu'il ne s'agit pas de défaut ni de carence. Nos enquêtes de terrain nous ont permis d'obtenir des résultats encourageants en vue de bien étayer notre problématique. Au vu des résultats obtenus, nous pensons qu'il est indispensable de professionnaliser le métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin. Nos suggestions à cet effet, se feront à travers le chapitre ci-dessous.

Conclusion

La discussion qui a précédé la présentation et l'analyse des données issues de nos enquêtes de terrain, après le dépouillement des questionnaires et la transcription des entretiens, montre que les postures des animateurs de centre d'alphabétisation ont effectivement des influences sur leurs pratiques professionnelles. Celle-ci (les postures) sont influencées par plusieurs facteurs dont notamment, les croyances, conditions de vie, l'environnement de travail. Il a été aussi démontré que les alphabétiseurs considèrent la professionnalisation comme une opportunité de formation pour l'accroissement de leurs connaissances personnelles et la valorisation de leur statut. Il a été enfin démontré que les apprenants exploitent les compétences reçues au cours des pratiques d'alphabétisation pour contribuer au développement de leur localité.

Comme limites de cette thèse, nous retenons que l'inexistence d'un alphabétiseur qui anime à la fois en langue nationale et en langue étrangère, parmi les enquêtés, n'a pas permis de recueillir suffisamment de données empiriques pour démontrer ou justifier l'importance des langues nationales dans le processus de transmission/acquisition de savoirs. A cela s'ajoutent les contraintes spatio-temporelles qui pourraient affecter le comportement de certains enquêtés suite à des observations participantes en dehors des périodes de campagnes d'alphabétisation. Toutefois, il a été souligné que ces situations qui constituent des limites à la réalisation de la thèse, n'ont pas affecté la qualité du travail.

Les perspectives, issues des analyses et discussions, seront présentées dans le dernier chapitre intitulé « *nécessité de professionnalisation du métier des animateurs de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin* ».

Chapitre 9.

**Nécessité de professionnalisation du métier des animateurs des centres
d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin**

Introduction

Après les recueils et l'analyse des données empiriques, ce chapitre vise prioritairement à faire des suggestions pour la professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

En effet, nous avons d'abord tenté de justifier pourquoi il est nécessaire de professionnaliser le métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Nous avons ensuite fait un retour sur les pensées de quelques auteurs « clés » en vue de mieux appréhender leur vision de professionnalisation. Ce qui nous a permis d'avoir les arguments nécessaires pour murir nos réflexions sur le sujet en vue de faire nos suggestions.

9.1. Pourquoi professionnaliser ?

La population du Bénin est en majorité analphabète, soit un taux d'analphabétisme de 55,4% (RGPH4, 2015). Ces personnes sont donc privées de l'accès à l'éducation ou non pas pu saisir l'opportunité de s'instruire. La recherche de professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes vise prioritairement la réussite de l'éducation pour tous. L'accès à l'éducation étant un droit fondamental, la professionnalisation, vise également l'équité et la justice sociale. Du fait que la faible qualité du contenu des offres de formation fait partie des causes du faible taux d'alphabétisation, la professionnalisation vise aussi la qualité de l'offre d'éducation et de formation. Pour finir, elle vise à créer un partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté.

En effet, les recommandations de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE, 2008), portant sur les enjeux liés à l'éducation, soulignent l'importance pour l'école de favoriser la réussite scolaire pour tous et la persévérance scolaire ; d'être porteuse des valeurs d'équité et de justice sociale ; d'offrir une formation de qualité à tous ordres d'enseignement ; de favoriser le partenariat avec la communauté et les familles. Ces enjeux relevant de valeurs sociales actuelles ont une grande importance dans la définition des rôles des acteurs sociaux. La recherche de professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, prend en effet sa source dans ces enjeux. Après leur présentation sommaire nous expliquerons en quoi ils sont sous-jacents à la recherche de professionnalisation du métier d'alphabétiseur et d'éducateur d'adultes.

9.1.1. Réussite de l'éducation pour tous

En 1960, lors de la Deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTÉA 2), tenue à Montréal, un lien a été fait entre l'alphabétisation et le développement en reconnaissant l'alphabétisation comme étant l'aspect « *le plus*

urgent » de l'éducation des adultes⁴¹. En effet, la professionnalisation du métier des animateurs de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, vise prioritairement la réussite de l'éducation pour tous. Ainsi donc, avant d'être considéré comme enjeu social, l'éducation pour tous vise d'abord l'accès du plus grand nombre à l'éducation. Pour répondre à cet enjeu, les programmes d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, reçoivent des usagers défavorisés, notamment des adultes n'ayant pas étudié du tout ou pas suffisamment dans le système d'enseignement formel. Ces usagers constituent en effet, des apprenants qui présentent des besoins d'éducation qui répondent à des principes spécifiques (principes andragogiques) avec lesquels les éducateurs d'adultes doivent savoir composer.

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

Pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous, il est nécessaire d'améliorer la qualité de l'alphabétisation par la mise en œuvre de certaines recommandations de la Déclaration de la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes (DEPOLINA) dont « *la formation des facilitateurs (maîtres, animateur, et superviseurs)* » qui passe nécessairement par la création de filières de professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation d'adultes dans les universités nationales du Bénin (CONFINTEA VI, 2009 : 29).

Dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'EPT, l'OCDE (2008 : 30) reconnaît en effet que : « *L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer*

⁴¹Conférence mondiale sur l'éducation des adultes, Montréal (Canada), 21-31 août 1960 : rapport final, Unesco, 1960, Paris, p 33-34.

activement à la vie sociale et économique de la société. Elle contribue également à enrichir les connaissances scientifiques et culturelles. Le niveau de formation de la population adulte est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain », c'est-à-dire du niveau de compétence de la population et de la main d'œuvre ».

Etant donné que le développement du capital humain passe nécessairement par l'éducation, notamment l'éducation des adultes dont le niveau de formation est utilisé comme indicateur de ce « capital humain », le métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes devrait s'asseoir sur une forte légitimité sociale. L'éducateur d'adulte, comme tout enseignant, devrait être apte pour répondre à cet enjeu socioéducatif, et jouir à cet effet, d'un certain pouvoir ou reconnaissance social qui constitue un levier indispensable au processus de professionnalisation.

9.1.2. Equité et la justice sociale

L'éducation des adultes vise également, l'« équité et la justice social ». En effet, la constitution béninoise du 11 décembre 1990 fait de la formation et de l'éducation un droit fondamental. En son article 8, elle dispose que « *l'Etat a l'obligation absolue (...) d'assurer à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à la culture, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi* ».

Pourtant, notre planète compte aujourd'hui 758 millions d'analphabètes dont 65% dans les pays de sud, notamment en Afrique sud subsaharienne (PNUD Bénin, 2016). Sur les 10 008 749 d'habitants que compte le Bénin, 55,4% sont des analphabètes (RGPH 4, 2015) qui ne savent ni lire, ni écrire. De ce fait, leur participation efficace à la production de la richesse reste limitée du fait qu'il leur manque les compétences nécessaires pour accroître leur productivité. En effet, Atangana (1971 : 19), considère « *le manque des techniques de culture comme l'un des facteurs qui limitaient le rendement des activités agricoles dans les sociétés traditionnelles africaines* »

Aussi, ces millions de personnes sont-elles exclues de la pleine participation à l'animation de la vie publique, politique, socioculturelle et économique ainsi que de la pleine jouissance de leurs droits civils. En effet, "Lire et écrire"⁴², estime que :

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

A cet effet, l'éducateur des adultes a un rôle important à jouer dans la quête d'équilibre social en se formant et en favorisant chez ces personnes qui se sentent « exclues », l'acquisition des compétences nécessaires pour participer activement et efficacement au développement de leur communauté. Ainsi, pour Roger L. (2012), l'éducateur d'adulte doit « *en faire plus pour ceux qui en ont moins* » et la professionnalisation doit donc avoir l'ambition de faire de chaque éducateur d'adulte, un maître qui soit en mesure de proposer des situations éducatives favorisant le développement du plein potentiel de chaque individu..

9.1.3. Qualité de l'offre d'éducation et de formation

Au Bénin la faiblesse du taux d'alphabétisation serait lié principalement à la faible qualité des contenus et de la formation des animateurs de centre d'alphabétisation (PNUD-Bénin, 2016). Ainsi donc, un autre critère relatif à la qualité de l'offre d'éducation et de formation s'ajoute au deux premières, une éducation juste et équitable. Cette qualité englobe la formation des animateurs, la formation générale des apprenants aussi bien que la formation tout au long de la vie.

En effet, avec Roger L. (2012 : 35) on retient que « *la qualité de la formation est garante d'une société fondée sur l'intégration qui offre à tous une chance égale [qui] permet une adaptation de la formation aux personnes à qui cette formation est dispensée et favorise l'engagement des personnes dans ces formations* ». C'est dans cette perspective que le Bénin a adopté en 2001 la Déclaration nationale

⁴² <http://www.lire-et-ecrire.be/Qu-est-ce-que-l-alfabetisation>, Qu'est-ce que l'alphabétisation ?, Lire et Ecrire, consulté le 09 novembre 2016 à 19 h 07

d'alphabétisation et d'éducation des adultes qui, dans ses recommandations, insiste sur l'impérieuse nécessité de la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

9.1.4. Partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté

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

D'abord, étant donné que l'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes (comme tout enseignant), est garant d'une formation de qualité, basée sur la justice et l'équité, il faudrait dans le cadre de la formation au métier d'éducateur d'adultes, des institutions de formations capables de créer les conditions favorables à l'apprentissage socioprofessionnel. Roger L. (2012 : 36) pense à cet effet que :

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

Ensuite, compte tenu des caractéristiques des adultes en formation, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation dans les centres d'éducation d'adultes, doivent tenir compte de la spécificité de ces adultes aussi bien que de leurs besoins éducatifs. L'identification et la prise en compte des besoins éducatifs de la communauté dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, constitue aussi une forme de partenariat entre les centres d'alphabétisation et la communauté.

Le partenariat école (centre d'alphabétisation), communauté ou famille est comprise aussi comme une « contribution » réciproque à l'atteinte des objectifs (éducatifs) préétablis. Par exemple, dans son article *Des questions à discuter. Vous avez dit « collaboration »*, Gagnon N. (1994 : 31), affirme : ce qui est à souhaiter, c'est la cohérence entre les actions que l'école et la famille font en alternance [...]

collaboration qui pourrait se traduire par contribution, aide à l'autre camp [...] aider l'autre à atteindre ses objectifs.

Soulignons que ce partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté fait partie des facteurs qui favorisent le développement communautaire qui englobe toutes les dimensions du développement notamment, la dimension culturelle qui intègre la valorisation et la promotion des langues nationales.

En somme, au-delà de sa contribution à l'atteinte des objectifs de l'EPT, l'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes joue un rôle social majeur. Dès lors, la professionnalisation du métier d'éducateur d'adultes est nécessaire en vue de garantir une formation de qualité, équitable, basée sur la justice sociale et assurant un partenariat harmonieux entre les centres d'alphabétisation et la communauté pour impacter indéniablement le développement communautaire.

9.2. Eclairages de quelques pensées

En vue de bien murir nos réflexions qui aboutiront sur des propositions pour la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, il convient de revenir sur quelques approches de la professionnalisation telle que pensée par certains auteurs.

En effet, si Bourdoncle R. (2000) pense que « *la professionnalisation concerne tout autant le domaine de l'activité professionnelle, le groupe qui les réalise, les savoirs, les personnes, la formation* », Wittorski R. (2005, 2008) y découvre trois objets : la professionnalisation des activités ; la professionnalisation des acteurs et la professionnalisation des organisations. Démazière D. (2009), quant à lui, bien qu'il y découvre aussi trois objets, pense que ceux-ci portent plutôt sur la reconnaissance institutionnelle d'un nouveau groupe occupationnel ; la construction de parcours par l'accumulation de l'expérience pour améliorer la pratique professionnelle et, pour finir, les modes de gestion et de management de l'entreprise.

Tout au long de cette présentation, nous nous appuyons sur les travaux de Baba-Moussa A. R. et al. (2014) qui, se fondant sur l'approche développée par Bourdoncle R., rappelle que « *le processus de professionnalisation n'est ni linéaire ni unique. Il comporte plusieurs dimensions relatives à l'activité, au groupe et aux individus qui la pratiquent, aux savoirs que ceux-ci mobilisent et à la formation qui leur permet d'acquérir ces savoirs* ». A cet effet, « *on peut s'interroger sur l'existence, pour les éducateurs d'adultes en Afrique, d'un processus de professionnalisation répondant à ces caractéristiques* ».

Pour répondre à cette interrogation, Baba-Moussa A. R. et al. (Ibid.), schématise le processus de professionnalisation en trois phases : la professionnalisation qui prend en compte la définition des caractéristiques d'un corps d'éducateurs d'adultes ; la professionnalisation basée sur la formation et la professionnalisation qui tient compte de l'activité et des savoirs à mobiliser.

9.2.1. Professionnalisation et définition des caractéristiques d'un corps d'éducateurs d'adultes

Bourdoncle R. (2000), s'appuyant sur les travaux de Wilenski, a identifié cinq étapes relevant de la professionnalisation du groupe dans le cadre du processus de professionnalisation : il s'agit de la création d'une association professionnelle nationale ; de l'apparition d'un conflit entre les anciens et les jeunes professionnels qui veulent faire progresser la profession ; de la compétition entre ce groupe professionnel et les groupes qui exercent des activités voisines ; de l'activisme politique pour obtenir un monopole légal et de la diffusion de règles ou la création d'un code de déontologie propre à la profession.

En effet, la professionnalisation du groupe implique pour les individus qui le composent, le partage des valeurs communes, des normes d'exercice de leur activité, un code éthique et déontologique. Il s'agit en effet, d'un processus de « *socialisation professionnelle* » que Merton *et al.* (1957) cité par Bourdoncle R. (2000 : 125), définit comme le « *processus par lequel les gens acquièrent sélectivement les valeurs et*

attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref, la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à être membres ». La professionnalisation d'un groupe de personnes pratiquant une activité donnée consiste donc pour ce groupe à se constituer en une force de pression afin de défendre et de pérenniser ses acquis, en créant d'une part une association professionnelle et, en élaborant d'autre part, un code d'éthique définissant des « *règles de confraternité intérieure et de respectabilité extérieure* » (Ibid. : 122).

Partant de ces considérations théoriques, Baba-Moussa A. R. et al (2014 : 247) font constater qu'en Afrique « *les éducateurs d'adultes constituent un groupe composite d'intervenants prioritairement bénévoles, et souvent organisés en associations pour revendiquer leurs droits, notamment à des conditions de travail décentes et à un minimum de reconnaissance sociale. On peut citer à ce propos au Bénin l'Association nationale des maîtresses et maîtres d'alphabétisation et d'éducation des adultes du Bénin (ANAMAEB), [l'Association de Promotion de l'Alphabétisation et d'Education des Adultes (APAEA)] et le Réseau national des opérateurs privés pour la promotion de l'alphabétisation et des langues nationales (RENOPAL) ; et l'Association des formateurs et des éducateurs pour adultes (AETASA) en Afrique du Sud. [...] Il faut noter cependant que ces associations ne semblent pas suffisamment puissantes pour pousser à la professionnalisation (ou du moins à la syndicalisation)* ». En ce qui concerne l'identité du groupe, elle se construit le plus souvent autour des principes et de la culture du bénévolat, où les avantages attendus sont souvent plus symboliques que financiers. La rémunération ne constitue donc pas pour le groupe, une principale source de revendication mais leurs revendications portent beaucoup plus sur les conditions de travail décentes notamment, en ce qui concerne la dotation en matériels didactiques, la formation continue, etc. Cependant, avec l'intervention croissante des ONG et opérateurs privés en alphabétisation et éducation des adultes on observe « *l'émergence d'une nouvelle catégorie d'intervenants, qui se construit une identité plus proche du salariat que du bénévolat* » (Ibid.).

Pour Bardy (2007) cité par Baba-Moussa A. R. et al. (2014), il faut aussi souligner l'hétérogénéité du personnel de l'éducation des adultes et de l'éducation

communautaire, qui se peut être réparti en trois principales catégories en fonction de leurs niveaux d'intervention et de leurs missions. Il y a d'abord *le personnel travaillant en contact direct avec les apprenants*, et au sein duquel on peut distinguer entre autres : les volontaires des services d'alphabétisation et les groupes d'éducation communautaire, les facilitateurs en éducation d'adultes, les tuteurs travaillant avec les groupes d'éducation communautaire, le personnel d'orientation et d'information des jeunes et des adultes, etc.

Il y a ensuite *les organisateurs et coordinateurs de services* qui soutiennent le développement des programmes et/ou en assurent l'application ; on peut citer notamment les facilitateurs en éducation communautaire et coordonnateurs de cours d'alphabétisation pour adultes, les coordonnateurs d'orientation et d'animation des activités de jeunesse, les dirigeants de groupes communautaires, les agents de développement, etc.

Il y a enfin *le personnel de conception et de gestion* composé des cadres de haut niveau, qui assurent la réflexion stratégique, la planification du service, la coordination du travail des équipes d'intervention : cadres de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, agents et chefs des services administratifs d'alphabétisation et d'éducation des adultes, managers et membres de comités de gestion des groupes communautaires, directeurs des services d'éducation des adultes et d'éducation communautaire. Dans la réalité, c'est au premier groupe que l'on se réfère prioritairement, et c'est ce groupe qui se constitue le plus souvent en association.

