

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES AU BURKINA FASO : CAS
D'APPRENANTES EN ALPHABÉTISATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

BÉDEMÈ TIAO

FÉVRIER 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Nous voudrions dire merci au Programme Canadien de Bourses de la Francophonie (PCBF) et particulièrement à son équipe de gestion qui n'a ménagé aucun effort pour nous accompagner tout au long du cheminement dans notre programme d'études. À travers le PCBF, nos remerciements vont aussi à l'endroit du gouvernement et du peuple canadien. C'est grâce à leur soutien que ce mémoire a vu le jour et a pu être conduit à terme.

Nous voudrions aussi dire merci à notre Directeur de recherche, Jean-Pierre Mercier. Son accompagnement nous a énormément aidé non seulement dans la préparation du projet de mémoire, mais aussi dans la phase de collecte de données et de rédaction du mémoire. Merci, Jean-Pierre, pour les efforts importants que vous avez consentis tout au long de l'accompagnement de ce travail de recherche. Le Tout-Puissant vous récompensera.

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à mon grand père Tiao Danlou qui n'est plus de ce monde il ya une quarantaine d'années de cela. Je voudrais lui dire que nous ne l'avons pas oublié et que nous ne l'oublierons jamais. Je dédie également le mémoire à ma mère qui nous a définitivement quitté le 31 janvier 2020 alors que nous étions au Burkina Faso pour la collecte des données du mémoire. Que le Tout-Puissant accorde à tous les deux la paix éternelle.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte.....	3
1.1.1 Présentation générale du Burkina Faso	3
1.1.2 Organisation de l'éducation non formelle.....	4
1.1.3 Historique des stratégies d'alphabétisation et d'éducation non formelle..	7
1.1.4 Situation de l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso	11
1.2 Problème de recherche.....	13
1.2.1 Pertinence sociale.....	16
1.2.2 Pertinence scientifique	16
1.2.3 Objectif général de la recherche.....	17
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	18
2.1 Définition des concepts alphabétisation, adulte et apprenant.....	18
2.1.1 Alphabétisation	18
2.1.2 Adulte.....	22
2.1.3 Apprenantes.....	24
2.2 Concept d'environnement lettré	25
2.2.1 Historique du concept	25
2.2.2 Modèle théorique	27

2.2.3	Définition	27
2.2.4	Dimensions de l'environnement lettré	33
2.2.5	Objectifs de la recherche	34
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		36
3.1	Épistémologie et forme de la recherche.....	36
3.1.1	Posture épistémologique	36
3.1.2	Forme de la recherche : une étude de cas multiples.....	37
3.2	Choix du centre d'alphabétisation et des deux cas à l'étude	38
3.2.1	Centre d'alphabétisation.....	39
3.2.2	Deux cas à l'étude	39
3.3	Méthodes de collecte de données	41
3.3.1	Observation	41
3.3.2	Entretien semi-dirigé.....	43
3.3.3	Entretien informel	44
3.4	Méthodes de traitement et d'analyse de données	46
3.4.1	Analyse de contenu	47
3.4.2	Étapes de l'analyse de contenu	48
3.5	Considérations d'ordre éthique.....	51
CHAPITRE IV RÉSULTATS		53
4.1	Présentation des participantes à l'étude.....	53
4.1.1	Participante 1.....	54
4.1.2	Participante 2.....	55
4.2	Description de l'environnement lettré des apprenantes.....	55
4.2.1	Dimension matérielle	56
4.2.2	Dimension exercice des compétences.....	64
4.2.3	Dimension pertinence sociale	75
4.2.4	Dimension éducation tout au long de la vie	79
4.3	Relation entre les dimensions de l'environnement lettré des apprenantes	81
4.3.1	Dimension matérielle	82
4.3.2	Dimension exercice des compétences.....	83
4.3.3	Dimension pertinence sociale	84
4.4	Facteurs affectant l'alphabétisation des apprenantes.....	85
4.4.1	Dimension matérielle	85

4.4.2	Dimension exercice des compétences.....	86
4.4.3	Dimension pertinence sociale	88
4.4.4	Dimension éducation tout au long de la vie	88
4.5	Impact des facteurs relevés sur l’alphabétisation des adultes.....	92
4.5.1	Dimension matérielle	92
4.5.2	Dimension exercice des compétences.....	92
4.5.3	Dimension pertinence sociale	93
4.5.4	Dimension éducation tout au long de la vie	93
CHAPITRE V DISCUSSION.....		95
5.1	Comparaison des résultats avec ceux d’études recensées dans le mémoire	95
5.1.1	Dimension matérielle	95
5.1.2	Dimension exercice des compétences.....	97
5.1.3	Dimension pertinence sociale	99
5.1.4	Dimension de l’éducation tout au long de la vie.....	100
5.2	Comparaison des concepts mobilisés pour l’étude avec ceux mobilisés par Bélisle (2007).....	101
5.2.1	Microsystème	101
5.2.2	Chronosystème.....	102
CONCLUSION.....		104
ANNEXE A GRILLE D’ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ		110
ANNEXE B GRILLE D’ENTRETIENS INFORMELS		115
ANNEXE C GRILLE D’OBSERVATION.....		117
ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L’INTENTION DE LA CIRCONSCRIPTION D’ÉDUCATION DE BASE.....		119
ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L’INTENTION DU GESTIONNAIRE DU CENTRE D’ALPHABÉTISATION.....		124
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L’INTENTION DE L’ANIMATEUR DU CENTRE D’ALPHABÉTISATION		130

ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS DU CENTRE D'ALPHABÉTISATION	135
ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES DEUX PARTICIPANTES À L'ÉTUDE	140
ANNEXE I CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	145
ANNEXE J ARBORESCENCE DE CONTENU DE L'ÉTUDE.....	147
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	149

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 L'organisation des apprentissages dans les CPAF	6

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Calendrier de l'enquête sur le terrain	46
3.2 Arborescence de contenu pour le codage et l'analyse de données.....	50
4.1 Documentation écrite disponible en salle d'alphabétisation	61
4.2 Différentes syllabes formées et portées au tableau	67
4.3 Syllabes formées	68
4.4 Tableau à remplir portant des nombres repères.....	70
4.5 Facteurs de l'environnement lettré des apprenantes.....	91

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CPAF	Centre permanent d'alphabétisation et de formation
DGENF	Direction générale de l'éducation non formelle
DGESS	Direction générale des études et des statistiques sectorielles
DGREIP	Direction générale de la recherche en éducation et de l'innovation pédagogique
DRENF	Direction de la recherche en éducation non formelle
DSS	Direction des statistiques sectorielles
MENA	Ministère de l'éducation nationale
PRONAA	Programme national d'accélération de l'alphabétisation

RÉSUMÉ

La présente étude avait pour but d'identifier les facteurs liés à l'environnement lettré d'apprenantes en situation d'alphabétisation au Burkina Faso. Il s'agissait de manière spécifique d'explorer et documenter l'environnement lettré de ces apprenantes, de dégager les relations entre les différentes dimensions de cet environnement lettré, ainsi que les facteurs qui leur sont liés et qui affectent leur alphabétisation. Ainsi, plusieurs facteurs ont été mis en exergue. Il s'agit, entre autres, du caractère non varié de la documentation écrite, du manque de certains moyens importants de communication, de la rareté des circonstances donnant aux apprenantes l'occasion d'exercer les compétences acquises, des difficultés liées à l'exploitation des acquis de l'alphabétisation dans la vie sociale et de la méconnaissance des passerelles qui donnent l'occasion aux apprenantes de poursuivre leur formation dans le système d'éducation formelle.

Mots clés : Alphabétisation, éducation des adultes, environnement lettré, Burkina Faso, Afrique de l'Ouest

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify factors related to the literate environment of female learners in literacy situations in Burkina Faso. Specifically, it aimed to explore and document the literate environment of these learners, to identify the relationships between the different dimensions of this literate environment, as well as the factors related to them that affect their literacy. Thus, several factors were highlighted. These include the non-varied nature of written documentation, the lack of certain important means of communication, the scarcity of circumstances that give learners the opportunity to practice the skills they have acquired, the difficulties related to the use of literacy skills in social life, and the lack of knowledge of the bridges that give learners the opportunity to continue their training in the formal education system.

Keywords : Literacy, adult education, literate environment, Burkina Faso, West Africa

INTRODUCTION

Le secteur de l'alphabétisation est confronté à d'importantes difficultés dans la plupart des pays en voie de développement. Ainsi, le Burkina Faso, pays francophone d'Afrique de l'Ouest, n'est pas épargné par ces difficultés; il n'y a que 34,5 % des adultes qui savent lire et écrire dans ce pays (Institut national de la statistique et de la démographie, 2015b). Conscientes du rôle que peut jouer l'alphabétisation dans le sens de l'épanouissement individuel et collectif, les autorités du pays cherchent des solutions à même de minimiser les difficultés et de permettre à la majorité des Burkinabé d'acquérir les compétences de base de l'écrit. C'est dans cette perspective que nous nous intéressons à cette question à travers notre sujet d'étude qui s'intitule *L'alphabétisation des adultes au Burkina Faso : cas d'apprenantes en alphabétisation.*

Des études ont permis de mettre en exergue certains facteurs qui influencent négativement les activités d'alphabétisation et qui contribuent au maintien du taux d'alphabétisation des adultes à un niveau bas. Au nombre de ces facteurs négatifs figure en bonne place la problématique de l'environnement lettré des apprenantes et apprenants. C'est donc cette problématique qui est au cœur de notre étude. Nous voulons identifier les facteurs liés à l'environnement lettré d'apprenantes qui affectent leur alphabétisation. De manière plus précise notre étude poursuit les objectifs spécifiques suivants :

explorer et documenter l'environnement lettré d'apprenantes;

dégager les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré des apprenantes;

dégager les facteurs liés à chaque dimension de l'environnement lettré des apprenantes qui affectent leur alphabétisation.

Cette recherche exploratoire de type qualitative est réalisée selon une démarche déductive. Notre étude est organisée en cinq chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique de l'étude. Le second définit son cadre conceptuel et le troisième présente la méthodologie suivie pour sa réalisation. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'étude et le cinquième est consacré aux éléments de discussion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de notre recherche. Nous y évoquerons successivement, le contexte de l'étude, son problème comme nous l'avons construit, la pertinence sociale et scientifique de l'étude et son objectif général.

1.1 Contexte

Cette section présente le contexte du Burkina Faso, l'organisation de l'éducation non formelle des adultes, l'historique des stratégies d'éducation non formelle et la situation de l'alphabétisation des adultes.

1.1.1 Présentation générale du Burkina Faso

Le Burkina Faso est un pays d'Afrique occidentale. C'est une ancienne colonie française dont la langue officielle est le français. Le pays est limité au Nord et à l'Ouest par le Mali, au Sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo, le Bénin et à l'Est par le Niger.

Sur le plan administratif, le Burkina Faso est divisé en quarante-cinq provinces réparties sur 13 régions. De nos jours, le pays est organisé en collectivités territoriales à deux niveaux : la région et la commune (Tapsoba, 2017).

Le Burkina Faso a une population estimée à environ 14 017 262 habitants dont 77,30% vit en milieu rural et seulement 22,70% en milieu urbain (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2017). L'âge moyen de la population burkinabè est de 21,3 ans et la moitié de la population a moins de 17 ans (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2015c). Ce qui témoigne d'une population fortement jeune.

Il est l'un des pays les plus pauvres au monde. Le programme des nations unies pour le développement (Jahan, 2016) le place au 185^e rang du classement des pays en fonction de l'indice de développement humain sur un total de 188 pays concernés par ce classement. Selon l'Institut national de la statistique et de la démographie (2015a), 40,1% des Burkinabé vivent en dessous du seuil de pauvreté monétaire national qui est estimé à 153 530 FCFA (environ 383\$CAD) par personne et par an. C'est dire qu'un grand nombre de Burkinabé vivent dans des conditions de grande précarité. Ils arrivent difficilement à satisfaire leurs besoins essentiels comme l'instruction, les soins de santé, la nourriture, le logement.

1.1.2 Organisation de l'éducation non formelle

L'éducation non formelle (ENF) désigne l'ensemble des activités d'éducation et de formation qui sont organisées hors du cadre scolaire. Au Burkina Faso, elle prend en compte les activités d'alphabétisation, les différentes formations organisées à l'endroit des populations, et les questions liées au développement de l'environnement lettré (Gouvernement du Burkina Faso, 2007). L'éducation non formelle a trois composantes : l'éducation non formelle des jeunes et des adultes de plus de 15 ans, celle des adolescents de 9 à 15 ans et celle de la petite enfance (Gouvernement du Burkina Faso, 2009).

Les apprentissages se font dans trois types de centres : les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF pour les jeunes et les adultes), les centres

d'éducation de base non formelle (CEBNF pour adolescents), les espaces d'éveil éducatif (3E) et les haltes garderies pour la petite enfance.

Dans les CPAF, centres consacrés à l'alphabétisation des jeunes et des adultes, les apprentissages sont organisés en deux cycles (Gouvernement du Burkina Faso, 2009) : le premier cycle appelé alphabétisation formation de base et le second cycle aussi désigné cycle optionnel. Chaque cycle dure tout au plus deux années. Le premier cycle a deux niveaux : l'alphabétisation initiale (AI) et la formation complémentaire de base (FCB). De nos jours, il existe une tendance générale qui consiste à combiner en une seule année les deux niveaux du premier cycle. Le second cycle comprend trois options : la culture scientifique et technique (CST), l'apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F) et les formations techniques et spécifiques (FTS) (Gouvernement du Burkina Faso, 2009).

La fin du premier cycle d'apprentissage est sanctionnée par une attestation d'alphabétisation et celle du second cycle par un certificat de qualification professionnel (CQP). L'enseignement/apprentissage dans ces centres d'alphabétisation se fait dans les langues nationales à l'exception de l'offre d'alphabétisation A3F qui permet de proposer aux apprenants l'apprentissage du français en s'appuyant sur les acquis de l'alphabétisation dans ces langues. Ainsi, « près d'une trentaine de langues nationales sur la soixantaine que compte le pays, sont utilisées dans l'alphabétisation des adultes » (Maïga et al., 2015, p. 65). La figure 1 suivante représente la structure des apprentissages dans les CPAF.

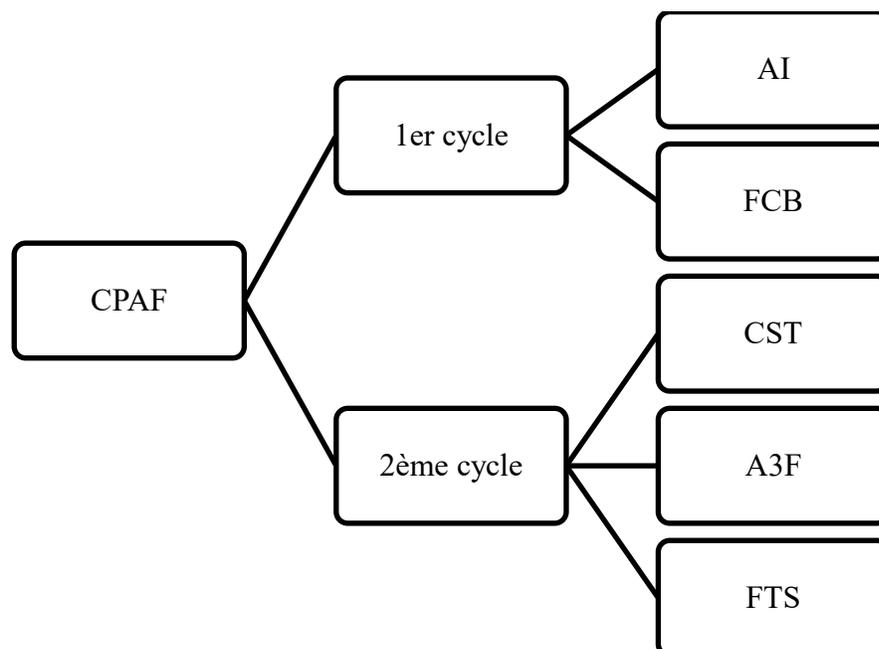


Figure 1.1 L'organisation des apprentissages dans les CPAF

Il est important de noter qu'il existe aussi à côté des formules classiques ci-dessus citées d'autres formules d'alphabétisation appelées formules alternatives ou innovations qui sont créées par des promoteurs privés à l'intention des adolescents, des jeunes et des adultes. Ces formules essaient de donner satisfaction à des besoins éducatifs que le dispositif classique d'alphabétisation et de formation ne prend pas en compte (Burkina Faso. Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Direction de la recherche en éducation non formelle, 2016).

Différentes passerelles ont été créées entre l'éducation non formelle et l'éducation de base formelle. Elles permettent aux apprenants de passer du non formel au formel et vice versa. Ainsi les apprenants des Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) sont des enfants de 9 à 15 ans qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école formelle ou qui ont, pour différentes raisons, interrompu l'école à un certain moment de leur cheminement. Ces centres comportent un volet formation théorique et un volet

formation pré-professionnelle. L'enseignement dans ces centres se fait dans une langue nationale et en français (Gouvernement du Burkina Faso, 2009). Trois possibilités s'offrent aux sortants des CEBNF : ils peuvent poursuivre leur formation dans les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) ou, pour les plus jeunes, dans le système formel, ou encore, pour les plus âgés, dans d'autres centres de formation professionnelle (Cisse, 2016).

La mise en œuvre des activités d'éducation non formelle se fait conformément à la stratégie du faire-faire. Selon Diarra (2011), le faire-faire est une stratégie qui est utilisée actuellement dans beaucoup de pays francophones et lusophones. Pour cet auteur, cette stratégie « multi-acteurs » peut conduire à l'atteinte des objectifs en matière d'alphabétisation, si chacun de ces acteurs joue convenablement son rôle (Diarra, 2011, p. 155). Le faire-faire consiste en une répartition des rôles entre les différents acteurs du secteur de l'éducation non formelle que sont l'État burkinabé, les partenaires techniques et financiers (PTF), les opérateurs en alphabétisation, les collectivités territoriales et les communautés de base (Tiemtoré, 2017). Conformément à cette stratégie, l'État burkinabé est chargé de l'orientation, de la planification, du contrôle et du suivi-évaluation des activités d'éducation non formelle, alors que les opérateurs s'occupent de leur mise en œuvre sur le terrain (Gouvernement du Burkina Faso, 2009).

Le faire-faire n'est pas la seule approche d'alphabétisation qui a été utilisée au Burkina Faso. C'est depuis les années 2002-2003 que cette stratégie est en vigueur au Burkina (Tiemtoré, 2017). Mais avant cette date, plusieurs autres approches ont été expérimentées en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle.

1.1.3 Historique des stratégies d'alphabétisation et d'éducation non formelle

Le Burkina Faso a expérimenté, avant le faire-faire, d'autres stratégies d'alphabétisation et d'éducation non formelle : le laisser-faire, le faire et le faire-avec.

Le laisser-faire

Le laisser-faire est une stratégie d'alphabétisation qui consiste à confier la gestion des activités d'alphabétisation à la société civile. L'État n'intervient que pour aider les organisations de la société civile à leur demande, comme le rappellent Napon et Maïga (2012). Selon les mêmes auteurs, le laisser-faire a été mis en œuvre durant les trois premiers quinquennats de l'indépendance (1960 à 1975) afin de promouvoir la contribution du secteur privé dans les efforts de développement de l'éducation des adultes. Mais cette stratégie managériale a été confrontée à des problèmes importants que sont la demande grandissante en matière d'alphabétisation, la faiblesse du niveau de compétence des acteurs, l'insuffisance de la documentation d'alphabétisation et de post-alphabétisation, et le manque de coordination des activités dans le secteur. Ces difficultés vont amener l'État burkinabé à revisiter cette stratégie afin de se donner une plus grande place dans la gestion des activités d'alphabétisation (Napon et Maïga, 2012). C'est ainsi qu'est née la stratégie du faire.

Le faire

Dans la stratégie du faire, c'est l'État qui est chargé de la gestion des activités d'alphabétisation. Il conçoit et met en œuvre les activités sur le terrain pendant que les organisations de la société civile se contentent de jouer le rôle d'accompagnateurs (Napon et Maïga, 2012). Le choix de cette stratégie répondait à la volonté du gouvernement d'étendre l'alphabétisation en langues nationales aux plus grands nombres de Burkinabé. Le contexte dans lequel l'approche a été mise en œuvre a connu trois événements importants (Napon et Maïga, 2012). Au niveau national on pouvait relever, d'une part, la demande pressante des populations dans un contexte où le taux d'analphabétisme était très élevé et ne permettait pas d'opérer les réformes nécessaires au développement du pays et, d'autre part, l'avènement de la révolution (1983 à 1985) qui a suscité un très grand intérêt pour l'alphabétisation en langues nationales. Sur le

plan international, la volonté des chefs d'États et de gouvernements africains de mettre en œuvre les recommandations issues de la Conférence d'Hararé (1982) a constitué un facteur important qui a favorisé le développement de l'approche du faire. La Conférence d'Hararé a en effet, entre autres, recommandé aux États africains de continuer et de redoubler les efforts afin de venir à bout de l'analphabétisme et de mettre en place des systèmes d'éducation qui assurent une meilleure coordination de l'éducation formelle et des autres formes d'éducation (UNESCO, 1982).

