

Les obstacles à la participation et à la réussite des programmes d'alphabétisation au Burkina Faso

Célestine TRAORE/PALE*

Résumé

Notre réflexion a pour but d'identifier les facteurs explicatifs des faibles résultats de l'alphabétisation. Elle vise aussi à proposer des pistes de solutions pour l'amélioration de la qualité de l'offre d'alphabétisation afin de rendre les programmes plus attrayants et plus utiles pour les acteurs, conditions essentielles pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Cette analyse s'appuie sur un entretien qualitatif semi directif, menée auprès d'acteurs de terrains de l'alphabétisation.

Mots-clés : alphabétisation, alphabétisme/analphabétisme, alphabétisation de qualité, acteurs de l'alphabétisation, pertinence de l'alphabétisation.

The obstacles to the participation and the success of literacy programs in Burkina Faso

Abstract

Our work aims at identifying the factors explaining mediocre results recorded in adult literacy. We also aim at proposing ways to improve quality of the offer for more attractive and useful programs intended for actors, essential conditions to reach the Objectives of the Millennium for the Development. This analysis emanated from a survey towards the grassroots involved in the literacy programs. After a description of the objective in Burkina Faso, we present the objective of our research, the methodology adopted for the collection of data before communicating the results, the discussion and finally, a conclusion.

Keywords : Adult literacy, literacy/illiteracy, adult literacy quality, adult literacy actors, pertinence of the adult literacy.

* INSS/CNRST/Tél : 50355594/95 , celeste_pale@yahoo.fr

Introduction

L'éducation pour tous (EPT) est désormais considérée comme un défi mondial à relever. Le rapport de suivi 2008 de l'EPT réaffirme que « L'alphabétisme est un droit fondamental de l'être humain, un fondement non seulement de la réalisation de l'EPT mais aussi, plus largement, de la réduction de la pauvreté et de l'élargissement de la participation de la société » (UNESCO, 2008). Dans quelles conditions cette intention peut-elle être effective ?

La Conférence sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien en 1990, le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar (Sénégal) en 2000 et la décennie pour l'éducation 2005-2015 abordent la question et constituent, entre autres, des signes de prise de conscience de l'enjeu de l'alphabétisme pour le monde entier. En effet, le constat a été fait que l'analphabétisme n'est pas le seul apanage des pays en développement, car on s'est rendu compte que même dans les pays qui ont atteint la scolarisation universelle, un certain taux d'analphabétisme persiste au niveau des jeunes et des adultes et constitue un facteur de marginalisation et d'exclusion sociale. Le gros des efforts à fournir se situe, cependant, au niveau des pays en développement où, le plus souvent, le taux d'alphabétisme est en deçà des 50 %. Aussi, l'alphabétisation des jeunes et des adultes est considérée comme un complément incontournable de la scolarisation pour relever le défi de l'EPT. Dans le rapport de suivi de l'EPT de l'UNESCO en 2005 intitulé « éducation pour tous : l'exigence de qualité » est posée la problématique de la qualité comme condition sine qua non de réalisation des objectifs du millénaire (UNESCO, 2005).

Au Burkina Faso, malgré de multiples initiatives entreprises depuis une vingtaine d'années pour accroître l'alphabétisme, celui-ci demeure encore très faible ; selon l'INSD (2003), 21,8 % seulement des « 15 ans et plus » étaient estimés alphabétisés en 2003. L'analphabétisme est indexé comme un lourd handicap qui compromet le développement. Aujourd'hui, diverses politiques et plans d'action, en matière d'éducation formelle et non formelle dont l'alphabétisation, proposent des stratégies visant à atteindre à terme, l'Éducation Pour Tous (l'EPT). Ce sont : le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP), le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB), les Fora nationaux sur l'Alphabétisation et l'Éducation Non Formelle (AENF). Les objectifs actuels du Burkina Faso, dans la perspective de réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dans le domaine de l'éducation visent l'atteinte d'un taux d'alphabétisme de 40% en 2010 et de 60% en 2015 (MEBA, 2000).

Cependant, une analyse des statistiques de l'alphabétisation montre que les déperditions sont énormes, environ 59 % en 2005, alors même qu'une bonne partie du public cible ne vient pas dans les centres. Ces observations nous amènent à poser la question des obstacles qui entravent la participation et la réussite de l'alphabétisation malgré les efforts multiformes fournis.

Le présent article comporte quatre parties. La première décrit le contexte de l'alphabétisation au Burkina Faso. La deuxième présente la problématique ainsi que les éléments méthodologiques qui ont servi à la collecte des données. La troisième partie présente et discute les données collectées. Enfin, la dernière partie fait une conclusion.

Le contexte de l'alphabétisation au Burkina Faso

Le Burkina Faso, pays situé au centre de l'Afrique de l'Ouest, a une population estimée, en 2003, à 12 802 282, dont environ 83 % résident en milieu rural et 85 % sont âgés de 15 ans et plus (INSD, 2003). Cette frange adulte est estimée à 5 984 613 habitants dont 3 243 412 femmes et 2 729 787 hommes (DEP/MEBA, 2005).

Ancienne colonie française, le Burkina Faso a hérité, en 1960, au passage à la souveraineté nationale, d'un taux brut de scolarisation très faible 5,3 % (DEP/MEBA, 2003). Malgré les intentions et les stratégies mises en œuvre depuis lors pour accroître le taux de scolarisation et atteindre la scolarisation universelle, celui-ci a progressé très lentement. Aujourd'hui, avec la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB), ce taux progresse plus rapidement. En effet, selon les statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, le taux brut de scolarisation est passé de 45,1 % à 72,5 % de 2001 à 2008 et le taux net de 35,2 % à 59,4 % au cours de cette même période (DEP/MEBA, 2001, 2008). Cependant, de multiples disparités existent selon les régions, le genre, les conditions socio-économiques, le milieu géographique.

L'analphabétisme est particulièrement prégnant en milieu rural, chez les pauvres et chez les femmes. Globalement, en 2003, les hommes sont deux fois plus alphabétisés que les femmes (27,1 % contre 11,5 %). Le taux d'alphabétisation « des plus pauvres » est quatre fois plus faible que celui des riches (11 % contre 42,1 %). Le milieu urbain plus de quatre fois que le milieu rural (56,3 % contre 12,5 %) qui cependant, comprend 92 % de la population active ; les femmes en milieu urbain plus de six (6) fois qu'en milieu rural (47 % contre 7,2 %). Aussi, l'une des cibles prioritaires sera la femme, notamment, celle vivant en zone rurale. Enfin, l'alphabétisation se déroule dans un contexte de pauvreté et de précarité élevée. En effet, le rapport de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (l'INSD, 2003) indique qu'en 2003, 46,4 % de la population burkinabè vivaient en dessous du seuil de pauvreté.