Notons cependant que :

Si la création d'associations professionnelles peut marquer une entrée dans le processus de professionnalisation, elle a besoin d'être doublée de la création d'un corps de personnels clairement identifiable, doté d'un référentiel de compétences et d'une déontologie propres. Cela permet de pallier la tendance à réduire le nombre des éducateurs d'adultes et des alphabétiseurs d'adultes (Ibid.).

9.2.2. Professionnalisation de la formation

La professionnalisation vise la construction des identités des personnes et du groupe. En ce qui concerne la professionnalisation de la formation, elle est axée sur les programmes, la pédagogie, les méthodes et les liens avec le milieu professionnel. En effet, Bourdoncle R. (2000), estime que la professionnalisation de la formation désigne le processus par lequel une formation « *s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode de cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs)* ». Pour Baba-Moussa A. R. et al (2014), « *la professionnalisation de la personne et du groupe favorise la construction des identités professionnelles dès l'entrée en formation, et se poursuit tout au long de l'activité professionnelle des intéressés* ». Pour professionnaliser une formation, il faut en effet lui permettre d'être en adéquation avec les exigences du marché du travail. Ainsi donc, contrairement à une formation générale, la formation professionnelle doit répondre à trois critères :

- le contrôle de l'entrée dans le métier assuré par le groupe de professionnels au travers d'un système de contrôle de l'entrée en formation (concours, sélection sur dossiers, etc.) ;
- la construction de l'identité professionnelle, en obligeant de façon plus ou moins explicite les personnes en formation à constituer un groupe distinct des autres (cf. École nationale d'administration, Écoles de police, Écoles normales supérieures, etc.) ;
- la production par le groupe de professionnels des modes de reconnaissance et de certification de la formation.

En effet, la formation crée chez les formés les premières ruptures liées au contact du groupe professionnel auquel ils veulent appartenir (notamment lors du stage). Ainsi, tout au long d'une formation professionnelle, « *aidés par leurs prédécesseurs* », les formés acquièrent un ensemble des « *savoirs, savoir-faire et savoir-être* » susceptibles d'être mobilisés dans leur activité. Certaines formes d'organisation

renforcent ce processus : évolution par promotion, internat, rigueur parfois proche du monastique, etc. (Ibid.).

En considérant la situation actuelle des éducateurs d'adultes en Afrique et plus particulièrement au Bénin, on peut en déduire qu'elle ne remplit pas les critères de professionnalisation de la formation. Cela s'explique, selon Nikiéma (2008), cité par Baba-Moussa A. R. et al. (2014) par « *la perception ambiante selon laquelle les éducateurs d'adultes eux, n'avaient besoin que de peu de qualification* » d'où l'absence quasi-totale de structures de formation des éducateurs d'adultes dans les universités. En conséquence, Bardy 2007, cité par Baba-Moussa A. R. et al. (2014), relève que de façon générale, les services chargés de l'éducation des adultes se sont développés avec un personnel qui a acquis ses connaissances sur le tas et ne possède pas nécessairement de qualifications formelles.

9.2.3. Professionnalisation de l'activité et des savoirs à mobiliser

Selon Bourdoncle R. (2000 : 120), professionnaliser une activité, c'est « *en faire une activité mobilisant des savoirs rationnels, cela suppose qu'elle s'enseigne à l'université, et donc que les hommes de métier se consacrent autant et même plus à l'accumulation et à la transmission de leur savoir qu'à leur pratique professionnelle directe* ». Elle repose sur l'acquisition d'une expertise, la production de savoirs codifiés et dépend de facteurs sociaux, économiques et politiques. En effet, selon Baba-Moussa A. R. et al (2014 : 250), la professionnalisation de l'activité suppose l'acquisition d'une certaine expertise, et par conséquent la production de savoirs particuliers sur lesquels reposent les compétences des professionnels.

Elle appelle donc la professionnalisation des savoirs qui servent de base à la pratique. Ces derniers doivent être : relativement abstraits et codifiés ; construits pour répondre aux problèmes concrets que rencontre le professionnel ; d'une efficacité reconnue (c'est-à-dire être les plus indiqués pour répondre aux problèmes des professionnels) ; créés (ne serait-ce qu'en partie), transmis et contrôlés par le groupe professionnel ; et assez complexes pour que leur acquisition exige de s'inscrire dans un processus de formation systématique dans des centres spécifiques, selon des modalités et une durée déterminées (Ibid.).

Par ailleurs, la professionnalisation de l'activité dépend souvent de facteurs sociaux (reconnaissance sociale du groupe), économiques (attribution d'une rémunération conséquente) et politiques (soutien législatif et juridique). Une volonté politique forte est donc nécessaire - mais au-delà, c'est l'ancrage universitaire de la formation qui joue un rôle déterminant. « *Le rattachement de la formation à l'université est souvent perçu comme un gage de rationalité des pratiques professionnelles, et se traduit par la rupture avec des formations courtes validées par des attestations, au profit de formations plus ou moins longues sanctionnées par des titres et des diplômes* » (Ibid.).

Lorsqu'on se réfère à la situation des animateurs de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes présentée dans la session 3 du chapitre 2, on peut conclure que la professionnalisation des savoirs et de l'activité n'est pas encore effective pour les éducateurs d'adultes au Bénin. Cela serait dû principalement au faible ancrage universitaire des formations au métier d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin.

9.3. Pistes de réflexion pour la professionnalisation du métier des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes au Bénin

Pour une bonne réussite de la professionnalisation du métier des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes au Bénin, il est indispensable de penser à une universitarisation de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes comme le recommande la Déclaration de la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes adoptée depuis 2001. Il faudrait également penser à donner ou redonner de la valeur à ce métier.

9.3.1. Universitarisation de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes

Depuis 2001, l'Etat béninois a exprimé sa volonté de professionnaliser la formation des animateurs de centre d'alphabétisation en insistant dans la Déclaration de la politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes (DEPOLINA), sur la

nécessités de la création de filières de formation aux métiers d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes dans les universités nationales (CONFINTEA VI, 2009).

Pour que cette volonté étatique de professionnaliser la formation des animateurs de centre d'alphabétisation, qui ne peut s'inscrire que dans la logique de développement d'une culture professionnelle de l'alphabétiseur, se traduise mieux dans les référentiels de formation, il paraît important d'exposer les différents modèles d'université, modèles d'enseignants et modèles de métiers d'enseignant possibles en vue de comprendre la place de la professionnalisation dans ces différents modèles.

9.3.1.1. Modèles d'université

Mentionnons que la présentation des modèles d'université varie d'un auteur à un autre. Si Lessard et Bourdoncle R. (2002) identifient trois modèles d'université (l'université libérale, l'université de recherche et l'université de service), Lenoir Y. (2005) en présente jusqu'à cinq (l'université culturelle ; l'université scientifique ; l'université libérale ; l'université pragmatique et l'université de l'excellence). En 2012, Lessard C. (2005) revient avec une proposition de quatre modèles d'université (l'université libérale, l'université scientifique, l'université de service public, l'université entrepreneuriale). C'est cette proposition de Lessard qui prend en considération les trois modèles de Lenoir Y. (2005), que nous allons explorer en vue de voir ses visées de professionnalisation.

▪ Université libérale

L'université libérale peut être définie « comme le lieu de transmission d'un savoir qui est à lui-même sa propre fin ». C'est un modèle d'université constitué d'« une petite communauté où enseignants et étudiants discutent, évaluent et explorent des idées difficiles, parfois originales, et toujours d'une portée générale » (Lessard C., 2012).

L'université libérale, selon Ouzilou, cité par Roger L. (2012) est basée sur la transmission et la mise à disposition des savoirs qui se réalisent de manière désintéressée, au sens où le principe d'universalité de la culture y domine et où l'individualisation de savoirs et leur prétention opératoire n'ont pas de raison d'être. Pour Lessard C. et Bourdoncle R. (2002), ce modèle vise la construction et le développement d'une morale intellectuelle, personnelle, rationnelle et critique.

L'université libérale est donc une communauté de partage de savoirs où les approches fonctionnaliste ou interactionniste de la professionnalisation ont peu de place. En effet, les approches fonctionnalistes et interactionnistes font appel à des savoirs utilitaires, conformateurs, non libérateurs, restrictifs et spécialisés visant le singulier et non l'universel. Par contre, une approche conflictualiste et critique de la professionnalisation qui ne limite pas la nature des professions à des modèles stéréotypés et conservateurs, peut trouver la possibilité de développer son esprit critique dans ce modèle. Cependant, bien qu'il présente un souci de développer la culture, ce modèle ne vise pas à former des professionnels. On peut en effet souligner que la culture professionnelle n'est pas au cœur des préoccupations.

▪ **Université scientifique ou de recherche**

L'université scientifique est définie comme une communauté de recherche scientifique et poursuit une mission essentielle de recherche de la vérité grâce à la science et à sa méthode positive. Ce modèle nécessite une complémentarité entre l'enseignement et la recherche, car si la science doit non seulement être transmise, elle doit être aussi soumise à la discussion et à la critique et sa diffusion ainsi que son rayonnement participent également du processus de construction des connaissances. En effet, pour Lessard C. (2012), l'université scientifique « *ne fait pas que transmettre des connaissances constituées, elle en produit et les soumet au débat pour validation. Par la recherche fondamentale, elle permet de comprendre le monde, et par la recherche appliquée, d'agir sur lui. La liberté du chercheur est une condition essentielle de sa créativité ; elle n'est limitée que par les règles de la méthode scientifique et par celles qui régissent le débat entre pairs* ».

Le modèle d'université de recherche peut présenter une visée de professionnalisation, voire revendiquée par les responsables des dispositifs de formation, mais à la condition que les processus de professionnalisation mis en œuvre participent de l'avancement de la science et des connaissances. Ainsi, nous pourrions considérer que des recherches analysant par exemple les pratiques déclarées des enseignants et un discours sur la pratique ou de la pratique pourraient avoir leurs places dans ce modèle d'Université. Ainsi donc, bien que ce modèle d'université présente le côté professionnel, il semble que ce soit au détriment de la culture. Roger L. (2012) pense à cet effet, que la production des connaissances recherchée est une production résolument tournée vers l'action.

▪ **Université de service**

L'université de service est partie prenante de la société et contribue au progrès socio-culturel et économique. Dans ce modèle, Lessard C. (2012) estime que :

« L'université doit être accessible à celles et ceux qui ont le talent et la motivation requise, en toute équité. Elle doit former les cadres dont l'État a besoin et l'ensemble de la main d'œuvre professionnelle et semi-professionnelle. Elle doit rendre des services à la collectivité, que ces services soient de nature sociale, culturelle ou économique, et qu'ils soient nationaux ou régionaux [...]. L'offre de formation doit tenir compte des besoins de la société, et la recherche diverse dans ses approches et dans ses modes de diffusion, doit rejoindre les préoccupations de la société ».

Pour Lessard C. et Bourdoncle R. (2002), dans le modèle d'université de service, la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société. Aussi, la visée de professionnalisation semble-t-elle y trouver sa légitimité et sa place. En effet, université de service a pour but de « *dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets* » (Ibid.). C'est une université résolument tournée vers l'action professionnelle, vers sa préparation et son adaptation, qui réfléchit et élabore ses contenus dans et pour l'action professionnelle. Pour Houssaye J., cité par Roger L. (2012), ce type d'université a conduit au développement de dispositifs de formation professionnelle où la part des mises en situation professionnelle, comme

les hôpitaux universitaires, par exemple, ou les écoles d'application articulées aux Instituts universitaires de formation des maîtres en France, constituent l'espace-temps permettant de donner du sens aux savoirs proposés et transmis par l'université. Il s'agit d'orchestrer et de mettre en œuvre le principe d'une éducation articulée à la vie.

Cependant, ce modèle ne vise plus la construction et le développement de la morale comme dans le cas de l'université libérale ni la production de connaissance dans le cas de l'université de recherche. En effet, Roger L. (2012) souligne que dans l'université de service,

Il n'y a plus l'intérêt marqué pour la production de connaissances que présentait l'université de recherche, ni l'intérêt pour le développement de la morale intellectuelle que visait l'Université libérale. Ce modèle répond bien aux attentes de formation de l'approche interactionniste de la professionnalisation, car elle conduit à des diplômes professionnels, garants d'une atteinte de compétences professionnelles. Ainsi, il faut comprendre le progrès social identifié par ce modèle d'université en termes de diplomation et non en termes d'évolution et de développement humain. L'université de service ne peut donc pas répondre aux attentes d'une professionnalisation selon une approche conflictualiste et critique et il paraît peu probable que ce modèle puisse conduire au développement d'une culture professionnelle des enseignants.

A cet effet, Lessard C. et Bourdoncle R. (2002), se fondant sur les effets du « *courant dominant de modernisation, de rationalisation et de massification démocratisante* » de l'école, recommandent une fusion des trois modèles d'université (université libérale, université de recherche ou scientifique et université de service). Ainsi, l'université est perçue comme une offre de services où « client » comme « marchand » négocie une offre de formation selon les attentes individuelles de la clientèle et selon un cahier des charges où la réussite, au moins jusqu'à l'obtention d'un diplôme de premier cycle, est contractualisée et sa finalité d'insertion professionnelle est annoncée voire promise. Pour Freitag, cité par Roger L. (2012 : 40)

« L'argumentaire commercial de ce type d'université insiste sur sa capacité à être au cœur des réalités professionnelles et pour certains programmes, notamment contingentés et de type corporatif, vante le taux élevé d'insertion dans les emplois visés, mais se soucie peu de développer une culture professionnelle ».

▪ **Université entrepreneuriale**

Pour Lessard (2012), se fondant sur les travaux de Clark, l'université dite entrepreneuriale serait un mode d'adaptation institutionnelle à un environnement marqué par quatre tendances lourdes. Il s'agit de l'accélération de la mondialisation ; de l'émergence d'une économie fondée sur la connaissance ; du retrait progressif de l'État du financement de l'enseignement supérieur et de l'accent mis par les politiques publiques de développement économique sur l'innovation. Elle présente cinq caractéristiques différentes : un noyau de direction renforcé, une périphérie étendue (c'est-à-dire des unités de recherche et développement en relation avec les secteurs privé et gouvernemental), un financement diversifié, un centre académique fort et une culture entrepreneuriale intégrée. Elle prendrait la forme de partenariats entre certains secteurs de l'université – les sciences appliquées et les sciences de la santé, l'État et des entreprises. L'entrepreneuriat valorise la vision stratégique et le développement de créneaux en lien avec cette vision, la mobilisation des ressources, le changement délibéré, la capacité d'être proactif, l'innovation, la capacité de pilotage, le partenariat, la recherche-développement, le transfert technologique, l'interdisciplinarité et la résolution de problèmes. C'est à l'aune de ces notions qu'elle entend se développer et rivaliser avec ses concurrentes.

Après la présentation des modèles d'université, nous pensons que pour la professionnalisation de la formation des animateurs des centres d'alphabétisation, il faut opter pour le modèle d'université de services et/ou celui de l'université entrepreneuriale. Mais, il convient aussi de présenter les modèles d'enseignants en vue de voir le modèle idéal d'enseignant (alphabétiseur) ou de maître alphabétiseur pour le Bénin.

9.3.1.2. Modèles d'enseignants

A partir de l'OCDE, Vonk J. C. (1992 : 4-5), a mis en évidence que deux modèles d'enseignants ont été adoptés par les pays membres : *le modèle à compétence minimale* et *le modèle à professionnalisme ouvert*. Dans les politiques d'éducation actuelles, l'OCDE observe que la tendance l'emportant de nos jours est celle de l'idée

du rôle de l'enseignant qui peut être décrit comme *celui du modèle à compétence minimale*. Dans ce modèle :

« L'enseignement est considéré purement et simplement comme un système de livraison. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme d'enseignement imposé. Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison de ce programme aussi efficacement et aussi effectivement que possible. Dans cet environnement, il est facile d'évaluer les enseignants en jugeant comment ils effectuent cette livraison et leur formation peut être organisée de façon à remédier à leurs déficiences. Le modèle à compétence minimale requiert un entraînement initial afin d'instiller un haut niveau de connaissance du sujet et des compétences didactico-pédagogiques ».

Alors que dans le second modèle d'enseignant, désigné par le terme de *professionnalisme ouvert*, l'enseignant est situé au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. En effet :

« Les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école. Ils sont capables et désireux de débattre ouvertement, non seulement entre eux, mais avec les autres parties légitimement concernées, des solutions possibles ou des développements souhaités et, aussi, de prendre les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer la mise en œuvre. Les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions (...). Il est évident que ces deux modèles d'enseignants demandent des qualités quelque peu différentes des enseignants, donc des formations initiales et en cours d'emploi différentes ».