La période de la mise en œuvre de la stratégie du faire qui s'étend de 1980 à 1990 va se traduire par l'organisation de deux grandes campagnes d'alphabétisation dénommées « alphabétisation commando » et « Bantaaré », expression de la langue mooré voulant dire « alphabétisation en langues nationales ». Les apprentissages de l'opération « alphabétisation commando » (1985-1987) étaient constitués d'activités d'échanges et de conscientisation autour des thématiques liées aux questions environnementales, et à l'épanouissement des populations (Burkina Faso. Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Direction de la recherche en éducation non formelle, 2016). Pendant l'opération « commando », 31 321 personnes ont été inscrites et 13 700 déclarées alphabétisées ; ce qui représentait un pourcentage de réussite de 48,1% (Ibid). Pour ce qui concerne l'opération « Bantaaré » (1988-1990), elle a été organisée uniquement pour les femmes parce qu'elles n'étaient pas assez nombreuses à s'inscrire à l'opération précédente. Cette campagne a regroupé 12 300 femmes dont 5 261 ont été déclarées alphabétisées, avec un taux de succès de 42,8% (Ibid). Au terme des enseignements/apprentissages de chaque campagne, les apprenants et apprenantes ont été soumis à un test d'évaluation et ont été déclarés alphabétisés ou non en fonction de leurs résultats.

La stratégie du faire a connu plusieurs insuffisances. Il s'agit, entre autres, des conditions d'apprentissage précaires des femmes, conditions liées à leur statut social ; des difficultés dans l'encadrement des acteurs et du faible niveau de compétence des

animateurs qui étaient « pour la plupart sans expériences attestées » dans le domaine de l’alphabétisation (Napon et Maïga, 2012, p. 11). Pour ce qui est du statut social de la femme, bon nombre de Burkinabé inspirés par des valeurs traditionnelles pensent encore de nos jours que les travaux ménagers et l’entretien de la famille reviennent exclusivement aux femmes. Ainsi de nombreuses femmes se retrouvent débordées face à ces travaux toutes choses qui affectent négativement leurs apprentissages dans le cadre de l’alphabétisation. Après l’expérimentation du faire, ce fut le tour de la stratégie du faire-avec.

Le faire-avec

Le faire-avec est une stratégie qui se traduit sur le terrain par l’ouverture des centres d’alphabétisation à la fois par l’État et par les organisations de la société civile. Il s’agit en fait d’une cogestion des activités d’alphabétisation entre l’État et la société civile. Cette approche « a permis en sept ans (1991 – 1997) de passer, par exemple en alphabétisation initiale, de 1868 à 4669 centres, soit un taux de progression de 250% au cours de cette période » (Napon et Maïga, 2012, p. 12). Malgré les résultats encourageants, la mise en œuvre de la stratégie ne s’est pas faite sans difficultés. La part du budget du ministère allouée à l’alphabétisation était en effet insignifiante (environ 1%) et il y avait un déficit de confiance entre l’État et les opérateurs (Napon et Maïga, 2012). Ce déficit de confiance était dû à deux raisons majeures : le ministère estimait que les opérateurs géraient mal les centres d’alphabétisation et qu’ils refusaient malgré cette mauvaise gestion de se faire superviser (Ibid). Selon le même rapport, la période allant de 1997 à 1999 a été marquée par la réapparition progressive du laisser-faire. Ce temps a permis aux différents acteurs du secteur de l’alphabétisation de prendre conscience de la nécessité de revoir l’approche. C’est ainsi qu’est né le faire-faire à la suite de la tenue du premier forum national sur l’alphabétisation en septembre 1999 (Napon et Maïga, 2012). Mais qu’est-ce que l’utilisation de toutes ces stratégies d’alphabétisation a donné comme résultat ?

1.1.4 Situation de l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso

Le Burkina Faso est un pays où la majorité de la population adulte est analphabète. En effet, seulement 34,5% des adultes savent lire et écrire au Burkina Faso (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2015b). Ce taux d'alphabétisation a été calculé à partir des données de l'enquête de 2014 dénommée enquête multisectorielle continue (EMC) (Ibid) qui a touché plusieurs secteurs de la vie du pays dont ceux de l'éducation et de l'alphabétisation. Les données collectées pendant cette enquête étaient fondées sur les déclarations du chef de chaque ménage ou d'un membre adulte du ménage en cas d'absence de ce dernier.

Ce taux d'alphabétisation a évolué avec le temps : il était de 18,4% en 1998; 23,6% en 2005 et 28,3% en 2007 (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2017). Le nombre d'inscrits en alphabétisation initiale (AI) a baissé au fil du temps, passant de 12 314 en 2014/2015; à 8 820 en 2015/2016 et à 6 144 en 2016/2017 (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2017). Celui de la formation complémentaire de base (FCB) a également significativement baissé, passant de 121 411 en 2014/2015 à 44 294 en 2015/2016 et à 34 364 en 2016/2017 (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2017). Le nombre d'inscrits à ces deux niveaux laisse observer une baisse continue entre 2015 et 2017. Il est important de savoir qu'à la suite de la révolte populaire qui a mis fin au pouvoir de Blaise Compaoré en octobre 2014, chef de l'État burkinabé ayant gouverné le pays pendant plus d'une vingtaine d'années, le pays connaît depuis cette période jusqu'à nos jours de sérieux troubles politiques et sécuritaires. Ce contexte politique et sécuritaire pourrait expliquer en grande partie cette baisse continue du nombre d'inscrits dans les centres d'alphabétisation.

Le taux d'alphabétisation varie aussi d'une région à une autre. Selon l'Institut national de la statistique et de la démographie (2015b), il est estimé à 65,2% dans la région du

centre et à 21,9% dans la région du centre-est. Il est près de trois fois plus élevé dans les centres urbains (64,5%) que dans les zones rurales (23,4%).

Une analyse du taux d'alphabétisation selon le sexe montre que celui des hommes est largement supérieur à celui des femmes. Il est estimé à 44,3% pour les hommes et à 26,1% pour les femmes (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2015b). L'écart en termes d'alphabétisation entre hommes et femmes ne se réduit pas, il était de 17 points en 2009 et de 18 points en 2014 (Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie, 2015b). Ces statistiques font dire que l'analphabétisme a un visage féminin au Burkina Faso. Il y a donc de bonnes raisons de s'y intéresser.

Pour ce qui est du taux d'alphabétisation en fonction des langues, il est de 28% pour le français qui est la langue officielle du pays, 4,5% pour l'ensemble des langues nationales et 7% pour les autres langues étrangères. Comme on peut le constater, le français vient en tête, suivi des autres langues étrangères et les langues nationales arrivent en troisième position. Cela montre qu'il y a beaucoup d'effort à faire en matière d'alphabétisation en langues nationales. Nous ne disposons pas de statistiques sur le taux d'alphabétisation propre à chacune des langues nationales codifiées et utilisées dans l'alphabétisation dont le taux d'alphabétisation en nuni.

Ainsi, le Burkina Faso est un pays fortement marqué par l'analphabétisme; toute chose qui compromet sérieusement ses chances de développement. Cet analphabétisme presque généralisé préoccupe le gouvernement du Burkina Faso depuis longtemps. C'est ce qui l'a amené à mettre en place le Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA) pour la période allant de 2011 à 2015. L'objectif général de ce programme était d'accroître le taux national d'alphabétisation de 28,7% en 2006 à 60% en 2015 dont au moins 60 % de femmes (Burkina Faso. Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, 2015). Malheureusement le PRONAA n'a pas atteint

son objectif principal (Tiemtoré, 2017), et le problème de l'analphabétisme demeure une préoccupation au Burkina Faso. Plusieurs facteurs sont à l'origine de l'échec du programme. Il y a entre autres l'insuffisance de l'attention accordée à la qualité dans l'exécution du programme, les insuffisances dans le dispositif de contrôle des activités d'alphabetisation, l'absence de formation régulière et continue des acteurs impliqués dans sa mise en œuvre, l'insuffisance des initiatives en faveur de la post alphabetisation, l'absence de mobilisation de l'ensemble du pays pour le programme, le degré d'appropriation insuffisant du PRONAA par les acteurs et les populations bénéficiaires, l'inefficacité de la stratégie de gestion du programme (Tiemtoré, 2017).

1.2 Problème de recherche

Au niveau de la région Ouest africaine, des études ont mis en exergue plusieurs facteurs qui influencent négativement les activités d'alphabetisation. Diarra (2011) relève entre autres le manque de ressources humaines qualifiées dans l'éducation des adultes, le statut dévalorisant des alphabetiseurs qui crée une instabilité dans la fonction, la tendance à considérer les langues nationales comme des langues qui ont peu d'importance et d'utilité, l'impossibilité pour les personnes apprenantes de réinvestir les acquis de l'alphabetisation dans la vie courante par manque d'un environnement lettré adapté. Anne (2012) met l'accent sur deux facteurs importants : le fait que les langues nationales et la culture locale ne soient pas valorisées et que les populations perçoivent l'alphabetisation comme inutile sur le plan pratique.

Quelques études se sont intéressées particulièrement à la situation du Burkina Faso. Elles ont identifié certains facteurs qui ont des effets négatifs sur l'alphabetisation. Il s'agit de la faiblesse du suivi-évaluation des activités d'alphabetisation (Napon et Maïga, 2012; Tapsoba, 2017; Tiemtoré, 2017), l'insuffisance de ressources financières (Napon et Maïga, 2012; Tapsoba, 2017), l'absence de l'implication des élus locaux dans la stratégie d'alphabetisation (Napon et Maïga, 2012), la perception de l'éducation

non formelle comme une éducation au rabais (Tapsoba, 2017), la démotivation des apprenantes et apprenants due à l'impossibilité pour eux d'utiliser leurs compétences dans la vie quotidienne (Tiemtoré, 2017), l'inefficacité de l'enseignement primaire (Tiemtoré, 2017), les difficultés de mobilisation et d'utilisation rationnelle des ressources (Tiemtoré, 2017), l'instabilité des animateurs due à la modicité de leur rémunération (Tiemtoré, 2017), le problème de l'analphabétisme de retour (Tapsoba, 2017; Tiemtoré, 2017). L'analphabétisme de retour est un concept utilisé pour désigner le fait que des personnes, considérées comme étant alphabétisées, perdent, après un certain temps, les compétences qu'elles ont acquises en alphabétisation et retombent dans l'analphabétisme par défaut de bénéficier d'occasions qui leur permettent de les utiliser (Fugazzi et Ross, 1992).

Le centre d'intérêt de ces recherches ne porte pas toujours directement sur les facteurs pouvant expliquer le faible taux d'alphabétisation des adultes au Burkina Faso, mais l'éclairage partiel de ces facteurs aide néanmoins à comprendre le problème du taux d'alphabétisation. Ainsi l'objectif de l'étude de Napon et Maïga (2012) était d'évaluer la stratégie du faire-faire. Il s'agissait principalement d'identifier les aspects positifs et négatifs de cette stratégie et de formuler des recommandations afin qu'elle réponde mieux à ses objectifs. La recherche de Tapsoba (2017) s'est intéressée aux facteurs qui sont à l'origine de la qualité de l'éducation non formelle au Burkina Faso. Il a cherché à déterminer ces facteurs de qualité en s'appuyant sur les formules d'éducation non formelle pour les adolescents. L'étude qui s'est intéressée directement aux facteurs qui peuvent expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation des adultes est à notre connaissance la recherche de Tiemtoré (2017). Il cherchait à travers cette étude à comprendre pourquoi le taux d'analphabétisme reste très élevé au Burkina Faso malgré les efforts importants qui ont été consentis. Le groupe de participants à la recherche était constitué d'un ancien responsable de l'institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), de trois responsables des directions centrales en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, d'un responsable syndical, d'un

représentant des partenaires techniques et financiers et d'un autre représentant des organisations non gouvernementales intervenant dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Comme on peut le constater, les participants impliqués dans l'étude relèvent du niveau politique et organisationnel. Ainsi, les avis des acteurs qui sont plus proches des réalités sur le terrain n'ont pas été pris en compte. Plus encore, l'avis des apprenants qui sont les bénéficiaires directs des programmes d'alphabétisation n'a pas été considéré. Nous voulons donc mettre ces derniers au centre de notre recherche. Par conséquent, pour notre enquête de terrain, nous sommes allé à leur rencontre afin d'identifier les facteurs qui sont susceptibles d'expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation des adultes au Burkina Faso.

Un autre aspect du problème qui est préoccupant dans le contexte de l'alphabétisation au Burkina Faso est que les personnes alphabétisées, malgré les savoirs acquis dans l'une des langues nationales, n'arrivent pas à utiliser ces savoirs pour la satisfaction de certains besoins importants (Tiemtoré, 2017). Cette situation s'explique en grande partie par le fait que l'administration publique fonctionne en français; alors que les populations sont alphabétisées dans les langues nationales. Disons que l'environnement lettré de l'administration publique qui est partie intégrante de celui de l'alphabétisé ne facilite pas l'application des compétences à l'écrit en langue nationale de ce dernier. Ainsi, l'alphabétisé qui ne dispose pas de compétences en lecture et en écriture dans la langue française a besoin de l'assistance d'une tierce personne pour communiquer avec l'administration et prendre connaissance du contenu de l'information écrite relative à la loi, à sa carte nationale d'identité, au bulletin scolaire de son enfant, etc. (Ibid). Dans un tel contexte, il est certain que les adultes alphabétisés finiront par perdre leurs compétences à l'écrit en langue nationale avec le temps si le contexte reste le même et qu'un bon nombre d'entre eux retomberont dans le groupe des personnes considérées comme analphabètes.

1.2.1 Pertinence sociale

Les résultats de notre recherche pourraient être d'un grand intérêt sur le plan social. Ils pourraient orienter la Direction Générale de l'Éducation Non Formelle (DGENF), direction dans laquelle nous sommes en service en tant qu'agent de l'État, et lui permettre d'améliorer ses actions dans le domaine de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle (AENF). La DGENF est la structure nationale qui est chargée du pilotage de la politique nationale en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle au Burkina Faso. Si elle réussit à mieux jouer son rôle, cela pourrait, à terme, conduire à une augmentation substantielle du taux d'alphabétisation des adultes. Montrer la pertinence sociale de notre recherche revient aussi et surtout à montrer la pertinence sociale de l'alphabétisation. Comme nous l'avons déjà indiqué, seulement 34,5% des adultes de 15 ans et plus savent lire et écrire au Burkina Faso. C'est dire qu'environ 65,5% de la population de cette tranche d'âge ne possède pas les compétences de bases en lecture et en écriture ni en français ni dans leur langue nationale. Leur état d'analphabétisme constitue un frein à leur épanouissement personnel et au développement de leur collectivité et de l'ensemble du pays. En donnant la chance aux populations analphabètes de renforcer leurs compétences à travers les activités d'alphabétisation, la possibilité leur est offerte d'améliorer leurs conditions de vie, de devenir autonomes et de mieux participer au développement de la collectivité et du pays. Disons tout simplement que l'alphabétisation est un facteur d'épanouissement individuel et collectif.

1.2.2 Pertinence scientifique

Comme nous l'avons déjà souligné précédemment, c'est la recherche de Tiemtoré (2017) qui s'est intéressée aux facteurs susceptibles d'expliquer le faible taux d'alphabétisation des adultes au Burkina Faso; mais elle n'a pas impliqué les acteurs terrain; c'est-à-dire ceux qui vivent les réalités quotidiennes de l'alphabétisation aux côtés des personnes apprenantes. En outre, les apprenantes et apprenants qui sont les

bénéficiaires directs des programmes d’alphabétisation ont été ignorés dans l’étude; leur avis n’a pas été pris en compte. Nous considérons donc le point de vue de ces derniers en centrant nos recherches sur eux et sur l’environnement lettré où ils se trouvent. Ainsi, en impliquant les personnes apprenantes, nous pourrions parvenir à des résultats qui contribuent à une meilleure compréhension de la situation de l’alphabétisation dans le pays. Notre recherche pourrait par ailleurs susciter d’autres questionnements et d’autres études en lien avec la problématique de l’alphabétisation des adultes au Burkina Faso et contribuer ainsi à l’élargissement des connaissances dans ce secteur de l’éducation dans ce pays.

1.2.3 Objectif général de la recherche

L’objectif général de notre étude est d’identifier les facteurs liés à l’environnement lettré d’apprenantes qui affectent leur alphabétisation.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre consacré au cadre conceptuel de notre étude, nous allons d'abord clarifier le sens de certains termes importants de notre sujet de recherche, soit les concepts suivants : alphabétisation, adulte, apprenante et environnement lettré. À la fin du chapitre, les objectifs spécifiques de la recherche sont exposés.

2.1 Définition des concepts alphabétisation, adulte et apprenant

Dans cette section nous nous efforcerons de définir les trois concepts que sont : alphabétisation, adulte et apprenante.

2.1.1 Alphabétisation

D'une manière générale, l'alphabétisation est l'action d'alphabétiser; c'est-à-dire le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul à une population donnée.

L'approche du concept d'alphabétisation a énormément évolué avec le temps (UNESCO, 2018). Dans les années 1950-1960, l'alphabétisation a été considérée comme l'acquisition de compétences isolées ou autonomes (UNESCO, 2006). Mais de 1960 à 1970, sa définition a été élargie (UNESCO, 2006). L'alphabétisation n'était plus considérée comme une simple acquisition de compétences. Son approche a intégré

désormais la notion de fonctionnalité. À la fin des années 1960, l'alphabétisation était orientée vers un autre but. Celui de la conscientisation et de la libération de l'être humain (UNESCO, 2018). C'est de cette manière que les concepts « alphabétisation traditionnelle », « alphabétisation fonctionnelle » et « alphabétisation conscientisante » sont apparus. Depuis les années 1980, l'alphabétisation est perçue comme une pratique sociale (UNESCO, 2006).

L'alphabétisation traditionnelle est une approche d'alphabétisation qui n'avait pas d'autre but que celui d'amener les apprenantes et apprenants à acquérir les mécanismes de la lecture, de l'écriture et du calcul. Dans le même sens Chalom (1991, p. 43) nous fait savoir que l'alphabétisation traditionnelle avait pour objectif « d'instruire tous les illettrés, c'est-à-dire d'enseigner à tous les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul ». Selon lui cette alphabétisation « se présente comme le rattrapage de la scolarité obligatoire ». Malone et Arnove (1998) définissent l'alphabétisation traditionnelle comme la capacité de décoder et de coder un message écrit et d'en comprendre le sens. C'est pourquoi l'UNESCO (1958, cité dans UNESCO, 2006) considérait la personne alphabète comme une personne qui est capable de lire, écrire et de comprendre un texte simple et court lié à sa vie quotidienne.

Pour ce qui est de l'alphabétisation fonctionnelle, elle ne se limite pas seulement au savoir lire, écrire et compter. En plus de l'acquisition de ces compétences de base, l'alphabétisation fonctionnelle est également soucieuse de leur utilité. C'est pourquoi les programmes d'alphabétisation, conçus dans une perspective fonctionnelle, sont « reliés à la vie, à la production et à l'organisation sociale » (Chalom, 1991, p. 43). Le rapport final du congrès mondial des ministres de l'éducation tenu à Téhéran en 1965 (cité dans Lestage, 1981) souligne que l'alphabétisation fonctionnelle prépare l'humain afin qu'il soit actif au plan social, civique et économique. Fugazzi et Ross (1992, p. 6) la qualifient d'alphabétisation « fonctionnelle restreinte » parce qu'elle est limitée à

l'acquisition des compétences de bases de l'écrit nécessaires à la personne pour obtenir du travail et apporter sa contribution au développement de sa communauté.

À la suite des travaux du Brésilien Paulo Freire est apparue la notion d'alphabétisation conscientisante. Freire (1974, p. 20, 21 et 22) écrit que l'humain doit aller vers sa « vocation » qui est celle de « l'humanisation ». Il fait cependant le constat que cette humanisation de l'être humain est mise à rude épreuve par des oppresseurs à travers les injustices, l'exploitation et les violences de toutes sortes qu'ils imposent à leurs semblables. Dans un tel contexte social, Freire estime que les opprimés ont un rôle historique à jouer : « se libérer eux-mêmes et libérer leurs oppresseurs ». Il élabore alors une pédagogie dite « pédagogie des opprimés » dont le but est d'amener les personnes opprimées à se libérer et à retrouver leur dignité. C'est une pédagogie qui permet aux personnes adultes en apprentissage de prendre conscience de leur situation d'êtres opprimés et de s'engager à se libérer des entraves multiformes qui les empêchent de s'épanouir. Ainsi l'alphabétisation est perçue comme une activité qui va au-delà de l'utilisation des compétences acquises dans le sens de la production pour inclure d'autres aspects importants de l'être humain (Hamadache et Martin, 1988). Fugazzi et Ross, (1992, p. 7) parlent alors d'alphabétisation fonctionnelle élargie ou « humaniste ».