L'alphabétisation des adultes est organisée en deux cycles d'apprentissage. Le premier cycle est celui d'alphabétisation/formation de base (AFB) comprenant un niveau d'alphabétisation initiale (AI) et un niveau de formation complémentaire de Base (FCB), d'une durée de 300 heures chacun, se déroulant de 50 à 60 jours, dans les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF). Le contenu porte sur la lecture, l'écriture et le calcul auxquels s'ajoutent les causeries sur les thèmes divers (santé, hygiène, planification familiale, droit et citoyenneté, etc.). A l'issue de l'évaluation du deuxième niveau, les admis sont déclarés alphabétisés. Le second cycle de formation dite formation à la carte concerne les formations aux compétences spécifiques et spécialisées destinées aux déclarés alphabétisés. Les bénéficiaires reçoivent, par exemple, des formations sur l'épargne, le crédit, l'agriculture, l'élevage, les soins de santé

Les acquis de l'alphabétisation

Plusieurs études sur l'alphabétisation au Burkina Faso (SANOU, 1998 ; NAPON *et al.*, 2006, NYANMÉOGO, 1999, 2001) permettent de faire deux constats : d'une part, il ressort que les apprenants se disent satisfaits d'avoir poursuivi la formation tant sur le plan de l'apprentissage d'habiletés formelles que sur le plan du développement personnel ; on observerait un transfert des apprentissages dans la vie quotidienne et des bénéfiques sur les plans personnel, social, économique et culturel. D'autre part, il est fait mention d'une efficacité interne limitée, de la persistance des résistances des populations dans certains endroits, du fait que très peu d'apprenants atteignent une alphabétisation fonctionnelle (les alphabétisés ont des difficultés à réinvestir les connaissances acquises dans la vie quotidienne), du fort taux d'analphabétisme de retour (41,75 %), du fort taux d'abandon, etc. (BALIMA *et al.*, 2004 ; NAPON *et al.*, 2000, 2004 et 2006 ; MEBA, 2004 ; SANOU, 1998).

Quelles sont les causes réelles de cette faible performance de l'alphabétisation ? L'offre d'alphabétisation existante peut-elle conduire aux meilleurs résultats dans la perspective de l'EPT et de la réduction de la pauvreté comme objectifs ?

Problématique

Avec toutes les limites observées, on peut se demander si la qualité de l'alphabétisation offerte dans les centres d'alphabétisation permet d'atteindre les résultats escomptés ? En d'autres termes :

1. Les programmes permettent-ils aux participants d'acquérir des compétences correspondant à leurs besoins au point de les convaincre de leur pertinence et de mobiliser les non participants ?
2. Dans quelle mesure le réinvestissement des acquis de l'alphabétisation est-il perceptible par les participants et leur communauté ?
3. Dans quelle mesure les acquis de l'alphabétisation permettent-ils aux participants d'améliorer leurs conditions d'existence et de sortir de la pauvreté ?

Cadre conceptuel de la recherche

Dans le cadre de cette étude nous nous en tiendrons aux définitions suivantes qui nous semblent traduire la substance des notions que recouvrent les concepts clés ci-dessus utilisés.

Alphabétisation

L'alphabétisation sera définie comme « l'enseignement ou l'apprentissage de base du code écrit (lecture, écriture, calcul) généralement dans la langue maternelle, la langue dominante ou la langue d'usage d'une société ainsi que le résultat de cet enseignement ou de cet apprentissage (LEGENDRE, 2005, p. 41).

Alphabétisme/Analphabétisme

L'alphabétisme sera considéré comme « l'aptitude d'une personne à lire et à écrire, en comprenant un texte simple et court relatif à la vie quotidienne » (l'UNESCO, 2005) mettant en relief les trois dimensions suivantes : l'acquisition de connaissances, leur compréhension et leur utilisation. En conséquence, l'analphabétisme concerne aussi bien les personnes n'ayant jamais eu de contact avec le code écrit que celles ayant acquis des compétences en lecture, de l'écriture et du calcul mais insuffisantes pour fonctionner correctement dans leur contexte de vie.

Alphabétisation de qualité

« L'alphabétisation de qualité », prend en compte l'éventail des compétences fonctionnelles applicables dans diverses situations (par exemple la lecture d'un contrat juridique ou d'un journal, ou l'utilisation d'un ordinateur) et le fait que ce qui importe en dernière analyse est l'aptitude à saisir la (les) signification(s) d'un texte et à former un jugement critique (UNESCO, 2005). Au Burkina Faso, on fait surtout référence aux aptitudes de la rédaction d'une lettre, la rédaction d'un compte rendu de réunion, la gestion d'une unité économique, la connaissance de ses droits et devoirs, etc. Ainsi, le développement cognitif des apprenants est considéré comme un indicateur majeur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs partagées et du développement créatif et affectif.

La pertinence de l'alphabétisation

La pertinence de l'alphabétisation dans le cadre de la présente étude réfère au fait que les acquis de l'alphabétisation sont non seulement utilisables, mais sont aussi effectivement utilisés par les bénéficiaires dans leur contexte de vie.

Acteurs de terrain

Par acteurs de terrain nous entendons, d'une part, les personnes directement concernées par l'alphabétisation c'est-à-dire, les apprenants et les néo-alphabètes et, d'autre part, ceux qui interviennent directement à la réalisation des activités d'alphabétisation dans les centres, il s'agit des animatrices, des superviseurs et coordonnateurs de centres d'alphabétisation.

Eléments de méthodologie

Il s'est agi, dans un premier temps, à travers les entretiens semi directifs d'explorer les perceptions qu'ont les acteurs de terrain sur les obstacles qui entravent la participation des populations cibles et la réussite de l'alphabétisation au Burkina Faso et dans un deuxième temps, d'analyser les résultats de l'alphabétisation et leur impact dans la vie quotidienne des alphabétisés. Au préalable, une revue documentaire a consisté à la collecte des données secondaires issues des statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA).

Le volet qualitatif a consisté à recueillir les perceptions de quatre catégories d'acteurs de terrain : des néo-alphabètes, des animatrices, des superviseurs et coordonnateurs de centres d'alphabétisation. Il s'est agi d'amener ces acteurs à révéler leur vécu de

l'alphabétisation, c'est-à-dire l'image qu'ils se font de l'alphabétisation, son déroulement, les attitudes des uns et des autres, les acquis et bénéfiques qu'ils en tirent, l'utilisation des acquis, les perspectives etc. C'est ce qui nous a amené à choisir les sujets participants de l'enquête parmi les néo-alphabètes et les animatrices qui sont elles aussi des néo-alphabètes. Il nous a semblé opportun d'intégrer des coordonnateurs et des superviseurs dans l'échantillon, dans un but de validation des propos des premiers. Les résultats ont montré que les points de vue des acteurs de terrain concordent sur les différentes questions soulevées. La technique de l'entretien semi directif a combiné des focus groupes et des entretiens individuels. Les entretiens en focus groupes tant avec les animatrices que les néoalphabètes ont été effectués en français parce que la langue était comprise et maîtrisée, permettant ainsi d'utiliser un interprète.

Le service d'alphabétisation de la Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA) du Boulkiemdé a facilité nos contacts avec les responsables d'associations, les opérateurs en alphabétisation et par leur intermédiaire les animatrices, les superviseurs et les apprenants.

L'analyse des données s'est faite par le biais de l'analyse statistique descriptive pour ce qui concerne les statistiques de l'alphabétisation, ce qui a permis de dégager l'évolution des résultats quantitatifs de l'alphabétisation sur une période de cinq ans. Pour les données issues des entretiens, la technique de l'analyse de contenu en tant qu'outil principal pour analyser les données qualitatives a été utilisée pour dégager, à travers un processus inductif, les catégories qui ont servi au classement (l'ECUYER, 1990 ; MILES et HUBERMAN, 1991).

Pourquoi les femmes ?

On constate dans l'ensemble un taux de déperdition plus élevé chez les femmes aux cours du cycle d'alphabétisation de base (47 %) et un faible taux de succès de celles-ci aux différentes évaluations. Pourtant, le constat est là qu'au Burkina Faso la femme est au cœur des transformations sociales. Une femme alphabétisée acquiert une meilleure maîtrise de son cadre de vie, de nouvelles pratiques de soins de santé et de planning familial, des innovations technologiques de production agro-sylvo-pastorale etc. Elle met ses connaissances acquises au profit de toute la famille et de la communauté. Aussi, par le biais des femmes, l'alphabétisation pourra-t-elle atteindre ses objectifs de réduction de la pauvreté et de développement. De plus, il ressort qu'aujourd'hui, les femmes se montrent plus intéressées par l'alphabétisation que les hommes. C'est pourquoi nous avons focalisé la réflexion sur leur perception et leur vécu en matière d'alphabétisation.