Vonk J. C. (Ibid.), souligne, en effet que, aller vers plus de professionnalisation, c'est contrôler moins facilement le corps enseignant, qui devra dès lors sa légitimité aux services qu'il rend aux usagers davantage qu'à l'administration. C'est aussi accepter, à terme, un accroissement des revenus des enseignants et un autre mode de gestion des écoles, donc une autre formation des cadres. Il est donc normal que le modèle du professionnalisme ouvert se heurte à de fortes résistances. Deux séries de raisons plaident cependant en sa faveur :

- d'une part l'évolution des conditions d'exercice du métier oblige un nombre croissant d'enseignants à se confronter intensément à la diversité et au changement.
- d'autre part, les États développés ont désormais des ambitions sans précédent en matière de formation des générations nouvelles et, dans ces conditions, la

recherche d'une plus grande efficacité de l'action pédagogique devient prioritaire ; on ne saurait s'accommoder des taux d'échecs et des inégalités qui ont, si longtemps, paru dans l'ordre des choses. La qualification des enseignants reste donc primordiale, et le *modèle à compétence minimale* ne suffit plus.

Citant Meirieu, 1989, Perrenoud P. (1993), pense que la professionnalisation est un *processus lent* : elle se joue sur des décennies, aucun gouvernement, aucune association professionnelle, aucune institution de formation ne maîtrise cette évolution. Tout au plus peut-on la favoriser ou au contraire tenter de la ralentir. En principe, le rôle des instituts de formation initiale est d'y contribuer, non seulement en garantissant un niveau élevé de formation des nouveaux maîtres, mais en les préparant explicitement à exercer un métier nouveau. Autrement dit, il faut permettre plus d'autonomie et de qualification pour recréer une transposition didactique plutôt que d'appliquer à la lettre des programmes détaillés. Et aussi en concevant une formation :

- contribuant à la construction d'une identité professionnelle individuelle et collective ;
- donnant l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux, les préparant à une autorité négociée et à un autre fonctionnement des établissements ;
- donnant aux enseignants les moyens de prendre en charge leur propre formation continue ;
- préparant à une révision constante des pratiques à la lumière de l'expérience et des nouvelles connaissances.

Nous pouvons donc, en déduire que *le modèle à professionnalisme ouvert* serait beaucoup plus adapté à la situation des animateurs de centre d'alphabétisation. Cependant, après avoir opté pour un modèle d'enseignant qui est lié à la personne de l'enseignant, il faut penser à opter pour un modèle de métier d'enseignant qui est beaucoup plus centré sur la conception qu'on a du métier de l'enseignant.

9.3.1.3. Modèles de métier d'enseignant

L'enseignant est la personne chargée de l'exécution des programmes d'étude pour le compte des institutions éducatives ou des établissements scolaires. Pour répondre aux sollicitations liées à l'exercice de sa profession, il prend fréquemment des décisions qui selon Paquay L. & Wagner M. C. (2001 : 158), « *sont le plus souvent non réfléchies, automatisées, fondées sur les représentations, sur des schèmes d'analyse de situations* ».

Il lui faut, à cet effet, acquérir des compétences spéciales au cours de sa formation au métier d'enseignant et aussi durant toute leur carrière. Du fait que nous voulons comprendre comment les alphabétiseurs, dans leur rôle d'enseignant, perçoivent leur identité professionnelle, il est donc pertinent, d'avoir une vue d'ensemble sur les conceptions du métier d'enseignant.

En effet, Paquay L. & Wagner M. C., cité par Netto S. (2012), ont élaboré des paradigmes relatifs au métier d'enseignant qui reposent sur six (06) composantes identitaires (voir fig. 12) :

- **Une personne** : selon le paradigme personnaliste, l'enseignant est d'abord une personne en relation avec autrui. Il est cependant nécessaire, dès la formation initiale, de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel et relationnel (*Ibid.*, p. 161). Ce profil-type développe le « soi professionnel ». L'enseignant prend conscience de son style, de sa manière d'être professionnel.
- **Un acteur social** : « *Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs [...], mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet d'établissement (ou d'école) et participer à sa gestion (Grootaers & Tilman, 1991). Être acteur social, c'est aussi « regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école* » ». C'est être conscient que l'école est traversée par des conflits de valeurs. [...] les problèmes sociaux qui envahissent l'école et prendre conscience des enjeux sociétaux de leur action locale (Grootaers, Liesenborghs, Dejemeppe & Peltier, 1985) » (*Ibid.*, pp. 160-161).
- **Un technicien** : L'enseignant utilise des savoir-faire techniques ; il intègre les TIC (référence à l'informatique, Internet, à l'audiovisuel) afin d'enseigner, former et faire apprendre aux élèves les contenus disciplinaires des nouveaux programmes. Elles « fonctionnent aussi comme des analyseurs particulièrement efficaces [...] L'enregistrement vidéo laisse en effet une trace, il permet une auto-observation différée, répétée. C'est une mémoire qui stimule la réflexion et l'analyse individuellement ou en groupe » (*Ibid.*, pp. 169-170) pour les PES par exemple.
- **Un maître instruit** : L'enseignant maîtrise les savoirs disciplinaires, transdisciplinaires qu'il doit transmettre aux élèves. Mais, « pour devenir un enseignant expert, il faut aussi connaître les bases théoriques en didactique spéciale,

en méthodologie générale, en psychopédagogie avant de les appliquer » (*Ibid.*, p. 155).

- **Un praticien artisan** : « L'enseignant de métier peut être considéré comme un bon bricoleur, [...] comme un « artisan » qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement (Perrenoud P., 1982). Une description métaphorique en est proposée par Yerlès (1991) : un artisan bricoleur en quête de la « fée occasion », un joueur, tresseur, doseur, un tacticien du quotidien » (*Ibid.*, p. 157-158).
- **Un praticien réflexif** (lien avec le professionnalisme enseignant) : L'enseignant « revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes [...]. Ces réflexions définissent une démarche de retour sur des représentations de la pratique et de soi-même en sa pratique » (Baillauguès, 2001 : 50). Le fruit de ces questionnements perpétuels lui permet d'amasser des éléments expérimentiels. Il les mobilisera pour analyser de nouvelles situations, s'analyser en situation et évaluer les dispositifs de travail (Paquay L. & Wagner M. C., 2001, cité par Netto S., 2012). Voir figure n° 12.

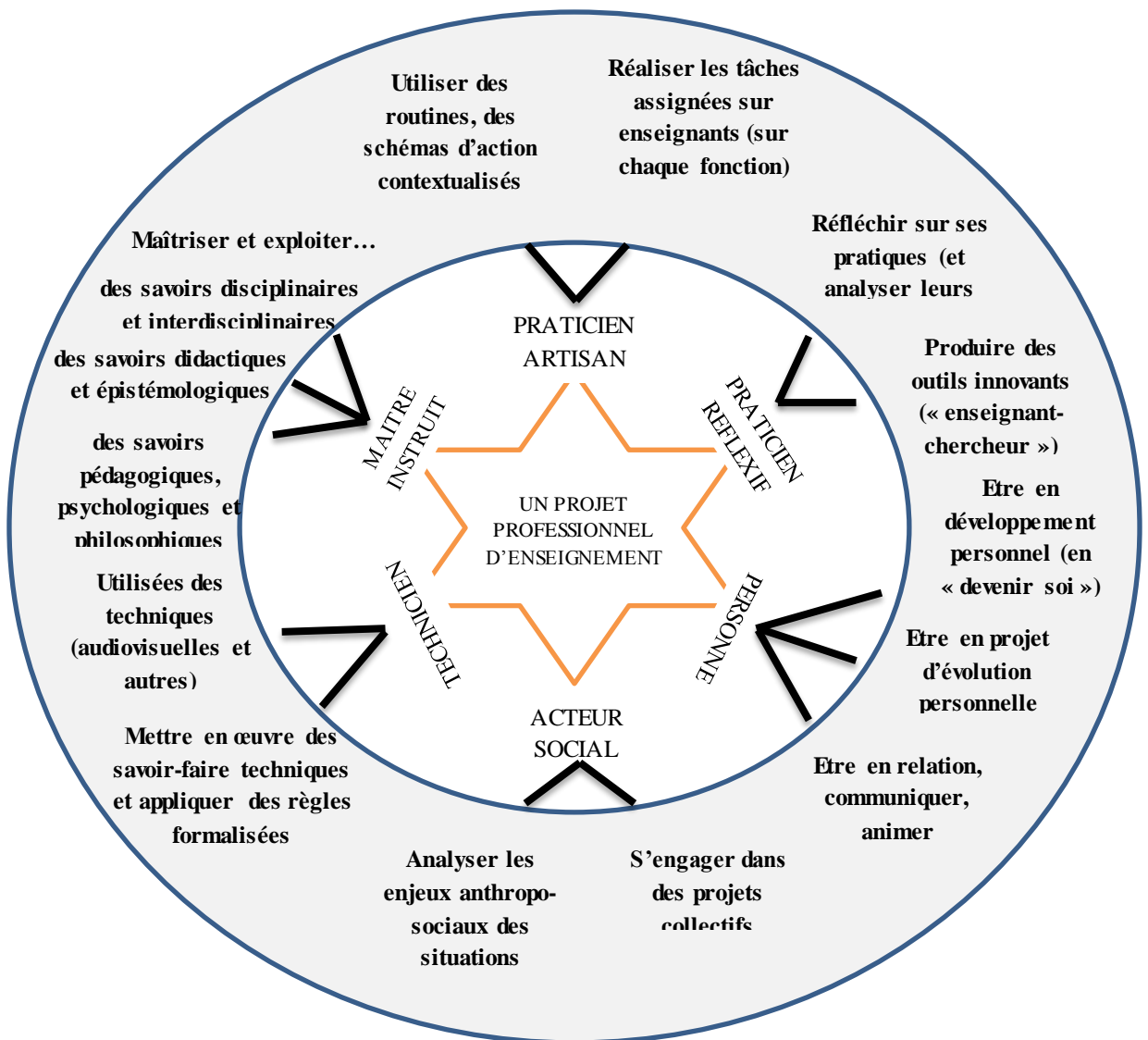


Figure n° 12 : six paradigmes ou composantes identitaires qui caractérisent le métier d'enseignant – d'après Paquay L. (1994) et Paquay L. & Wagner M. C. (2001) cité par Netto S. (2012).

Cette figure est issue d'une adaptation de Netto S (2012) à partir de Paquay L. (1994) et Paquay L. & Wagner M. C. (2001). Elle résume l'ensemble de ces six (06) paradigmes et permet de visualiser quelques activités privilégiées d'un enseignant. Dans le cadre de la formation des futurs animateurs de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, nous pensons, après le choix des modèles d'universités et d'enseignants, qu'il est aussi nécessaire de s'inspirer de certains de ces paradigmes dont notamment, l'enseignant « Acteur social » et l'enseignant « Praticien artisan ». Nous mettons l'accent sur ces deux modèles d'activités d'enseignant en tenant compte des principes andragogiques présenté au chapitre 4 (4.1.1).

En effet, ces principes qui englobent les styles d'apprentissage ainsi que les modèles de développement et d'exécution des formations, sont liés aux caractéristiques de l'adulte apprenant. Par exemple, les adultes sont supposés nantis d'expériences et font un lien entre ce qu'ils apprennent et leurs expériences. Si nous tenons compte de cette caractéristique des adultes, le modèle d'activité lié à l'enseignant « acteur social » basé sur l'« analyse des enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes » et l'« engagement dans des projets collectifs » serait l'idéal.

Après la définition des modèles d'universités, d'enseignants et de métiers d'enseignants, il convient, pour favoriser l'encrage universitaire de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, de (re)définir les compétences attendues.

9.3.1.4. Définition des compétences attendues et du profil de futur animateur des centres d'alphabétisation

La définition ou redéfinition des compétences fait partie des préalables du processus de professionnalisation du métier d'animateur d'alphabétisation. En effet, Perrenoud P. (1993), estime qu'« *il n'est pas inutile de définir des compétences minimales ou optimales pour enseigner. Mais on passe à côté de l'essentiel si on ne conçoit pas ses compétences comme composantes du processus de professionnalisation du métier d'enseignant* ». Il évoque par conséquent, neuf raisons possibles de définir ou de redéfinir les compétences (voir tableau n° 21).

Tableau n° 21 : Raisons possibles de redéfinir les compétences

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

Source : adapté de Perrenoud P. (1993)

Comme l'illustre le tableau n° 21, la définition des compétences attendues permet :

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

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

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

Soulignons que la définition des compétences attendue permet également d'élaborer des modules de formation pour la formation des futures animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes. A cet effet, inspiré par les travaux de Hamadache A. (1993), nous suggérons, sans avoir la prétention d'être exhaustif, que pour les futurs animateurs des centres d'alphabétisation comme pour les animateurs en exercice, la formation porte principalement sur :

- l'initiation aux méthodes des sciences sociales et à l'analyse concrète de situations du milieu, notamment la conduite d'enquêtes socio-éducatives, de monographies, etc. ;

- la théorie et la pratique du développement communautaire ;
- les modes de communication pédagogique et les techniques d'animation de groupes ;
- les méthodes et techniques d'éducation active avec des enfants et avec des adultes en situation d'apprentissage ;
- les techniques d'auto-apprentissage et d'établissement de fiches pédagogiques;
- les techniques de dynamique de groupe (théorie et pratique) ;
- la méthodologie de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul et les spécificités de l'apprentissage de ces techniques par l'adulte ;
- l'utilisation interdisciplinaire des nouveaux contenus d'enseignement ;
- l'initiation à la psychologie et à la pédagogie des adultes et à la psychologie de l'apprentissage ;
- les principes élémentaires de planification d'un programme (en fonction de l'objectif et des étapes à parcourir) ;
- la conduite d'activités culturelles scolaires et communautaires ;
- les techniques de l'évaluation et de l'auto-évaluation.

Il s'agit de quelques principes généraux donnés à titre indicatif qui peuvent être adaptés à chaque contexte spécifique et aux caractéristiques du groupe en formation.

Pour Hamadache A. (1993 : 32), ils impliquent :

« Une diversification et une souplesse des modes d'enseignement, la prédominance de l'acquisition de méthodes sur celle de connaissances factuelles, l'alternance continue entre activités théoriques et pratiques, la priorité à accorder au développement chez les apprenants de la créativité et de l'esprit d'initiative et la primauté accordée aux méthodes de penser plutôt qu'à la mémorisation ».

En ce qui concerne le profil du futur animateur des centres d'alphabétisation, nous pouvons, comme Hamadache A. (1993), le projeter suivant trois (03) axes :

- ***au plan des compétences pédagogiques***
 - Aptitude à transmettre efficacement ses connaissances et à en évaluer l'acquisition par les apprenants ;

- Connaître et comprendre la personnalité de l'apprenant, enfant ou adulte, dans sa complexité (connaissances de psychologie individuelle, développement cognitif et affectif) ;
 - Connaître les facteurs qui influent sur l'apprentissage, la compréhension et la mémoire ;
 - Connaître et savoir mettre en œuvre les techniques de pédagogie active (a) avec un groupe d'enfants et (b) avec des adultes en formation ;
 - Aptitude à élaborer et à mettre au point un plan d'études et des expériences d'apprentissage pour un groupe spécifique d'apprenants ;
 - Utiliser les divers moyens pour rendre le programme accessible à l'apprenant, notamment les techniques de mobilisation» en vue d'assurer la participation de l'apprenant, d'accrocher son attention et de la maintenir en éveil, à choisir les solutions et les situations les plus motivantes ;
 - Aptitude à organiser l'apprentissage individualisé aussi bien que le travail en groupe ;
 - Capacité à comprendre les modalités d'une approche pluridisciplinaire et être entraîné au travail pluridisciplinaire.
- ***au plan des compétences et aptitudes générales***
- Aptitude à s'auto former et à se perfectionner ;
 - Connaissance des problèmes du développement, notamment à un niveau local, ainsi que des grands problèmes du monde contemporain (économie de base, environnement. tendances démographiques, influence des individus et des groupes sur le développement, ...) ;
 - Etre motivé, intéressé et engagé et avoir le respect de l'apprenant ;
 - Avoir le sens des relations avec des individus et des groupes ;
 - Pouvoir communiquer dans la langue de l'apprenant et expliquer clairement et simplement ;
 - Appliquer, à une situation. la démarche scientifique.

▪ ***au plan de l'organisation de l'apprentissage***

- Organiser l'utilisation du temps, de l'espace et des ressources nécessaires à l'apprentissage ;
- Aptitude à analyser concrètement une situation réelle, à en dégager les caractéristiques principales, à identifier la problématique et à trouver les points de blocage, à proposer des solutions adaptées au contexte et aux caractéristiques des apprenants ;
- Comprendre et évaluer les données socioculturelles d'un milieu, savoir conduire une enquête et en analyser les résultats ;
- Capacité à exploiter et à utiliser les savoirs et savoir-faire préalables des participants d'une situation éducative donnée ;
- Aptitude à analyser des besoins du milieu, notamment reconnaître les besoins non exprimés et comprendre les besoins exprimés ;
- Aptitude à travailler en équipe (avec ses pairs ou avec d'autres techniciens ou animateurs) et à organiser le travail en équipe selon le public-cible concerné (enfants, adolescents, adultes) ;
- Elaborer et mettre au point les matériels nécessaires à la conduite des situations d'apprentissage ;
- Préparer et appliquer les outils nécessaires à l'évaluation et à l'autoévaluation ;
- Aptitude à rechercher et à exploiter les informations et données documentaires nécessaires à la préparation de son travail.

La professionnalisation du métier d'animateur de centres d'alphabétisation, ne pouvant se limiter seulement à la formation ou à l'« universitarisation » de la formation, il faudrait aussi penser à redonner du sens à ce métier en encourageant la formation des formateurs, l'amélioration du statut du personnel d'alphabétisation, et surtout, en intensifiant les recherches en matière d'alphabétisation.