Fugazzi et Ross (1992) évoquent aussi l'idée d'une alphabétisation technologique. C'est une alphabétisation centrée sur l'utilisation des techniques de l'information et de la communication. Il est en effet impossible pour une personne d'être autonome dans la vie moderne, si elle est incapable d'utiliser convenablement ces outils modernes (Fugazzi et Ross, 1992). Cette forme d'alphabétisation ne fait pas l'unanimité parce que d'autres auteurs comme Kirsch (1978, cité dans Fugazzi et Ross, 1992) estiment que l'usage du concept alphabétisation devrait se limiter aux capacités ou aux compétences de l'individu qui sont liées aux documents imprimés. Nous ne partageons pas cet avis, nous pensons que le concept alphabétisation doit désigner à la fois les

capacités et les compétences de l'individu qui se rapportent aux documents imprimés et aux techniques de l'information et de la communication qui sont des supports sur lesquels les personnes en cours d'alphabétisation doivent pouvoir aussi apprendre à lire et à écrire.

Quant à l'alphabétisation perçue comme pratique sociale, elle est une approche d'alphabétisation qui considère que l'alphabétisation n'est pas une activité autonome; mais qu'elle est étroitement liée au contexte culturel et social dans lequel elle se mène (UNESCO, 2018). Selon cette approche, l'alphabétisation n'a donc pas de forme unique. Elle varie en fonction du milieu dans lequel elle est pratiquée. C'est ce que l'UNESCO (2004, p. 13, cité dans UNESCO, 2018, p.60) précise en ces termes :

L'alphabétisation n'est pas uniforme, mais culturellement, linguistiquement et même temporellement diverse. [...] Les contraintes auxquelles sont soumises son acquisition et son utilisation ne résident pas dans l'individu, mais dans les rapports sociaux et les schémas de communication structurés par la société.

Nous retenons de tout ce qui est dit ci-dessus que l'alphabétisation est un processus complexe qui implique à la fois différents acteurs, des programmes, des méthodes et des stratégies. Elle ne se limite pas seulement à l'acquisition des compétences en lecture, en écriture et en calcul; elle va au-delà de la simple acquisition de ces compétences pour prendre en compte leur utilité, leur usage; leur fonctionnalité. Elle est aussi un moyen de conscientisation, de libération et varie en fonction des contextes. Pour ce qui concerne notre étude, nous avons considéré l'alphabétisation dans sa dimension fonctionnelle et en tant que facteur de conscientisation parce que les programmes d'alphabétisation au Burkina Faso prennent en compte ces deux aspects sur le terrain.

2.1.2 Adulte

Le terme adulte était utilisé jusqu'au 17^{ème} siècle comme qualificatif (Boutinet, 1995). Ainsi, les théologiens l'utilisaient à travers des expressions nominales comme : âge adulte, baptême adulte. Ce n'est qu'à partir du début du 20^{ème} siècle que certains dictionnaires ont reconnu le terme adulte comme substantif. Le premier sens attribué à ce substantif était adolescent, c'est-à-dire celui qui est arrivé au terme de son enfance (Boutinet, 1995).

Selon Boutinet et Dominicé (2009), le sens du terme adulte varie selon sa nature; c'est-à-dire selon que le terme est utilisé comme qualificatif ou substantif. Utilisé comme qualificatif, il désigne un état de croissance qui est terminé; voire un état de maturité. Cet état de croissance peut être celui d'un végétal, d'un animal ou d'une personne. Cependant, lorsqu'il est utilisé comme substantif, il renvoie à un être humain appartenant à une catégorie d'âge : celle qui succède à l'adolescence et qu'on prend généralement l'habitude d'opposer à l'enfance et à la vieillesse.

Le concept d'adulte peut être aussi abordé sous plusieurs autres approches. L'adulte est en effet celui qui est mature, responsable, autonome, etc. Ainsi l'état adulte est considéré comme la référence recherchée. C'est ce que Boutinet et Dominicé (2009, p. 49) ont appelé la « logique idéalisante ». Selon ces auteurs, le concept adulte peut également être perçu selon une « logique moralisante » qui est voisine à la logique précédente. Conformément à cette logique, l'adulte est considéré comme celui qui connaît le bien et le mal et qui devrait par conséquent bien se comporter; poser des actes conformes aux règles morales. L'adulte peut enfin être abordé selon une logique descriptive (Boutinet et Dominicé, 2009, p. 49). Cette approche est liée aux sciences de l'éducation qui veulent avoir une certaine connaissance de l'adulte afin de concevoir les outils et les stratégies les plus adaptées pour son éducation. Il s'agit en ce moment de faire une description des caractéristiques qui lui sont particulières.

Du point de vue andragogique, l'adulte est un être humain qui est différent de l'enfant. Il a des traits caractéristiques spécifiques. Les adultes sont des personnes qui ont plus d'expérience que les jeunes; ils aiment s'autogérer et s'investissent dans les apprentissages qui leur permettent d'acquérir des compétences qu'ils peuvent utiliser dans le sens de la satisfaction de leurs besoins (Knowles, 1990). Bien que ces caractéristiques aient été dégagées dans un contexte occidental, nous pensons qu'elles s'appliquent aussi au contexte africain. Boutinet et Dominicé (2009, p. 56) estiment qu'on ne peut pas ignorer l'expérience lorsqu'on veut parler de l'adulte. Selon eux, elle fait partie de l'histoire personnelle de tout adulte qui dispose d'un « capital d'acquis, d'essais et d'erreurs ».

L'adulte est aussi considéré comme un être humain qui assume des rôles sociaux et professionnels (Boutinet et Dominicé, 2009, p. 57). Ainsi, un adulte est un père ou une mère de famille, un syndicaliste, un enseignant, un agent de santé, ou un chauffeur. C'est à travers ces rôles, selon les deux auteurs, que l'adulte assume deux fonctions importantes dans la société: la production et la transmission. La production contribue à sa propre survie et à celle de l'humanité. Pour ce qui concerne la transmission, l'adulte la réalise par l'intermédiaire de sa descendance à qui il transmet un héritage culturel. Une autre caractéristique importante de l'adulte concerne la recherche d'identité. Selon Boutinet et Dominicé (2009), cette caractéristique met en évidence la capacité de l'adulte à porter un regard réflexif sur lui-même.

En somme, nous retiendrons que l'adulte est un être spécifique qui est différent de l'enfant. C'est un être responsable, autonome, capable de porter un regard réflexif sur lui-même et qui assume des rôles sociaux. La personne adulte est détentrice d'expériences. C'est sur ces caractéristiques spécifiques que l'andragogie va s'appuyer pour élaborer les stratégies les plus appropriées pour son éducation et sa formation. Knowles (1990, p. 66) définit l'andragogie comme : « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre ». En tant qu'art, l'andragogie est liée à la conception des principes

et des moyens les plus appropriés, mais aussi au savoir-faire pratique en matière d'éducation et de formation des adultes. En tant que science, elle regroupe l'ensemble des travaux de recherche et des connaissances en lien avec l'éducation et la formation des adultes.

2.1.3 Apprenantes

Là où il y a une activité d'éducation ou de formation, il y a souvent des apprenantes et ou des apprenants pour autant qu'il y ait un engagement ou une adhésion minimale de leur part dans l'activité. Le terme apprenantes vient du mot apprenant qui est à la fois un nom référant au sujet de l'apprentissage, à la personne qui apprend et un verbe au participe présent, rappelant le caractère actif et engagé de tout apprentissage. Apprendre est un processus qui conduit à l'acquisition ou à la modification des connaissances par l'action volontaire ou par l'expérience (Carré, 2005).

Pour Gaté (2009, p. 77), un apprenant est une personne qui est « engagée dans un processus d'apprentissage » sans aucune considération liée à l'âge, au sexe, à l'origine socio-culturelle, au niveau d'expérience et de connaissance de cette personne. Selon lui, la double nature du terme apprenant amène à lui associer d'autres significations. En tant que substantif, le terme renvoie aux caractéristiques propres à un être humain en situation d'apprentissage : l'apprenant est celui qui est capable d'apprendre. Considéré comme participe présent, il évoque l'idée d'une action, d'une participation active à une activité au moment de son déroulement. Cette dernière perception du terme apprenant rejoint la nouvelle approche pédagogique formulée par Carré (2005, p. 104) en ces termes : « plus que l'acteur principal, [l'apprenant], enfant ou adulte, est [...] appelé à devenir l'auteur de sa propre formation ».

Un apprenant ou une apprenante est donc une personne qui, en situation d'apprentissage, participe activement à l'ensemble des activités concourant à l'acquisition des connaissances et des compétences. Les apprenantes dont il est

question dans notre étude sont des femmes adultes âgées d'au moins quinze ans et qui sont engagées dans un processus d'apprentissage dans les centres d'alphabétisation.

2.2 Concept d'environnement lettré

Cette section nous servira d'abord à la présentation de l'historique du concept d'environnement lettré. Nous évoquerons ensuite le modèle théorique de ce concept avant d'aborder sa définition. Nous terminerons la section en dégagant les différentes dimensions de l'environnement lettré.

2.2.1 Historique du concept

Il est important de relever que le concept environnement lettré a plusieurs autres appellations. Certains parlent d'environnement de l'écrit, d'autres d'environnement de littératie ou d'environnement alphabète ou encore d'environnement écrit. D'autres encore parlent de post alphabétisation. En Afrique de l'Ouest, le concept est plus connu sous l'appellation environnement lettré. Nous optons pour cette appellation même si nous sommes d'accord avec Bélisle (2007) pour qui l'expression environnement lettré est moins neutre que l'expression environnement écrit en ce sens qu'elle fait référence à la littérature, aux lettres. C'est l'expression environnement lettré qui est utilisée le plus couramment pour désigner l'environnement écrit dans le contexte de l'alphabétisation au Burkina Faso. Aussi, pour faciliter l'appropriation des résultats de notre recherche par les personnes décideuses ou qui interviennent directement en alphabétisation des adultes, nous retenons l'expression en usage, soit celle d'environnement lettré.

Le concept est apparu dans les années 1990. Mais bien avant cette date, l'UNESCO avait fait le constat, après sa création en 1946, qu'il fallait que les compétences acquises dans le cadre des programmes d'alphabétisation soient régulièrement utilisées et qu'elles aident les populations alphabétisées à réaliser leurs aspirations. C'est à ce prix

que ces programmes auraient plus de chance d'atteindre leurs objectifs (Oxenham, 2010).

Les premières discussions au niveau international se rapportant à ce concept datent de 1997. Easton (2014) nous donne plus de précisions sur le contexte dans lequel se sont tenues ces discussions.

La première mention des environnements alphabètes dans les documents officiels internationaux ou du moins la première discussion des idées qui sous-tendent cette notion remonte à la CONFINTEA V, la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. La Conférence s'est tenue à Hambourg en 1997, trois ans avant le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, mais à un moment où les problèmes liés à la réalisation des objectifs de l'EPT [programmes de l'UNESCO découlant du Cadre d'action et d'accord pour l'Éducation pour tous, adopté en 2000] étaient déjà très évidents [Notre traduction] (Easton, 2014, p. 26).

En 1997, au terme de la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V), les États membres de l'UNESCO, dont le Burkina Faso depuis 1960, se sont engagés à créer un environnement de l'écrit en appui à l'oralité pour que toutes les personnes puissent bénéficier d'une éducation de base et maintenir leurs acquis. À l'article 27 de L'agenda de L'avenir, cet engagement invite les États à « enrichir le contexte de l'alphabétisation » à travers trois groupes de mesures : les mesures relatives à l'utilisation et au maintien des acquis de l'alphabétisation, les mesures liées à l'adaptation de la documentation écrite existante aux capacités des alphabétisés et celles visant la création de canaux de partage de la documentation écrite produite au niveau local (UNESCO, 1997). Avant les années 1990, il était question de la post alphabétisation, concept utilisé pour désigner la création de contextes favorables à l'utilisation des compétences acquises par les nouveaux alphabétisés (Easton, 2014).

2.2.2 Modèle théorique

Pour notre recherche, nous allons nous intéresser au modèle théorique de Rachel Bélisle (2007) pour situer les différents niveaux de pratiques de l'écrit qui constituent l'environnement écrit ou lettré et qui exercent une influence sur l'individu l'incitant ou non à lire et à écrire. Ce modèle théorique de l'environnement écrit ou lettré s'inspire du modèle écologique de développement de Urie Bronfenbrenner publié en 1979. Il comprend quatre dimensions spatiales et une dimension temporelle : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème (Bélisle, 2007). Le microsystème représente l'environnement immédiat de l'individu. Le mésosystème représente les interrelations entre les différents milieux que fréquente l'individu. L'exosystème désigne les milieux non fréquentés par l'individu et dont l'influence le touche directement ou touche les endroits qu'il fréquente. Le macrosystème est constitué des croyances, des valeurs, des normes et idéologies aux niveaux micro, méso et exo. C'est en fait la culture d'ensemble de la société où vit l'individu par rapport à l'écrit. Le chronosystème représente la dimension temporelle dans l'acquisition des compétences liées à l'écrit : le temps de lecture, le temps d'écriture, l'histoire de l'évolution de l'individu qui explique son rapport à l'écrit, etc.

2.2.3 Définition

Dans cette section nous tenterons de donner des éléments de définitions aux différentes expressions qui renvoient au concept de l'environnement lettré. Il s'agit des expressions : environnement alphabète, environnement écrit, environnement lettré, environnement de littératie et post alphabétisation.

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, les auteurs font référence au concept d'environnement lettré en utilisant plusieurs autres appellations. Ainsi, l'UNESCO (2004a, cité dans Easton, 2014, p. 28) parle d'environnement alphabète qu'elle définit comme « un contexte (ou un ensemble de contextes) dans lequel la communication

écrite est utilisée ». Cette définition fait ressortir deux aspects de l'environnement alphabète : l'environnement alphabète est d'abord un milieu de vie; mais ce milieu est caractérisé par le fait que les personnes qui y vivent utilisent l'écrit pour communiquer entre elles. La définition manque de précision. Nous aurions voulu qu'elle identifie les éléments du milieu qui favorisent cette communication écrite entre les personnes. Nous pensons particulièrement à trois éléments : la disponibilité d'une documentation écrite qui incite les personnes de ce milieu à lire et à écrire, la disponibilité de moyens de communication comme l'ordinateur, le téléphone portable, et l'existence d'occasions à la maison, au travail et dans la vie quotidienne qui amènent une personne à lire et à écrire.

Selon le rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous de 2006,

le contenu spécifique des environnements alphabètes varie selon les contextes. À la maison, par exemple, on entend par « environnement alphabète stimulant » la présence d'un grand nombre de documents écrits (livres, magazines, journaux, par exemple), de moyens de communication et d'information (radio, téléphone portable, télévision, ordinateur). Dehors, un environnement alphabète riche désigne une grande quantité d'enseignes, d'affiches et de prospectus, ainsi que la présence d'institutions propices à l'alphabétisation telles que les écoles, les bureaux, les tribunaux, les bibliothèques, les banques et les centres de formation (UNESCO, 2006, p. 221).

Pour l'UNESCO (2006), le contenu de l'environnement alphabète n'est pas le même partout. Il change en fonction des lieux. Sa définition apporte deux précisions importantes quant aux éléments de l'environnement alphabète : l'aspect matériel constitué de la documentation écrite, des moyens de communication et d'information, et l'aspect institutionnel regroupant les services qui favorisent l'alphabétisation.

Pour Easton (2014), l'environnement alphabète est lié à l'utilisation quotidienne des compétences des alphabétisés. Ainsi, ce sont les activités qui concernent l'aspect

d'exercice des compétences acquises en alphabétisation qui ont le plus d'intérêt pour les questions relatives aux environnements alphabètes. Il estime que les différentes définitions attribuées à ce concept portent beaucoup d'attention à la dimension offre de l'alphabétisation qui comprend la documentation écrite, les activités pédagogiques, les possibilités d'éducation tout au long de la vie, les médias et que l'aspect de demande d'alphabétisation est sous-estimé. La demande regroupe l'ensemble des « activités au sein de la société qui motivent les gens à acquérir et à maintenir un certain niveau de compétence en matière de communication écrite ou qui leur donnent des occasions d'utiliser les compétences acquises dans le sens de leur propre épanouissement et de celui de leur communauté » [Notre traduction] (Easton, 2014, p. 148). Selon Easton, la plus grande partie de ces activités que sont l'emploi formel, le travail informel, la décentralisation administrative sont dans des secteurs qui sont extérieurs au système éducatif. Ces activités donnent des occasions pour l'application des nouvelles compétences en littératie, et constituent des facteurs d'épanouissement personnel.

Bélisle (2007) définit un environnement écrit participatif comme un contexte social dans lequel les adultes disposent de multiples occasions d'utilisation et de développement de leurs compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. À travers cette définition, Bélisle apporte un autre élément important à la notion d'environnement écrit ou alphabète. Cet environnement doit permettre aux personnes alphabétisées d'utiliser et d'améliorer les compétences acquises en lecture, écriture et calcul. Mais que faut-il faire afin que l'environnement écrit favorise l'exercice et l'amélioration des compétences acquises? À ce propos Bélisle estime que les mesures proposées par la CONFINTEA V sont insuffisantes parce qu'elles concernent seulement les textes et occultent les autres dimensions de la lecture qui sont très

importantes et qui peuvent inciter à la lecture¹. C'est pourquoi elle propose que les mesures aillent au-delà de la documentation écrite pour prendre en compte le contexte de la lecture et de l'écriture et le rapport à l'écrit du lecteur ou de la lectrice.

Boire (2015) ne définit pas en tant que tel le concept d'environnement lettré. Il fait cependant le constat que l'environnement lettré est peu développé au Mali, pays d'Afrique de l'ouest, et formule des propositions allant dans le sens de son amélioration :

Il faut en effet installer des bibliothèques dans les villages (car, il en existe très peu) avec une documentation assez riche et variée et traitant des thèmes qui constituent des préoccupations réelles pour les bénéficiaires comme la formation professionnelle, la santé en général, l'agriculture, etc. et autres thèmes qui constituent des centres d'intérêt. Il faut développer l'environnement lettré au-delà des seuls documents d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il faut des journaux, des romans, des documents qui traitent de la littérature, du patrimoine culturel comme les contes, les récits, les légendes pour susciter une plus grande fréquentation par les bénéficiaires et surtout pour encourager la lecture (Boire, 2015, p. 77).

Les propositions de Boire font apparaître plusieurs aspects de l'environnement lettré. Il y a la disponibilité des documents écrits. Il y a en outre l'aspect qualité de ces documents. Ils doivent en effet être riches et variés. Cette documentation doit inclure les livres, les journaux, les romans, les documents relatifs à la littérature et à la culture locale. Le dernier aspect mis en exergue est la pertinence sociale de la documentation

¹L'étude de Bélisle (2007) couvre spécifiquement la contribution d'un environnement écrit participatif au maintien et au rehaussement des compétences en lecture des adultes non diplômés. Le devis de départ prévoyait inclure l'écriture, mais les conditions de l'étude n'ont pas permis de le faire. Néanmoins, les bases empiriques et conceptuelles sur lesquelles Bélisle élabore son modèle de compréhension de l'environnement écrit permettent de considérer celui-ci comme inclusif de toute activité de lecture ou d'écriture, ainsi que de tout usage de l'écrit.

écrite. La documentation écrite doit traiter des questions qui sont des préoccupations réelles pour les alphabétisés.

Shiohata (2010) définit l'environnement de littératie comme la disponibilité, la variété et la qualité de la documentation écrite ainsi que les possibilités d'utilisation de cette documentation écrite. Comme Boire (2015), Shiohata met l'accent sur un autre aspect de l'environnement de littératie : la qualité des documents écrits. Malheureusement, elle n'apporte pas de précision sur cette dimension qualité des documents, notamment les critères de qualité.

Lauwerier (2012) n'utilise pas le terme environnement écrit, il parle plutôt de post-alphabétisation. Il estime que les efforts des gouvernants ne doivent pas seulement être orientés vers l'augmentation du taux d'alphabétisation. Ils doivent aussi aller dans le sens de la création des conditions permettant aux personnes alphabétisées de se servir des compétences acquises et de les maintenir. C'est dans ce sens qu'il définit la post-alphabétisation comme « ce qui vient après la formation » (Lauwerier, 2012, p. 11). Il apporte des éléments de précision à sa définition en citant le Ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales du Mali pour qui la post-alphabétisation est « l'ensemble des mesures et actions prises permettant au néo-alphabétisé de développer et d'exercer ses compétences pour une meilleure maîtrise de l'environnement et une transformation qualitative du milieu, » (2007, p. 10, cité dans Lauwerier, 2012, p. 11). Ainsi, la post-alphabétisation renvoie aux dispositifs mis en place afin de permettre aux personnes alphabétisées d'utiliser régulièrement leurs compétences dans le sens de leur épanouissement et du développement de leur communauté. Cette définition est problématique parce qu'elle n'apporte pas de précision quant aux dispositifs auxquels elle fait référence. La post-alphabétisation et l'environnement lettré sont deux concepts très proches. Le premier s'intéresse en effet à la problématique de l'application, de l'utilisation, dans la vie quotidienne ou au travail, des compétences acquises dans le cadre des programmes d'alphabétisation. Le

deuxième se préoccupe aussi de l'application des connaissances et des compétences acquises, mais plus particulièrement des connaissances et compétences liées à l'écrit.