Résultats et discussion

La présentation des résultats et discussion comporte deux parties : l'une concerne l'analyse des statistiques de l'alphabétisation et l'autre l'analyse des données collectées sur le terrain.

L'alphabétisation selon des statistiques de 2001 à 2006 : une efficacité interne faible

L'analyse du tableau I montre que le nombre global d'inscrits dans les CPAF est en hausse, tant en alphabétisation initiale (AI) qu'en formation complémentaire de base (FCB), toutefois, on note parfois une tendance à la baisse.

Tableau I : Evolution des effectifs et des centres d'alphabétisation de 2000/2001 à 2005/2006.

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Effectif AI	122 497	106 640	154 481	182 323	197 412	188 475
Augmentation %	**	- 12,94	+ 44,86	+ 18,02	+ 8,28	- 4,53
Effectif FCB	36 024	31 433	49 529	65 929	90 913	117 571
Augmentation %	**	- 12,74	+ 57,57	+ 33,11	+ 37,90	+ 29,32
Formation à la carte	**	**	7232	6155	8980	11 903
Augmentation	**	**	**	- 14,90	+ 45,90	+ 32,55

Source : Annuaire statistiques du MEBA de 2001 à 2006 ; rapport d'évaluation du PDDEB, 2005)

Le plus fort taux annuel d'augmentation a été atteint en 2002-2003, (+ 44,86 %), cela a été un progrès important qui traduit un certain intérêt des populations ciblées vis-à-vis de l'alphabétisation. Cet engouement est certainement dû aux campagnes de sensibilisation massives suite au lancement du Pan Décennal de Développement de l'Alphabétisation (PDDEB) et aussi avec la mise en place du Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF) qui a permis le rapprochement des centres auprès des publics cibles. Les années qui ont suivi, les effectifs ont continué à augmenter mais cependant avec un taux d'augmentation de plus en plus bas : +18,02 % en 2003-2004 ; +8,28 % en 2004-2005 et parfois négatif - 4,53 % en 2005-2006.

La Formation Complémentaire de Base (FCB), suit à peu près la même évolution que l'alphabétisation Initiale (AI). Il faut souligner néanmoins que les effectifs de départ sont très faibles : 49 529 en 2002-2003 contre 106 640 inscrits en AI l'année précédente, soit moins de la moitié.

Pour ce qui concerne les formations spécifiques et de spécialisation dites formation à la carte : les Formations Techniques Spécifiques (FTS), la Culture Scientifique et Technique (CST), l'Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel (A3F), les statistiques existent seulement à partir de 2002-2003. Nous dénombrons à ce niveau : 7 232 inscrits en 2002-2003, 6 155 inscrits en 2003-2004, 8 980 en 2004-2005 et 1 903 en 2005-2006. Là aussi, la même tendance d'évolution est observée, mais en plus, les nombres d'inscrits sont très faibles. Ici la pertinence de l'alphabétisation est à interroger d'autant plus que c'est à ce niveau que « l'alphabétisation pour le développement » ou « l'alphabétisation pour la lutte contre la pauvreté » pourraient avoir un sens, dans

la mesure où l'on forme les bénéficiaires à des activités susceptibles de leur procurer un revenu ou d'améliorer la productivité de leurs entreprises.

L'augmentation des inscrits n'est pas régulière et est parfois négative ce qui veut dire qu'il y a des années où l'effectif des inscrits est inférieur à celui de l'année précédente. En AI, en 2001-2002 on a enregistré une baisse de -12,94% et en 2005-2006 une baisse de -4,53%.

Des déperditions énormes

Etant donné qu'une personne qui s'inscrit en Alphabétisation Initiale (AI) en une année ne peut être déclarée alphabétisée que l'année suivante à l'issue de la Formation Complémentaire de Base (FCB), nous avons jugé pertinent de faire une analyse de cohorte pour voir, sur une promotion d'inscrits en AI, combien de personnes se retrouvent effectivement en FCB, et combien sont déclarées alphabétisées. Une analyse de cohorte, à partir des données statistiques du MEBA, donne les résultats suivants, consignés dans le tableau II.

Tableau II : Evolution des effectifs par cohorte 1999 à 2006

	1999-2000	2000-2001	2000-2001	2001-2002	2001-2002	2002-2003	2002-2003	2003-2004	2003-2004	2004-2005	2004-2005	2005-2006
Effectif AI an 1	104 216		122 497		106 440		154 441		182 223		197 412	
Effectif FCB an 2		36 224		31 133		49 229		65 229		90 113		117 291
Tx. De transition	34,53%		25,66		46,45		42,78		49,86		59,56	
Déclarés alphabétisés FCB an 2		23 62		20 43		33 02		47 80		67 72		89 87
%		22,39		16,93		31,19		30,92		37,00		45,43
Déperdition %		77,61		83,07%		68,30%		69,07%		62,99		54,57

Source : Annuaire statistiques du MEBA, rapport d'évaluation du PDDEB ; rapport général de la campagne 2005-2006.

Le tableau, montre que le taux de transition est en croissance continue, passant de 34,53% en 2000 à 59,56% en 2005. Néanmoins, on note que globalement, les déperditions demeurent fortes, plus de 54% pour la cohorte 2004-2006 si l'on compare à celles des écoles primaires classiques comme le souligne KANE (2003).

Lorsqu'on essaie d'examiner les taux de déperdition par cohorte, on se rend compte qu'ils sont très élevés : respectivement, 77,61% pour la cohorte 1999-2001 ; 83,07 % pour 2000-2002 ; 68,30 % pour 2001-2003 ; 62,99 % pour 2002-2004 et enfin, 54,57 % pour la cohorte 2004-2006, cela veut dire que l'on n'a pas atteint encore les 50 % de taux de « réussite » en 2006.

En résumé, l'analyse des statistiques montre que malgré l'augmentation des inscriptions dans les programmes d'alphabétisation et celle du taux de déclarés alphabétisés, les résultats quantitatifs restent médiocres : un taux de déperdition moyen de 69 %.

Quels sont les principaux obstacles qui expliquent cette double inefficacité de l'alphabétisation sur le plan de la participation et sur le plan des résultats ?

Utilisation des acquis et obstacles à la participation et à la réussite

L'utilisation des acquis

Parler d'obstacles à la participation et à la réussite des programmes ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'acquis ; les personnes interviewées reconnaissent que l'alphabétisation apporte des bénéfices aux participants, des acquis tant sur les plans cognitif, affectif et du développement personnel. Quelques témoignages :

Tu peux écrire ton nom en Mooré ; il y a l'entretien des foyers.

Tu peux vérifier les cahiers des enfants ; elles connaissent les notes de 0 à 10 ; elle sait si l'enfant a travaillé ou pas ; ce sont les leçons qu'elles ne savent pas lire (appr¹).

Celles qui sont passées par l'école se disent que l'alphabétisation peut leur apporter quelque chose, notamment la lecture de documents de l'église, des livres d'alphabétisation (appr).

De plus, la fréquentation des centres de santé, la planification familiale, les productions agro-pastorales et la gestion de la comptabilité lors des activités commerciales sont soulignées comme étant des gains acquis à la suite de l'alphabétisation, etc. Cependant, il ressort que les quelques acquis cognitifs sont souvent infimes :

Certaines peuvent faire l'AI, après elles peuvent lire les lettres (signes de l'alphabet) mais ne peuvent pas écrire leurs activités, mais en calcul si elles voient les chiffres, elles peuvent écrire. Pour le calcul mental c'est facile (anim²).

Pour la lecture comme on fait à haute voix, elles retiennent et peuvent réciter ; mais lorsqu'on leur demande de montrer ce qu'elles lisent, elles ne peuvent pas, mais certaines finissent par le faire.