9.3.2. Vers une « resignification » du métier d'animateur de centre d'alphabétisation au Bénin

La faible qualité des contenus et de la formation des animateurs de centre d'alphabétisation (PNUD-Bénin, 2016) fait partie des obstacles à la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes. En effet, pour faciliter la professionnalisation de ce métier, il s'agira d'une part, de former et de renforcer les capacités d'intervention des alphabétiseurs et administrateurs d'alphabétisations ; d'autre part, d'élaborer des programmes d'alphabétisation basés sur les réalités locales en tenant compte des besoins des apprenants adultes, tout cela, dans un environnement favorable à la communication.

9.3.2.1. Formation, renforcement des capacités et amélioration du statut du personnel

Pour relever le faible niveau de professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation, tant au niveau des cadres que des praticiens, le renforcement des capacités doit être au cœur des mutations qui permettront une amélioration significative des pratiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Il est donc indispensable d'investir dans la formation initiale des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes en optant pour des modèles d'université et d'enseignants favorables à la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation d'adultes (voir paragraphes 9.3.1.2 et 9.3.1.3). Il s'agira aussi et surtout de mettre en place des mécanismes et des pédagogies permettant aux alphabétiseurs déjà en activité et aux administrateurs des programmes d'alphabétisation, de bénéficier d'une formation et d'un perfectionnement professionnels continus dans le cadre de la maîtrise des programmes. Il faudra aussi une étroite corrélation entre le renforcement des capacités du personnel pour l'amélioration du service et les activités d'évaluation et de suivi.

Un autre obstacle au changement dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes réside dans le fait que la grande majorité des animateurs font du bénévolat et travaillent à temps partiel. L'Etat ou du moins, les responsables de programmes, sont réticents pour investir une partie de leurs ressources déjà limitées,

dans la formation d'un personnel occasionnel. C'est ce que Wagner D. A. (2000 : 7), souligne dans une étude thématique sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes, en disant que :

« On ne saurait améliorer le perfectionnement professionnel sans augmenter la proportion des instructeurs à plein temps ; en l'absence d'un personnel à plein temps plus nombreux, les dirigeants de programmes ne seront guère enclins à consacrer une partie de leurs maigres ressources au perfectionnement professionnel ».

Pour des actions plus efficaces dans le secteur, l'Etat ou plus précisément les dirigeants de programmes devraient recruter et rémunérer à juste titre, des alphabétiseurs à plein temps. Ils pourront ainsi investir convenablement dans leur formation et perfectionnement en vue de récolter des fruits à court, moyen et long termes.

Soulignons, dans le cadre de la formation des formateurs d'adultes, lorsque l'éducation des adultes n'est pas seulement conçue comme du rattrapage scolaire, il faut l'établissement de programmes particuliers de formation, notamment des programmes de formation pour les formateurs en entreprise et des programmes de formation pour les intervenants en matière d'alphabétisation et de formation de base.

9.3.2.2. Elaboration des programmes basés sur les connaissances et les réalités locales

Beaucoup reste à faire pour constituer la base de connaissances et de compétences spécialisées, mises au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Cependant, il conviendra d'expérimenter des programmes tenant compte des besoins d'ordre professionnel et de formation des apprenants. Par exemple, selon un rapport d'activité du Centre Départemental d'Alphabétisation (actuelle Direction Départementale) du Mono, il a été souligné que « *Pour les formations prochaines, les animateurs souhaitent apprendre les thèmes comme : l'alimentation, la gestion du sol et du sous-sol. Car c'est les vœux des apprenants des centres de post-alphabétisation.* »⁴³

⁴³ Rapport de campagne d'alphabétisation initiale et post-alphabétisation année 2000-2001, 2001, CDA MONO, Lokossa, p.7.

Parfaite, nous a confié que « *les apprenants veulent qu'on leur apprenne ce qui s'enseigne dans le système formel* ». On pourrait donc, pour la motivation des apprenants, concevoir des modules de cours basés sur l'éducation civique, les sciences de la vie (hygiène, reproduction) et de la terre (agriculture) spécialement pour les néo-alphabètes, c'est-à-dire, ceux qui ont déjà fini les cours d'alphabétisation initiale. Les manuels édités à cet effet seront différents des livrets de sensibilisation sur des thèmes similaires. Autrement, il s'agira non seulement d'informer les apprenants sur comment résoudre certains problèmes de la vie, mais aussi de les apprendre comment les choses fonctionnent ou comment les problèmes surviennent pour qu'ils puissent les éviter ou les limiter.

Par exemple, dans le domaine de la reproduction (transmission de la vie), au lieu de se borner à demander aux apprenants de limiter ou d'espacer les naissances, on pourrait aller plus loin en leur apprenant comment fonctionne l'appareil génital, surtout en ce qui concerne les menstruations (règles). Evidemment, cela devrait les aider à planifier les naissances. Car, une femme alphabétisée qui sait pourquoi elle a une menstruation, devrait savoir les conséquences qu'auraient des rapports sexuels avec son partenaire en période de fertilité ou non.

En matière de lutte contre le paludisme par exemple, il ne faudrait plus se contenter de produire des documents sensibilisant contre les piqûres de moustique, mais il va falloir concevoir un chapitre pour montrer aux apprenants le microbe responsable de la maladie et son cycle d'évolution. Toute personne ayant suivi un tel module de cours, devrait avoir des comportements beaucoup plus responsables dans la prévention et la lutte contre cette maladie (voir ci-dessous, une proposition de cours en langue fon avec sa traduction en français).

Alors, comme l'a suggéré WAGNER D. A. (2000 : 7), « *enseignants et administrateurs devraient avoir plus souvent l'occasion de se pencher sur les problèmes locaux pour en tirer des leçons et trouver des solutions à l'échelon local* ».

PROPOSITION DE COURS SUR LE PALUDISME EN LANGUE NATIONALE FON

NUKPLŌNKPLŌN DO ZANSUKPE ZŌN JI

Me d  nukpl nkpl n el  kan  

Nukpl nkpl n  l    kan ny wla ny xa vi e d  x  at n m  d  y wlan y xa t n ayij  t n e.

Nu   wu w    s  nukpl nkpl n  l  d t  e

Cobonu nukpl nkpl n akpahoue el  t n na fo  , nukpl n vi   d  na :

- tuun nu   nyi zansukpe z n   ;
- tuun d    n  b  az n en    gb n   ;
- tuun d    na wa gb n bo ma na b  zansukpe z n  n a ye.

1. A ni w  ka nyi zansukpe z n  n ?

Zansukpe z n, e n  l  yl  d  malaria e  , w  yi nuvid gb  z n e n  yawu xogo d  gb    m  bi e, b  m  wi gb  ji t n zu kuikui makui. d  xl  t n l  m   , azinz n n    n  d  zozo d  w  ganm  b  nu n  cik  ni bleble.

L    n  b  zansukpe z n gb n  

Cobo nu az n na bi  lanm  nu m   , zansukpe asi   w  n  d  m  hw . Nu zansukpe asi e az nkwi   d  lanm  na   d  gb t   , e n  tun nuvid gb    do lanm  nu m   n. Az nkwi  n n  gb n hun m   n t n m  bo n  yi sa hu  do alin t n m , bo n  fine kaka bo n  zi. Azikwi en  l  n  lek  yi hun e n  sa gb n m  si lanm  e m , bo n  gbakp  gb n hungo t n v v  l  m . Azan kped  vlame  , azingo e n  l  n  gba bo n  tun az nsin do lant n m . Aziz n  n  je zozo ma gbo k  d  ji.

E yi d  zansukpe e ma d  az nkwi  n d  a e wa yi d  gb t  e az nkwi  n ko d  lanm  na y   , zansukpe   n    hen   e na da z n m  d vo. Zansukpe z n si gosi gb t  d  wu bo yi d  vo wu tr l  zansukpe m  vo a. B  mi na tuun d  zansukpe si az nkwi en  w  d , bo n  do zansukpe z n vovo en  m .

- Plasmodium falciparum : az nkwi ba a e tiin tawun en  ;
- Plasmodium ovalu : e n    tiin d  m wi gbeji a ;
- Plasmodium vivax : e n  l  tiin d  m wi gbeji a ;
- Plasmodium malariae :   tiin s  d le d bu a.



Ali d vo e ji eh n   e na b  zansukpe z n gb n e :

Nuvid gb  zansukpe t n hen  n e na gb n xoxon n si vikpo m  bo yi vi e d  d go t n m  e si lanm . Nu e do y nvi d  e ko zan nu m  nevo b  hun e az nkwi   d  m  bi  lanm  nu m  e n   , e l  hen   e na b  zansukpe z n. E n  l  b  zansukpe z n gb n hun dido li ji, a m  en  ka n  ya m  a⁴⁴.

Zansukpe asi   n  do Zansukpe z  m   

⁴⁴ Marcucci C, Madjpour C, Spahn D, «A llogeneic blood transfusions: benefit, risks and clinical indications in countries with a low or high human development index », dans *Br Med Bull*, vol. 70, p. 15-28.

2. Zansukpe zɔn si xle le

Xle de azizɔnɔ nɔ mɔ do agbazame le é

- Nu nɔ cikɔ me nesu
- Adɔ sɔ nɔ hun nu me a
- Nukume nɔ gba zi
- Ta nɔ do nu me
- Home nɔ bla (go nɔ jime), vivi nɔ sɔ me, e nɔ do vivi we, seli metɔn nɔ ve
- Enɔ sla xome
- Gome nɔ bla me

Xle de azɔngbɔtɔ nɔ do tuun do zansukpe zɔn we na le é

- Zozo
- Avivo siso ma gbo kɔ
- Gofleme jjan
- Hun hwe do me
- Hun tɔ gbo a do me,
- Nu kawu kawu,
- Itɛɛ

Nu sɔ me do agbazame bɔ si wa go na. Zansukpe zɔn si xle taji ɔ we yi jɔhɔn sime zinzin bɔ zozo nɔ ho kpo do na nu gan hiho ene sɔ yi ayizin mɔ, azan tɔn gbe tegbe le nu azɔnkwi ɔn Plasmodium falciparumu, Plasmodium vivax kabi Plasmodium ovalu we ɔ ; nu Plasmodium malaria⁴⁵ we ɔ, ezenegbe tegbe le we jɔhɔn bla me kpo zozo nɔ wa. Amɔ, Plasmodium falciparumu hen ɔ e na na zozo me azan nokpo jeji (36h) kabi azan tɔngbe tegbe le alo zozo ɔ si nɔ meji ma gbokɔ amɔ, e kan na sie di a. Plasmodium falciparumu we nɔ do zansukpe zɔn sien⁴⁶ me bo nɔ be azan 6 yi 14 gbé mɔ si gbéegbé zansukpe ɔ du me⁴⁷. Zansukpe zɔn éne ɔ hen ɔ e na zɔn bɔ azizɔnɔ nɔ xe nu alo é nɔ ku ni e ma ya wu kpé nuku do wutu tɔn a ɔ, taji vi kpevi le kpodo yɔnu xoxonɔ le kpo.

3. Lé é nɔ gbo zansukpe zɔn gbɔn é

Nu é mo xle é mi xa wayi le é hun, é ni kan nu bio dodo. Zansukpe zɔn tiken é tiin do Benetome le é djé :

- Klolokinu ;
- Sétéa (CTA) ;
- Kininu ;
- Koatemu.

⁴⁵ « Malaria life cycle & pathogenesis » (<http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) (Archive (http://web.archive.org/web/*/http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php) • Wikiwix (<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) • Archive.is (<http://archive.is/http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) • Google (<https://www.google.fr/search?q=cache:http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) • Que faire?) (consulté le 19 février 2018). Malaria in Armenia.

⁴⁶ Critères de paludisme grave retenus par l'OMS [lire en ligne (http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_CDS_CPE_SMT2000.4_Rev.1_Partiel_fre.pdf)] , p. 15.

⁴⁷ Trampuz A, Jereb M, Muzlovic I, Prabhu R, « Clinical review: Severe malaria », dans *Crit Care*, vol. 7, n 4, p. 315-23, 2003 [lire en ligne (<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?tool=pubmed&pubmedid=12930555>)].

Lé é nɔ gbɔ zansukpɛ zɔn gbɔn é :

- Nu plasmodiumu ovalu, plasmodium vivax, plasmodiumu malalia wɛ nyi nuviɔgbɛ é do zansukpɛ zɔn mɛ é ɔ, Klolokinu wɛ je xa ;
- Nu plasmodiumu falcipalumu wɛ nyi nuviɔgbɛ é do zansukpɛ zɔn mɛ é ɔ :
 - Bo nu azɔɔn ma siyen di a ɔn : é hen ɔ é na nu klolokinu nu é mɔ ɔ é ku na xo nyi gbé o. Nu klolokinu si hlɔnhlɔn ma si kpéji a ɔ, é na nu CTA alo Koatemu.
 - Bo nu azɔn siyen ɔn, é ɔ na yahu je azɔn gbɔ nu azizɔnɔɔ ji, ɔ taji ɔ, é na yi dodo hue (nu é mɔ nɔ azɔn siyen bo hen ɔ é na kpla azizɔnɔɔ yi ku ɔ). Nu é mɔ ɔ azɔn na yahu kpa mɛ ɔ, é na do kininu si yen gbɔn kame nu azizɔnɔɔ nu azan wé kakayi azan ene bo na je klolokinu nɛɛ ji be na nu. Nu é ka mɔ ɔ é na xo éne ɔ yi do gbé ɔ, é ɔ kininu ɔ na do ni wɛ ɔ, é na gɔ nuviɔgbɛ huhu yen na (amɔsisilinu, pénisilinu,...), lo cobo na je sétéa (CTA) kabi koatemu nɛɛ ji.

4. Lé é nɔ glo zansukpɛ zɔn gbɔn é

Bo na do glo zansukpɛ zɔn, e ɔ na :

- Blo titenkɔn bɔ zansukpɛ na ɔ mɛ a
 - E na nɔ ɔ amudo e ekɔn atikensi dewué mɛ ;
 - E na nɔ do awu gaga kpo cokoto gaga kpo zanmɛ, gan é mɛ zansukpɛ nɔ ɔ mɛ e ;
 - E ɔ na nɔ gbɔ adɔ do nu zansukpɛ lɛ (e na nɔ ta kabi e na nɔ fiɔn zansukpɛ hunu do hɔmɛ, e na nɔ kple si ɔ te a, ɔ taji ɔ, si kuji lɛ).
- Nu atiken e nɔ zɔn be mɔ nɔ je zansukpɛ zɔn a ye (é na kan nu bi ɔ dodo mɛtɔn)



Bo na do glo zansukpɛ zɔn é na nɔ ɔ amudo é ekɔn atikensi dewué mɛ

5. Nu é zansukpɛ zɔn nɔ jle do gbɛtɔ lɛ si ninɔmɛ kpodo akwezikan yé tɔn kpo ji é

Do ba nu ɔ lɛ xle ɔ zansukpɛ zɔn kpodo yajiji kpo ɔ, bu wɛ ye ɔ be si xu kan de si de wu a. ɔ zansukpɛ zɔn, é ko nɔ yawu sɔ bɔ do ya jiji wu, loɔ, zansukpɛ zɔn, lɔmɔ nɔ yi nu é nɔ hen ya jiji wa é, lobo nɔ ɔn nukɔn yi yi no akwe liji kpodo gbɛtɔ si nukɔn yi yi kpo ɔ gudo é. Zansukpɛ zɔn nɔ vɔ da nu akwe zikan sla é mɛ é nɔ gba nu gbɔn lɛ é. Hué ɔkpo mɛ ɔ, akwe \$ liva 12 mɔ wɛ é nɔ hen gblé do Aflica to ɔ kɔkɔɔkɔ ji⁴⁸.

Akwe nu e azɔn ka nɔ hen gble do gbɛtɔ ɔkpo wu lɛ ɔ, be si azɔ ɔ éwa nu mɛ ɔ dodo hue é si akwe kpodo mɛ glɔn do dodo hue kwe kpan ; azan e gbé e si azɔn wu be ma si hu wa azɔ débu a é ; azan é e ma kpé wu bo yi azɔmɛ a yé ; lé é na tɔn ɔ nu é nɔ wa kabi a ɔ é nɔ wa ɔ na ɔkpo ɔ é sɔ si xu li tame ganji do nu é wa wɛ éde ɔ wu a. Mi wa yi to lɛ si ha ji ɔ, e na to zé nu é zansukpɛ zɔn nɔ hen glé do gbɛtɔ ɔkpo wu é, bo na lɛ mɔ ɔ akwe zan do to wu kpodo jonɔ na nisa kɔn to kpo nɔ ɔkpo tahun⁴⁹. To ɔ lɛ mɛ ɔ, no taji ɔ, to e mɛ zansukpɛ zɔn jijan nyi ɔ

⁴⁸ Roll Back Malaria, *Le Paludisme en Afrique*, bulletin d'information n 3, [lire en ligne (http://www.rollbackmalaria.org/cmc_upload/0/000/015/370/infosheet3_f.rpdf)]

⁴⁹ (en) Greenwood BM, Bojang K, Whitty CJ, Targett GA, « Malaria », dans *The Lancet*, vol. 365, p. 1487-1498, 2005.

le ɔ, zansukpe zɔn kɔkɔɔɔkɔ hen ɔn e na nu 40% kwe e ahɔsu nɔ zan do lanme na nɔ ganji e wu ; azizɔn e nɔ yi dodohué le ɔ, besi 30% sɔ yi 50% nɔ je zansukpe zɔn ; bɔ me e ka nɔ yi kpɔn lanme yè tɔ ɔo doto hué le ɔ, 50% nɔ si zansukpe zɔn wu⁵⁰.