Ces quelques définitions du concept de l'environnement lettré nous permettent maintenant de formuler notre propre définition de ce concept.

Pour nous, l'environnement lettré est un milieu de vie qui valorise la culture de l'écrit. C'est un contexte social où la communication écrite est valorisée et utilisée. Cet environnement offre aux personnes qui y vivent de multiples occasions qui leur permettent d'utiliser des documents écrits sur des supports divers, d'exercer régulièrement leurs compétences en matière de lecture, d'écriture, de calcul que ce soit à la maison, au travail ou dans les activités de la vie quotidienne ou professionnelle. Cela s'entend que la documentation écrite est disponible dans cet environnement et qu'elle est variée, en nombre suffisant et d'un intérêt immédiat pour la population. L'environnement lettré suppose qu'il y a aussi dans le milieu de vie des populations des possibilités d'éducation tout au long de la vie. L'éducation tout au long de la vie est un concept dont le but est de lier l'apprentissage à la vie (Hanemann, 2015). Ce qui est recherché à travers ce concept est la création de multiples occasions d'apprentissages formels, non formels et informels pour les personnes de tout âge dans les différents contextes de la vie (Hanemann, 2015). Bien que nous reconnaissons la richesse du modèle de Bélisle (2007) pour comprendre la complexité de l'environnement lettré, nous ne l'avons pas retenu dans notre définition finale parce que nous n'avons pas eu le temps nécessaire pour explorer tous les systèmes de ce modèle sur le terrain.

Après cette étape d'analyse conceptuelle, nous déterminons les différentes dimensions de cet environnement qui sont l'objet de la présente étude.

2.2.4 Dimensions de l'environnement lettré

À la lumière des différentes définitions, nous retenons quatre dimensions de l'environnement lettré : la dimension matérielle, la dimension de la pertinence sociale, celle de l'exercice des compétences et celle de l'éducation tout au long de la vie.

La dimension matérielle de l'environnement lettré renvoie à la disponibilité des documents écrits (Boire, 2015; Easton, 2014; Shiohata, 2010; UNESCO, 2006). La disponibilité est la présence physique de la documentation écrite ainsi que les différents moyens mis en place pour sa distribution (Kalman, 2006). Cette documentation doit être non seulement disponible mais aussi variée. Comme l'a si bien indiqué Boire (2015), la promotion de l'environnement lettré doit aller au-delà des seuls documents d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul pour inclure d'autres types de documents comme les journaux, les romans, les oeuvres liées au patrimoine culturel (contes, récits et légendes). Cette dimension inclut aussi les moyens de communication et les médias électroniques tels que les radios, les télévisions, les ordinateurs et les téléphones portables.

La pertinence sociale de l'environnement lettré renvoie au fait que la documentation ne doit pas être déconnectée de la réalité sociale des personnes alphabétisées (Boire, 2015; Shiohata, 2010). Elle prend aussi en compte la liaison entre les acquis de l'alphabétisation et le milieu de vie des personnes alphabétisées (Bélisle, 2007; Easton, 2014; Lauwerier, 2012). Ainsi la pertinence sociale de l'environnement lettré signifie que la documentation écrite disponible et les acquis de l'alphabétisation sont étroitement liés à la réalité sociale des personnes alphabétisées.

L'acquisition des compétences en lecture, en écriture et en calcul par les populations ne suffit pas. Il revient aux décideurs de développer des environnements lettrés offrant aux personnes alphabétisées de multiples occasions qui leur permettent d'utiliser les compétences acquises (Bélisle, 2007; Easton, 2014; Lauwerier, 2012).

L'environnement lettré est donc un environnement où les pratiques de l'écrit font partie du quotidien des personnes. Que la personne alphabétisée soit à la maison, au travail ou dans les services administratifs, il doit exister dans ces lieux des occasions qui lui permettent de lire, d'écrire et de calculer de façon régulière. Si ces occasions n'existent pas dans le milieu des personnes alphabétisées, le risque est que leurs capacités en lecture et en écriture disparaîtront avec le temps. Ces occasions permettent non seulement de conserver les acquis, mais aussi de les développer.

L'éducation tout au long de la vie est l'accès à l'éducation à tous les âges de la vie. L'accès inclut deux dimensions : les modalités de participation à l'éducation et les opportunités permettant l'utilisation de l'écrit (Kalman, 2006). La dimension de l'éducation tout au long de la vie de l'environnement lettré consiste aussi, pour les personnes alphabétisées, à bénéficier de possibilités qui leur permettent de poursuivre leur formation ou leur apprentissage (Easton, 2014). Cela peut se faire soit dans le système d'éducation formelle à travers la création de passerelles entre le formel et le non formel, soit par l'organisation d'autres types de formations non formelles ou par la création de contextes d'apprentissage informel permettant aux apprenantes et apprenants d'acquérir d'autres types de compétences que celles spécifiques à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à des moments différents de leur vie d'adultes.

2.2.5 Objectifs de la recherche

Après l'effort qui a conduit au développement des fondements conceptuels de notre recherche, est venu le moment de présenter ses objectifs spécifiques. En guise de rappel, notre objectif général est d'identifier les facteurs liés à l'environnement lettré d'apprenantes qui affectent leur alphabétisation. Dans cette perspective nous voulons, de manière spécifique :

1. Explorer et documenter l'environnement lettré d'apprenantes;

2. Dégager les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré des apprenantes.
3. Dégager les facteurs liés à chaque dimension de l'environnement lettré des apprenantes qui affectent leur alphabétisation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Toute recherche s'inscrit dans une posture épistémologique à partir de laquelle la chercheuse ou le chercheur choisit la démarche méthodologique qui lui permettra d'atteindre les objectifs qu'il se fixe.

Dans ce chapitre, nous présenterons notre posture épistémologique et la méthodologie de notre recherche. Nous parlerons en premier lieu du type de recherche et de la forme qu'elle a prise. Nous évoquerons ensuite et de manière progressive les questions liées au choix du centre d'alphabétisation et des deux cas à l'étude, aux méthodes de collecte, au traitement et à l'analyse des données. Nous terminerons cette partie en évoquant les considérations d'ordre éthique.

3.1 Épistémologie et forme de la recherche

Cette section présente notre posture épistémologique et la forme de l'étude.

3.1.1 Posture épistémologique

Notre recherche est de type interprétativiste compréhensive. Nous avons cherché à comprendre le problème de l'analphabétisme des adultes au Burkina Faso; notamment les facteurs qui peuvent expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation de cette tranche

de la population. Dans cette perspective nous avons considéré que la réalité sociale n'est pas unique; elle est « multiple et [...] se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28) et avec l'environnement. La connaissance n'est donc pas une réalité qui existe indépendamment des individus, elle est « la représentation qu'on se fait des phénomènes perçus » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 29). C'est pourquoi, nous nous sommes appuyé sur les représentations que les personnes participantes à notre recherche ont de la réalité pour comprendre les facteurs qui peuvent être à l'origine de la persistance du faible taux d'alphabétisation. Nous nous sommes mis dans une logique de recherche qualitative. Par ailleurs, la forme qu'a prise notre recherche à travers les méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des données que nous précisions dans ce chapitre le montre bien.

C'est une recherche que nous avons menée selon une démarche qui se veut à la fois déductive et inductive. Nous nous sommes appuyé sur notre cadre conceptuel comme schème interprétatif de départ, puis comme l'a si bien souligné Dépelteau (2000), nous avons observé la réalité, nous avons écouté, senti et à partir de là nous avons inféré des conclusions qui décrivent cette réalité.

3.1.2 Forme de la recherche : une étude de cas multiples

Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 197), l'étude de cas est une forme d'investigation qui suppose un examen en profondeur d'une « entité »; l'entité pouvant être « une ou plusieurs personnes, un groupe social, un événement, une famille, une communauté, une organisation ou un établissement ». Hamel (1997) définit l'étude de cas en se référant aux propos de Yin (1989) pour qui elle est une enquête qui utilise plusieurs sources d'information afin de comprendre un phénomène dans son contexte de vie réelle. Cette définition fait ressortir deux aspects importants de l'étude de cas : elle utilise diverses sources d'informations, par exemple l'observation directe, l'entretien semi-dirigé, l'entretien informel et l'enquête se fait là où a lieu le phénomène étudié.

Pour Hamel (1997), la représentativité d'un cas se fonde sur l'ensemble des qualités que le chercheur attribue à ce cas; et ces qualités sont de nature théorique de sorte qu'elles permettent de faire monter en généralité les caractéristiques du ou des cas étudié (s). C'est ce que nous avons tenté de faire à la fin de notre chapitre de résultats pour atteindre notre troisième objectif spécifique. Hamel (1997) estime que la représentativité ne réside pas seulement dans le nombre de cas retenus, mais que les qualités théoriques des cas permettent de prétendre à une certaine généralisation des résultats.

Notre étude est une étude de cas multiples; les cas à l'étude étant ici deux apprenantes d'un centre d'alphabétisation et de formation. Nous avons opté pour l'étude de cas pour deux raisons : nous avons voulu être réaliste par rapport aux distances à couvrir entre notre lieu de résidence et le centre d'alphabétisation, et au temps dont nous disposions pour conduire l'enquête de terrain. De plus, nous avons voulu minimiser les risques liés à la situation sécuritaire que connaît le pays. La traduction des données d'une langue nationale au français posait aussi des défis qui demandaient de limiter le nombre de cas. Dans un premier temps nous avons pensé prendre un centre d'alphabétisation comme cas dans le cadre de notre étude. Nous nous sommes rendus compte que ce choix n'était pas le meilleur parce que si nous avions focalisé notre recherche sur le centre, nous n'aurions pas pu explorer l'environnement lettré des apprenantes à domicile. Si nous avions procédé ainsi, nous aurions saisi sans doute certaines raisons qui expliquent le faible taux d'alphabétisation des adultes. Toutefois, en faisant des personnes apprenantes des cas, nous avons pu saisir des facteurs d'ensemble, incluant des facteurs externes au centre qui expliquent le faible taux d'alphabétisation.

3.2 Choix du centre d'alphabétisation et des deux cas à l'étude

Dans la présente section, nous aborderons les questions liées au choix du centre d'alphabétisation et des deux cas à l'étude.

3.2.1 Centre d'alphabétisation

C'est un centre d'alphabétisation situé dans la province du Sanguié, département de Ténado qui a été choisi pour l'enquête sur le terrain. Ce centre est ce qu'on appelle, dans le contexte de l'alphabétisation au Burkina Faso, un centre formule enchaînée, c'est-à-dire un centre d'alphabétisation où les deux années du premier cycle des apprentissages sont combinées en une seule année d'enseignements apprentissages. Le centre a un effectif total de trente cinq (35) apprenantes dont trente quatre (34) femmes et un (01) homme.

Le choix de la province du Sanguié comme province où s'est faite l'enquête s'explique par le fait que nous avons d'abord voulu mener l'enquête dans une zone que nous connaissions mieux et qui est épargnée des attaques terroristes fréquentes dans le pays.

Il faut rappeler que dans notre projet initial nous avons décidé de choisir un centre d'alphabétisation où la langue d'alphabétisation était le nuni, langue qui est familière à l'enquêteur de terrain que nous sommes, qui la maîtrise suffisamment pour les entretiens et pour la traduction du nuni au français. Mais il n'y avait pas, dans la province du Sanguié, de centre d'alphabétisation en nuni qui était ouvert au moment de l'enquête de terrain. Nous avons donc choisi un centre d'alphabétisation qui utilisait une autre langue d'enseignements apprentissages que nous maîtrisons bien afin de bien conduire l'enquête. C'est cette raison qui nous a amené à privilégier un centre d'alphabétisation en lyélé, une langue voisine à la langue nuni.

3.2.2 Deux cas à l'étude

Nous avons choisi nos deux cas, c'est-à-dire les deux apprenantes que nous avons encore appelées participantes à l'étude, conformément aux critères suivants :

Les apprenantes sélectionnées pour l'étude étaient alphabétisées dans un même centre d'alphabétisation. Ce critère nous a permis de focaliser notre observation sur un seul centre d'alphabétisation.

La langue d'alphabétisation des apprenantes était une langue nationale, ici le lyélé.

Les deux apprenantes n'ont pas été scolarisées avant de participer aux activités d'alphabétisation. La majorité des apprenantes et apprenants dans les centres d'alphabétisation au Burkina Faso sont en effet dans cette situation.

Chacune des deux apprenantes sélectionnées a un enfant scolarisé. Nous avons fait ce choix parce que l'enfant scolarisé peut introduire de l'écrit dans l'environnement lettré des adultes en alphabétisation et influencer leur alphabétisation. Cela fait des parents d'enfants scolarisés des cas particulièrement intéressants pour comprendre l'environnement lettré de ces parents en situation d'alphabétisation.

Les différentes qualités ci-dessus présentées sont communes aux apprenantes et apprenants qui sont en situation d'alphabétisation au Burkina Faso.

Il est important de rappeler que nous avons prévu dans notre projet initial choisir une femme et un homme en situation d'apprentissage dans un centre d'alphabétisation comme cas à l'étude. Nous avons fait cette option parce que la situation de l'alphabétisation des femmes est différente de celle des hommes, notamment à cause des pressions sociales et culturelles qui pèsent sur les femmes. Mais, le centre qui a fait l'objet de l'enquête avait un effectif de trente cinq (35) apprenantes composé de trente quatre (34) femmes et d'un (01) seul homme qui a abandonné les apprentissages au bout de quelques jours seulement. C'est ce qui nous a amené à choisir deux femmes comme cas à l'étude.

La procédure employée pour la sélection des deux apprenantes a consisté d'abord à obtenir les consentements écrits du responsable de la circonscription d'éducation dont relève le centre d'alphabétisation (voir annexe D), du gestionnaire (voir annexe E) et de l'animateur du centre (voir annexe F) avant d'obtenir oralement celui de l'ensemble des apprenantes (voir annexe G)² puis des deux cas à l'étude (voir annexe H), consentements qui ont été consignés dans notre journal de terrain. Après cela, nous avons commencé les séances d'observation dans la salle d'alphabétisation et nous avons profité de notre présence dans le centre pour identifier les apprenantes qui remplissaient les différents critères de sélection. Elles étaient au nombre de quinze (15). À la deuxième séance d'observation, nous avons organisé avec l'aide des apprenantes et de l'animateur un tirage au sort qui a permis de choisir les deux participantes à l'étude parmi les quinze (15) apprenantes répondant aux critères de sélection.

3.3 Méthodes de collecte de données

Notre étude étant qualitative, nos méthodes et instruments de collecte de données ont été aussi conformes à notre posture épistémologique. Ainsi les données de l'enquête ont été collectées à travers trois méthodes : l'observation directe, l'entretien semi-dirigé et l'entretien informel.

3.3.1 Observation

Dans le cadre de la collecte des données sur le terrain, nous avons fait appel à la méthode d'observation directe. L'observation ne porte pas sur la perception que les

² Nous avons d'abord traduit oralement en langue lyélé devant les apprenantes le contenu du formulaire de consentement qui leur est destiné en salle d'alphabétisation. Elles ont ensuite posé quelques questions de compréhension et nous sommes sorti de la salle pendant une vingtaine de minutes pour leur laisser échanger et prendre une décision. Nous sommes ensuite revenu dans la salle pour recueillir leur consentement oral que nous avons consigné dans notre journal de terrain.

individus se font de la réalité comme dans le cadre de l'entretien. Par cette méthode l'attention du chercheur est plutôt centrée directement sur la réalité elle-même (Dépelteau, 2000). Selon Arborio et Fournier (1999, p. 7), « l'empirisme de l'observation directe consiste en l'exercice d'une attention soutenue pour considérer un ensemble circonscrit de faits, d'objets, de pratiques afin d'en tirer des constats permettant de mieux les connaître ». On peut retenir de ces auteurs que l'observation directe exige une attention soutenue qui permet de relever les aspects importants d'une situation bien délimitée et de mieux appréhender cette situation. Les deux auteurs précisent en outre que l'observation directe implique le raisonnement inductif et permet d'aboutir à des connaissances qui sont avant tout des connaissances contextualisées. En fait, cette méthode permet de collecter des données qui peuvent ne pas être obtenues à travers les entretiens. Par ailleurs, l'observation donne aussi la possibilité de vérifier certaines informations collectées à travers les entretiens. Les deux méthodes de collectes sont donc complémentaires. Nous avons mené l'observation dans la salle d'alphabétisation des deux participantes et dans leurs domiciles.

Pour l'observation dans la salle d'alphabétisation, notre statut d'observateur était connu et nous ne nous sommes pas impliqué dans les activités de la classe. Cette posture nous a permis de nous focaliser beaucoup plus sur le travail d'observation. Nous nous sommes placé à chaque fois au fond de la salle derrière les apprenantes pour ne pas perturber le déroulement des activités d'enseignements /apprentissage. Nous avons mené en tout trois séances d'observation dans la salle d'alphabétisation et chacune d'elles a duré une demi-journée, soit environ de 11 h à 15 h, le temps consacré aux apprentissages dans la salle d'alphabétisation pour une journée.

Aux domiciles des apprenantes, nous ne nous sommes pas non plus impliqué dans leurs activités. L'observation s'est passée beaucoup plus en dehors de la maison. Chez chacune des participantes nous avons pris place dans la cour pour être vu par les membres de la famille. Nous avons visité également une fois l'intérieur de la maison,

mais en nous faisant accompagner par une ou plusieurs personnes en plus de la participante concernée. Nous avons adopté cette attitude afin de respecter l'intimité des participantes et de nous conformer aux valeurs culturelles du milieu. Nous nous sommes rendu deux fois chez chaque participante. Nous sommes allé une première fois pour observer leur environnement lettré à domicile et pour nous entretenir de manière informelle avec elles sur cet environnement. Notre deuxième sortie à leur domicile était consacrée encore à l'observation de leur environnement lettré, aux entretiens informels et à l'entretien semi-dirigé. La première rencontre a duré environ deux heures dans chaque domicile et la deuxième une heure trente environ.

Les données des différentes observations ont été consignées dans un carnet de terrain. Le carnet de terrain est un cahier, toujours placé à portée de main de l'enquêteur, dans lequel sont portées les notes de l'observation (Mercier, 2015). Les notes prises dans ce carnet ont été très utiles; c'est à elles que nous nous sommes référé lorsque est venu le moment d'écrire le compte rendu détaillé de chaque séance d'observation dans notre journal de terrain (*Ibid*). Il est important de savoir que nous avons élaboré un guide d'observation (voir annexe C) où nous avons précisé les différents éléments à observer dans la salle d'alphabétisation et au domicile des apprenantes. Dans le guide nous avons aussi mentionné les stratégies à adopter pour l'observation. Nous avons collé le guide sur la première page de notre carnet de terrain.

3.3.2 Entretien semi-dirigé

Pour la collecte des données sur le terrain dans le cadre de notre recherche, nous avons associé à l'observation la méthode d'entretien semi-dirigé. L'entretien semi-dirigé est organisé autour d'un ensemble de thèmes sur lesquels le chercheur veut avoir des informations auprès des participants impliqués dans sa recherche (Dépelteau, 2000). Selon Dépelteau (2000), ce mode d'entretien offre au chercheur et à l'interviewé une grande liberté. Kaufmann (2011) nous fait également savoir que l'entretien semi-dirigé doit prendre la forme d'une conversation et non d'un questionnaire et que c'est de cette

manière que le chercheur pourra lui donner de la profondeur. Pour lui, l'élément important qui permet à l'entretien de gagner en profondeur est la formulation des questions; « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 2011, p. 48). Nous avons donc réalisé nos entretiens semi-dirigés tout en prenant en compte ces conseils.

De façon concrète, nous avons élaboré un guide d'entretien (voir annexe A), et à l'aide de ce guide nous avons réalisé les entretiens aux domiciles des deux participantes. Chaque entretien a duré une quarantaine de minutes environ et a été enregistré grâce à un support d'enregistrement audio.

3.3.3 Entretien informel

Nous avons aussi utilisé les entretiens informels pour la collecte de nos données de recherche. Ces entretiens ont été utilisés pendant les séances d'observation en salle d'alphabétisation et aux domiciles des participantes. En essayant de réduire le caractère formel des échanges pour nous rapprocher de leurs formes ordinaires à travers ces entretiens, nous pensons avoir recueilli d'autres informations précieuses en plus de celles que nous avons obtenues par les entretiens semi-dirigés et l'observation. Pour nous les trois méthodes de collecte de données ont été complémentaires et nous ont permis de collecter des données de recherche plus riches.

Dans la salle d'alphabétisation nous n'avons pas observé et réalisé simultanément les entretiens informels. Nous avons en effet mis à profit les périodes de pauses et de transitions entre les séances d'enseignement pour réaliser ces entretiens. De même, le temps mis dans la cour du centre avant l'entrée dans la salle et après la sortie de la salle a aussi été exploité à cet effet.