Certaines femmes (scolarisées) qui avaient été déclarées alphabétisées depuis 1997, se sont inscrites encore en alphabétisation initiale en 2007.

L'ancienne traduction de la bible est plus facile que l'actuelle. Parfois la lecture est difficile et pour lire, il faut se faire aider. C'est ça qui fait que nous retournons pour apprendre davantage.

Sur le plan affectif il ya la fierté de pouvoir utiliser le code écrit, l'alphabétisation en langue permet, selon les enquêtées, de se valoriser aux yeux des autres, en public, par l'utilisation du code écrit, à travers les lectures à l'église, pour les chrétiennes.

Le fait d'être alphabétisé, peut aider les autres à lire, il y a une fierté de pouvoir lire. Par exemple la lecture de documents de l'église, les livres d'alphabétisation.

Sur le plan du développement personnel, une plus grande autonomie et le sens de la responsabilité, une augmentation de l'estime de soi, une plus grande confiance en soi, une meilleure prise en charge de la vie domestique, la débrouillardise ressortent comme acquis de l'alphabétisation.

¹ Appr. : indique qu'il s'agit de propos des apprenantes. L'entretien s'étant déroulé en focus group, les propos ne sont pas identifiés individuellement.

² Anim. : indique qu'il s'agit de propos des animatrices.

Concernant les acquis de l'alphabétisation, deux constats peuvent être faits. Le premier concerne le fait de mettre au compte de l'alphabétisation les acquis concernant l'hygiène, la fréquentation des centres de santé, l'agriculture etc. alors qu'il existe des structures de l'agriculture, de la santé, de l'action sociale et de la promotion des femmes qui mènent des actions de sensibilisation sur le terrain ; des actions menées par des agents plus professionnels que les animatrices et animateurs des centres d'alphabétisation.

Sur le terrain, ces acquis sont peu perceptibles. Lors de l'entretien sur des effets de l'alphabétisation chez onze femmes observées à domicile qui disent toutes utiliser les acquis en calcul pour faire leur comptabilité, une seule a pu montrer un cahier dans lequel elle fait les comptes de son petit commerce. Le cahier qui était celui utilisé pendant la formation en gestion a été utilisé à deux reprises puis plus rien. Questionnée, la répondante a reconnu ne pas écrire régulièrement. Certaines parmi les dix autres, reconnaissent ne pas utiliser de cahier parce que le volume des activités est faible, elles procéderaient plutôt par calcul mental, d'autres disent qu'elles font les calculs sur des feuilles détachées qu'elles ne conservent pas.

En tout cas, l'utilisation des acquis spécifiques de l'alphabétisation, en l'occurrence l'écriture, la lecture et le calcul, est difficilement perceptible sur le terrain. Cependant, l'utilisation des acquis pour les lectures et les chants bibliques est plus plausible et permet certainement aux néoalphabètes dans cette situation de renforcer leur acquis en lecture.

De plus, après ces quelques acquis soulignés en entrée en matière, les acteurs de terrains interviewés soulignent plusieurs obstacles, insuffisances, difficultés et insatisfactions qui remettent quasiment en cause les acquis soulignés. Les principaux obstacles relevés sont liés, entre autres, aux conditions socioéconomiques, à l'organisation et aux conditions de réalisation de l'alphabétisation. Ces facteurs sont examinés en s'appuyant sur les propos des répondants.

Les obstacles à la participation et à la réussite

Les obstacles liés aux conditions d'existence des participantes

Les obstacles liés aux conditions socioéconomiques sont, entre autres, la précarité matérielle dans laquelle vivent les apprenantes, la question des activités rémunératrices de survie et les responsabilités familiales.

La précarité matérielle

Le plus souvent, le public cible de l'alphabétisation, en ville comme en milieu rural, est composé de personnes vivant dans des conditions socioéconomiques difficiles, des personnes vivant dans la pauvreté ou l'extrême pauvreté (SANOU, 1998). Aussi, pour celles qui désirent s'alphabétiser, l'alphabétisation ne constitue pas leur unique activité, la recherche des moyens de survie est quasi quotidienne (NAPON *et al.*, 2006) et constitue l'activité prioritaire. Ainsi, quelle que soit la motivation des femmes,

l'alphabétisation ne peut constituer la priorité des priorités comme les politiques éducatives le conçoivent. La plupart des apprenantes ont des activités rémunératrices en plus des tâches domestiques quotidiennes comme le souligne cette répondante :

Les gens ne terminent pas parce qu'il y a des problèmes : il faut avoir à donner à manger pour les enfants, cela amène à faire des absences (appr).

Elles ont raison, si tu n'as rien à donner aux enfants, que faire ? Si ton mari n'a rien, tu dois nourrir tes enfants. (anim)

Beaucoup d'apprenantes sont des commerçantes (vendeuses), tu dois t'occuper du foyer alors que ton mari ne t'aide pas (coor³).

Il faut rappeler que la campagne d'alphabétisation s'étale sur une période de 50 à 60 jours à raison de 5 à 6 jours par semaine et de 4 à 6 heures par jour. Ainsi, une femme inscrite dans un centre d'alphabétisation a une « équation » à résoudre : comment continuer les activités génératrices de revenu et suivre les cours ? Il ressort des propos des répondantes qu'elles essaient de concilier les deux activités; parfois la priorité est accordée à l'activité génératrice de revenu d'où les absences au cours. A certains moments, elles commencent la journée par l'activité génératrice de revenu et viennent par la suite au cours avec un retard. En fait, elles jonglent entre les deux activités ; d'où l'absentéisme et les retards.

Il y a l'absentéisme, à cause des activités, il y a des retards (coor).

Dans les villages, il y a des jours de marché, le nombre d'apprenants est très réduit (amin).

Les pressions négatives du milieu

L'engagement des femmes en alphabétisation est fragile et elles en sont facilement dissuadées par les voisines de marché ou les copines qui ne semblent pas percevoir l'utilité de l'alphabétisation, ou qui y ont plutôt renoncé à cause des difficultés de la vie. Ces dernières ont des attitudes démobilisatrices consistant à faire miroiter ce qu'elles ont pu engranger pendant que les premières s'alphabétisaient à l'image de la métaphore de « la cigale et la fourmi » (la Fontaine). Cela constitue, selon les répondantes, une des causes de déperdition pour la campagne suivante, en attestent les propos suivants :

C'est ta voisine qui te démobilise parce qu'elle te montre ce que elle a eu et que toi tu n'as pas eu. Et l'année suivante, tu ne peux pas mobiliser cette femme pour la FCB. (coor)

Nous les femmes nous avons plus de problèmes que les hommes. Si ton mari n'a rien, tu dois nourrir tes enfants. Les copines, celles qui ne sont pas inscrites, continuent leur commerce et gagnent plus dans leur commerce. (appr)

A titre d'exemple, quelques propos démobilisateurs qui seraient tenus par des voisines non inscrites, selon des répondantes :

Quand tu apprends le mooré, qu'est-ce que ça te rapporte, tous les jours de 13h à 17h ? Vous allez manger de la nourriture froide (appr).

³ Coor. : indique qu'il s'agit des propos des coordonatrices de centres d'alphabétisation.

Le manque de pertinence de l'alphabétisation

En réalité, l'alphabétisation n'apporte pas un gain immédiat aux bénéficiaires ; plusieurs participants y voient un investissement à moyen terme, aux résultats incertains, alors que les apprenants ont des problèmes immédiats à résoudre, le gain de l'alphabétisation est évalué par rapport aux problèmes immédiats à résoudre ; c'est en substance ce qu'infèrent les propos suivants :

On n'arrive pas à convaincre les apprenantes à prendre conscience de l'intérêt de l'alphabétisation. L'apprentissage ne leur rapporte pas ; elles doivent aller recommencer à zéro ; Elle se dit : ce n'est pas parce que je fais alphabétisation que je ne mange pas, ou que je ne me soigne pas (coor).