Nu mi jlo na le ba nu do hu mɔ

Directives pour le traitement du paludisme-annexe 5.2 (page 166)- 2006[lire en ligne
(<http://www.who.int/malaria/docs/diagnosisandtreatment/TreatmentGuidelines2006-fr.pdf>)]

(en) Greenwood BM, Bojang K, Whitty CJ, Targett GA, « *Malaria* », dans *The Lancet*, vol. 365, p. 1487-1498, 2005.

"Paludisme : Enquête en forêt gabonaise " un film sur l'origine animale du paludisme (16 min), IRD.
<https://www.youtube.com/watch?v=oHmE8zayIRg>

Robert DURIEZ, Yves GOLVAN, « **PALUDISME ou MALARIA** », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 13 février 2018. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/paludisme-malaria/>

PROPOSITION DE COURS SUR LE PALUDISME EN FRANÇAIS

Module de cours sur le paludisme

Cible

Ce module est destiné aux apprenants des cours d'alphabétisation initial niveau 3.

Objectifs d'apprentissage

Au terme de l'étude de ce chapitre, l'apprenant sera capable de :

- savoir ce que c'est que le paludisme
- connaître les modes de transmission de cette maladie, ses causes et ses manifestations ;
- Savoir comment prévenir et/ou guérir le paludisme.

1. Qu'est-ce que c'est ?

Le paludisme, également appelé malaria, est la plus fréquente des infections parasitaires observées dans le monde, notamment en Afrique. Elle est caractérisée par des fièvres périodiques et un affaiblissement progressif du sujet.

2. Causes et facteurs de risque

L'agent pathogène de la maladie est transmis par la piqûre du moustique anophèle. Le parasite est transmis à l'humain par la piqûre d'un moustique femelle infecté. Via la circulation sanguine, les agents pathogènes atteignent le foie, où ils arrivent à maturation.

⁵⁰ Roll Back Malaria, *Economic costs of malaria*, OMS [lire en ligne
(http://www.rbm.who.int/cmcc_upload/0/000/015/363/RBMInfosheet_10.htm)]

Les plasmodiums retournent dans la circulation sanguine où ils se multiplient dans les globules rouges (érythrocytes). Après quelques jours, les érythrocytes éclatent et libèrent des toxines. L'organisme du patient réagit par une poussée de fièvre.

Si un moustique non infecté pique un sujet infecté, il devient vecteur de la maladie. La transmission d'homme à homme du paludisme n'existe pas. En tout, il existe quatre agents pathogènes du paludisme, provoquant quatre formes différentes de maladie :

- Plasmodium falciparum : représente l'espèce la plus fréquente et surtout la plus dangereuse;
- Plasmodium ovale : n'est retrouvé qu'en Afrique noire ;
- Plasmodium vivax : n'est pas retrouvé en Afrique noire ;
- Plasmodium malariae : plus rare que les espèces précédentes.



Moustique anophèle

Autres causes de transmission

Les parasites peuvent aussi être transmis par voie placentaire de la mère au fœtus (paludisme congénital), par partage d'une seringue souillée ou par transfusion sanguine, bien que ce dernier moyen de transmission soit assez rare⁵¹.

3. Les symptômes du paludisme

Symptômes

- Fatigue généralisée,
- Perte d'appétit,
- Vertiges,
- Céphalées,
- Troubles digestifs (embarras gastrique), nausées, vomissements, douleurs abdominales,
- Diarrhée,
- Myalgie diffuse.

Signes cliniques

- Fièvre,
- Tremblements intermittents,
- Arthralgies,
- Signes d'anémie causée par l'hémolyse,
- Hémoglobinurie,
- Convulsions,
- Ictère.

Des sensations de picotements peuvent aussi apparaître dans la peau. Le symptôme le plus classique du paludisme est la répétition cyclique d'une sensation de froid soudaine suivie de frissons avec fièvre et hyperhidrose durant quatre à six heures, survenant toutes les 48 heures lors des infections dues à

⁵¹ Marcucci C, Madjdpour C, Spahn D, « A Hologenic blood transfusions: benefit, risks and clinical indications in countries with a low or high human development index », dans *Br Med Bull*, vol. 70, p. 15-28.

P. falciparum, *P. vivax* et *P. ovale*, ou toutes les 72 heures pour celles dues à *P. malariae*⁵² (cependant, *P. falciparum* peut entraîner des fièvres toutes les 36 à 48 heures ou une fièvre continue et moins prononcée). Le paludisme grave⁵³ est causé quasi exclusivement par les infections de *P. falciparum* et survient généralement 6 à 14 jours après l'infection⁵⁴. Ce type de paludisme peut entraîner le coma et la mort s'il n'est pas traité, surtout chez les jeunes enfants et les femmes enceintes qui sont particulièrement vulnérables.

4. Traitement du paludisme

En cas d'apparition de l'un des symptômes ci-dessus, il est conseillé de consulter un médecin. Les médicaments disponibles au Bénin :

- La chloroquine ;
- Le CTA ;
- La quinine ;
- Le Coatem.

Le traitement curatif :

- Infection à *P. vivax*, *P. ovale* ou *P. malariae* : le médicament de référence est la chloroquine ;
- Infection à *P. falciparum* :
 - En l'absence de signe de gravité d'accès pernicieux : si pas de suspicion de résistance, chloroquine. En cas de suspicion de résistance, CTA ou coatem.
 - En cas d'accès pernicieux : le traitement doit être entrepris en urgence, au mieux à l'hôpital (grande urgence mettant en jeu la vie du patient). Si pas de suspicion de résistance, quinine par voie intraveineuse pendant 2 à 4 jours puis chloroquine par voie orale. En cas de suspicion de résistance, Quinine par voie intraveineuse associée à un antibiotique (amoxicilline, pénicilline, ...), puis CTA ou coatem.

5. La prévention du paludisme

Elle comprend :

- Une prévention contre les piqûres de moustiques
 - usage de moustiquaire imprégnée ;
 - le port de vêtements longs surtout le soir quand le moustique pique ;
 - la destruction des nids de moustique (utilisation des insecticides et surtout l'élimination des flasques d'eau ou point d'eau souillée ...).



Pour prévenir le paludisme, il faut éviter les piqûres de moustique en dormant sous moustiquaire imprégnée

⁵²« Malaria life cycle & pathogenesis » (<http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) (Archive (http://web.archive.org/web/*/http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php) • Wikiwix (<http://archive.wikiwix.com/cache?url=http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) • Archive.is (<http://archive.is/http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) • Google (<https://www.google.fr/search?q=cache:http://www.malaria.am/eng/pathogenesis.php>) • Que faire ?) (consulté le 19 février 2018). Malaria in Armenia.

⁵³ Critères de paludisme grave retenus par l'OMS [lire en ligne (http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_CDS_CPE_SMT2000.4_Rev.1_Partiel_fre.pdf)] , p. 15.

⁵⁴ Trampuz A, Jereb M, Muzlovic I, Prabhu R, « Clinical review: Severe malaria », dans *Crit Care*, vol. 7, n 4, p. 315-23, 2003 [lire en ligne (<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?tool=pubmed&pubmedid=12930555>)].

- La prévention par certains médicaments antipaludéens, notamment la chloroquine (prendre l'avis du médecin).

6. Impact socio-économique

Certaines études ont montré que le paludisme et la pauvreté sont intrinsèquement liés. En effet, le paludisme est communément associé à la pauvreté, mais il représente aussi une cause majeure de la pauvreté et un frein important au développement économique et humain. La maladie a des effets économiques négatifs dans les régions où elle est répandue. Le coût économique du paludisme est estimé à 12 milliards USD par an pour l'Afrique seul⁵⁵.

Au niveau individuel, l'impact économique inclut les frais de soins et d'hospitalisation, les jours de travail perdus, les jours de présence à l'école perdus, la baisse de productivité due aux dommages cérébraux créés par la maladie ; pour les Etats, à ces impacts s'ajoutent des baisses d'investissement et du tourisme⁵⁶. Dans certains pays particulièrement touchés par le paludisme, la maladie peut être responsable de 40 % des dépenses publiques de santé, 30 à 50 % des patients admis à l'hôpital, et jusqu'à 50 % des consultations⁵⁷.

Pour aller plus loin

Directives pour le traitement du paludisme-annexe 5.2 (page 166)- 2006[lire en ligne (<http://www.who.int/malaria/docs/diagnosisandtreatment/TreatmentGuidelines2006-fr.pdf>)]

(en) Greenwood BM, Bojang K, Whitty CJ, Targett GA, « *Malaria* », dans *The Lancet*, vol. 365, p. 1487-1498, 2005.

"Paludisme : Enquête en forêt gabonaise " un film sur l'origine animale du paludisme (16 min), IRD. <https://www.youtube.com/watch?v=oHmE8zayIRg>

Robert DURIEZ, Yves GOLVAN, « **PALUDISME ou MALARIA** », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 13 février 2018. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/paludisme-malaria/>

9.3.2.3. Recherches et création d'un environnement favorable à la communication

La « résignification » voire la revalorisation du métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes passera nécessairement par l'intensification des activités de recherche en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes mais aussi par la création d'un environnement favorable à la communication.

⁵⁵ Roll Back Malaria, *Le Paludisme en Afrique*, bulletin d'information n 3, [lire en ligne (http://www.rollbackmalaria.org/cmc_upload/0/000/015/370/infosheet3_f.rpdf)]

⁵⁶ (en) Greenwood BM, Bojang K, Whitty CJ, Targett GA, « *Malaria* », dans *The Lancet*, vol. 365, p. 1487-1498, 2005.

⁵⁷ Roll Back Malaria, *Economic costs of malaria*, OMS [lire en ligne (http://www.rbm.who.int/cmc_upload/0/000/015/363/RBMInfosheet_10.htm)]

▪ Recherches

La formation des formateurs d'adultes ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre efficace des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes nécessitent des préalables dont notamment, le développement de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes. En effet, le développement des mesures de formation continue ou de formation d'adulte doit être étayé et soutenu par des activités de recherche. Or, « *le contexte général de l'alphabétisation au Bénin reste caractérisé par l'absence de structures de recherches et de formation des formateurs dont l'une des missions aurait été d'assurer la recherche pour une formation des adultes de qualité* » (CONFINTEA VI, 2009 : 21). Ce qui fait que la recherche sur la l'éducation des adultes, fait figure de parent pauvre au sein du champ de l'éducation qui, lui-même, n'est pas des plus choyés.

En effet, bien qu'il existe des structures étatiques ayant des activités de recherches en rapport avec l'alphabétisation, celles-ci relèvent presque exclusivement de la recherche linguistique appliquée à travers le Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCL) et le Centre National de Linguistique Appliquée (CENALA). Les programmes de recherches développés par ces structures concernent davantage la codification, la transcription des langues nationales, la didactique des langues africaines et l'alphabétisation/développement plutôt que les problématiques d'éducation des adultes au sens holistique. Or, la formation et la recherche en alphabétisation et éducation des adultes doivent s'inscrire dans l'analyse des problématiques d'éducation des adultes et s'articuler autour des approches théoriques et pratiques des sciences de l'éducation des adultes. Au stade actuel, ces problématiques spécifiques ne font pas l'objet de recherches par ces structures étatiques de recherche qui ont des missions bien précises en rapport avec la linguistique appliquée (CONFINTEA VI, 2009).

La création d'une filière des sciences de l'éducation à l'Université d'Abomey-Calavi, constitue certainement un espoir pour la professionnalisation de la formation des

formateurs d'adultes. Mais cela passera nécessairement par le relèvement du défi de la recherche en éducation, notamment en éducation des adultes.

Soulignons à cet effet que, le rapport national du Bénin relatif à la Conférence internationale sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes recommande que la recherche soit portée sur l'ensemble des segments du processus global d'alphabétisation et d'éducation des adultes au sens holistique, à savoir :

- 1) en amont des processus d'éducation des adultes, une recherche linguistique appliquée visant la codification et la transcription de toutes les langues nationales en vue de faciliter la mise à jour d'outils linguistiques permettant l'accès à l'écrit ;
- 2) au niveau du segment crucial des processus didactiques intégrés en éducation des adultes proprement dits, une recherche spécifique s'impose concernant l'appropriation d'approches intégrées et novatrices d'éducation des adultes de nature à favoriser l'acquisition :
 - de connaissances instrumentales,
 - de connaissances notionnelles et
 - de compétences pratiques dans les domaines liés aux activités socioéconomique et culturelle des populations ;
 - ce segment inclut aussi la définition de curricula et l'élaboration de matériel didactique reflétant les besoins actuels d'éducation des adultes. (et non plus seulement des curricula d'alphabétisation au sens restreint) ;
- 3) En aval des processus d'éducation des adultes, une recherche est nécessaire concernant la définition d'une stratégie de création et de renforcement de l'environnement lettré dans les langues nationales. Ceci concerne :
 - la définition d'une politique linguistique
 - la définition d'une politique éditoriale ;
 - la définition d'une stratégie de développement de l'environnement lettré dans les langues nationales qui inclut l'identification des outils d'environnement lettré et la définition des modalités de leur

appropriation par les néo alphabètes et par toutes les structures qui auront pour rôle d'appuyer ce processus ;

- la mise en place de stratégies d'intégration verticale et horizontale de tous les acteurs et structures qui seront impliqués dans ce processus.

Ces différentes étapes de la recherche doivent faire l'objet d'une stratégie et d'un plan d'action s'inscrivant dans la politique nationale et dans des politiques spécifiques, linguistique, éditoriale et des stratégies d'éducation des adultes au sens holistique (CONFINTEA VI, 2009).

▪ **Création d'un environnement favorable à la communication**

Comme le recommande le rapport national du Bénin relatif à la Conférence internationale sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes (CONFINTEA VI, 2009), il s'agira, au-delà du rétablissement et de la dynamisation des structures de base de la poste-alphabétisation (CLAC, Bibliothèques rurales, Clubs de lecture, Foyers ruraux, etc.), de s'appuyer sur les médias pour développer les activités de la post-alphabétisation. Ces médias peuvent être, des médias imprimés, modernes ou traditionnels.

- Pour les médias traditionnels, les moyens de communication populaires tels que les chansons, danses, théâtres, proverbes et autres, peuvent être utilisés comme canaux favorables pour la communication. Ils peuvent également faciliter la collecte de la tradition orale, des proverbes, des contes et des chants pour des éditions de livres ou recueils en langues nationales.
- Quant aux médias modernes, il s'agira de s'appuyer sur la radio, la télévision, l'internet, les films et les enregistrements audiovisuels pour assurer la communication de masse. Les médias modernes constituent en outre, des moyens de formation. On peut par exemple, utiliser les multimédias pour améliorer la formation à distance des maîtres alphabétiseurs.
- Enfin, pour les imprimés, il s'agira de mettre l'accent sur les productions didactiques en langues nationales qui visent à éviter aux néo-alphabètes de se replonger dans l'analphabétisme. Comme médias imprimés, nous pouvons

citer les livrets de lecture, des ouvrages d'éducation en sciences de la vie et de la terre, en éducation civique, des matériels d'exercices qui permettront à l'apprenant d'autoévaluer ses connaissances, des brochures de vulgarisation sur des thèmes éducatifs, des brochures de jeux, des journaux, des livres de calculs et problèmes, etc.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de comprendre que la professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation d'adultes est indispensable pour favoriser l'accès à l'Education pour tous, l'équité et la justice sociale, la qualité de l'offre d'éducation et de formation et le partenariat entre les centres d'alphabétisation et la communauté.

Nous avons aussi retenu, à travers l'analyse quelques pensées, que la professionnalisation nécessite la prise en compte de la définition des caractéristiques d'un corps de professionnels ; de la formation des acteurs ainsi que de leur activité et des savoirs à mobiliser.

Nous retenons également que la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes passe par l'universitarisation de la formation des alphabétiseurs et éducateurs d'adultes qui nécessite la définition des modèles d'université, des modèles d'enseignants, des modèles de métiers d'enseignant et des compétences attendues (offres de formation).

Enfin, ce chapitre recommande dans le cadre de la professionnalisation, la formation et le renforcement des capacités d'intervention des alphabétiseurs et administrateurs d'alphabétisations ainsi que l'élaboration des programmes d'alphabétisation basés sur les réalités locales et qui tiennent compte des besoins des apprenants adultes, sans oublier la création d'un environnement favorable à la communication.

CONCLUSION GENERALE

Après avoir produit un travail de réflexion théorique (qui a dû être « nourri » par un apport de connaissances variées) sur l’alphabétisation en langue nationale et le développement communautaire, nous en sommes arrivés à dégager trois (03) lignes de force qui ont délimité le cadre du problème de recherche et ont abouti à l’élaboration de notre problématique. La première d’entre elles s’est évertuée à étudier les facteurs d’influences sur les postures des animateurs de centre d’alphabétisation au cours de leurs pratiques professionnelles. La deuxième s’est penchée sur les conditions dans lesquelles la professionnalisation du métier d’alphabétisation et d’éducation des adultes pourrait favoriser le processus d’enseignement/acquisition dans les centres d’alphabétisation. Et enfin, la troisième ligne directrice, s’est évertuée à étudier comment les pratiques d’alphabétisation pourraient contribuer au développement communautaire.