Au domicile de chacune des participantes, l'entretien informel a toujours accompagné les séances d'observation. Tout en y observant ce qui se passait, l'entretien informel

nous a donné l'occasion d'échanger avec les apprenantes afin de mieux comprendre certains aspects de ce que nous voyions. À travers ces entretiens, nous avons aussi échangé avec elles sur des éléments écrits qui faisaient partie de leur environnement, mais que nous n'avons pas eu la chance d'observer directement.

De ces entretiens, nous avons écrit de manière rapide des notes brèves dans le carnet de terrain pendant ou après les entretiens. Ces notes avaient pour but de soutenir le rappel à la mémoire du contenu des entretiens informels quand viendrait le moment de les décrire en détail dans le journal de terrain. Nous avons élaboré un guide d'entretiens informels (voir annexe B) que nous avons collé à la dernière page du carnet de terrain qui était toujours avec nous. Ce guide nous a servi d'aide-mémoire pour les entretiens informels. Le tableau suivant présente le déroulement des activités de l'enquête sur le terrain.

Il est important de noter que la COVID-19 n'a pas eu d'impact direct sur notre collecte de données sur le terrain. Nous avons terminé l'enquête le 18 mars 2020, soit la veille de la demande de suspension des activités de recherche sur le terrain par l'UQAM.

Tableau 3.1 Calendrier de l'enquête sur le terrain

Ordre	Dates de sorties	Activités de recherche réalisées
01	04/03/2020	Observation et entretiens en salle d'alphabétisation
02	06/03/2020	Observation et entretiens informels en salle d'alphabétisation
03	10/03/2020	Observation et entretiens informels en salle d'alphabétisation
04	12/03/2020	Observation, entretiens informels participante 1
		Observation, entretiens informels participante 2
05	16/03/2020	Observation, entretiens informels et entretien semi-dirigé participante 2
06	18/03/2020	Observation, entretiens informels et entretien semi-dirigé participante 1

3.4 Méthodes de traitement et d'analyse de données

Notre corpus de données était constitué des données issues des entretiens semi-dirigés, des entretiens informels et de celles de l'observation directe. Il s'agit de façon plus précise des verbatims des entretiens semi-dirigés et des descriptions détaillées des entretiens informels et des observations contenues dans le journal de terrain. Afin de ne pas oublier certains détails importants des entretiens informels et de l'observation

dans le journal de terrain, nous avons adopté une stratégie qui a consisté à intercaler une ou deux journées entre chaque séance de terrain. Ce temps entre chaque séance de terrain a été mis à contribution du travail d'écriture de description détaillée, dans le journal de terrain, de ce qui a été entendu et observé. Au terme du travail d'écriture de description dans le journal terrain, celui-ci comptait vingt cinq pages à une interligne et demi. Pour ce qui concerne les entretiens semi-dirigés réalisés en langue nationale lyélé, nous les avons d'abord transcrits en lyélé. Avant la transcription, nous avons d'abord sollicité et obtenu l'aide d'un agent de la direction générale de l'éducation non formelle qui nous a accompagné pour une formation en transcription dans la langue lyélé pendant une semaine. Il faut rappeler qu'ayant servi en tant que directeur d'une école bilingue³, nous avons bénéficié dans ce cadre de plusieurs formations en transcription dans les langues nationales dont le mooré et le nuni. Cette expérience dans la transcription de ces langues nous a facilité l'acquisition des compétences nécessaires à la transcription de nos entretiens. Ensuite nous avons, nous-même, procédé à la traduction du lyélé au français à partir de ces transcriptions faites en lyélé sans difficulté parce que nous avons demandé aux deux apprenantes au moment des entretiens semi-dirigés et ceux informels d'utiliser des termes que nous pourrions facilement comprendre. L'ensemble de ces données produites dans le cadre de l'enquête de terrain a été traité et analysé selon la méthode de l'analyse de contenu avec le soutien du logiciel NVivo.

3.4.1 Analyse de contenu

Bardin (1977) nous fait savoir qu'il faut nécessairement opter pour l'analyse de contenu, si l'on veut obtenir de bons résultats d'un corpus. L'analyse de contenu est « une

³ Une école bilingue est une école où les enseignements apprentissages sont dispensés dans deux langues, soit une langue locale et la langue française. Cette approche d'enseignement apprentissage est expérimentée dans plusieurs écoles primaires du Burkina Faso et même dans certains collèges.

méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1987, p. 50). Cela revient à dire que l'analyse de contenu est une méthode dont l'objectif est d'appréhender le sens d'informations venant de différentes sources à travers un ensemble d'activités intellectuelles dont l'une des plus importantes est la classification ou codification. La classification consiste à réorganiser le contenu des sources d'informations recueillies. Il s'agit de procéder au regroupement du contenu des documents à analyser dans des rubriques indexées sur les objectifs de la recherche. Nous avons réalisé l'analyse de contenu à travers plusieurs étapes.

3.4.2 Étapes de l'analyse de contenu

L'analyse s'est faite conformément aux cinq étapes de l'analyse de contenu proposées par Dépelteau (2000) qui s'est lui-même inspiré des travaux de L'écuyer (1988) : l'étape préparatoire, la phase des lectures préliminaires, le choix et la définition des codes, le processus de codage, de catégorisation ou de classification, l'analyse et l'interprétation des résultats. Il est important de souligner que nous avons fait l'analyse tout en restant ouvert à l'émergence de catégories autres que celles prises en compte dans le cadre conceptuel.

L'étape préparatoire a commencé pendant l'enquête dès le moment où nous avons commencé à décrire de manière détaillée dans le journal de terrain tout ce nous avons entendu et vu à travers les entretiens informels et les observations réalisés en salle d'alphabétisation et au domicile des apprenantes rentrant dans le cadre de notre étude. Elle s'est poursuivie après l'enquête par la transcription des deux entretiens semi-dirigés que nous avons réalisés avec les apprenantes en langue lyélé. Après la transcription a suivi la phase de traduction des entretiens transcrits du lyélé au français.

La phase des lectures préliminaires a été mise à contribution pour lire et relire les sources d'informations retenues pour l'analyse. Ces premières lectures nous ont permis dans un premier temps de corriger certaines fautes et des phrases mal formulées. Elles nous ont aussi permis de nous imprégner du contenu d'ensemble des sources d'informations et de commencer déjà à voir se dégager certains indicateurs associés au cadre conceptuel.

L'étape suivante a été consacrée au choix et à la définition des différents codes qui ont servi à la classification du contenu retenu pour l'analyse. Ainsi, nous avons défini quatre codes correspondant aux quatre dimensions de l'environnement lettré que nous avons définies dans le cadre conceptuel de l'étude. Après cela nous avons créé un dossier dans le logiciel NVivo et nous y avons téléversé tous les documents qui ont été soumis à l'analyse. Nous avons ensuite créé quatre nœuds dans le logiciel, soit un nœud pour chacun des quatre codes que nous avons définis auparavant. Les nœuds correspondant aux dimensions matérielle, exercice des compétences et pertinence sociale avaient chacun deux sous-nœud, un sous nœud pour la salle d'alphabétisation et un autre pour le domicile. Le nœud correspondant à la dimension éducation tout au long de la vie n'avait pas de sous-nœud. Le tableau suivant présente une vue synthétique de l'arborescence de contenu (voir annexe J) utilisé pour le codage et l'analyse du corpus de données collectées.

Tableau 3. 2 Arborescence de contenu pour le codage et l'analyse des données

Ordre	Branches	Description	Sous-branches
01	Dimension matérielle	Elle concerne tout ce qui se rapporte à la disponibilité des documents écrits et à leur variété ainsi que les moyens de communication et d'information.	En salle d'alphabétisation
			Aux domiciles des apprenantes
02	Dimension de l'exercice des compétences	Elle renvoie aux occasions dans le milieu de vie des apprenantes qui permettent à ces dernières d'exercer leurs compétences à l'écrit.	En salle d'alphabétisation
			Aux domiciles des apprenantes
03	Dimension de pertinence sociale	Elle renvoie au lien entre, d'une part, la documentation écrite disponible et le milieu de vie des apprenantes et, de l'autre, ce qui est acquis en matière d'écrit par les apprenantes et ce milieu.	En salle d'alphabétisation
			Aux domiciles des apprenantes
04	Dimension de l'éducation tout au long de la vie	Elle prend en compte tout ce qui permet aux apprenantes de poursuivre leur éducation après l'étape du centre d'alphabétisation.	

L'étape de codage a été le moment du regroupement du contenu des sources d'informations dans les différentes catégories définies à l'étape précédente.

La dernière phase a consisté à analyser et à interpréter les données obtenues. Cette étape a consisté concrètement à regrouper les informations contenues dans chaque catégorie et à leur donner un sens puis à formuler des conclusions qui ont permis de mieux comprendre la situation de l'environnement lettré des apprenantes. Les conclusions auxquelles nous avons abouti ont été consignées dans le chapitre des résultats de l'étude et organisées en quatre grandes sections. La première section est consacrée à la description des quatre dimensions de l'environnement lettré des apprenantes. Dans la deuxième section, nous avons dégagé les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré, et la troisième section a servi à identifier, pour chaque dimension, les facteurs qui sont susceptibles d'influencer l'alphabétisation des apprenantes dans le centre enquêté. Dans la dernière section, nous avons montré comment les différents facteurs identifiés peuvent, à un certain niveau de généralisation, expliquer le faible taux d'alphabétisation des adultes.

3.5 Considérations d'ordre éthique

La recherche scientifique fait du respect des principes éthiques l'une de ses préoccupations majeures. Si une recherche implique des êtres humains, il est important que des dispositions soient prises afin de protéger ces personnes. Les règles d'éthique présentent en effet les obligations et les responsabilités du chercheur envers les personnes impliquées dans la recherche, la communauté des scientifiques et la société (Anne, 2012).

À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), tout projet de recherche impliquant des sujets humains doit être évalué afin de déterminer sa conformité éthique. Avant de nous rendre sur le terrain pour l'enquête, nous avons soumis notre projet au comité d'éthique de la recherche pour projet étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM. Le présent projet a reçu l'approbation éthique du comité (voir annexe I).

Tout au long de l'enquête, nous nous sommes conformé à nos engagements contenus dans la demande que nous avons formulée pour l'obtention de l'approbation éthique. Ainsi, nous avons, entre autres, expliqué aux participantes les objectifs du projet, ce qui était attendu d'elles et les avantages et risques potentiels de l'étude. Nous avons aussi demandé et obtenu leur consentement avant de commencer l'enquête sur le terrain. Nous leur avons également fait connaître leur droit de se retirer à tout moment de l'enquête si elles le désiraient; et leur avons expliqué que toute l'information que nous recueillions auprès d'elles allait rester confidentielle.

Par ailleurs, il est important de savoir que notre étude n'a pas été commanditée par les instances gouvernementales. Nous n'avons pas bénéficié non plus de soutien de la part de l'État burkinabé pour la réaliser. Ce contexte nous a permis de mener l'étude en toute indépendance.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de notre recherche. Nous allons d'abord procéder à la présentation du cas de chaque participante à l'étude. Nous décrirons ensuite les dimensions de leur environnement lettré dans la salle d'alphabétisation et à leurs domiciles. Puis, nous dégagerons de cette description les liens entre les différentes dimensions de cet environnement lettré avant de nous efforcer de mettre en lumière, pour chaque dimension, les facteurs qui affectent l'alphabétisation dans le centre enquêté. Nous terminerons le chapitre en montrant comment les différents facteurs relevés peuvent affecter l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso.

4.1 Présentation des participantes à l'étude

Avant d'aborder nos résultats, il est indiqué de procéder à la présentation des deux participantes, c'est à dire les deux apprenantes considérées comme les cas de la présente étude.

4.1.1 Participante 1

La participante 1 est une femme originaire du village où est implanté le centre d'alphabétisation. Elle vit donc dans une communauté qu'elle cotoie depuis sa naissance. C'est une femme âgée de trente (30) ans qui vit dans une famille comprenant une trentaine de personnes. Elle habite dans une grande cour composée d'une dizaine de maisons et située à environ trois kilomètres du centre d'alphabétisation. La participante vit dans une maison dont les murs sont crépis en ciment et le toit est couvert de tôles. Il faut dire à propos de la maison que c'est un privilège d'habiter dans une maison de cette caractéristique parce que la majorité des habitants du village vivent dans des maisons construites et crépies avec de la simple terre. La participante est mariée, comme la majorité des femmes du village, selon la tradition locale et non selon la réglementation du droit moderne relatif au mariage en vigueur au Burkina Faso. Elle a trois enfants (une fille et deux garçons) dont un seul (un garçon) est scolarisé à l'école du village. Ce dernier fait la classe du cours préparatoire deuxième année qui correspond à la deuxième année de scolarité. Les autres enfants n'ont pas encore l'âge requis pour y être inscrits qui est celui d'avoir au moins cinq ans. Son dernier enfant vient d'avoir une année et la participante continue même de l'allaiter.

La participante est ménagère. Mais au-delà de tenir la maison et de faire le travail domestique, la participante va aussi au champ et au jardin pour y travailler. C'est une femme qui s'est inscrite dans le centre au compte de la campagne d'alphabétisation 2020-2021. Elle suit ainsi la formation dispensée dans le centre depuis le mois de février 2020, et c'est sa première fois de suivre des enseignements apprentissages où elle apprend à lire, à écrire et à compter, car elle n'a pas eu la chance d'être scolarisée, comme c'est le cas de la majorité des femmes qui sont aussi inscrites dans le centre.

4.1.2 Participante 2

Il faut dire avant de continuer que le portrait de la participante 2 ressemble beaucoup à celui de la participante 1. La participante n'est pas originaire du village. Elle vient d'un village voisin qui a la même langue et les mêmes valeurs culturelles que le village où elle vit et où elle suit les cours d'alphabétisation. Elle habite dans une cour composée de quatre maisons et située à proximité du centre d'alphabétisation à environ deux cents mètres (200 m). La maison où habite la participante est construite avec des briques en terre et crépie aussi avec de la terre. Le toit de la maison est aussi recouvert de terre. La participante est mariée selon la tradition locale et a deux enfants (une fille et un garçon) qui sont tous scolarisés. Les deux enfants sont tous au cours élémentaire. Le premier est en deuxième année alors que le second est en première année. Ces classes correspondent respectivement à la quatrième et à la troisième année de scolarité au Burkina.

La participante est ménagère comme la première et est aussi impliquée dans les travaux champêtres et le jardinage. Elle n'a pas été scolarisée et s'est inscrite pour la campagne d'alphabétisation 2020-2021. Elle semble très motivée pour les apprentissages parce que nos trois jours d'observations dans la salle d'alphabétisation nous ont permis de constater qu'elle participe activement aux différentes activités d'enseignements apprentissages.

4.2 Description de l'environnement lettré des apprenantes

Dans cette section, nous allons procéder à la description de l'environnement lettré des apprenantes qui ont fait l'objet de notre enquête. Nous évoquerons progressivement les dimensions matérielle, de l'exercice des compétences, de pertinence sociale et la dimension de l'éducation tout au long de la vie.

4.2.1 Dimension matérielle

Dans cette sous-section, nous commencerons par la description de la dimension matérielle de l'environnement lettré en salle d'alphabétisation et nous terminerons par la description de cet environnement au domicile des participantes. Il est important de souligner ici que les documents écrits dont nous parlerons sont écrits en langue lyélé à l'exception de cinq qui sont en langue française à savoir le guide d'apprentissage du français oral, le registre matricule des apprenantes, le cahier de présences des apprenantes, le cahier de visite, et d'un seul livret trouvé au domicile d'une des apprenantes qui lui est en Lyélé et en français.

Dans la salle d'alphabétisation on trouve des documents écrits appartenant à l'animateur et des documents écrits qui sont la propriété des apprenantes. Durant la pause accordée aux apprenantes au deuxième jour de notre observation en salle d'alphabétisation, nous avons pris le temps de voir et de feuilleter les différents documents disponibles dans la salle d'alphabétisation. Les documents écrits appartenant à l'animateur sont de deux ordres: les livres et les cahiers manuscrits. Pour ce qui concerne les livres, il y a le livre de lecture, le livre de calcul, le guide de causerie conscientisation, le guide pédagogique pour la première année d'alphabétisation, celui de la deuxième année d'alphabétisation, le guide d'apprentissage du français oral et le registre matricule des apprenants. Le groupe de cahiers est constitué du cahier de préparation journalière, du cahier de présences des apprenantes, du cahier de visite et du cahier de roulement.

Le livre de lecture de l'animateur est le même livre qu'on retrouve chez les apprenantes. Il permet à l'animateur de suivre chaque apprenante lorsque cette dernière est en train de lire afin de lui apporter l'aide nécessaire lorsqu'elle éprouve des difficultés à lire.

Le livre de calcul de l'animateur est aussi le même qu'on retrouve chez les apprenantes. Il s'en sert dans le cadre de la préparation journalière.

Le guide de causerie conscientisation aide l'animateur dans l'enseignement de la causerie conscientisation. La causerie conscientisation est une matière enseignée en salle d'alphabétisation. Comme son nom l'indique elle a pour but de conscientiser, de sensibiliser les apprenantes sur certains problèmes importants de leur vie quotidienne. Le guide rassemble l'ensemble des thèmes qui feront l'objet de la causerie. Ces thèmes portent, entre autres, sur l'hygiène, les microbes, les maladies, l'élevage, le découpage administratif du Burkina Faso. Le guide donne sur chaque thème des informations qui aideront l'animateur à bien conduire la leçon liée à ce thème.

Les guides pédagogiques pour la première et la deuxième année d'alphabétisation aident aussi l'animateur dans la conduite des séances d'enseignement/apprentissage. Dans ces deux guides, il est proposé des exemples de conduite de leçons comme le calcul, la causerie conscientisation, la lecture, etc. La seule différence entre ces guides est que le contenu du premier est destiné à la première année d'alphabétisation alors que celui du second est élaboré pour la deuxième année.

Il est important de savoir que le français oral est partie intégrante du programme d'enseignement apprentissage dans le centre d'alphabétisation. Le guide d'apprentissage du français oral aide l'animateur dans ce sens. C'est un livre qui contient des fiches méthodologiques de plusieurs dialogues en langue française. Une fiche méthodologique est une fiche qui décrit la méthode, la voie à suivre pour réaliser un enseignement apprentissage. Elle précise les différentes étapes et les stratégies adoptées dans le cadre d'un enseignement apprentissage.

Le registre matricule des apprenantes est un cahier dans lequel chaque apprenante du centre est enregistrée sous un numéro d'ordre qui est en même temps son matricule. Le registre est divisé en plusieurs colonnes : le matricule, le nom et le prénom de l'apprenante, son sexe, sa filiation, sa date de naissance, sa date d'inscription et une

colonne observation. Il permet de connaître les personnes qui ont été alphabétisées dans le centre.

Le cahier de préparation journalière est un cahier dans lequel l'animateur fait la préparation par écrit de chaque séance d'enseignement apprentissage qu'il réalisera dans la journée. Il contient le temps qui est mis pour chaque séance d'enseignement, ainsi que la méthodologie et les différentes activités qui seront réalisées au cours de la séance.

Le cahier de présences aide l'animateur à gérer les présences et les absences au quotidien. Le nom et le prénom de chaque apprenante y sont écrits. L'animateur procède à l'appel chaque jour de classe. Il met une croix devant les noms des apprenantes présentes et ne met rien devant les noms de celles qui sont absentes.

Le cahier de visite est un cahier dans lequel tous ceux qui sont de passage dans le centre écrivent un mot. Il permet d'avoir une idée précise sur les personnes qui ont visité le centre d'alphabétisation. Le cahier est divisé en plusieurs colonnes : la date de la visite, le nom et le prénom du visiteur, sa fonction, l'objet de sa visite, ses observations, puis son émargement. Comme tous ceux qui ont passé dans le centre, nous avons aussi rempli le cahier pendant l'enquête. En guise d'observations dans le cahier, nous avons d'abord félicité l'animateur et les apprenantes pour le travail accompli avant de les encourager à poursuivre sans relâche leurs efforts.

Le cahier de roulement est un cahier où les apprenantes font les devoirs proposés en salle d'alphabétisation à tour de rôle. Lorsque c'est le tour d'une apprenante de tenir le cahier de roulement, elle écrit son nom à la marge du cahier, marque la date et fait l'exercice proposé dans ce cahier. Quant aux autres apprenantes, elles font le devoir en question dans leurs cahiers de devoirs. À la fin du devoir, l'animateur récupère les

cahiers de devoirs et le cahier de roulement afin d'apprécier et d'annoter le travail réalisé par chaque apprenante.