Les femmes ont des activités ; il y en a qui changent de centre parce qu'elles ont appris que le maître va payer (qu'il y aura une prise en charge des apprenantes) (anim).

L'une des principales solutions proposées par l'ensemble des acteurs de terrain est la suivante : motiver les apprenantes afin de réduire l'absentéisme et les retards et améliorer ainsi la qualité des apprentissages.

S'il y avait un soutien, ça allait être mieux, alors qu'à cause de ce manque, il y a beaucoup d'absentéisme et de retard.

Les obstacles d'ordre organisationnel

Ces obstacles sont liés à l'hétérogénéité du public cible ainsi qu'à la structuration de l'alphabétisation ; ils constituent un facteur d'échec.

Un public cible hétérogène

Le public visé par l'alphabétisation de base n'est pas homogène. Une analyse de l'échantillon de la présente recherche montre que le public cible des Centres Permanents d'Alphabétisation (CPAF) est très hétérogène. Cette hétérogénéité concerne le rapport à l'écrit, l'âge, les attentes et besoins, le sexe.

L'hétérogénéité sur le plan du rapport à l'écrit

Du point de vue du rapport à l'écrit, on distingue trois sous-groupes d'apprenants dans les centres d'alphabétisation. Un premier sous-groupe comprenant des personnes scolarisées en français, un second sous-groupe constitué d'apprenantes qui ont déjà fréquenté un CPAF dont certains ont été déclarés alphabétisés. Enfin, un troisième sous-groupe formé des personnes complètement analphabètes, c'est-à-dire qui n'ont pas eu auparavant de rapport avec le code écrit (tableau III).

Tableau III : Profil des néo-alphabètes et animatrices interviewées.

	Néo-alphabètes	Animatrices
CEPE et +	10	19
Scolarisé sans CEP	5 (CM2)	2 (CM1)
Non scolarisé	15	0
Total 20	30	21

Ces citations viennent confirmer cet état de fait :

Environ la moitié des apprenants ne sont pas scolarisés. (anim)

Certaines apprenantes sont scolarisées mais les non-scolarisées sont plus nombreuses. (anim)

On a des élèves (apprenants) qui ont fait le CM2, d'autres le collège, d'autres ont eu la formation de gestion, une qui fait la bouillie et qui vend des arachides et qui sait lire la bible et écrire les chants, elles lisent et peuvent écrire. (anim)

Ainsi dans les centres d'alphabétisation se côtoient des apprenants ayant des rapports divers à l'écrit, allant de l'ignorance complète du code écrit à des personnes alphabétisées en langue nationale ou en français.

Hétérogénéité sur le plan de l'âge

Officiellement les personnes analphabètes âgées de 15 ans et plus sont concernées par l'alphabétisation, mais dans la réalité des CPAF, on rencontre parfois des enfants âgés de moins de 15 ans et des adultes de plus de 40 ans. Entre un apprenant de 15 ans et un de 35 ans ou 40 ans, la différence d'âge est énorme. Cela veut dire aussi différence d'expériences de vie, différence de centres d'intérêt, de responsabilités sociales, de types de difficultés face à l'apprentissage (problèmes de vue, de mémoire, de concentration, etc.) et toutes ces différences sont elles-mêmes source de difficultés comme le soulignent ces propos :

« Parfois, avec les enfants, le climat est difficile : ils se moquent des adultes » (anim).

Hétérogénéité sur le plan des attentes et des besoins

La notion d'attente réfère à l'utilité que l'alphabétisation peut avoir pour les participants, en somme, les représentations qu'elles se font de l'alphabétisation. Par exemple, acquérir des connaissances, apprendre à lire et à écrire, avoir un emploi rémunéré, etc. Tandis que la notion de besoin fait référence à ce qui leur manque en réalité et de façon spécifique en termes de formation pour atteindre les attentes qui sont les leurs.

Il ressort des propos des répondantes qu'elles s'inscrivent dans les CPAF d'abord pour apprendre à lire et à écrire dans l'intention de monnayer ces compétences contre un emploi en vue d'améliorer leurs conditions d'existence et leur statut. Les principales attentes s'inscrivent dans ce sens. Par exemple, devenir animatrice d'un centre d'alphabétisation, faire des lectures dans les églises, etc., obtenir un emploi, améliorer son image dans la société, sortir de l'anonymat, de la marginalisation même si on n'en tire pas un avantage financier :

Beaucoup veulent devenir animatrices (anim),

A l'église, pour être président de groupe, il faut être alphabétisé, Si tu ne sais pas lire et écrire, tu ne peux pas diriger (appr).

Le fait d'être alphabétisé, on peut aider les autres à lire, Par exemple la lecture des documents de l'église, les livres d'alphabétisation (anim).

Si les attentes des personnes qui s'inscrivent dans les centres d'alphabétisation se rejoignent, les besoins en termes de formation sont différents. En effet, les personnes scolarisées ont surtout besoin d'une formation à des compétences spécifiques ou spécialisées, par exemple, une formation à la transcription de la langue dans des centres spécifiques. C'est à défaut de tels centres qu'elles s'inscrivent dans les centres d'alphabétisation de base. De plus, les difficultés d'apprentissage ne sont pas les mêmes qu'avec les analphabètes. Les propos suivants en attestent :

Celles qui sont passées par l'école se disent que l'alphabétisation peut leur apporter quelque chose (anim). Ca va ajouter de la connaissance dans l'entretien de la maison, l'ouverture d'esprit, les soins aux enfants, on apprend des choses qu'on n'a pas apprises à l'école (appr).

Ainsi, les personnes scolarisées perçoivent l'alphabétisation en langue nationale comme un perfectionnement, un renforcement, un plus par rapport à l'apprentissage scolaire. Elles veulent palier les insuffisances de l'école formelle. Les analphabètes, celles qui n'ont jamais eu de rapport avec le code écrit, ont besoin d'acquérir le code de l'écrit, les compétences de base, apprendre à lire et à écrire, à calculer, avant même d'espérer autre chose :

Difficile pour les non scolarisés pour attraper le crayon, pour former les mots, pour eux il faut prendre beaucoup de temps. (anim)

Les non scolarisées doivent reprendre plusieurs fois l'alpha (AI et FCB) pour pouvoir être animatrices. (appr).

Cette triple hétérogénéité crée des difficultés pédagogiques aux animatrices du point de vue de la gestion du groupe. Comment gérer les différents sous-groupes du centre ? Ont-elles les compétences requises pour le faire ? Les animatrices reconnaissent cette hétérogénéité comme une difficulté pour elles, en atteste cet extrait de propos d'animatrices :

Une difficulté est d'avoir les deux groupes dans la même classe, les uns ne savent pas comment tenir un crayon.

Les apprenantes aussi sont conscientes que le fait de traiter tout le monde de la même façon, indépendamment du niveau de base, des différences d'âge, est à la base de certaines difficultés :

« Le fait d'être scolarisées aide beaucoup à apprendre ; mais mettre tout le monde ensemble c'est un peu difficile pour ceux qui n'ont pas fait l'école, certains abandonnent à cause de ces difficultés ». (appr).

« Parfois on ne peut pas, certains ont honte et abandonnent vite » (appr).

Il est évident que face à un tel public, il faut des animateurs bien formés, capables d'utiliser des méthodologies participatives et adaptées à un public d'adultes or, les animatrices et les superviseurs évoquent des carences manifestes pour ce qui concerne leur formation.