En ce qui concerne les facteurs d’influence sur les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques professionnelles, nous avons choisi de mener prioritairement notre étude auprès de 19 alphabétiseurs de la commune de Za-Kpota dans le département du Zou. Le résultat de cette recherche, élaborée à partir de questionnaires, de guide d’entretien et de grille d’observation nous a permis de repérer les facteurs d’influences sur les postures des alphabétiseurs et l’influence de ces postures sur les pratiques d’alphabétisation.

D’abord, en ce qui concerne les postures épistémologiques, les enquêtés ont estimé dans leur majorité que l’alphabétiseur doit être un « accompagnateur » (89%). Ce choix a été suivi de celui de l’alphabétiseur « conducteur » (60%). Ce choix de posture d’alphabétiseur « accompagnateur » cadre bien avec les principes andragogiques qui considèrent l’adulte en formation comme déjà doué de certaines

connaissances et qui a juste besoin d'être accompagné (alphabétiseur accompagnateur) ou guidé (alphabétiseur conducteur).

L'enquête a aussi révélé que les alphabétiseurs ont des croyances qui lorsqu'elles s'avèrent négatives, influencent négativement leurs pratiques d'alphabétisation. En croyant majoritairement que l'informatique n'est pas indispensable pour les pratiques d'alphabétisation, ils ne se gêneront pas pour effectuer des recherches sur internet en vue de mieux accompagner leurs apprenants.

A propos des autres postures (postures socio-affectives, des postures socio-administratives et professionnelles), elles sont liées au statut social, au statut socio-administratif, et aux relations des alphabétiseurs avec leurs pairs. Pour ces enquêtés, la posture socio affective de l'alphabétiseur n'est pas du tout reluisante aussi bien au niveau du statut administratif, du statut social qu'à celui des relations avec les pairs. En effet, dans la société, en compagnie de ses collègues notamment les maîtres d'école ou avec des voisins d'autres secteurs d'activités, l'alphabétiseur ne se sent pas bien vu à travers son métier. La société n'a pas une bonne image de lui et il est mal valorisé en dehors de son centre, et parfois même au sein de son centre. Tout ceci affecte sa posture socio affective qui influence négativement sa pratique de classe.

La seconde ligne de force de notre travail a été d'étudier les conditions dans lesquelles, la professionnalisation du métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes pourrait favoriser les situations d'enseignement/apprentissage dans les centres d'alphabétisation. Ainsi, nous avons demandé aux enquêtés de se prononcer sur la perception qu'ils ont de leur propre professionnalisation.

L'essentiel des réponses fournies par les 19 enquêtés par questionnaires et des 06 enquêtés par entretien semi-directif, fait mention de la place éminemment saillante de la formation qu'ils jugent indispensable pour leur développement personnel et professionnel. Ils pensent surtout que la formation faciliterait, au-delà de l'acquisition de compétences, leur reconnaissance sociale et surtout l'obtention d'un certificat d'aptitude à l'exercice de leur métier. La deuxième préoccupation, non moins importante, issue des réponses des enquêtés, est relative à la persistance du bénévolat.

Ils ont évoqué le bénévolat dans lequel ils sont maintenus comme une source de démotivation. A ces deux préoccupations, s'ajoute celle liée à l'environnement de travail qu'ils jugent inapproprié (manque d'infrastructures d'accueil, de matériel didactique et pédagogique, non actualisation des contenus des programmes, retards et absentéismes criards, ...). C'est pour cela qu'ils ont revendiqué des conditions de travail meilleures en pensant surtout qu'une formation leur sera utile pour accroître leurs connaissances. Ils ont estimé également qu'en plus de l'obtention d'un diplôme, la formation leur permettra d'acquérir une identité professionnelle et plus encore, une reconnaissance sociale.

La troisième et dernière ligne de force de notre travail a été d'évaluer les impacts des pratiques d'alphabétisation sur le développement communautaire. Pour y parvenir, nous avons en plus des 06 entretiens semi-directifs auprès des animateurs de centre d'alphabétisation, réalisé deux entretiens semi-directifs de groupe auprès des communautés bénéficiaires des programmes d'alphabétisation.

Les réponses issues de ces entretiens, indiquent que les apprenants exploitent les compétences qu'ils ont acquises au cours des pratiques d'alphabétisation pour contribuer plus efficacement au développement de leur localité. Les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes ont opéré beaucoup de transformations dans la vie des bénéficiaires [maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, meilleure rentabilité des activités (commerce, agriculture, élevage, artisanat,...), amélioration de l'état de santé (maîtrise de reproduction, cadre de vie sain, meilleure hygiène corporel, soin de santé primaire,...), participation à l'animation de la vie publique et politique (implications actives et efficaces au sein des associations de développement local, participations aux rencontres politiques, expressions du droit de vote,...)]. Les enquêtés ont également mis l'accent sur le fait que les pratiques d'alphabétisation contribuent au développement des langues nationales.

En définitive, cette recherche participe à l'identification des facteurs qui influencent les postures des alphabétiseurs au cours de leurs pratiques d'alphabétisation. Elle participe également à la compréhension des processus de professionnalisation pour des meilleures qualités des enseignements/apprentissages dans les centres

d'éducation d'adultes. Elle confirme aussi que l'alphabétisation est un instrument de développement.

Soulignons que cette recherche a montré la nécessité de professionnaliser le métier d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin en insistant sur l'universitarisation de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation et en recommandant de donner un nouveau sens (resignification) au métier d'alphabétiseur.

En ce qui concerne l'universitarisation de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation, elle pourrait passer par la définition des modèles d'université, des modèles d'enseignants, des modèles d'activités d'enseignants et des compétences à enseigner. Ce qui faciliterait la formation des futurs maîtres alphabétiseurs.

Pour ce qui concerne la « resignification » du métier d'alphabétisation et d'éducation d'adultes, elle suggère la formation des futurs alphabétiseurs, le renforcement des capacités des alphabétiseurs déjà en activité par des formations continues et l'amélioration du statut du personnel. Elle recommande aussi l'élaboration des programmes basés sur les connaissances et les réalités locales adaptés aux besoins éducatifs des apprenants adultes (respect des principes andragogiques). Elle suggère enfin, l'intensification des recherches en matière d'alphabétisation et la création d'un environnement favorable à la communication.

Pour finir, nous réaffirmons que c'est avec beaucoup d'intérêts que nous avons travaillé sur ce sujet. Cependant, malgré notre satisfaction d'avoir bien traité le sujet, nous regrettons de ne pas pouvoir aborder certains aspects y relatifs, notamment, une réponse empirique à notre préoccupation relative à la place des langues nationales dans l'éducation des adultes. Voici l'une des pistes de recherche sur lesquelles nous souhaiterions travailler dans un avenir proche.

BIBLIOGRAPHIE

1. Adékou C. R., (2017), « *professionnalisation* » ou « *professionnalisations* » ? *Le paradoxe de la formation dans les écoles normales et établissements privés de formation d'instituteurs au Bénin* », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, EDP/ Université d'Abomey-Calavi, 285 pages.
2. Adjibodou A. A., (2006), « L'enseignement/apprentissage en langues nationales : une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable », Mémoire de DEA en science de langage et de la communication, FLASH, UAC, 81 pages.
3. Affokpoffi A., (2005), *Rôle de l'éducation dans la lutte contre le trafic des enfants : le cas de la commune de Za-Kpota*, mémoire pour l'obtention du C.A.P.E.S, ENS, Porto-Novo, 69 pages.
4. Akindes F., (2003). Le lien social en question dans une Afrique en mutation. *Souverainetés en crise*. Collection Mercure du Nord. Quebec, L'Harmattan et les Presses de l'Université Laval, pp. 379-403.
5. Abric J. C., (1988), "L'étude expérimentale des représentations sociales" in Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
6. Alexandre P., (1967), « *Langues et langages en Afrique Noire* », Payot, Paris, 169 pages.
7. Altet M., Paré-Kaboré A., & Sall H., N. (2015). *Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages*. Rapport préliminaire. Burkina-Faso.
8. Altet M., (2015). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud P. (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 6-26). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
9. Altet M., Blanchard L. & Bru M. (2012). Observer les pratiques enseignantes. *Savoir et Formation*. Edition l'harmattan. Paris.
10. Amadou Sanni, M. et Atodjinou M. C. (2012), « *État et dynamique des langues nationales et de la langue française au Bénin* », Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, (Collection Rapport de recherche de l'ODSEF), Québec, 54 p.
11. Atangana N., (1971), "Travail et développement" in *Point de vue n° 04*, CLE, Valence, p. 82.
12. Augustin J. P. et Gillet J. C., (2000), « L'animation professionnelle : histoire, acteurs, enjeux (chap. 3) », L'Harmattan, coll. Débats Jeunesses, Paris
13. Baba-Moussa A. R., (2014), « *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique* », UIL, Hambourg, 289 pages
14. Baba-Moussa A. R., (2013), « Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 12 pp 111-131.
15. Baba-Moussa A. R., (2012), Les réformes de l'éducation en Afrique. Quelle articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ? Réflexion à

- partir du cas béninois. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye, S. Cyr, *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives. État des lieux et questions curriculaires*. Bruxelles, De Boeck.
16. Baba-Moussa A. R., (2003), Système éducatif ou contexte d'action éducative, quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 3, pp. 103-130.
 17. Bagotche A., (1976), « *Enseignement et langue maternelle en Afrique Occidentale* », UNESCO, Paris, 137 pages.
 18. Bini K., « *Rôle de l'alphabétisation dans la lutte contre la pauvreté* », CREAA-ACCT, 34 pages.
 19. Bini K., (1999), « *Rôle et place de la femme dans le processus démocratique* », CREAA-ACCT, 42 pages.
 20. Beaud M., (2006), *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, collection : Grands repères Guides, nouvelle édition, La découverte, PUF Paris, 198 pages.
 21. Boko G. C., (2015), « *Méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation : Brève initiation aux principes opératoires* », Edition révisée, Université d'Abomey-Calavi, 31 pages.
 22. Boko G. C., (2007), Importance de la langue maternelle dans le développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant et ses implications dans la vie scolaire, in *Langage et Devenir*, N° 11, Décembre 2007, CENALA, Cotonou, pp 2-14.
 23. Boutaud A., (2007), « *Les indices synthétiques du PNUD en région Ile-de-France* », Etude pour le MIPES - Conseil Régional Ile-de-France, p 15.
 24. Bourdoncle R., (1991), « *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, notes de synthèse* », Revue Française de Pédagogie, n° 94, p. 78
 25. Bourdoncle R., (1994), « *L'Université et les professions* », Paris, INRP/L'Harmattan.
 26. Brito A., (1990), « *Alphabétisation et santé familiale au Cap-Vert* » in *Peuple* vol 17, n° 2.
 27. Capo H. B. C., (2009), Typologie et classification des langues béninoises : un point, in « *Langue et politiques de langues au Bénin* », dir. Toussaint Y. Tchitchi, pp 57-74, Ablodè/UAC, Cotonou.
 28. Carr-Saunders A. M. et Wilson P. A., (1933), *The professions*, Frank Cass et Co, LTD, Edition 1964, Londres/Oxford.
 29. Charte Culturelle de l'Afrique, 1976, OUA.
 30. Chevillard Y., (1984), *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage
 31. Coombs P. H., (1989), Formal and NFE : future strategies, In C. J. Titmus, (ed.). *Lifelong education for adults : an international handbook*. Oxford, Pergamon, pp. 57-60.

32. Coombs P. H., Prosper R. C. et Ahmed M., (1973), *New paths to learning for rural children and youth : non format éducation for rural development*. New York, N.Y. International Council for Educational Development, 133 p.
33. Conférence de Sivilis-Ceranic J., (2008) « *Langue maternelle et langue seconde* », Université de Göttingen.
34. Constitution de la République du Bénin, (1990), ONEPI, 67 pages.
35. da Cruz M., (2008), Langues maternelles à l'école et performances des apprenant(e)s africain(e)s, in *Langage et Devenir*, N° 13, CENALA, Cotonou, pp 134-147.
36. da Cruz M., (2003), « *Alphabétisation en milieu multilingue : l'expérience du Bénin* ». Communication présentée à l'Atelier international Multilinguisme et Politique Linguistique, Niger (déc.).
37. Danondé A., (1999), *Contribution à une politique de développement de la post-alphabétisation au Bénin : Projet de réalisation d'un Centre National de Formation pour l'Alphabétisation et l'Education Permanente*, Mémoire de master en Développement Culturel, CRAC, Lomé, 128 pages.
38. De Landsheere V. et G., (1991), « *Définir les objectifs de l'éducation* », ACCT, Paris, p 5.
39. De Singly F., (1992), « *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (Vol. 18) », Nathan (Université), Paris.
40. Décret 76-175 du 15 juillet 1976 portant création, organisation et fonctionnement des comités d'alphabétisation.
41. Delisle N., (2012), « *Définition des concepts et des principes d'intervention en développement des communautés, Longueuil* », Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 20 pages.
42. DNAEA, 2001, Déclaration de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education des Adultes au Bénin, Cotonou, 40 pages.
43. Desaulniers M. P et France J., (2006), *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
44. Desjardins R., (1994). « Les savoirs d'expérience des enseignants et des enseignantes : fondements essentiels du développement pédagogique d'une école. » *Vie pédagogique*, no. 91, p. 44-46.
45. Dion L., (1981), « *Pour une véritable politique linguistique* », ministère des Communications, Québec, p. 20-21.
46. Diop C. A., (1954). *Nations nègres et culture : de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*. Paris, Présence africaine.
47. Dubar C. et Pierre T., (1998), « *Sociologie des professions* », A. Collin, Paris.
48. Durkheim E., (1977), « *Education et sociologie* », PUF, Paris, 130 pages.
49. Encyclopédie Bordas, 1995, Vol 3, Edition SGED, Paris, p 1458
50. Flahault F., (2006), Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, n° 28, (2), pp 295-304.
51. Flexner A., (1915), « *Is social work a profession ?* », Ecole de philanthropie, New York, 28 pages
52. Forquin J. C., (1989). *École et culture*. Bruxelles, De Boeck.

53. Gado I., (2014), « *Techniques, méthodes et stratégie d'enseignement et de formation : manuel de formation des formateurs, des enseignants et des animateurs* », Repère pédagogique, 2^{ème} édition, collection Gado, Cotonou.
54. Gagnon N., (1994). « Des questions à discuter. Vous avez dit « collaboration. » » *Vie pédagogique*, no. 89, p. 31-32.
55. Glatthorn A., (1995), Teacher development. In W. Anderson (dir.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 41-46
56. Goode W. J., (1957), « Community within a community: the Professions », *American Sociological Review* 22, pp. 194-200.
57. Ministère de l'Éducation du Québec, (2001), *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec.
58. Haidara A., (1983), « Combattre l'Analphabétisme » in *Educafrica*, n° 9, Unesco, 233 pages.
59. Halté J. F., (1992), « *La didactique du français* », PUF, Paris, 127 pages.
60. Hart S. A., (2013), « *Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser ... pourquoi ?* », *CEDEFOP*, Vol. 4, n° 2
61. Hazoume M. L., (1994), « *Politique linguistique et développement* », Flamboyant, Cotonou, 47 pages.
62. Henry P. M. et Kossou B., (1985), « *La dimension culturelle du développement* », NEA, 171 pages.
63. Hima A. (2007), « *Intérêt et importance des langues nationales dans l'enseignement* », Symposium sur les perceptions mutuelles afro-arabes dans les programmes scolaires, CONFEMEN, Kaduna, 8 pages.
64. Houéha N. S., (2015), « *L'alphabétisation et l'éducation des adultes comme instruments de développement communautaire* », Mémoire de master en Sciences de l'Education, UFR Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Rouen, 96 pages.
65. Houessou V., (2003), *Promotion de la santé de la reproduction par la post-alphabétisation*, Mémoire de maîtrise en science de langage et de la communication, Flash, UAC, 108 pages
66. Houssaye J., (1993), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Le triangle pédagogique, 7e Ed., ESF, Paris, pp. 14-24
67. Huberman M., (1989), Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.
68. Huberman M., Grounauer M. et Marti J., (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Delachaux/Niestlé, Neuchâtel-Paris.
69. Institut national de santé publique du Québec, (2002), « *LA SANTÉ DES COMMUNAUTÉS : perspectives pour la contribution de la santé publique au développement social et au développement des communautés* », 50 pages.
70. Jobert G., (1982), « Regard sur l'histoire de la formation des adultes » in *Education Permanente*, n° 62-63, Université de Paris-Dauphine, France, 198 pages.