Les documents écrits destinés aux apprenantes sont constitués de livres et de cahiers manuscrits, tous écrits en langue lyélé. Pour ce qui est des livres, on distingue seulement deux types: les livres de lecture et les livres de calcul. Le lot de cahiers comprend les cahiers de devoirs journaliers et les cahiers d'exercices. La participante 1 le fait savoir en ces termes:

Ce sont nos livres de lecture, de calcul en plus des cahiers d'exercices et des cahiers de devoirs. Ce sont ces documents seulement que nous avons.
(Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Le livre de lecture, comme son nom l'indique, est consacré aux activités de lecture dans la salle d'alphabétisation. C'est un livre individuel : Chaque apprenante dispose d'un livre de lecture. La caractéristique principale de ce livre est que la découverte de toute nouvelle lettre en lyélé est accompagnée par une illustration. L'illustration est l'élément de base de cette découverte. L'animateur s'appuie sur elle et amène progressivement les apprenantes, par des questions orales, à construire elles-mêmes la phrase de base en langue lyélé, c'est-à-dire la phrase à partir de laquelle la lettre à étudier sera découverte. Ainsi, l'animateur invite d'abord les apprenantes à observer l'illustration. Il leur pose ensuite des questions orales sur l'image pour les amener à la comprendre et à construire une phrase qui exprime une idée qui lui correspond. L'animateur écrit la phrase au tableau, la lit et la fait lire individuellement par deux ou trois apprenantes. Vient ensuite la phase de l'isolement du mot contenant la lettre du jour, de la décomposition de ce mot en syllabes et de l'isolement de la lettre du jour.

Pour ce qui est du livre de calcul, plusieurs exercices y sont proposés. L'apprenante peut s'exercer dès ses premières pages à l'écriture des nombres sur des lignes qui sont déjà tracées dans le livre. Par la suite, plusieurs exercices d'addition, de soustraction,

de multiplication et de division sont proposés. Il y a aussi dans le livre des exercices de problèmes à résoudre.

Les cahiers de devoirs journaliers sont des cahiers où les apprenantes traitent certains exercices proposés par l'animateur. Ainsi on trouve dans ces cahiers des exercices d'écriture, de calcul, de dictée. Après chaque devoir, l'animateur retire les cahiers et apprécie le travail de chaque apprenante. Après cette appréciation, une correction collective du devoir est faite en salle à l'issue de laquelle chaque apprenante prend en note, dans son cahier de devoirs, le corrigé du devoir porté au tableau.

Le cahier d'exercices est un support dont l'élève se sert pour pratiquer la lecture, l'écriture et le calcul. C'est sur ce cahier que les apprenantes traitent certains exercices proposés par l'animateur en salle d'alphabétisation.

La salle d'alphabétisation ne dispose pas de bibliothèque. Elle ne dispose pas non plus d'ordinateur, de télévision ni de radio. Le seul moyen de communication dont dispose les apprenantes dans la salle est le portable. L'une des participantes le souligne en ces termes:

Nous n'avons pas d'ordinateur, de télévision ni de radio dans la salle d'alphabétisation, si ce n'est nos portables. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

À l'ensemble des documents et autre matériel destinés à l'animateur et aux apprenantes en salle d'alphabétisation, il faut en ajouter deux autres très importants faisant partie de l'environnement lettré dans cette salle : le tableau et les ardoises. Le tableau est utilisé à la fois par l'animateur et les apprenantes dans l'enseignement apprentissage de toutes les matières en salle d'alphabétisation. Les ardoises appartiennent aux apprenantes qui peuvent les apporter à la maison. Le tableau qui suit présente une vue d'ensemble des documents écrits disponibles dans la salle d'alphabétisation

Tableau 4.1 Documentation écrite disponible en salle d’alphabétisation

Appartenance des documents écrits	N° d’ordre	Nature du document	Langue d’écriture
Animateur	01	Livre de lecture	Lyélé
	02	Livre de calcul	Lyélé
	03	Guide de causerie conscientisation	Lyélé
	04	Guide pédagogique première année	Lyélé
	05	Guide pédagogique deuxième année	Lyélé
	06	Guide d’apprentissage du français oral	Français
	07	Registre matricule des apprenantes	Français
	08	Cahier de préparation journalière	Lyélé
	09	Cahier de présence des apprenantes	Français
	10	Cahier de visite	Français
	11	Cahier de roulement	Lyélé
Apprenantes	01	Livre de lecture	Lyélé
	02	Livre de calcul	Lyélé
	03	Cahiers de devoirs journaliers	Lyélé
	04	Cahiers d’exercices	Lyélé

Abordons maintenant la dimension matérielle de l'environnement lettré au domicile de chaque apprenante.

Au domicile de la participante 1, on trouve l'ardoise qui est aussi utilisée en salle d'alphabétisation et deux types de documents écrits: un livre et des cahiers manuscrits.

La participante ne dispose que d'un seul livret en double exemplaire à domicile. Le seul livret est un document écrit que la participante a reçu du Fonds des nations unies pour l'enfance (l'UNICEF) dans le cadre d'un projet de sensibilisation qui porte sur l'hygiène, la santé et la nutrition à l'intention des femmes. Le livret est intitulé *Mieux vaut prévenir que guérir*. Nous avons consulté le contenu du livret au moment de notre passage au domicile de la participante. Le livret contient des conseils et des comportements à adopter en matière d'hygiène, de santé et de nutrition. Chaque conseil ou comportement est d'abord écrit en langue française puis traduit ensuite en lyélé. Il est, à titre d'exemple, conseillé aux femmes de se laver les mains avec du savon et de l'eau propre avant de préparer le repas et de manger, ainsi qu'après les selles.

La participante ne dispose d'aucun autre livre à domicile. Elle ne dispose même pas de son livre de lecture qu'elle utilise en salle d'alphabétisation parce que les responsables du centre ont pris la décision de retirer ces livres à la fin de chaque journée d'apprentissage et de les garder en salle afin de mieux les conserver et éviter ainsi qu'ils ne se détériorent assez rapidement.

Nous n'avons pas de documents comme ça, si ce ne sont pas les cahiers d'exercices avec lesquels nous allons à la maison. Ce sont les cahiers d'exercices seulement, nous n'avons pas de documents à la maison. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Pour ce qui est des cahiers manuscrits, certains appartiennent à l'enfant scolarisé de la participante et un seul à la participante elle-même: le cahier d'exercices. Le cahier d'exercices de la participante est un cahier ordinaire d'une centaine de pages où la participante fait ses exercices que ce soit en salle d'alphabétisation ou à domicile. Elle y traite des exercices de calcul. Elle y porte aussi, les syllabes, les mots et les phrases déjà étudiées en salle d'alphabétisation. Les autres cahiers appartiennent à l'enfant scolarisé de la participante.

Ces cahiers sont composés du cahier de devoirs de l'enfant, d'un cahier de leçons de français et d'un cahier de calcul. Les deux derniers cahiers n'appartiennent pas à l'enfant, ce dernier les a ramassés dans la cour de l'école et les a mis dans son sac.

Il n'y a pas de télévision, d'ordinateur, de radio au domicile de la participante. Elle dispose seulement de son téléphone portable qu'elle utilise pour émettre et recevoir des appels. Le portable dont la participante dispose, comme ceux des autres apprenantes du centre, est en effet un portable d'ancienne génération dont les caractéristiques ne permettent pas de l'utiliser pour réaliser plusieurs actions dont par exemple regarder un clip vidéo. Par ailleurs le clavier du portable est en langue française toute chose qui ne permet pas à la participante de faire des messages écrits dans sa langue d'alphabétisation, le lyélé.

Au domicile de la participante 2, nous avons trouvé des documents écrits qui sont la propriété de la participante elle-même ou de l'un de ses deux enfants scolarisés. La participante dispose aussi à domicile de son ardoise qu'elle utilise en salle d'alphabétisation.

Le seul document écrit appartenant à la participante est son cahier d'exercices. Le passage ci-dessous tiré du compte rendu des observations et des entretiens réalisés à son domicile l'illustre bien.

Je demande à mon interlocutrice si elle a des documents écrits personnels à domicile. Elle me répond en disant qu'elle n'a que son cahier d'exercices. Elle n'a même pas son livre de lecture qu'elle utilise dans la salle d'alphabétisation. Je lui demande pourquoi? Elle me dit que les livres de lecture sont retenus dans la salle pour éviter qu'ils ne se détériorent très tôt. (12-03-2020)

Le cahier d'exercices est semblable à celui de la participante 1. La participante ne dispose pas non plus de son livre de lecture.

Les autres documents écrits appartiennent à l'enfant scolarisé de la participante qui fait la classe du cours élémentaire deuxième année. Il s'agit d'un livre de science d'observation, d'un livre de lecture du cours élémentaire deuxième année, d'un cahier de leçons de français, d'un cahier de devoirs du cours préparatoire première année et d'un cahier d'exercices.

Il n'y a pas de télévision ni d'ordinateur au domicile de la participante. Les moyens de communication et d'information à domicile sont réduits à la radio et au portable.

4.2.2 Dimension exercice des compétences

Nous abordons dans cette sous-section la dimension exercice des compétences en salle d'alphabétisation avant de décrire celle aux domiciles des apprenantes.

Les apprenantes bénéficient de plusieurs occasions dans la salle d'alphabétisation qui leur permettent d'exercer leurs compétences à l'écrit à l'aide de quatre types de supports: le tableau, les ardoises, les livres et les cahiers. Les cahiers utilisés par les apprenantes

sont de deux sortes, à savoir les cahiers de devoirs et les cahiers d'exercices. Les exercices de lecture et d'écriture en salle se font à travers essentiellement l'enseignement apprentissages de trois matières d'enseignement que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Les enseignements apprentissages se font du lundi au vendredi de 10h à 15h. Une pause de 30 minutes est prévue chaque jour d'apprentissage de 12h30 à 13h. Durant ces pauses, dont la tranche horaire et la durée varient sans suivre strictement l'horaire institutionnel, quelques apprenantes restent dans la salle d'alphabétisation. Parmi ces apprenantes, certaines échangent entre elles des problèmes du village tandis que d'autres lisent ou écrivent dans les livres de lecture, les cahiers d'exercices ou les ardoises. D'autres sortent de la salle et se regroupent sous le neem, un arbre situé à côté de la salle d'alphabétisation pour parler de divers sujets. D'autres encore, dont le domicile est proche du centre, rentrent chez elles avant de revenir pour la suite des apprentissages. Ainsi, le contexte souple des pauses peut être favorable à l'apprentissage de contenus qui ne sont pas au programme, mais qui rejoignent les intérêts et préoccupations des femmes dans la vie courante et dans l'univers social qui est le leur.

Pour ce qui concerne la lecture, les exercices de lecture et d'écriture se font à travers plusieurs phases. La phase de découverte des lettres du jour, la phase de formation et de lecture de syllabes et celle de la construction de mots et de phrases en langue lyélé. Il est important de noter que dans le livre de lecture des apprenantes, chaque page traitant de la découverte d'une nouvelle lettre contient une illustration qui oriente les apprenantes dans la formulation de la phrase clé, c'est à dire la phrase qui servira de base pour la découverte de la lettre ou des lettres de la journée.

À la phase de découverte des lettres à étudier, l'animateur amène d'abord les apprenantes, par des questions réponses, à formuler la phrase clé du jour. Il la porte au tableau, la lit et la fait lire par les apprenantes avant d'isoler les sons à étudier, de les

lire et de les faire lire par les apprenantes à leur tour. Le compte rendu des observations et des entretiens en salle d'alphabétisation donne plus de détails sur cette phase.

Après la rédaction, est arrivé le tour de la leçon de lecture qui a duré de 11h 07 à 12h13 minutes. Elle consiste à amener les apprenantes à découvrir la consonne « w » et la lettre « ɔ⁴ ». L'animateur demande aux apprenantes d'ouvrir leurs livres de lecture à la page 12 et d'observer l'illustration qui s'y trouve. Il leur pose des questions pour les amener à construire la phrase de base qui contient les deux lettres du jour à découvrir. Les apprenantes parviennent à construire la phrase souhaitée par l'animateur et ce dernier l'écrit au tableau : « yówaɪ è wó tum⁵ ». L'animateur lit la phrase et invite ensuite les apprenantes à passer au tableau la lire individuellement à l'aide du bâton. Ensuite il isole le mot contenant la consonne et la voyelle du jour, fait passer individuellement les apprenantes au tableau qui le lisent oralement en l'indiquant avec le bâton. L'animateur isole ensuite les deux lettres les lit et les fait lire individuellement par les apprenantes. (04-03-2020)

Après les exercices conduisant à la découverte des lettres, suit l'étape de la formation des syllabes. Il s'agit à ce niveau de former des syllabes en trois temps. Les apprenantes associent tout d'abord la consonne et la voyelle du jour pour former des syllabes. Ensuite elles forment des syllabes à l'aide des consonnes qui ont déjà fait l'objet d'étude et de la voyelle du jour. Puis enfin elles forment des syllabes par l'association de la consonne du jour avec les voyelles ayant été déjà étudiées.

⁴ Le Burkina Faso a créé une commission nationale des langues qui a élaboré un alphabet national de 42 lettres dont 31 consonnes et 11 voyelles. Cette commission nationale est constituée de sous-commissions représentant chacune des langues transcrites au Burkina Faso. Chaque sous-commission élabore l'alphabet de la langue qu'elle représente à partir de l'alphabet national. La lettre « ɔ » est une lettre de l'alphabet lyélé.

⁵ Cette phrase en langue lyélé signifie : « le travail exige de l'effort ». Sur l'illustration correspondant à la phrase à la page 12 du livre de lecture des apprenantes, on peut voir des paysans qui sont entrain de labourer un champ à l'aide de leur daba en main accompagnés d'une autre personne qui tape le tam-tam pour les encourager.

Après cette étape [la découverte des lettres du jour], l'animateur demande aux apprenantes de former des syllabes avec la consonne et la voyelle du jour sous ses différentes formes (wó, wɔ, wò, wóó, wɔɔ, wòò). Ces dernières s'exécutent oralement à leur place pendant que l'animateur les porte progressivement au tableau. Il invite ensuite les apprenantes qui passent une à une pour lire au tableau les différentes syllabes formées en les indiquant à l'aide du bâton. Lorsqu'une apprenante éprouve des difficultés pour lire une syllabe, l'animateur l'aide à bien lire la syllabe : l'animateur prononce bien la syllabe et demande à l'apprenante de reprendre la prononciation. Les apprenantes écrivent les syllabes formées dans leurs cahiers d'exercices. Suis l'étape de la formation de syllabes à l'aide des consonnes déjà étudiées avec la voyelle du jour. Cette étape se déroule de la même manière que l'étape précédente de construction de syllabes qui se fait entre la consonne du jour avec la voyelle du jour sous ses différentes formes. Voici dans le tableau ci-dessous les différentes syllabes qui ont été formées et portées au tableau par l'animateur :

Taleau 4. 2 Différentes syllabes formées et portées au tableau

nó	bó	ló	wó
nɔ	bɔ	lɔ	wɔ
nò	bò	lò	wò
nóó	bóó	lóó	wóó
nɔɔ	bɔɔ	lɔɔ	wɔɔ
nòò	bòò	lòò	wòò

Après cela, vient le moment de construire des syllabes en associant la consonne du jour avec les voyelles déjà étudiées. Le tableau suivant que nous avons élaboré montre les différentes syllabes formées.

Tableau 4. 3 Syllabes formées

wá	wó	wé	wó
wa	wə	wε	wɔ
wà	wè	wè	wò
wáá	wóó	wéé	wóó
waa	wəə	wεε	wɔɔ
wàà	wèè	wèè	wòò

(Compte rendu des observations et des entretiens en salle d'alphabétisation, 04-03-2020)

La fin de l'étape de formation de syllabes marque le début de la phase de formation de mots et de construction de phrases. Cette phase commence par la lecture des syllabes formées précédemment et qui sont restées au tableau par les apprenantes. Elle se poursuit par la formation et la lecture des mots puis se termine par la construction de phrases et leur lecture par les apprenantes. Le passage du compte rendu des observations et des entretiens en salle d'alphabétisation qui suit donne plus de précisions sur les activités qui permettent aux apprenantes d'exercer leurs compétences en matière de lecture et d'écriture à cette étape.

Elle[l'étape de formation de mots et de construction de phrases] commence par la lecture des syllabes formées et gardées au tableau à la première séance de lecture. Les apprenantes passent une à une au tableau et lisent les deux groupes de syllabes : celles formées à l'aide de la consonne du jour avec la voyelle du jour sous ses différentes formes, et celles construites à partir des consonnes déjà étudiées avec la voyelle du jour. Après ce temps de lecture des syllabes au tableau, l'animateur invite les apprenantes à construire oralement des mots contenant des syllabes déjà étudiées. Les apprenantes donnent oralement les mots pendant que l'animateur les écrit au tableau.

L'animateur procède d'abord à la lecture des mots retenus au tableau puis invite les apprenantes qui passent une à une au tableau et lisent les mots en les indiquant à l'aide du bâton. Après plusieurs lectures, l'animateur demande aux apprenantes de former maintenant des phrases constituées de mots contenant des syllabes déjà étudiées. La procédure est la même que la construction des mots : les apprenantes donnent des exemples de phrases oralement et l'animateur les porte progressivement au tableau à la craie.

Après cette étape, il lit les différentes phrases retenues au tableau et fait passer individuellement les apprenantes qui les lisent en indiquant chaque mot prononcé à l'aide du bâton. Après plusieurs lectures, l'animateur invite les apprenantes à écrire les mots et les phrases écrites au tableau dans leurs cahiers d'exercices. (04-03-2020)

En plus de la lecture dont nous venons de parler, les séances d'enseignements apprentissages de l'écriture sont aussi des occasions qui permettent aux apprenantes d'exercer leurs compétences à l'écrit. Une séance d'écriture commence généralement par le tracé de la lettre ou du chiffre à écrire en grand caractère au tableau par l'animateur. Elle se poursuit par l'écriture de la lettre au tableau par quelques apprenantes puis sur les lignes tracées au tableau par l'animateur, et se termine par l'écriture de la lettre ou du chiffre sur les ardoises par les apprenantes. Le compte rendu de l'observation de la séance d'écriture de la voyelle (o) montre bien les différents exercices de lecture et d'écriture que font les apprenantes au cours de cette séance.

Il[L'animateur] invite les apprenantes à observer la lettre et attire leur attention sur sa forme et son orientation. L'animateur donne ensuite des exemples aux apprenantes et les invite à soulever leur doigt et à exécuter le tracé de la lettre plusieurs fois dans l'espace avec lui. Après cet exercice, l'animateur trace une nouvelle fois la lettre en grand caractère au tableau avec la craie blanche sous l'attention des apprenantes. Il invite ensuite, l'une après l'autre, trois apprenantes qui viennent au tableau passer la craie sur le contour de la lettre tracée en grand caractère. Ensuite il invite une à une les apprenantes au tableau qui viennent écrire la lettre avant de demander à chacune d'elles de l'écrire sur son ardoise. L'animateur trace ensuite les lignes du cahier sur le tableau à l'aide de la règle et de la craie puis écrit la lettre sur une ligne en attirant l'attention des apprenantes sur des erreurs à ne pas commettre. Il invite après des apprenantes qui viennent

écrire la lettre sur les lignes au tableau comme il vient de le faire. Ces dernières s'exécutent une à une. Si une apprenante écrit mal la lettre, il attire son attention sur la partie mal formée, et l'invite à reprendre la lettre. Après, les apprenantes sont invitées à tracer des lignes sur leurs ardoises et à écrire la lettre sur ces lignes comme au tableau (Compte rendu des observations et des entretiens en salle d'alphabétisation, 04-03-2020)

Tout comme la lecture et l'écriture, l'enseignement apprentissage du calcul permet aussi aux apprenantes d'exercer leurs compétences à l'écrit. Ainsi ces dernières s'exercent à écrire et à lire les nombres étudiés au tableau et sur les ardoises. Elles font aussi des exercices de comptage d'objets et écrivent les nombres correspondants au tableau et sur les ardoises. Le passage suivant de la séance de calcul consacrée à l'étude des nombres à deux chiffres nous donne plus de détails sur la manière dont les apprenantes exercent leurs compétences en matière d'écrit.

L'animateur trace à l'aide de la craie et d'une règle le tableau ci-dessous et y écrit des nombres repères:

Tableau 4.4 Tableau à remplir portant des nombres repères

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10				14					
20				24					
30				34					
40				44					
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60				64					
70				74					
80				84					
90				94					

Il lit les nombres sur le tableau et complète une partie à l'aide des nombres qui conviennent puis invite les apprenantes une à une qui viennent au tableau et qui remplissent le tableau en écrivant dans chaque case le nombre correspondant avec la craie blanche. Après le remplissage de toutes les cases, les apprenantes passent au tableau une à une et lisent les nombres contenus dans le tableau de façon croissante en commençant par le 0 : une apprenante arrive au tableau et lit tous les nombres à l'aide du bâton et le

passé à une autre qui lit à son tour. Par la suite, l'animateur donne en langue lyélé le nombre 35 oralement et invite les apprenantes à l'écrire sur leurs ardoises individuellement. Chacune l'écrit et soulève son ardoise pour présenter le nombre écrit à l'animateur. Le même procédé est suivi pour l'écriture des nombres 53 et 93. Après avoir fait écrire tous les nombres ci-dessus cités et les avoir vérifiés sur les ardoises des apprenantes, il invite ces dernières qui viennent individuellement au tableau pour écrire ces nombres en guise de correction. Après cette étape, l'animateur dessine au tableau plusieurs groupes d'objets : un groupe de 12 ronds, un groupe de 15 carrés et un groupe de 30 bâtonnets. Il demande aux apprenantes de venir au tableau et de compter chaque groupe d'objets avant d'écrire le nombre correspondant à chaque groupe. L'animateur les interroge une à une et elles passent au tableau pour exécuter le travail demandé. (Compte rendu des Observations et des entretiens en salle d'alphabétisation, 06-03-2020)

Après avoir fait le tour de la dimension exercice des compétences dans la salle d'alphabétisation, abordons à présent cette dimension de l'environnement lettré aux domiciles des apprenantes.