Une structuration inadéquate de l'alphabétisation

Rappelons que dans la formule actuelle, l'alphabétisation de base se réalise généralement en deux années. L'alphabétisation initiale (AI) la première année et la Formation Complémentaire de Base (FCB) l'année suivante. Généralement, c'est la formule intensive qui est adoptée dans la majorité des centres d'alphabétisation ; elle consiste à regrouper les cours sur une période de deux à trois mois, en raison de 3 à 6 heures de cours par jour. A la fin de ces deux ou trois mois, la campagne est suspendue pour être reprise l'année suivante, à peu près à la même période, une suspension d'environ 9 à 10 mois. A la reprise c'est une campagne FCB, c'est-à-dire que les personnes qui ne sont pas admises pour la FCB ne sont pas concernées. Que deviennent ces laissés-pour-compte ?

Cette organisation de l'alphabétisation est critiquée par ce qu'elle ne tient pas compte du fait que tous les apprenants n'ont pas le même rythme d'apprentissage. Les acteurs interviewés se fondent sur leur propre expérience de programme d'alphabétisation dans la région qui permettait aux apprenantes de faire deux années d'alphabétisation initiale et une année de FCB soit « AI-AI-FCB » et qui se soldait par de meilleurs résultats que la formule actuelle qui est « AI-FCB » généralisée à tous les centres sous financement FONAENF. La formule « AI-AI-FCB » permettrait à plusieurs apprenants, surtout les non scolarisés, de maîtriser les connaissances instrumentales (acquérir les bases minimales) afin de suivre l'année de formation complémentaire de base (FCB) avec succès.

Avec la formule AI-FCB, elles disent que c'est difficile pour elles et elles désertent et l'association ne peut rien (coor).

Maintenant, les deux mois, si tu n'as jamais fait l'école, tu oublies tout. Alors que nous on cherche à ce que celles-là qui n'ont pas fait l'école n'oublie pas. Les deux mois sont insuffisants (coor).

Pour ceux qui ne sont pas scolarisés, deux mois ne suffisent pas, parmi les 25 là, la deuxième année on se retrouve avec neuf à douze ; le niveau du livre est très élevé. (Super⁴)

Donner la possibilité de 2 ans en AI pour ceux qui n'ont jamais été à l'école (super).

A propos de la durée de l'alphabétisation, ZIEGLER (1996) souligne lui aussi le fait que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est à la portée des apprenants adultes quel que soit leur âge, mais ceux-ci ont besoin de temps et d'attention particulière parce qu'ils peuvent être plus lents que les enfants à maîtriser les compétences fonctionnelles, cependant, il souligne que la durée des programmes d'alphabétisation pourrait être réduite de moitié, s'ils sont bien ciblés.

Les acteurs interviewés préconisent la création de deux centres dans une même localité, un centre AI et un centre FCB, afin de permettre aux apprenants qui n'ont pas acquis le minimum nécessaire pour poursuivre en FCB de continuer leur apprentissage initial pour renforcer les acquis avant de pouvoir finaliser en FCB au moment opportun. Il s'agit d'une autre alternative par rapport à la formule « AI-AI-FCB ».

⁴ Super. : indique qu'il s'agit de propos des superviseurs de centre.

La possibilité de deux centres dans un village ; ceux qui ne sont jamais allés à l'école oublient complètement après l'AI, les autres (scolarisés) au bout de deux semaines de révision, se retrouvent (super).

Si on travaillait 6 mois dans l'année, on fait l'AI et on continue avec la FCB ; comme cela, les apprenants n'ont pas le temps d'oublier ; il y a beaucoup d'oublis dans le cas de la formule actuelle ; trois mois sont insuffisants. Celles qui sont motivées cherchent à continuer.

Quand l'AI finit, les apprenantes demandent, que ça continue, elles souhaitent continuer.

Il ressort des réponses qu'à défaut de pouvoir reprendre ou continuer dans le même centre, certaines apprenantes qui n'ont pas été admises pour la FCB ou qui, bien que admises, ne sont pas convaincues de leurs compétences, se donnent le moyen de reprendre la AI, en se réinscrivant dans un autre centre.

On oublie, ce qui fait qu'on retourne en arrière, donc on refait. Vous voyez, le temps que l'on commence à saisir, les cours sont fins, on laisse un an, on oublie tout (appr).

Ces difficultés se rencontrent dans tous les centres. On rencontre des gens qui doivent faire la FCB qui désertent pour aller dans un autre centre AI qui se trouve à côté (super).

Les lieux de formation peu valorisants

Les conditions de l'alphabétisation notamment la qualité des locaux est stigmatisée comme étant un facteur qui dévalorise l'alphabétisation et est source de démotivation pour certains.

Le fait que l'alphabétisation se fait sous hangar, chaque année, il faut recommencer le hangar ; ça n'encourage pas les gens.

Le manque de soutien

Du point de vue des coordonnateurs et superviseurs, l'alphabétisation est dans une phase de développement où elle doit faire ses preuves quant aux avantages que les participants peuvent en tirer. Pour cela, il faut aider les femmes à réussir d'abord en les mettant à l'abri des soucis liés à la résolution de certains besoins physiologiques comme la restauration pendant les périodes de campagne. La participation régulière aux cours les conduit à réduire leurs activités rémunératrices, or, elles doivent subvenir quand même aux besoins quotidiens de leurs familles au même titre que celles qui ne sont pas inscrites. Voilà quelques propos sur la question :

Il y a le problème de restauration, maintenant il n'y en a pas ; mais cela peut encourager. Le manque de restauration est une difficulté, les gens ne peuvent pas aller cultiver ni vendre parce qu'ils viennent à l'école.

Ce qui peut se faire pour encourager, c'est aider ceux qui font l'alphabétisation.

Les propos suivants insinuent que l'alphabétisation pourrait atteindre d'excellents résultats si on trouvait une solution aux problèmes des apprenantes.

L'idéal c'est 100 % de résultats, la résolution de toutes ces difficultés va permettre d'améliorer les résultats. Le FONAENF aurait pu prévoir un peu de vivres.

Une formation de formateurs insuffisante et inadaptée

Une formation au métier d'animateur insuffisante

Il ressort de plusieurs études qu'une des conditions primordiales d'un programme d'alphabetisation de qualité est la formation adéquate des formateurs, or, cette condition est une des plus négligées dans les programmes d'alphabetisation au Burkina Faso. La formation reçue par les animatrices et animateurs est très insuffisante voire superficielle : deux à quatre semaines pour apprendre non seulement la transcription de la langue mais également la pédagogie pour enseigner le calcul, la lecture et l'écriture ainsi que l'acquisition de compétences sur les thèmes des causeries. En effet, les animateurs et les animatrices eux-mêmes déplorent l'insuffisance de leur formation :

La formation est insuffisante, deux semaines ne sont pas suffisantes pour apprendre la grammaire.

15 jours au lieu d'un mois ; la durée est insuffisante ; je n'ai pas eu toutes les causeries. J'ai reçu trois semaines de formation, ce n'est pas suffisant.

Quelle compétence peut-on faire acquérir à un néo-alphabète dans ce laps de temps pour lui permettre de mener des causeries sur des thèmes aussi variés que l'agriculture, la nutrition, l'hygiène, le planning familial, la santé, la citoyenneté, le mariage précoce, en plus de savoir transmettre les compétences de base ?

Voilà les propos d'une animatrice non scolarisée en milieu rural sur son profil de formation :

Je ne suis pas scolarisée. J'ai suivi quatre années d'alphabetisation. J'ai été recrutée par test et on a été formée pendant 15 jours. Pendant la formation, on a dit que compte tenu de la durée réduite de la formation, chacun n'a qu'à se baser sur son expérience, lorsqu'il était en alphabetisation, pour faire comme son maître qui l'a enseigné.