71. JVE Bénin, (1997), « *Développement urbain participatif au Bénin : Une étude pour agir* », Edition du Gret, Saint Etienne, 224 pages.
72. Kadanga K., (2005), « Culture et Développement : *La problématique des industries culturelles en Afrique vues par des Organisations Internationales* », NEA, Lomé, 85 pages.
73. Kagan D. M., (1992), Professional growth among preservice and beginning teacher. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
74. Ki-Zerbo J. (ed.), (1990), « *Éduquer ou périr* », L'Harmattan, Paris
75. Kinhou S-M, (1982), Atlas et Etudes Sociolinguistiques du Bénin : Données socio-culturelles, Répartition géographique (édition N° 1 + Carte linguistique, Cotonou, 1982 ; édition N° 2, Abidjan ; 1983) Commission Nationale de Linguistique (CNL)), collectif, Institut de Linguistique Appliquée (ILA) et ACCT 1982, 128 pages. La Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir, 1997, UNESCO, 56 pages.
76. Kinhou S-M, (2004), Orthographe harmonisée des langues *Gbe* du Ghana, du Togo du Bénin et du Nigéria (OUSG), Monograph series N°43, The centre for Advanced studies of African Society (CASAS), cape Town, (South Africa), Collectif, 32 pages.
77. Kinhou S-M, (2002), Lexique de l'Administration, Français-Fon, Cotonou, Centre National de Linguistique Appliquée, CENALA, 35 pages
78. Kinhou S-M, (2014), La formation des mots en Gbè : structures et interprétations des noms forts 'nyisyensyen' de souverain fon d'Abomey in Cahier d'Etudes Linguistiques, CEL N°8-2014, Novembre 2014, pp. 258-279.
79. Koba M., (2005), Problématique de la contribution de l'alphabétisation à l'amélioration de la santé communautaire en milieu urbain : cas de Cotonou en République du Bénin.
80. Lafortune L., Deaudelin C., Doudin P. A. et Martin D. (dir.), (2001), *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
81. Le Boterf G., (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions de l'Organisation, Paris.
82. Legendre J., (2006), « *La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire* » Rapport Commission de la culture, de la science et de l'éducation France, Groupe du Parti populaire européen.
83. Lenoir Y., (2005), L'éducation à la citoyenneté un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire, Dans Mabilon-Bonfils (B.), *Violences scolaires et cultures*, L'Harmattan, Paris, pp. 145-188.
84. Leplat J., (1997), « Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique », PUF, Paris.
85. Lessard C., (2005), « *L'université et la formation professionnelle des enseignants : des acquis indéniables, des nouveaux questionnements* », Conférence inaugurale du colloque REF Université et formation professionnelle à l'enseignement, Montpellier, France.

86. Lindeman E. C. (1926), *The meaning of adult education*. New York, New Republic.
87. Loi n° 2007-17 du 11 novembre 2003 portant Organisation de l'Education Nationale.
88. Loi n° 91-006 du 25 février 1991, portant Charte Culturelle en République du Bénin.
89. Loi n° 97 – 029 du 15 janvier 1999 portant organisation des commune.
90. Notes de synthèse, (2009), « *La professionnalisation des formateurs en France à travers la littérature de recherche publiée de 2004 à 2009* », INTD, 36 pages.
91. MAPLN, (2008), Rapport national du Bénin en prélude à la CONFINTEA VI, Cotonou, 38 pages.
92. Marchand L., (1997), « *L'apprentissage à vie ; la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie* », Chenelière - McGraw Hill, Montréal.
93. Marcyan Y., (2010), « *La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question* », Thèse de doctorat en Sociologie, UFR connaissance de l'homme, Université de Nancy 2.
94. Martineau S, (1999), « *Un champ particulier de la sociologie : les professions.* » Dans Gauthier Clermont et Maurice Tardif. (dir.) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Presses de l'Université Laval, Québec.
95. Michelet J., (1880), Histoire de France, Tome I / Livre 1, chapitre IV, A. Lacroix et Compagnie, Paris, pp. 136-178
96. Michelet J., (1861), Histoire de France, Tome 2, livre III, Tableau de la France, Chamerot, Paris.
97. Ministère d'Etat chargé de la Coordination de l'Action Gouvernementale, (1997), « *Perspectives de stratégies à long terme Bénin 2025* », PNUD, Cotonou.
98. Ministères en charge de l'Education, 2007, Actes du Forum National sur le secteur de l'Education, Cotonou, 202 pages.
99. Netto S., (2011), « *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles* ». Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 341 pages.
100. OCDE, (2008), « *Regards sur l'éducation 2008* », OCDE, Paris.
101. ONU, (2007), Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 12 pages.
102. Ouane A., (1995), « *Vers une culture multilingue de l'éducation* », Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg, 476 pages.
103. Ouattara C., (2003), « *Développement communautaire et réduction de la pauvreté dans un contexte de décentralisation* », *Communication Séminaire ENDSA*.
104. Paquay L., & Wagner M.-C., (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck.

105. Paré-Kaboré A., et Nabaloum-Bakyono R., (2014), *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*, UNESCO–UIL et DVV International, Presses Universitaires d'Afrique.
106. PASEP/OSC, (2012), *Synthèse de la stratégie de croissance pour la réduction de la pauvreté (SCRP 2011-2015)*, MdSC, Cotonou, 49 pages.
107. PDSC Ville de Longueuil, (2005), *cadre de référence*, Longueuil, 73 pages.
108. PNUD, (1990), « *Rapport mondial sur le développement humain 1990* », Economica, Paris, p 10.
109. Politique Culturelle et Charte Culturelle de la République du Bénin, (1991), ONEPI, 43 pages.
110. Poth J., (1988), *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?*, Dakar, UNESCO-BREDA.
111. Projet Atlas et Etudes Sociolinguistiques-1, (1980), COMMISSION NATIONALE DE LINGUISTIQUE-ACCT, Cotonou.
112. Rapport de campagne d'alphabétisation initiale et post-alphabétisation année 2000-2001, 2001, CDA MONO, Lokossa, p 7.
113. Rapport de synthèse du bilan à mi-parcours CONFINTEA V, (2003), UNESCO, 23 pages.
114. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, (2006), « *Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions* », p 56.
115. MESRS, (2011), *Rapport provisoire sur enseignement supérieur et développement des compétences au Bénin*, Cotonou.
116. Raynal F. et Rieunier A, (2007), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 6° Ed., ESF, Paris.
117. Recueil de lois sur la décentralisation, (2002), 172 pages.
118. Résolution du premier séminaire national sur la définition de politique d'alphabétisation au Bénin, (1976), Parakou.
119. Robert J. P. (2007), « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* ». 2^{ème} édition revue et augmentée, Ophrys, Paris.
120. Roger L., (2012), « *Penser la professionnalisation en formation et par les situations d'apprentissage professionnel* », Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, UFR Lettre et Langage, Université de Nantes.
121. Schneeberger P. & Verin A., (dir.), (2009), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Collection didactiques, apprentissage, enseignements, INRP, ISBN, 978-2-7342-1148-8, 405 p.
122. Schwimmer M., (2013), « *Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement: déconstruction des traductions à l'œuvre dans la revue Vie pédagogique* », Faculté des études supérieures, Université de Montréal. 204 pages.
123. Solar-Pelletier L., (2015), « *Rencontre avec Alan Tuckett : entre invisibilité et compétitivité, les enjeux de la formation tout au long de la vie* », Vol. 5 | N°4
124. *Stratégie de Croissance pour la Réduction de la Pauvreté*, 2007, MEPDEAP/CSPRES, 163 pages.

125. Stromquist N., (1990), « Alphabétisation des femmes : une nécessité pour l'avenir » in *Peuple* vol 17, n° 2.
126. Synthèse des recommandations de la Conférence Economique Nationale, 1997, Cotonou, 47 pages.
127. Synthèse des résultats du RGPH 3, 2002, INSAE, 34 pages.
128. Tchitchi Y. T., (1985), « L'écriture comme condition de développement » in *Langage et devenir* n° 2, CENALA, Cotonou.
129. Todd E., (2008), « *Après la démocratie* », Gallimard, Paris, 310 pages.
130. Tossa C. et da Cruz M., (1988), « Linguistique et élaboration de matériels didactiques pour l'alphabétisation », in *langage et devenir* n° 4 & 5, CENALA, Cotonou.
131. Tourmen C., (2007), Santé Publique, « Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion », vol. 19, pp 15-20, SFSP, 168 pages.
132. UNAF, (2007), Confédération Nationale des Foyers Ruraux et Associations de Développement et d'Animation du Milieu Rural, France.
133. UNESCO, 1997, CITE, 48 pages.
134. UNESCO, 1982, « *l'éducation et le développement endogène en Afrique : évolution - problèmes - perspectives* », Conférence des ministres de l'éducation et des ministres charges de la planification économique des Etats membres d'Afrique, Harare, 28 juin - 3 juillet 1982, Paris, 125 pages.
135. UNESCO, 1960, Conférence mondiale sur l'éducation des adultes, Montréal, 21-31 août 1960 : rapport final, Paris, p 33-34.
136. UNESCO, (2012), Rapport mondial de suivi sur l'EPT, « *Jeunes et compétences : l'éducation au travail* », UNESCO, Paris, 547 pages.
137. Uwamariya A. et Mukamurera J. (2005), Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), 133-155.
138. Verhaagen A., (1999), « Alphabétisation 1919-1999 : *Mais... que sont devenues nos campagnes ?* », Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.
139. Viala A., (1993), « Eléments de sociopoétique », dans *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*, « Perspectives littéraires », sous la direction de Georges Molinié & Alain Viala, Presses Universitaires de France, Paris.
140. Villemagne C., (2009), « Rapport de recherche : Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes », Fonds de recherche Société et Culture, Québec, 20 pages
141. Wittorski R., (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, n° 17.
142. Wittorski R., (2001). De la fabrication des compétences au développement de la professionnalisation. *Formation et territoire*, 7, 23-37.
143. Zaoré R., (2007), « *Programme de formation en hygiène et salubrité* », UQAR.

SITOGRAPHIE

144. Ardouin (T), « *Ingénierie et formation des adultes* », <http://cned-bb9.blackboard.com>, Atelier de février 2014.
145. Baba-Moussa A. R., « Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 12 | 2013, mis en ligne le 26 mars 2014, consulté le 08 novembre 2016. URL : <http://cres.revues.org/2332>
146. Chelli A., (2011), « *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie* », <http://www.publibook.com>, Paris, 20 mars 2013, 16 : 20 GMT.
147. Combi H., (2010), « *La professionnalisation : enjeux et pratiques* », Hors-série Pratique n° 044, www.alternatives-economiques.fr/professionnalisation-enjeux-pratiques/00064688, [en ligne], consulté le 13/01/2018 à 21 : 20
148. Conférence de Raymond Bourdoncle, « *La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation* », Journées d'étude Formation de formateurs, organisées les 19 et 20/09/2007, INRP, <http://www.inrp.fr/inrp/formation-de-formateur/actualites/journee-d-etude-19-20-septembre-07-sur-le-theme-de-la-formation-des-formateurs>, consulté le 10 août 2017 à 17 h.
149. Daff M. (2004), Vers une francophonie africaine de la copropriété et de la cogestion linguistique et littéraire, in *Glottopol*, n° 3, UMR CNRS 6065 DYALANG – Université de Rouen, pp. 89-95, [en ligne], http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_3/gpl307daff.pdf consultée le 25/05/2018 à 15 h 25
150. Desciaux, Sylvie. Aide à l'évaluation du palier du socle commun de compétences. CPC IEN Tyrose Côte Sud [PDF consulté le 28/11/2016]. Avril 2011. http://web.ac-bordeaux.fr/dsden40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/lpc/1_Quelques_definitions.pdf
151. DVV » Publications » Éducation des Adultes et Développement » Éditions » Numéro 72 » Contributions » Alphabétisation, décentralisation, pérennisation : des mots clés et leur interaction, <http://www.iiz-dvv.de> consulté le 02 juin 2015.
152. DVV » Publications » Éducation des Adultes et Développement » Éditions » Numéro 74 » Expériences de l'Afrique » L'alphabétisation conscientisante et l'émergence d'une masse critique dans la région de Mopti, Mali.
153. Duplessis Pascal. Le triangle didactique (schéma) : les trois dimensions de la recherche didactique [en ligne]. Site des Trois couronnes, 2008. Disponible sur le web : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/le-triangle-didactique-schema>, consulté le 18 nov. 17 à 23 : 50
154. DVV international (<http://www.dvv-international.de>) BoCAED Logo ([fr/education-des-adultes-et-developpement/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/)) Numéros ([fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/)) / EAD 64/2005 ([fr/educationdes-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/)) / IIZ/DVV AS A WORKSHOP ([fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/iizdvv-as-](http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-642005/iizdvv-as-)

aworkshop/) / Éducation des adultes – formation continue – dimensions internationales ou: éducation des adultes et formation continue: quelles particularités, quelles spécificités communes ? [en ligne], consulté le 17/09/17 à 17h.

155. Gingras (F. P.), « *La présentation d'un projet de thèse en science politique* », <http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/text/projet.html>, 19 mars 2015.
156. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-blocks/literacy/> consulté le 01/07/2013.
157. Institut Français de l'Éducation, « *Observation des pratiques enseignantes (Open)* », http://www.u-paris10.fr/11428558/0/fiche_pagelibre/, [en ligne], consulté le 14 décembre 2017 à 09 h 46.
158. Latour M. (2016), « *Les langues : un enjeu pour l'économie et l'entreprise* ». www.ciep.fr, consulté le 10/01/18 à 17 : 33.
159. Lire et Ecrire, www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/profil_formab7f2.pdf « *Etre Formateur en alphabétisation, pour Lire et Ecrire, c'est....* », Groupe de travail conseillers et coordonnateurs pédagogiques. Juin 2004, p 3.
160. Marc-Olivier Déplaud & Florent Champy, « *Comment parler des professions ? Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles* », *La Vie des idées*, 30 juin 2015. _ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>
161. ONU, Note d'information (2011), « *Vingt-cinquième anniversaire de la déclaration des Nations Unies sur le droit au développement* », 3 pages, http://www.chchr.org/Documents/Issues/developpement/RTDInfonNote_fr.pdf, 17 juillet 2013, 01 : 30 GMT.
162. Résultats RGPH4, (2015), www.insae-bj.org, 19/07/2015, 22 : 02 GMT
163. Sawadogo O., (2003). L'éducation traditionnelle en Afrique noire : Portée et limites. *Mandem* : http://www.manden.org/article.php3?id_article=25 (28/11/2016).
164. Sécurité publique Canada, (2015), « Développement communautaire et recherches », <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/cmmnt-dvlpmnt/index-fr.aspx>, consulté le 09 août 2017 à 2 h 00
165. Turgeon J., (2007), « Une histoire de l'éducation des adultes : apprendre tout au long de la vie », Ministère de l'Éducation, du Loisirs et Sport, Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga>, 14 juillet 2013, 20 : 34 GMT.
166. Vincent Berry et Alain Garcia, « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) », *Éducation et socialisation* [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 16 juin 2016, consulté le 21 septembre 2017. URL : <http://edso.revues.org/1636> ; DOI : 10.4000/edso.1636
167. Viala A., « Posture », dans Anthony Glinoyer et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>, page consultée le 25 novembre 2017.
168. Wagner D. A., L'Éducation pour Tous : Bilan à l'an 2000, <http://www.literacyonline.org>, 31 juillet 2013, 18 : 43.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE : A L'ENDROIT DES ANIMATEURS DE CENTRE D'ALPHABETISATION ET D'EDUCATION DES ADULTES

CONTEXTE DE L'ETUDE

Dans le cadre de nos travaux de recherches pour l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'Education, nous questionnons les impacts de la professionnalisation des métiers d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes sur le développement communautaire au Bénin.

L'analyse des aspects liés à la professionnalisation des métiers d'animateur d'alphabétisation et d'éducation des adultes appelle la collecte de données issues des opinions et préoccupations exprimées par les acteurs. C'est dans ce contexte que vous êtes conviés à exprimer votre point de vue à travers le questionnaire ci-après.

Consigne : vous pouvez encercler plusieurs réponses à la fois.

I. IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTE(E)

	Saisie quantitative	
Nom et prénoms :		
Age (en nombre d'années) :		
Genre (sexe) : M F		
Fonction actuelle :		
Structure (centre d'alphabétisation) :		
Nombre de centres d'alphabétisation pris en charge :		
1. Statut		
<ul style="list-style-type: none"> • Agent Permanent • Agent Contractuel • Vacataire • Autres (précisez)..... 		
2. Ancienneté		
<ul style="list-style-type: none"> • < 5 ans • [5 ; 10[• [10 ; 15[• [15 ; 20[• ≥ 20 ans 		
3. Mode de recrutement		
<ul style="list-style-type: none"> • Concours • Etude de dossier • Sur recommandation • Autres (Précisez) 		
4. Diplôme de base ou niveau		
<ul style="list-style-type: none"> • BAC + • BAC • BEPC • CEP • Diplôme d'alphabétisation • Autre (précisez)..... 		

5. Spécialisation <ul style="list-style-type: none"> • Formation à l'Ecole Normale des Instituteurs • Formation en andragogie • Formation au métier d'animateur d'alphabétisation • Auto formation • Faculté • Autre (précisez)..... 		
6. Secteur d'activité <ul style="list-style-type: none"> • Privé • Public • Mixte • ONG • Interétatique • Autres (précisez)..... 		

II. VOTRE CONNAISSANCE DES PRATIQUES D'ALPHABETISATION ET D'EDUCATION DES ADULTES

1. Qu'enseignez-vous dans les centres d'éducation et de formation des adultes ?

- La lecture et l'écriture
- La création et la gestion d'activités
- L'éducation civique et sociale
- Les sciences de la vie (santé et hygiène)
- Les sciences de la terre (agronomie)
- La formation professionnelle
- Autres (précisez)
-
-

2. Comment appréciez-vous les prestations des animateurs de votre centre ou localité ?

- Très intéressantes
- Intéressantes
- Acceptables
- Pas très intéressantes
- Mauvaises.