La participante 1 arrive quelques fois à écrire et à lire lorsqu'elle est chez elle à domicile. Ses exercices en matière d'écriture à domicile sont essentiellement centrés sur les lettres qui ont déjà fait l'objet d'enseignement apprentissage dans la salle d'alphabétisation. Les exercices de lecture portent aussi sur les lettres étudiées en salle et la construction de phrases à l'aide de ces lettres. À domicile, la participante s'exerce sur deux supports: le cahier d'exercices et l'ardoise. Les propos suivant nous en donnent plus de précisions:

Oui, j'écris à la maison. J'écris les lettres que j'ai étudiées en salle d'alphabétisation. Si j'arrive à la maison, je pense à ces lettres, je m'en souviens et je les écris dans ma tête; je les écris sur l'ardoise pour ne pas les oublier. Ainsi, lorsque je retournerai dans la salle d'alphabétisation et que l'animateur me pose des questions en lien avec ces lettres, que je sache les réponses.

Je lis dans les cahiers d'exercices à la maison. Si je suis à la maison et que je n'ai rien à faire, je peux prendre mon cahier d'exercices et m'asseoir lire les lettres que nous avons vues; bien les lire. Je peux aussi construire des

phrases moi-même à partir de ces lettres et les écrire en plus dans les cahiers d'exercices. Ainsi, lorsque je reviens en salle, je montre à l'animateur et je lui dis de voir que j'ai trouvé d'autres phrases que j'ai écrites en plus dans le cahier. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

La participante aide quelque fois son enfant scolarisé dans ses exercices de révisions à domicile. Cette aide est aussi une occasion qui lui permet de s'exercer à l'écrit:

Oui, je l'aide. Quand il était au cours préparatoire première année, je le faisais écrire les lettres. S'il écrit, je prends ce qu'il a écrit et je regarde comment il l'a fait. S'il a bien écrit, je lui dis que c'est bien et que c'est ainsi que la lettre doit s'écrire. S'il fait le calcul, il montre les nombres qu'ils ont étudiés. Il fait les exercices de calcul, et quand il finit, je prends voir si c'est bien fait. S'il y a des erreurs, je lui montre comment faire. S'il n'arrive pas à bien écrire les chiffres dans les cahiers; il faut savoir que lorsqu'il était au CP1, il écrivait sur les cahiers double lignes, mais depuis qu'il est au CP2 il ne respecte pas bien les lignes du cahier qu'on lui a donné lorsqu'il écrit. Je lui fais donc asseoir et je lui montre comment bien écrire sur le cahier tout en suivant les lignes. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Même si la participante fait quelques fois des exercices de lecture et d'écriture, il faut savoir qu'elle n'arrive à exercer ses compétences à l'écrit qu'occasionnellement à son domicile. Elle le dit elle-même en ces termes tout en évoquant quelques raisons:

Je n'arrive pas à lire régulièrement dans les cahiers d'exercices. Lorsque j'arrive à domicile, je pile le mil pour le tô ensuite je fais le repas. Après ça il fait déjà tard et je n'arrive plus à réviser dans mon cahier d'exercices. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Les occupations de la participante à domicile ne lui donnent pas aussi l'occasion de s'exercer régulièrement à l'écrit, c'est à dire réaliser une activité de lecture ou d'écriture. Écoutons plutôt la participante 1 :

Non, qu'est-ce que je vais écrire? Je ne vois pas ce que je fais comme occupation à la maison et qui peut m'amener à écrire. Comme je ne maîtrise pas l'écrit; si ce n'est pas ce qu'on nous apprend en salle. Si je sors de la

salle, je ne vois pas ce que je vais écrire. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Même le portable dont elle dispose à domicile et qui devrait lui permettre de lire et de faire des messages écrits ne joue pas ce rôle. Cet outil lui permet seulement d'émettre et de recevoir des appels oralement. Elle ne l'utilise pas pour écrire de messages et elle ne reçoit non plus de message écrit sur son portable. En effet, le portable qu'elle a ne peut pas faire de message en lyélé parce que son clavier est en langue française. Même si la participante n'écrit pas de messages avec son téléphone portable, elle est quand même en contact avec l'écrit à l'aide de cet outil. Elle utilise en effet le clavier pour composer des numéros afin d'appeler des personnes, et répond à des appels. Par ailleurs, on repère dans son propos que l'activité de commerce de la participante ne l'amène pas à faire appel à l'écrit. La participante affirme ne prendre aucune note en rapport avec cette activité.

Selon les propos de la participante dans l'entretien semi-dirigé réalisé avec elle, les personnes de son entourage ne maîtrisent pas l'écrit. Elles ne peuvent pas de ce fait l'aider à domicile en matière de lecture ou d'écriture.

Pour ce qui concerne la participante 2, la situation de la dimension exercice des compétences à son domicile est semblable à celle de la participante 1.

La participante arrive aussi quelques fois à mener des activités de lecture et d'écriture à domicile.

Nous lisons ce qu'il y a dans nos cahiers d'exercices. Ce sont ces cahiers que nous amenons à la maison, nous n'apportons pas d'autres documents à la maison. Si nous finissons de lire, ce que nous avons lu, c'est ce que nous portons au tableau. Nous écrivons ensuite ce qui est au tableau dans nos cahiers. Ainsi, si nous arrivons à la maison et que nous avons un petit temps, nous révisons pour ne pas oublier.

Oui, si l'animateur écrit « a, a, i, i », nous prenons nos ardoises et nous écrivons aussi ce qu'il a écrit. Arrivé à la maison, nous reprenons le tracer des lettres pour mieux connaître. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

Mais, ces activités de lecture et d'écriture à domicile ne sont pas régulières à cause de plusieurs facteurs dont notamment la très grande charge de travail que la participante supporte chaque jour et les mauvaises conditions de vie de la famille et au village.

À domicile, nous ne pouvons pas dire que nous écrivons, nous ne pouvons pas non plus dire que nous lisons; mais nous ne le faisons pas assez. Nous le faisons un peu. Lorsque nous venons au centre, nous commençons les apprentissages à dix heures et nous sortons à quinze heures. Tu vas d'abord piler le mil, puis après l'école tu amènes le mil au moulin pour en faire de la farine. Lorsque tu reviens, tu prépares le repas, tu te laves et tu t'occupes de ton mari avant de t'asseoir pour dire que tu vas apprendre. En ce moment les enfants sont revenus de l'école et ils veulent la lampe pour réviser. Le chef de famille a aussi besoin de sa torche pour ses besoins. Tout cela fait que nous avons beaucoup de difficultés pour apprendre à domicile. Nous voulons apprendre, mais nous n'avons pas les moyens. Nous ne pouvons pas faire comme les enfants de l'école classique qui ont le temps pour réviser leurs leçons à la maison lorsqu'ils reviennent de l'école. Il y a beaucoup de travail à la maison et il n'y a pas de moyen. Nous souffrons beaucoup. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

De plus, la participante ne parvient pas à aider son enfant scolarisé à traiter ses exercices à domicile pour trois raisons majeures. D'abord elle n'a pas le temps nécessaire pour le faire. Ensuite elle vient de commencer l'alphabétisation et n'a pas encore acquis les compétences nécessaires pour l'accompagnement de son enfant. Enfin, elle ne maîtrise pas la langue dans laquelle se font les apprentissages de son enfant qui est la langue française.

Les occupations de la participante à domicile ne lui donnent pas l'occasion de mener des activités de lecture et d'écriture. Même l'usage du téléphone portable n'amène pas

la participante à lire ou à écrire des messages. Référons-nous plutôt aux propos de la participante sur l'usage qu'elle fait de son téléphone portable:

Je lui demande ensuite comment elle utilise le portable à domicile. Elle me répond qu'il lui permet de prendre les appels de ces proches et de les appeler en cas de besoin. Je lui demande si elle ne fait pas de messages écrits à ses proches ou si elle n'en reçoit pas. Question à laquelle est répondu par la négative. (Compte rendu des observations et des entretiens au domicile de la participante 2, 16-03-2020)

4.2.3 Dimension pertinence sociale

Par pertinence sociale de l'environnement lettré il faut comprendre que la documentation écrite et les acquis de l'alphabétisation sont en phase avec les réalités du milieu de vie des personnes alphabétisées. Cela suppose que la documentation écrite aborde des thématiques du milieu de vie des apprenantes et apprenants et que ces derniers s'y intéressent. Cela suppose aussi que les apprenantes et apprenants utilisent les acquis de l'alphabétisation dans leur communauté de vie pour répondre à leurs besoins. L'examen que nous avons fait de la documentation écrite disponible en salle d'alphabétisation nous permet de dire que cette documentation est socialement pertinente.

En effet, les thèmes abordés dans la documentation écrite sont des thèmes qui relèvent du vécu quotidien des apprenantes. Ces thématiques tirées de leur milieu de vie traitent des problèmes réels qu'elles vivent. L'une des apprenantes avec laquelle nous-nous sommes entretenu le dit:

Ce qui se fait au village C'est ce qu'ils ont écrit dans les livres nous montrer. Nous avons des activités que nous menons au village mais nous ignorons beaucoup de choses liées à ces activités. Ce sont toutes les connaissances liées à ces activités qui sont dans les livres. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

Les documents que nous lisons parlent de nos réalités, ils sont écrits en lyélé; c'est-à-dire ce qui se fait chez nous, voilà, c'est ce qu'il y a dedans.
(Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Dans les entretiens réalisés, les apprenantes ont fait référence à certaines des activités qu'elles mènent au village. Elles ont évoqué les travaux ménagers qui consistent à puiser l'eau pour les besoins de la famille, à préparer le repas et balayer la cour familiale. Elles ont aussi fait référence aux cours d'alphabétisation qu'elles suivent et aux travaux de jardinage.

Les sujets abordés dans la documentation écrite sont donc des sujets qui viennent du milieu de vie des apprenantes. Pendant notre séance d'observation du 06 mars 2020, nous avons par ailleurs assisté à une séance de causerie conscientisation sur le paludisme. Pour l'occasion, l'animateur du centre a sollicité l'accompagnement du responsable du centre de santé du village. La causerie a conduit à la découverte des signes annonciateurs de cette maladie ainsi que des moyens de traitement et de prévention contre la maladie. Selon les propos du responsable du centre de santé, le paludisme est la première cause de décès des enfants au Burkina Faso. C'est donc dire combien cette maladie est une préoccupation majeure pour les apprenantes et l'ensemble des populations du Burkina. Plusieurs thématiques sont en effet abordées dans la documentation écrite dont, entre autres, l'alphabétisation en langues nationales, l'hygiène et la santé, l'entretien et la protection des plantes, l'élevage, la conservation des valeurs traditionnelles. Le compte rendu des observations et des entretiens en salle d'alphabétisation qui suit fournit plus de détails quant aux sujets qui sont traités dans cette documentation écrite.

Plusieurs thèmes sont abordés à travers ces différents documents. Au niveau des livres de lecture, on évoque, à titre d'exemples, l'importance des apprentissages en langues nationales; les avantages de savoir lire et écrire, l'intérêt de la plantation et de la protection des arbres, les inconvénients du manque d'hygiène et de propreté, les avantages de l'élevage des poulets, la nécessité de la conservation des valeurs

traditionnelles, l'importance de la solidarité, la nécessité pour chaque citoyen d'avoir en sa possession ses documents administratifs. Les leçons contenues dans les documents guides de la causerie conscientisation abordent la question de l'hygiène des microbes et des maladies, l'élevage des poulets, le découpage administratif du Burkina Faso. Le contenu des livres de calcul sont centrés sur les quatre opérations que sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division, les achats et les ventes. (06-03-2020)

La participante 1 est un peu plus spécifique concernant les thèmes abordés dans la documentation écrite :

Lyélé, c'est en lyélé qu'ils ont écrit. Si c'est ce que nous avons vu; nous avons vu les apprentissages de chez nous. Nous avons vu cela. Ils nous ont montré les réalités de chez nous pour que nous les comprenions et comprenions leur utilité. Nous avons vu l'utilité de l'école, ce que l'école peut donner comme avantages. Nous avons vu l'utilité de la plantation des arbres; nous avons vu que l'élevage des poulets a des retombées financières; nous avons vu les problèmes liés au manque d'hygiène. Le manque d'hygiène est la source des maladies. Si tu ne t'occupes pas de ta cour, et que tu as lu dans le livre où il est écrit que les saletés sont la source des maladies et que si tu es propre, tu ne tomberas pas malade aussi rapidement, tu changeras de comportement. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Par ailleurs, les deux apprenantes avec lesquelles nous avons eu les entretiens reconnaissent que les thématiques des documents écrits sont d'un grand intérêt pour elles. Elles disent que les sujets abordés leur permettent non seulement d'acquérir des connaissances utiles qui sont à la fois théoriques et pratiques en matière d'hygiène, de santé et d'environnement, mais aussi de développer leur intelligence.

Oui, les thèmes traités dans les documents ont de l'intérêt pour nous. Les thèmes sont relatifs à l'hygiène, à la santé, à l'environnement. Lorsque tu balaie les ordures, tu dois éviter de les jeter n'importe où et n'importe comment. Sinon le vent les ramène dans la cour. Nous devons éviter de jeter les eaux sales à proximité des habitations pour éviter les piqures de moustiques et le paludisme. Dans les documents, on nous montre l'utilité des plantes. Les plantes sauvent l'individu. On invite chacun de nous à

planter des arbres dans sa cour, à l'entrée de nos concessions. On nous a montré comment la plante est utile. Sa peau peut servir de médicament pour les enfants de même que ses feuilles, ses fruits et ses racines. C'est pourquoi il est bien que chacun plante des arbres. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Les thèmes traités ont beaucoup d'intérêt, ils développent notre intelligence. Si tu es alphabétisé de nos jours; si un projet arrive au village et que tu rentres au niveau du projet avec ton diplôme en alphabétisation; toi-même tu peux être plus efficace que celui qui a passé par l'école classique. Cela fait que l'alphabétisation nous aide. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

Après cet effort de description de l'aspect pertinence sociale de l'environnement lettré en salle d'alphabétisation, abordons maintenant dans les lignes qui suivent le même aspect de l'environnement lettré aux domiciles des apprenantes.

Pour ce qui est du domicile, il est important de rappeler que nous avons pu voir un seul livret écrit au domicile de la participante 1 lui appartenant en propre. Nous n'avons pas trouvé de livre appartenant à la participante 2 dans son domicile. La participante 1 a reçu ce livret dans le cadre d'un projet de sensibilisation sur l'hygiène, la santé et la nutrition à l'intention des femmes initié par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). La participante nous a fait savoir qu'elle lit de temps en temps le livret dans sa partie lyélé et qu'elle comprend le contenu. Les populations du milieu rural au Burkina Faso comme celles où nous avons mené notre enquête vivent dans des conditions très difficiles. Ces populations sont confrontées à de nombreux défis en matière d'hygiène, de santé et de nutrition. Ainsi, les questions liées à ces thèmes constituent des préoccupations réelles dans ces zones. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'UNICEF en a fait une préoccupation à travers ce projet dans la zone de notre enquête. Plusieurs recommandations sont faites aux femmes dans ce livret : se laver les mains avant les repas et après les selles; boire de l'eau potable et bien la protéger; bien laver les aliments, bien les cuire et bien les protéger; balayer régulièrement son lieu de vie, mettre les ordures dans une fosse et faire les selles dans des latrines; aller en

consultation prénatale aux dates fixées. Nous disons donc que les thèmes abordés dans ce livret sont socialement pertinents, car ils sont liés aux préoccupations et aux réalités du milieu de vie des apprenantes.

Si le contenu de la documentation écrite présente des caractéristiques qui montrent qu'elle est socialement pertinente, il n'en est pas de même pour les compétences acquises en alphabétisation. Les participantes n'arrivent pas toujours à exploiter ces compétences dans le sens de la satisfaction de certains besoins importants. Il ressort en effet des entretiens réalisés avec les participantes que ces dernières n'arrivent pas à accompagner leurs enfants scolarisés comme elles le souhaitent à domicile à cause de la barrière de la langue française, langue qui est utilisée à l'école de leur enfant pour les enseignements apprentissages. Étant alphabétisées en langue nationale lyélé, les participantes n'ont pas le niveau de maîtrise de la langue française nécessaire pour venir en aide à leurs enfants scolarisés à domicile.

4.2.4 Dimension éducation tout au long de la vie

Avant leur arrivée dans le centre d'alphabétisation, aucune des deux participantes avec lesquelles nous avons eu les entretiens n'a participé, pendant sa vie d'adulte, à une formation organisée à l'image de celle qui se fait dans le centre. Les participantes n'ont pas été scolarisées non plus pendant leur enfance. C'est dire que toutes les deux participantes bénéficient pour la première fois de cette forme de formation. L'une des deux le dit dans ce propos:

Non, nous n'avons pas bénéficié d'autres formations avant celle-là. C'est notre première fois. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

Il est important de rappeler que les apprentissages dans les centres d'alphabétisation pour adultes au Burkina Faso sont organisés en deux cycles (voir section 1.1 de la problématique). Pour la participante 2, la poursuite de sa formation consisterait à

participer à la formation au second cycle dans l'une des options proposées. Elle souhaite qu'il n'y ait pas de temps mort entre la fin du premier cycle et le début des apprentissages dans le second cycle, et que l'alphabétisation soit bien organisée à l'image de l'école classique.

Si nous réussissons aux apprentissages que nous faisons, il ne faudra pas qu'ils nous laissent traîner avant de commencer d'autres apprentissages. Par exemple à l'école classique les enfants commencent au CP1 et continuent jusqu'à obtenir le Bac et à rentrer à l'université pour apprendre et obtenir les retombées de leurs efforts. Si l'alphabétisation en lyélé était ainsi, nous serions contentes. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

La même participante compte aussi poursuivre sa formation à travers deux autres moyens: traiter des exercices avec l'accompagnement de l'animateur et bénéficier d'une formation en élevage.

Il ne faut pas perdre ce que tu as appris. Si j'ai du temps, je vais chez l'animateur et lui demande de m'aider. Je peux m'asseoir et écrire des phrases, je peux faire une rédaction ou une lettre ou des exercices de calcul. Puis je vais voir l'animateur et lui demander de m'aider afin que je ne perde ce que j'ai acquis comme connaissances dans le cadre de l'alphabétisation.

Lorsque nous aurons fini, nous voulons une formation en élevage. C'est l'élevage que nous demandons. Si nous disons que nous voulons faire du commerce; le commerce ne marche pas bien dans ce village. Pour ce qui concerne l'élevage, si on te donne des poulets et qu'on te montre comment procéder, tu sais comment faire. (Traduction de l'entretien de la participante 2, 16-03-2020)

Pour la participante 1, les apprenantes peuvent poursuivre leur formation après le centre de deux manières. Poursuivre la lecture à domicile à la condition que les autorités en charge de l'alphabétisation leur permettent de disposer de livres de lecture à cet effet, ou se réinscrire une deuxième fois dans un centre d'alphabétisation pour reprendre la

formation qu'elles ont déjà suivie. Référons-nous plutôt à ses propos dans les lignes qui suivent.

Si nous finissons, si ce n'est pas les livres qu'ils vont nous donner afin que nous allions les lire à domicile. Si nous finissons ces apprentissages c'est tout, nous n'avons pas d'autres occupations en ce sens. Nous n'allons pas à l'école classique où les apprentissages se font en français; nous suivons seulement le lyélé. Si nous finissons et qu'ils veulent recruter à nouveau nous repartons (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020).

Elle compte aussi poursuivre sa formation en aidant les personnes qui ne maîtrisent pas l'écrit à acquérir des compétences en lecture et en écriture.

Si j'arrive à savoir écrire et lire en lyélé et que j'obtienne mon attestation d'alphabétisation, si on m'invite à venir aider quelqu'un à apprendre, je peux le faire petit à petit. Ou bien si j'arrive à savoir lire et qu'on choisisse une personne qui ne sais pas lire ni écrire, je lui montrerai progressivement ce que nous lisons; je lui montrerai comment écrire. J'écrirai et je lui montrerai; c'est ce que je vois. (Traduction de l'entretien de la participante 1, 18-03-2020)

Comme on peut le constater à travers les propos ci-dessus, les deux participantes sont soucieuses de l'avenir. Elles laissent apparaître dans leurs propos des indices sur leur préoccupation pour le futur et, implicitement, pour l'éducation tout au long de la vie.

Il est important de savoir que notre terrain n'a pas permis de collecter des données sur le système d'éducation formelle, ce qui explique que la description de cette dimension prend seulement en compte le non formel.

4.3 Relation entre les dimensions de l'environnement lettré des apprenantes

La présente section nous permettra de dégager les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré des apprenantes. Nous commencerons par la dimension matérielle et nous aborderons ensuite la dimension exercice des

compétences avant de passer à la dimension pertinence sociale. Pour chaque dimension abordée, nous commencerons d'abord par dégager les relations internes à la dimension avant d'aborder, si elles existent, celles qu'elle entretient avec les autres dimensions de l'environnement lettré.