Avec de telles conditions, la pédagogie dans les centres d'alphabetisation est basée sur la récitation et la répétition et la mémorisation n'est pas adaptée à leur public constitué d'adultes et les acquis sont parfois très faibles :

Pour la lecture comme on fait à haute voix, elles retiennent et peuvent réciter ; mais lorsqu'on leur demande de montrer ce qu'elles lisent, elles ne peuvent pas, mais certaines finissent par le faire.

Certaines peuvent faire l'AI ; elles peuvent lire les lettres, mais ne peuvent pas écrire leurs activités ; mais en calcul si elle voit les chiffres, elles peuvent écrire.

Les superviseurs recrutés parmi les animateurs et animatrices chevronnés jugent également leur formation et celle des animateurs et animatrices insuffisantes comme en attestent quelques témoignages. Ils disent avoir besoin de formation dans le domaine de la communication : savoir observer, savoir communiquer ses observations, savoir partager son expérience de manière à ce qu'elles soient bien reçues par celui qui est en face. Pour les superviseurs, de telles compétences ne peuvent pas se fonder sur la seule expérience en tant qu'animateur, quelle qu'en soit la durée. Pour eux, les superviseurs comme les animateurs ont besoin d'une formation adéquate pour jouer efficacement leur rôle.

Un niveau d'instruction de base des animatrices et animateurs très faible

Le niveau de recrutement de base des animatrices et animateurs est celui de néo-alphabétisé, c'est-à-dire les personnes déclarées alphabétisées après la FCB (4^e forum sur l'alphabétisation, 2004). Ainsi, les candidats sont sélectionnés par test parmi les néo-alphabètes et reçoivent une formation de deux semaines à un mois. La faiblesse du niveau des formateurs est soulignée par plusieurs recherches comme un obstacle à la réussite des programmes d'alphabétisation (SOLAR *et al.*, 2005 ; NAPON, TRAORÉ *et al.*, 2006). Cependant, il ressort que des personnes scolarisées s'alphabétisent en langue nationale en vue de devenir animateurs ou animatrices. Ce phénomène semble particulièrement marqué dans les centres urbains. En effet, dans la région de Koudougou où l'enquête de terrain a été effectuée, la plupart des animatrices interviewées ont été scolarisées. Sur les 21 animatrices interviewées, 19 ont le certificat d'Etude Primaire (CEP) et deux ont atteint le niveau de la classe de cours moyen première année (CM1). Nous avons fait le même constat à Ouagadougou dans la capitale lors d'une étude sur la pertinence sociale de l'alphabétisation. Les exemples montrent qu'en milieu rural, les animatrices ne sont pas le plus souvent scolarisées.

Un environnement lettré très pauvre

L'environnement lettré regroupe l'ensemble des supports écrits pouvant permettre aux personnes alphabétisées ou en alphabétisation, d'être en contact prolongé voire permanent avec le code écrit. L'alphabétisation en langue nationale se déroule dans un contexte où la documentation écrite est rare. Au cours de la campagne d'alphabétisation, l'environnement lettré est constitué essentiellement par le matériel didactique disponible : livre de l'apprenant et guides de l'animateur. De plus, il s'agit d'un matériel standard valable pour l'ensemble des centres d'alphabétisation.

En dehors de la bible et du livre qu'on nous a donné, on n'a rien à lire.

L'association achète des journaux en mooré. Les journaux ne sont pas réguliers, parfois 2 fois l'an, parfois chaque mois. Il n'y a pas beaucoup de journaux en mooré. Ce n'est pas fréquent.

Tout comme le matériel didactique, les programmes d'alphabétisation sont quasiment les mêmes pour les centres d'alphabétisation et ne sont donc pas adaptés aux besoins spécifiques des apprenants de chaque centre d'alphabétisation.

Une postalphabétisation peu organisée

La postalphabétisation, comme son nom l'indique, est « l'ensemble des mesures et actions destinées à permettre aux néoalphabètes d'exercer leurs compétences, d'accroître et de dépasser les connaissances acquises » (Dumont, 1990). C'est dire que pour consolider les acquis de l'alphabétisation et enrayer l'analphabétisme de retour, il faut mettre en place des programmes structurés de postalphabétisation.

Les femmes alphabétisées sont conscientes que les finalités de l'alphabétisation pour le développement, ou pour la réduction de la pauvreté, ce n'est pas apprendre à lire et à écrire en soi. Aussi pour elles, l'alphabétisation qui s'arrête à la FCB paraît-elle

incomplète, les objectifs n'étant pas atteints. Il ressort que, lorsque les femmes viennent en alphabétisation, elles nourrissent l'espoir qu'elles auront une aide pour mettre en pratique les acquis de l'alphabétisation, elles attendent encore le bénéfice qui fait la différence avec les personnes non alphabétisées. Les propos suivants des néoalphabètes en attestent :

Nous, on a fini. Si on pouvait nous aider après l'alphabétisation pour faire quelque chose. Il faut aider à atteindre les objectifs, il faut nous aider. J'ai appris pendant 7 ans, il faut aider par l'apprentissage d'un petit boulot. (appr).

Beaucoup deviennent animatrices, mais et les autres ; après un apprentissage pendant quatre ou cinq ans, à quoi ça va nous servir.

Il faut que le peu d'hommes qui viennent aient un bénéfice ; c'est la même chose que pour les femmes. (appr)

Avec la brièveté et les faibles acquis des programmes d'alphabétisation, la post alphabétisation doit permettre aux néoalphabètes la consolidation et la mise en pratique des acquis de l'alphabétisation, dans et à travers les activités de la vie quotidienne, permettre l'accès à l'information écrite et l'organisation d'activités pour améliorer leurs conditions d'existence et celles de leur communauté.

Conclusion

L'alphabétisation est considérée à la fois comme un droit fondamental de l'homme et une condition préalable au développement socioéconomique (UNESCO, 2005). Cependant, malgré les progrès accomplis depuis la mise en œuvre du PDDEB, notamment l'accroissement important du nombre de centres d'alphabétisation, il se dégage une visibilité insuffisante, voire un faible rendement du point de vue de l'augmentation du nombre des inscrits, de ceux déclarés alphabétisés, de l'efficacité et de la pertinence de l'alphabétisation. En effet, sur le plan des résultats quantitatifs, il y a encore près de 40 % de déperdition dans les résultats d'une cohorte (2005-2007), le taux d'analphabétisme de retour est élevé et un nombre important d'analphabètes reste encore en dehors des centres d'alphabétisation. Par ailleurs, l'utilisation des acquis, notamment pour ce qui concerne la lecture et l'écriture dans la vie quotidienne des participants reste à prouver (NAPON *et al.*, 2006).

Cette faiblesse des résultats est imputable, entre autres, à la situation de pauvreté et de précarité matérielle des principaux bénéficiaires et destinataires conjuguée avec les facteurs organisationnels et structurels. Du point de vue de l'organisation, un public cible hétérogène sur plusieurs plans (rapport à l'écrit, âge, attentes et des besoins, ...) se retrouve dans une même salle d'alphabétisation et reçoit le même traitement. Non seulement une telle situation est source de difficultés pédagogiques pour les animatrices, mais en plus elle est à l'origine de diverses frustrations au niveau des participants et a un impact négatif sur la participation et sur les résultats. Par ailleurs, les horaires et la durée de la formation ainsi que les contenus ne sont pas ciblés sur les occupations et préoccupations, sur les attentes et besoins des participants. Aussi, plusieurs personnes n'y trouvent pas leurs comptes. Une organisation pertinente doit

tenir compte des conditions d'apprentissage de l'adulte, adapter les périodes de cours, la durée des cours ainsi que les contenus de formation/apprentissage aux caractéristiques du public cible, c'est-à-dire à leur milieu de vie, leurs occupations, leur rythme d'apprentissage. Cela suppose la participation effective des participants à toutes les étapes, i.e., la définition des contenus, des horaires et de la durée, une implication active au processus d'apprentissage.