3. Si pas très intéressantes, quels sont les reproches que vous faites aux dites prestations ?

.....

.....

.....

4. Que souhaiteriez-vous enseigner dans les centres d'éducation et de formation des adultes ?

- La lecture et l'écriture
- La création et la gestion d'activités
- L'éducation civique et sociale
- Les sciences de la vie (santé et hygiène)
- Les sciences de la terre (agronomie)
- La formation professionnelle
- Autres (précisez)
-
-

5. Où et comment avez-vous appris votre métier ?

- Dans une Ecole Normale de Formation des Instituteurs ou des Enseignants ; à l'Institut National de la Jeunesse de la Pédagogie et des Sports (INJEPS) ; dans un Centre d'éducation et de formation des adultes.
- Durant les stages, par l'observation, par les échanges lors des débriefings, par la diversité des groupes d'adultes, par la diversité des formations et des référentiels, par les collègues andragogues, par d'autres collègues.
- Par « auto formation » : recherche bibliographique ou documentaire, fréquentation des conférences, utilisation des outils pédagogiques (plateformes, ressources informatiques).
- Autres (précisez) :

6. Qu'avez-vous appris en andragogie / pédagogie / éducation des adultes ?

- Préparer la classe : lors d'une préparation, comment vous prenez en compte les apprenants adultes, leur niveau, la transformation des contenus du référentiel en savoirs à enseigner, le temps, le matériel.
- Conduire la classe : le moment de l'entrée en classe, le démarrage d'un cours, la gestion du groupe classe, la formulation des consignes, la gestion du temps, les interactions individualisées avec un apprenant en difficultés d'apprentissage, un apprenant perturbateur, les fins de cours (effectuer une synthèse, marquer les leçons).
- Elaborer une évaluation, la faire passer, la corriger, la rendre.
- Autres (précisez)

7. Votre perception du métier d'animateur d'alphabétisation

Cochez de 0 (-) à 4 (+) par importance

Selon vous, être animateur d'alphabétisation, c'est :	0	1	2	3	4
Adapter ses enseignements sur la base de ce que les apprenants comprennent ou ne comprennent pas					
Utiliser diverses méthodes pour se former dans la formation des adultes					
Développer diverses stratégies pédagogiques en fonction des difficultés liées à la formation des adultes					
Être experts dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes					
Etre un révolutionnaire					
Faire du bénévolat					
Faire du militantisme					
Être capables de formuler des objectifs d'apprentissage clairs					
Evaluer les apprenants de différentes manières					
Si vous lisez cet item, veuillez ne pas cocher					
Acquérir des compétences techniques pour utiliser les technologies					
Posséder davantage de connaissances sur l'éducation des adultes					
Etre pédagogue					
Etre chercheur, créatif, constructeur de savoirs en suscitant le partage de ceux-ci					
Être capable d'animer un groupe					
Être médiateur entre les apprenants et des savoirs					
Autres (précisez)					
.....					

8. Compétences d'animateur de centre d'alphabétisation

Cochez de 0 (-) à 4 (+) par importance

Selon vous, un animateur de centre d'alphabétisation, doit avoir des :	0	1	2	3	4
Compétences en andragogie					
Compétences en pédagogie					
Compétences animation de groupe					
Compétences en alphabétisation					
Compétences en enseignement					
Compétences en éducation					
Compétences en formation					
Compétences en apprentissage					
Compétences en communication					
Compétences en construction de savoirs					
Si vous lisez cet item, veuillez ne pas cocher					
Compétences en technologies éducatives					
Compétences pour la recherche					
Compétences en élaboration de projets					
Autres (précisez)					
.....					

9. Qu'est-ce-qui vous a motivé à choisir ce métier ?

- Orientation des parents
- Conseils des amis
- Recherche d'emploi
- Passion pour le métier
- Salaire intéressant
- Autres (précisez)

IV. VOS CONDITIONS DE VIE ET DE TRAVAIL

1. Etes-vous salarié(e) du centre ?

- Oui
- Non

Si oui, quel est votre salaire de base mensuel en milliers de francs CFA

- < 20
- [20 ; 40[
- [40 ; 60[
- [60 ; 80[
- ≥ 80

2. Avez-vous un autre emploi en dehors du centre ?

- Oui
- Non

Si oui, quel est votre revenu moyen mensuel en milliers de francs CFA

- < 20
- [20 ; 40[
- [40 ; 60[
- [60 ; 80[
- ≥ 80

3. Les principaux problèmes auxquels vous êtes confrontés

Cochez de 0 (-) à 4 (+) par importance

Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés dans l'exercice de votre métier ?	0	1	2	3	4
Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de places disponibles dans les locaux d'alphabétisation					
Le nombre d'apprenants ou de centres est trop important par rapport au nombre d'animateurs de centre d'alphabétisation					
Le nombre d'apprenants est trop important par rapport au nombre de ressources pédagogiques disponibles (manuels d'alphabétisation, cahiers d'activités, livres)					
Le contenu des cours n'est pas suffisamment actualisé					
Les animateurs ne sont pas formés pour la formation des apprenants adultes					
Les animateurs ne suivent pas de formation de recyclage					
Les apprenants sont trop souvent absents					
Les infrastructures d'accueil sont rares ou inexistantes (salles, mobiliers, ateliers, centres de documentation)					
Autres (précisez)					
.....					

4. A quelle distance se situe votre centre de formation par rapport à votre domicile ?

- Moins d'un (01) Kilomètre
- Entre un (01) à quatre (04) kilomètres
- Plus de quatre (04) kilomètres

5. Comment vous rendez vous au centre ?

- à pied
- à vélo
- à moto
- en transport commun
- avec un véhicule personnel
- par auto stop

6. Vous arrive-t-il d'être en retard ou absent(e) au centre ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent

Si oui, quelles en sont les raisons ?

- Manque de temps
- Manque de motivation
- Manque de moyen
- Autres (précisez)
-
-

V. PERSPECTIVES

Cochez de 0 (-) à 4 (+) par importance

1. Dans la perspective d'une professionnalisation du métier des animateurs de centre d'alphabétisation, et surtout en vous fondant sur vos connaissances et expériences personnelles du sous-secteur, quelles suggestions feriez-vous aux sujets :	0	1	2	3	4
des méthodes et approches pour la formation au métier des animateurs d'alphabétisation ?					
de la spécialisation ou de la reconversion des animateurs en activité ?					
des intrants pédagogiques/andragogiques (curricula, matériels didactiques, ...) ?					
des ressources humaines ?					
du mécanisme de pilotage et de suivi-évaluation ?					
D'autres aspects importants (précisez)					
2. Selon vous, la formation est un moyen :					
d'améliorer ses connaissances personnelles					
de valoriser son statut social					

3. Quelle(s) suggestion(s) concrètes faites-vous pour que la professionnalisation du métier des animateurs de centre d'alphabétisation soit effective ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MERCI DE VOTRE DISPONIBILITE !

GUIDE D'ENTRETIEN & GRILLE D'OBSERVATION

Guide d'entretien : Animateurs de centres d'alphabétisation

Nom de l'enquête :

Age : Sexe :

Date de l'enquête :

Profession actuelle :

Centre (s) :

Sujets d'entretien	Objectifs	Préoccupations	Questions aux animateurs
1- Identité professionnelle	Connaître la vision des animateurs de centre d'alphabétisation sur leur identité et leur métier	<ul style="list-style-type: none"> • Qui sont les animateurs de centre d'alphabétisation (de qui s'agit-il) ? • En quoi consiste le métier (de quoi s'agit-il) ? • Comment devient-on animateurs de centre d'alphabétisation (mode de recrutement, de formation, ... d'intégration dans le métier) ? • Rapport avec l'environnement (le système éducatif, les apprenants la société ? les enseignants) ? • Valeurs partagées ? • Compétences indispensables pour exercer le métier (en alphabétisation, en animation, en pédagogie, ...) ? 	<p>Selon vous, en quoi consiste le métier d'animateur de centre d'alphabétisation et qu'est-ce qui vous a motivé à choisir ce métier ?</p>
2- Formation & parcours	Connaître leurs besoins de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Parcours professionnel (formation initiale, formation continue parallèle, expérience personnelle, expérience professionnelle, ... profil) ? • Plan de formation (utilité, désirs/besoins de formation, offres de formations disponibles, adaptations de ces offres aux contraintes/besoins, propositions de formation, ...) ? • Impacts de la formation (dans l'exercice du métier, dans la vie personnelle, sur la société, ...) ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Aviez-vous suivi une formation spéciale pour devenir animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes ? • Quelles sont, selon vous les compétences indispensables pour exercer ce métier ou quels vos besoins de formation ?
3- Motivations & engagement	Connaître la motivation des animateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Choix du métier (quand, comment, pourquoi) ? • Ce qui a déterminé l'engagement ? Pourquoi avoir poussé la porte ? Comment en est-on arrivé là (volet « histoire ») ? 	<p>Qu'est-ce qui vous a motivé à choisir ce métier ?</p>

4- Enseignements & pratiques	Connaitre les modalités de mise en œuvre des programmes d'alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> • Questions relatives à la didactique utilisée (contenu des enseignements, critères, matériaux, masse horaire) ? • Questions relatives à la pédagogie (modèles utilisés, modifications et innovations, discours auprès des apprenants, relations avec les apprenants, façons de présenter les contenus, de s'adapter aux situations, d'exploiter et de valoriser les pré requis des apprenants...) ? • Questions relatives aux langues d'enseignement ? • Questions relatives au mode d'évaluation ? • Efficacité du modèle adopté ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont vos activités dans le centre ? • Pouvez-vous nous décrire comment se déroule une séance d'alphabétisation ?
5- Bilan et perspectives	Connaitre la performance des animateurs et l'impact de leurs activités	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de motivation / adhésion des bénéficiaires (taux d'inscrits et croissance, taux d'abandon, taux de réussite, assiduité et justification) ? • Degré de satisfaction personnelle (par rapport aux attentes, aux résultats, à sa carrière, aux appréciations des autres,...) ? • Transformations au niveau des apprenants (appropriation de la formation, implications, modifications comportementales,...) ? • Transformation sur la société ? • Insuffisances notées et recommandations ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le rendement de vos activités ? • Quels sont les impacts de cette formation sur les apprenants ?

Avez-vous quelque chose d'autres à ajouter à tout ce que nous venons de dire ?

Merci pour votre disponibilité !

Grille d'observation : Centres d'éducation et de formation des adultes

Faits observés	Objectifs	Préoccupations
Fait 1 – Cadre extérieur	Voir l'aspect extérieur du Centre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>construction en matériaux définitifs ou précaires ?</i> • <i>bâtiment colonial ou non ?</i> • <i>étage ou maison basse ?</i> • <i>visible ou non ?</i> • <i>état physique (matériaux définitifs ou précaires) ?</i> • <i>peinture ?</i> • <i>parking ?</i> • <i>situation environnementale ?</i>
Fait 2 – Cadre intérieur	Voir l'aspect intérieur du centre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>équipements (bureaux, salles de cours, salle de documentation...)?</i> • <i>décor ?</i> • <i>personnel (effectif, répartition par sexe) ?</i>
Fait 3 – Organisation	Voir les différents mouvements	<ul style="list-style-type: none"> • <i>horaire d'ouverture ?</i> • <i>retard ou absence ?</i> • <i>accueil ?</i> • <i>fréquentation ou effectif des apprenants (effectif, répartition par sexe) ?</i> • <i>ambiance ?</i>
Fait 4 – Fonctionnement	Voir les méthodes de mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • <i>déroulement des activités ?</i> • <i>méthode d'enseignement ?</i> • <i>matériel didactique</i> • <i>mode d'évaluation ?</i>

TABLE MATIERE

Résumé en français	iii
Résumé en anglais	iv
Résumé en fon	v
Résumé en yoruba	vi
Résumé en Swahili	vii
Dédicaces	viii
Remerciements	ix
Sommaire.....	x
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xv
Liste des photographies	xvi
Introduction générale	17
Première partie - Cadre théorique de la recherche : De la professionnalisation du métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au développement communautaire	25
Chapitre 1- Problématique de la professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin.....	26
1.1. Cadre général de la problématique.....	28
1.2. Du questionnement à la formulation des hypothèses.....	30
1.3. Indicateurs de recherche	34
1.4. Objet de l'étude	35
Chapitre 2- Métier d'animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation d'adultes au Bénin : Mise en perspective lexicale et état des lieux.....	37
2.1. Mise en perspective lexicale.....	39
2.1.1. Clarifications notionnelles	39
2.1.2. Education et ses différentes formes	50
2.1.3. Différents modèles d'alphabétisation	59
2.2. Etat des lieux de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin...62	
2.2.1. Animateur des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes : pratiques et posture professionnelles.....	62
2.2.2. Politiques nationales d'alphabétisation et d'éducation des adultes	68
Chapitre 3- Education des adultes et langues nationales au Bénin	80
3.1. Généralités sur la République du Bénin	82
3.1.1. Situation géographique, administrative et économiques	82
3.1.2. Aspects démographique, socioculturels et linguistiques	84
3.2. Langues nationales et politiques éducatives au Bénin	87

3.2.1. Langue maternelle / langue nationale : Clarifications notionnelles	87
3.2.2. Importance des langues nationales dans l'éducation	89
3.2.3. Place des langues nationales dans les politiques éducatives au Bénin.....	95

Chapitre 4- De l'éducation des adultes au développement communautaire //101

4.1. Principes, enjeux et fondements de l'éducation des adultes	103
4.1.1. Principes de l'éducation des adultes	103
4.1.2. Enjeux de l'éducation des adultes	106
4.1.3. Fondements de l'éducation des adultes	110
4.2. Education des adultes et développement communautaire au Bénin	117
4.2.1. Quelques clarifications conceptuelles	117
4.2.2. Défis de développement au Bénin	122
4.2.3. Critères et mode de développement communautaire	124
4.2.4. Rapport entre éducation des adultes et développement	125

Chapitre 5- Professionnalisation et formation des animateurs des centres

d'alphabétisation.....132

5.1. Notion de profession et approches théoriques	134
5.1.1. Qu'est-ce qu'une profession ?	134
5.1.2. Quelques approches théoriques de la profession	136
5.1.3. Alphabétisation : est-ce une profession ?	139
5.2. Professionnalisation et état de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation au Bénin.....	141
5.2.1. Professionnalisation : un concept polysémique	141
5.2.2. Enjeux et modes de professionnalisation	143
5.2.3. Etat de la formation des maîtres alphabétiseurs ou animateur de centre d'alphabétisation.....	155
5.2.4. Limites de la professionnalisation du métier d'animateur de centre d'alphabétisation au Bénin	160

Deuxième partie - Démarche méthodologique et cadre empirique : des enquêtes de terrain à la présentation des résultats de recherche et de leurs analyses à la discussion	162
--	-----

Chapitre 6- Méthodologie adoptée163

6.1. Préliminaires	165
6.1.1. Pré-enquête	165
6.1.2. Analyse des résultats de la pré-enquête et réorientation de la recherche ...	165
6.2. Enquêtes de terrain	166
6.2.1. Terrain d'étude	166
6.2.2. Orientation méthodologique.....	169
6.2.3. Méthode d'investigation	170
6.2.4. Outils et stratégies de collecte	173

Chapitre 7- Modalités de traitement et d'analyse des données	177
7.1. Modalités de traitement des données	179
7.1.1. Dépouillement et traitement des questionnaires	179
7.1.2. Transcription et traitement des entretiens	180
7.2. Méthodes et modèles d'analyse des données.....	181
7.2.1. Méthodes d'analyse des données	182
7.2.2. Modèles d'analyse des données.....	183
7.3. Une nécessaire triangulation des méthodes pour aborder les postures des alphabétiseurs et leurs visions de professionnalisation	187
Chapitre 8- Présentation et analyse des données	189
8.1. Présentation des données collectées	191
8.1.1. Données quantitatives	191
8.1.2. Données qualitatives	201
8.2. Analyse des données	210
8.2.1. Analyse des données issues de notre source principale d'enquête.....	210
8.2.2. Analyse des données issues de la source secondaire d'enquête	216
8.3. Discussion générale, limites et perspectives	217
8.3.1. Discussion générale et retour sur les hypothèses	218
8.3.2. Limites et perspectives	224
Chapitre 9- Nécessité de professionnalisation du métier des animateurs des centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin	227
9.1. Pourquoi professionnaliser ?	229
9.1.1. Réussite de l'éducation pour tous	231
9.1.2. Equité et la justice sociale	232
9.1.3. Qualité de l'offre d'éducation et de formation	233
9.1.4. Partenariat entre les centres d'éducation d'adultes et la communauté	234
9.2. Eclairages de quelques pensées	235
9.2.1. Professionnalisation et définition des caractéristiques d'un corps d'éducateurs d'adultes	238
9.2.2. Professionnalisation de la formation	239
9.2.3. Professionnalisation de l'activité et des savoirs à mobiliser	239
9.3. Pistes de réflexion pour la professionnalisation du métier des éducateurs d'adultes au Bénin	240
9.3.1. Universitarisation de la formation au métier d'animateur de centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes	240
9.3.2. Vers une resignification du métier d'animateur de centre d'alphabétisation au Bénin	256
Conclusion générale	270
Bibliographiques	274
Annexes	284
Table des matières	296