Du point de vue de la structuration, on note l'alphabétisation initiale (AI) la première année et la formation complémentaire de base (FCB) la deuxième année, et enfin en année de formation à la carte ou formation spécifique et spécialisée ; chaque cycle et chaque niveau a son contenu spécifique. Une telle structuration, de type scolaire, entraîne un cloisonnement des connaissances et compétences à acquérir et ne permet pas de construire un programme basé sur les besoins et attentes réels et immédiats des participants. De plus, la postalphabétisation en tant qu'étape de consolidation et de mise en œuvre des acquis de l'alphabétisation n'est pas organisée de manière systématique, ce qui explique le taux élevé d'analphabétisme de retour.

Plutôt qu'une structuration en cycles de type scolaire, l'alphabétisation doit être conçue comme un continuum qui part de la préalphabétisation à l'alphabétisation et aboutit à la postalphabétisation.

Préalphabétisation → alphabétisation → postalphabétisation

La préalphabétisation correspond à la phase de planification de l'activité d'alphabétisation comme telle. Elle vise à identifier les besoins des participants et à construire un programme de formation flexible et adapté au public spécifique de chaque centre. Cette identification des besoins spécifiques des participants doit être effectuée par l'animateur du centre d'alphabétisation. Elle permet à l'animateur de connaître les caractéristiques du public, les acquis, les ressources, les aptitudes en fonction de leur milieu de vie et des occupations. Ces données lui permettront d'organiser le centre, les horaires, la périodicité, la durée ; de choisir et planifier les activités d'apprentissage en fonction des caractéristiques des participants ; de choisir, d'adapter et/ou produire le matériel didactique. En somme, de se reconstruire un programme de formation flexible et adapté à un public spécifique.

L'alphabétisation proprement dite correspond à la phase d'application du programme d'apprentissage en s'appuyant sur la panoplie des stratégies, méthodes et formations adaptées à l'apprenant adulte. L'alphabétisation doit viser à la fois et simultanément, l'acquisition des compétences instrumentales (lecture, écriture, calcul) et la formation aux compétences techniques, spécialisées et spécifiques.

La post alphabétisation est la phase de consolidation et de transfert des acquis dans la vie quotidienne. Elle doit être organisée. La notion de centre permanent d'alphabétisation doit être redéfinie ; elle doit signifier un centre ouvert quasiment toute l'année, susceptible d'accueillir les participants durant différentes périodes de la journée, en fonction des besoins, des attentes et des disponibilités des participants. Une telle organisation et structuration nécessite des animateurs et animatrices permanents dans les centres.

Par ailleurs, la faiblesse du niveau de base des animateurs et animatrices ressort également comme un obstacle à la réussite des programmes l'alphabétisation. Aussi est-il nécessaire de relever le niveau de recrutement et de formation des animateurs et animatrices afin de leur permettre d'intégrer les théories et pratiques de l'éducation des adultes, en l'occurrence, savoir analyser les besoins et le contexte et milieu de vie des publics cibles : adapter le programme de formation existant à leurs activités, occupations, rythme d'apprentissage ; adopter une approche et des stratégies et méthodes de formation adaptées à un public adultes.

C'est à ce prix que l'alphabétisation au Burkina Faso sera une alternative durable, capable de contribuer efficacement à l'amélioration des compétences des communautés dans la perspective d'une réduction réelle de la pauvreté.

Références bibliographiques

ARISTE-SANOU, C. *Alphabétisation réussie : les représentations des femmes rurales néo-alphabètes du Burkina-Faso*. Université de Montréal, Montréal, 1998.

BALIMA, S. T., NAPON, A. (2004) Stratégie de sensibilisation et de mobilisation des secteurs d'activités en faveur de l'AENF au Burkina Faso.

BOLY K. et NAPON A., 2003 : L'éducation non formelle et l'alphabétisation au Burkina Faso, dans *Revue Population, Education et Développement*, pp. 163-176.

MEDEV/BURKINA FASO. (2004) : Le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté CSLP, Ouagadougou.

Direction des études et de la planification/Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DEP/MEBA). (2002). *Statistiques de l'Education de Base 2001/2002*.

Direction des études et de la planification/Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DEP/MEBA) (2003). *Statistiques de l'Education de Base 2002/2003*.

Direction des études et de la planification/Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DEP/MEBA) (2004). *Statistiques de l'Education de Base 2003/2004*.

Direction des études et de la planification/Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DEP/MEBA) (2005). *Statistiques de l'Education de Base 2004/2005*.

Direction des études et de la planification/Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DEP/MEBA). (2006). *Statistiques de l'Education de Base 2005/2006*.

Direction des études et de la planification/Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DEP/MEBA). (2007). *Statistiques de l'Education de Base 2006/2007*.

Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF). (2003) : Données statistiques : campagnes 2002-2003, Ouagadougou.

Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF). (2004) : Données statistiques : campagnes 2003-2004, Ouagadougou.

Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF). (2005) : Données statistiques : campagnes 2004-2005, Ouagadougou.

Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (DGAENF). (2006) : Données statistiques : campagnes 2005-2006, Ouagadougou.

DUMONT, B. (1990). *Avant l'alphabétisation : la postalphabétisation*. Hambourg, UNESCO, Bureau Internationale d'Education.

HAMADACHE, A. et MARTIN, D. (1985). *Théorie et pratique de l'alphabétisation : Politiques, stratégies et illustration*. UNESCO.

MILES, B. M. et HUBERMAN, A. M., 1991. *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wemmel.

ILBOUDO E., SANWIDI S. et SANOU F., 2004. *Etude complémentaire sur les politiques éducatives au Burkina Faso à l'horizon 2025*, 250 p.

Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), 2003 EDS.

KANE F., 2003. Alphabétisation et développement durable, in TERSIGUEL, Ph. et BECKER, C., Développement durable au Sahel, Edition Karthala, Paris.

L'ECUYER R., 1990. Méthodologie de l'analyse développemental de contenu. Québec, Presse de l'Université du Québec.

LEGENDRE R., 2005. Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e édition). Montréal/Paris, Guérin.

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), 2005. 5^e Rapport annuel de mise en œuvre du PDDEB.

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), 2004. Rapport du deuxième Forum National sur l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle.

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2000. Plan Décennal de Développement de l'Education de Base PDDEB, 96 p.

NAPON A. et OUEDRAOGO A.R., 2000. Etude d'impact de quinze programmes d'éducation non formelle au Burkina Faso.

NAPON A., WADE A. et OUOBA B., 2004. Evaluation de la stratégie du faire-faire en alphabétisation et en éducation non formelle au Burkina Faso, rapport d'étude, coopération suisse / MEBA, Ouagadougou.

NAPON A., TRAORE C., KIELWASSER M. C., KOURAOGO P., OUOBA B., BOLY / BARRY K., 2006. Rapport sur la pertinence sociale de deux programmes d'alphabétisation dans une perspective genre au Burkina Faso. APENF/ROCARE/Institut de UNESCO pour l'Education (Hambourg), Mars 2006.

UNESCO, 2005. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : Education Pour tous l'exigence de qualité (résumé). Éditions UNESCO.

UNESCO, 2008. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 : Education Pour tous en 2015 un objectif accessible (résumé). Éditions UNESCO.

ZIEGLER B., 1996. in The effectiveness of adult literacy Education: a review of Issues and outcomes-based. Evaluation of Literacy Programs, Toronto, Coalition de l'alphabétisation Ressources Humaines et Développement Social Canada. www.rhdsc.gc.ca