4.3.1 Dimension matérielle

Cette dimension laisse apparaître une différence entre la dimension matérielle en salle d'alphabétisation et celle aux domiciles des apprenantes. Dans la salle, la documentation écrite nécessaire à l'enseignement apprentissage est disponible alors qu'elle est inexistante aux domiciles des apprenantes. En termes de similitude, la salle d'alphabétisation tout comme les domiciles des participantes est dépourvue de téléviseur, d'ordinateur et de bibliothèque. Il faut aussi ajouter que les participantes disposent de téléphones portables dans la salle tout comme à domicile.

Nous avons relevé que la documentation écrite dans la salle d'alphabétisation n'est pas variée et que les apprenantes n'y disposent pas de téléviseur, d'ordinateur ni de bibliothèque. Nous avons aussi relevé qu'elle est presque inexistante aux domiciles des apprenantes. Sa qualité n'est pas sans avoir un impact négatif sur la dimension exercice des compétences. En salle d'alphabétisation les exercices se limitent à ceux liés aux activités d'enseignements apprentissages. Aux domiciles des participantes, les exercices sont rares à cause de l'absence de matériel écrit utilisable par ces dernières. Disons simplement que la dimension matérielle en salle d'alphabétisation et aux domiciles des apprenantes limite significativement les possibilités d'exercice des compétences en lecture, en écriture et en calcul.

Pour ce qui est de la relation entre la dimension matérielle et la dimension pertinence sociale, nous pouvons dire que la dimension matérielle donne à l'alphabétisation une certaine pertinence sociale. Nous avons en effet montré dans la description de la dimension pertinence sociale de l'environnement lettré des apprenantes que la

documentation écrite est pertinente socialement parce que les thématiques qui y sont abordées s'ancrent dans la réalité sociale des apprenantes et qu'elles les intéressent.

Le lien entre la dimension matérielle et la dimension éducation tout au long de la vie est un lien d'accompagnement. L'éducation tout au long de la vie suppose que les apprenantes pourraient, et semblent prêtes à continuer de se former tout au long de leur vie. Quelque soit le moyen à travers lequel les apprenantes vont le faire, elles auront toujours besoin d'une documentation écrite et de moyens de communication adaptés aux réalités sociales et variés. Nous avons relevé que la documentation utilisée dans l'alphabétisation est adaptée mais, qu'elle manque de variété. Nous avons aussi relevé que les apprenantes ne disposent pas de certains moyens de communication comme l'ordinateur et la télévision aussi bien en salle d'alphabétisation qu'à domicile. Ainsi, la dimension matérielle de l'environnement lettré des apprenantes ne peut pas, si elle reste ainsi, accompagner et soutenir durablement la dimension éducation tout au long de la vie.

4.3.2 Dimension exercice des compétences

La qualité de cette dimension est nettement meilleure en salle d'alphabétisation qu'aux domiciles des participantes. Dans la salle d'alphabétisation en effet, les apprenantes s'exercent à l'écrit à travers l'enseignement apprentissage de la lecture de l'écriture et du calcul, l'usage de la documentation disponible et bénéficient de l'enseignement de l'animateur. À domicile par contre, les exercices sont rares et les personnes de l'entourage des apprenantes n'ont pas une maîtrise de l'écrit qui puisse leur permettre d'apporter de l'aide à ces dernières.

Quelle relation peut-on établir entre l'exercice des compétences et la dimension de pertinence sociale? Nous avons dit à propos de la pertinence sociale que l'utilisation des compétences acquises dans le cadre de l'alphabétisation pose problème parce que ces acquis ne sont pas toujours en phase avec les réalités du milieu vie. Cela limite

significativement l'aspect exercice des compétences à cause de la rareté des circonstances qui donnent l'occasion aux apprenantes de s'exercer à la lecture et à l'écriture dans leur communauté. Ainsi le manque de pertinence sociale ne favorise pas l'exercice des compétences.

Entre la dimension exercice des compétences et celle de l'éducation tout au long de la vie il y a que la deuxième dimension n'arrive pas à soutenir la première. Les entretiens réalisés avec les participantes ont en effet fait ressortir plusieurs constats. En dehors de la formation reçue dans le cadre de l'alphabétisation, aucune des deux participantes n'a bénéficié d'une autre formation. Par ailleurs la poursuite de la formation après le centre d'alphabétisation n'est pas une garantie pour deux raisons : les deux participantes ne connaissent pas bien les offres de formation qui leur sont offertes à cet effet, et même si elles les connaissaient, elles auront beaucoup de difficultés à emprunter l'une d'elle à cause de la barrière que constitue la langue française. Nous savons en effet qu'elles sont alphabétisées en lyélé et que les enseignements apprentissages dans le système d'éducation formelle se fait en français. Il y a aussi au niveau de l'organisation de l'alphabétisation des difficultés à établir une continuité des apprentissages entre le premier et le second cycle. Ces différents constats permettent de dire que l'éducation tout au long de la vie ne soutient pas l'exercice des compétences.

4.3.3 Dimension pertinence sociale

Il est important de rappeler ici que la documentation écrite donne de la pertinence sociale à l'environnement lettré des apprenantes et que cette pertinence sociale est mise en question en ce qui concerne l'utilisation des compétences acquises dans l'alphabétisation à cause du peu d'occasions qui se présentent aux femmes d'exercer leurs compétences en lecture et écriture en lyélé ailleurs que dans la salle d'alphabétisation. La pertinence sociale de la formation est remise en question à cause des possibilités concrètes presque inexistantes de transfert des acquis de l'alphabétisation en lyélé au domicile ou ailleurs.

Le lien que nous pouvons établir entre la dimension pertinence sociale et celle de l'éducation tout au long de la vie, est que l'état actuel de la première dimension ne soutient pas la seconde. Nous avons en effet montré que l'aspect pertinence sociale de l'environnement lettré des apprenantes est remise en question parce que les personnes alphabétisées en lyélé n'arrivent pas ou arrivent très difficilement à utiliser les acquis de l'alphabétisation pour répondre à certains besoins importants dans leur communauté. Dans un tel contexte, les apprenantes peuvent ne pas avoir la motivation nécessaire pour vouloir s'engager à poursuivre leur formation après l'alphabétisation.

4.4 Facteurs affectant l'alphabétisation des apprenantes

Dans cette section, nous essayerons de dégager de chaque dimension de l'environnement lettré des apprenantes des facteurs qui peuvent affecter leur alphabétisation. Nous aborderons progressivement les facteurs qui sont afférents aux dimensions matérielle, exercice des compétences, pertinence sociale, éducation tout au long de la vie.

4.4.1 Dimension matérielle

Dans la salle d'alphabétisation, il y a les documents écrits dont se sert l'animateur pour la préparation et la conduite de la classe et les documents écrits destinés aux apprenantes. Pour ce qui est de l'animateur, il dispose des livres guides dont il a besoin pour son travail en tant qu'animateur. Mais du côté des apprenantes, la situation est différente. Comme livres, les apprenantes n'ont que celui de lecture et celui de calcul. Les deux types de livres destinés aux apprenantes correspondent tout juste au nombre exact des apprenantes qui suivent les cours d'alphabétisation dans la salle. Des entretiens informels que nous avons eu avec l'animateur, il est ressorti qu'il n'y a aucun autre livre de lecture et de calcul en réserve pour les apprenantes au cas où l'une d'elle perdrait un livre. Le nombre de livres disponibles pour les apprenantes représente un

premier facteur à retenir. En cas de perte ou lorsque le livre d'une apprenante se retrouverait dans un mauvais état, il n'y aura pas un autre livre pour le remplacer. L'apprenante concernée devra se débrouiller pour suivre par exemple les séances de lecture avec une autre apprenante et cela ne la met pas dans de bonnes conditions pour apprendre. Un deuxième facteur lié à la documentation écrite disponible dans la salle d'alphabétisation est que cette documentation manque de variété. Les apprenantes n'ont à leur disposition que des livres destinés aux apprentissages de la lecture et du calcul. Elles devraient aussi avoir accès dans l'environnement de la classe et à leurs domiciles à d'autres types de documents comme les journaux, les romans, les oeuvres liées au patrimoine culturel tels que les contes, les récits et les légendes de la culture lyéloise.

Le troisième facteur, qui n'est pas l'un des moindres, est que la dimension matérielle de l'environnement lettré aux domiciles des apprenantes est presque inexistante. Les observations au domicile de la participante 1 nous ont montré qu'elle ne dispose que d'un seul livre écrit. La participante 2 n'a aucun livre écrit à sa disposition à domicile.

Pour terminer sur la dimension matérielle, il faut aussi relever un quatrième facteur important que constitue l'absence d'ordinateur et de poste téléviseur aussi bien dans la salle d'alphabétisation qu'aux domiciles des apprenantes. De tels supports de l'écrit seraient susceptibles de contribuer à leur alphabétisation.

4.4.2 Dimension exercice des compétences

Dans la salle d'alphabétisation, cette dimension de l'environnement lettré se porte un peu mieux qu'aux domiciles des apprenantes. À travers les exercices de lecture, d'écriture et de calcul qui se font dans la salle d'alphabétisation, les participantes arrivent à exercer leurs compétences à l'écrit. Le premier facteur qu'il faut relever dans la salle d'alphabétisation est qu'en dehors des exercices liés aux enseignements

apprentissages, il n'y a pas d'autres occasions qui permettent aux apprenantes de s'exercer.

C'est au domicile des apprenantes que l'exercice des compétences est radicalement moins fréquent. À ce niveau, il y a quatre facteurs qui méritent d'être relevés : le manque de temps, le fait que les occupations des apprenantes à domicile ne leur donnent pas l'occasion de lire et ou d'écrire, le manque d'éclairage et l'incapacité des apprenantes à bien accompagner leurs enfants scolarisés. Premièrement, il ressort en effet des entretiens que nous avons réalisés que les participantes sont très chargées à domicile en termes de travaux domestiques comme le jardinage et les travaux ménagers. Cette grande charge de travail à domicile font qu'elles manquent de temps pour mieux pratiquer à lire, à écrire et à compter. Ce facteur a un lien avec la culture du milieu de vie des apprenantes. Cette culture attribue et de manière exclusive la responsabilité des travaux domestiques, incluant les soins aux enfants et leur accompagnement dans la réalisation des travaux scolaires, à la femme. Si la femme bénéficiait de temps en temps de l'aide de l'homme en ce qui concerne les travaux ménagers, elle pourrait disposer de plus temps à consacrer aux exercices de lecture et d'écriture à domicile. Les participantes affirment aussi que ces multiples occupations à domicile ne leur donnent pas l'occasion de s'exercer à l'écrit.

Par ailleurs, aucune des deux participantes rencontrées ne dispose de l'électricité à domicile. Ainsi la nuit venue, le problème de l'éclairage nécessaire pour les besoins de la famille à domicile se pose parce que les moyens manquent. Ainsi, même si la participante veut s'exercer la nuit, elle ne peut pas toujours le faire parce qu'elle n'a pas l'éclairage nécessaire.

Enfin il faut retenir que les deux participantes ont des enfants scolarisés. Cela devrait leur donner l'occasion de s'exercer à domicile à travers l'accompagnement des enfants en termes de révisions de leurs leçons. Malheureusement ce n'est pas toujours le cas

parce que l'enseignement apprentissage des enfants se fait en langue française, alors que les participantes sont alphabétisées en langue nationale lyélé. Ainsi, elles n'ont pas toujours les compétences nécessaires pour aider leurs enfants scolarisés.

4.4.3 Dimension pertinence sociale

Nous avons déjà relevé que l'environnement lettré des apprenantes est socialement pertinente non seulement parce que la documentation disponible aborde des thèmes du milieu de vie des apprenantes, mais aussi parce que les apprenantes reconnaissent à travers les entretiens que les thématiques développées dans cette documentation les intéressent et rejoignent leurs préoccupations.

Mais cette pertinence sociale de l'environnement lettré des apprenantes n'est pas sans limite. En effet, il est ressorti de la description de la dimension exercice des compétences de cet environnement que les participantes à l'étude éprouvent des difficultés pour accompagner leurs enfants scolarisés à domicile. Cette difficulté est liée à un facteur de la vie sociale : les enseignements apprentissages des enfants à l'école classique se font en langue française, langue officielle du pays, alors que les participantes, alphabétisées en langue nationale lyélé, n'ont pas une maîtrise suffisante de cette langue. Ainsi, alphabétiser les apprenantes en langue nationale et en langue française pourrait ajouter de la pertinence sociale à l'alphabétisation et permettre à ces dernières, ainsi qu'aux hommes qui y participent, d'accompagner leurs enfants et de mieux s'exercer.

4.4.4 Dimension éducation tout au long de la vie

Des entretiens réalisés, il ressort que les apprenantes méconnaissent les possibilités de formation qui leur donnent l'occasion de poursuivre leur formation après le centre d'alphabétisation. Comme les participantes ne connaissent pas ces possibilités, leur accès se voit significativement contraint. Les moyens dont elles parlent sont ceux qui

sont internes à l'alphabétisation, qui ne relèvent pas de l'après alphabétisation, et qui consistent à choisir l'une des options suivantes : les FTS, la A3F, la CST⁶ . Si elles ne font pas référence à ces possibilités, elles proposent tout simplement de s'exercer personnellement pour ne pas perdre leurs acquis. Cela constitue un premier facteur non négligeable qui façonne leur faible alphabétisation. Il est en effet peu probable pour les participantes d'emprunter les options qui leur permettent de poursuivre leur formation après l'alphabétisation si elles ne les connaissent pas.

Alors qu'il y a des passerelles qui existent entre le système formel et non formel et vice-versa qui permettent aux apprenantes qui ont un certain niveau d'alphabétisation de poursuivre leur formation dans le système d'éducation classique. Il y a aussi un autre facteur très important lié aux passerelles entre le formel et le non formel. Nous savons en effet que les apprenantes ne maîtrisent pas la langue française parce qu'elles n'ont pas été scolarisées et qu'elles sont alphabétisées en langue lyélé. Cette réalité permet de savoir qu'en réalité les apprenantes auront beaucoup de difficultés à poursuivre leur formation dans le formel à travers l'une des passerelles proposées parce qu'elles ne maîtrisent pas le français, langue utilisée pour l'enseignement dans ce système.

Dans les entretiens dont les extraits se retrouvent plus haut, la participante 2 a exprimé des inquiétudes pour le futur. Elle souhaite que les autorités en charge de l'alphabétisation ne laissent pas passer beaucoup de temps entre la fin de leur formation au premier cycle et le début de celle au second cycle. Elle souhaite en effet que

⁶ FTS signifie formations techniques et spécifiques. Il s'agit d'amener les apprenants et apprenantes alphabétisés à maîtriser une activité pratique de production. A3F est l'apprentissage du français fondamental et fonctionnel. CST signifie culture scientifique et technique. À travers cette option, les apprenants et apprenantes bénéficient d'enseignements apprentissages qui leur donnent l'occasion d'acquérir des connaissances en sciences de la vie et de la terre, en histoire, en géographie et en mathématiques.

l'alphabétisation soit organisée à l'image du système d'éducation formelle. Elle a aussi exprimé des inquiétudes liées à la perte des acquis de l'alphabétisation. Ces soucis sont en fait révélateurs d'un autre facteur explicatif de la faible alphabétisation. Il y a en effet des difficultés à établir une continuité entre les deux cycles d'apprentissage. Certains apprenantes et apprenants peuvent en effet terminer les apprentissages du premier cycle et attendre pendant longtemps avant de bénéficier de la formation pour le second cycle. D'autres peuvent même attendre cette possibilité en vain sans pouvoir l'obtenir. Ces difficultés montrent que même le dispositif interne d'alphabétisation qui consiste à quitter un cycle pour l'autre ne fonctionne pas comme il se doit. Le tableau suivant nous donne une synthèse des facteurs de la faible alphabétisation liés à l'environnement lettré des apprenantes.

Tableau 4. 5 Facteurs de l'environnement lettré des apprenantes

N° d'ordre	Dimensions	Facteurs
01	Matérielle	<ul style="list-style-type: none"> -Nombre insuffisant de livres de lecture et de calcul en salle -Documentation écrite non variée en salle -Inexistence de documents écrits à domicile -Absence d'ordinateur et de téléviseur en salle et à domicile
02	Exercice des compétences	<ul style="list-style-type: none"> -Absence d'exercices en salle en dehors de ceux liés aux enseignements apprentissages -Manque de temps pour les exercices à domicile -Travail domestique ne donnant pas d'occasions de lecture et ou d'écriture -Manque d'éclairage la nuit à domicile -Impossibilité liée à l'accompagnement des enfants scolarisés
03	Pertinence sociale	<ul style="list-style-type: none"> -Rareté des occasions qui permettent l'utilisation des acquis de l'alphabétisation en lyélé dans la communauté
04	Éducation tout au long de la vie	<ul style="list-style-type: none"> -Méconnaissance des offres permettant l'accès à la formation après l'alphabétisation -Difficulté dans la poursuite de la formation dans le formel à cause de la barrière de la langue française -Difficultés de passage d'un cycle à l'autre

4.5 Impact des facteurs relevés sur l'alphabétisation des adultes

Partant de la bonne compréhension de l'environnement lettré des femmes, nous pouvons tirer des conclusions qui prennent en compte la population adulte en générale en ce sens que les hommes en situation d'alphabétisation subissent aussi l'impact de la plupart des facteurs relevés. Les facteurs relevés au niveau des différentes dimensions de l'environnement lettré des apprenantes peuvent affecter de manière négative l'alphabétisation des adultes. Dans cette section, nous essayerons de montrer comment cela est possible en revenant sur les dimensions analysées.

4.5.1 Dimension matérielle

Au plan de la dimension matérielle, nous avons relevé plusieurs facteurs qui affectent l'alphabétisation des adultes dans le centre enquêté (voir sous-section 4.4.1). Comme on le voit, la configuration de la dimension matérielle des milieux enquêtés ne favorise pas l'aspect exercice des compétences. Elle limite significativement cet aspect, et c'est à ce niveau que les facteurs relevés peuvent contribuer à tirer le taux d'alphabétisation vers le bas s'ils sont communs à un nombre important de centres d'alphabétisation. Si les compétences acquises en matière d'écrit par les personnes alphabétisées ne sont pas utilisées, elles finiront par disparaître (OCDE et Statistique Canada, 2000) et ces personnes retomberont dans l'analphabétisme.

4.5.2 Dimension exercice des compétences

Sans compter l'impact négatif des facteurs liés à l'aspect matériel de l'environnement lettré des apprenantes, la dimension exercice des compétences présente en elle même des facteurs (voir sous-section 4.4.2) dont les effets sont tout aussi négatifs pour l'alphabétisation. Les facteurs relevés limitent considérablement l'exercice des compétences des apprenantes et il ya un risque très élevé que ces dernières perdent leurs acquis et retombent dans le groupe de personnes considérées comme analphabètes.

4.5.3 Dimension pertinence sociale

Pour ce qui est de la dimension pertinence sociale, il a été reconnu que l'environnement lettré des apprenantes est pertinent socialement, mais que cette pertinence est limitée. En effet comment ne pas s'interroger sur cette pertinence si les apprenantes ne peuvent pas se servir des acquis de l'alphabétisation pour aider leurs enfants scolarisés à réviser leurs leçons à la maison? Comment les personnes alphabétisées peuvent-elles conserver durablement leurs compétences en lien avec l'écrit si elles ne trouvent pas dans leur communauté de vie des circonstances qui leur donnent l'occasion de les utiliser régulièrement? Il est certain qu'à défaut d'être régulièrement utilisés, ces acquis finiront par disparaître, et les personnes alphabétisées retomberont dans l'analphabétisme de retour.

4.5.4 Dimension éducation tout au long de la vie

Les facteurs identifiés au niveau de la dimension éducation tout au long de la vie sont de trois ordres. L'un des facteurs est que les participantes n'ont pas une bonne connaissance des possibilités de formation qui leur sont offertes à l'issue des apprentissages dans les centres d'alphabétisation. Si cette méconnaissance s'applique à l'ensemble des contextes d'alphabétisation du Burkina Faso comment les adultes ayant participé à une première phase d'alphabétisation peuvent-ils continuer leur apprentissage de l'écrit et de ses usages au-delà de cette première étape. Cela limite leur accès la formation de l'après alphabétisation. L'autre facteur renvoie au fait que même si les apprenantes et apprenants en alphabétisation connaissent bien les possibilités qui leur permettraient de poursuivre leur formation, elles et ils auront beaucoup de mal à les emprunter à cause de la barrière que constitue la langue française. Il y a ainsi un risque très élevé qu'après l'alphabétisation, elles ne s'engagent pas dans aucune activité de formation et qu'elles perdent, faute de pratique, leurs acquis de l'alphabétisation en lyélé pour retomber dans l'analphabétisme. Pour ce qui est de la difficulté que les personnes en cours d'alphabétisation ont pour passer d'un cycle à

l'autre, il peut constituer un facteur important qui fait que certaines apprenantes et apprenants qui ont validé le premier cycle ne parviennent pas à accéder au second cycle de l'alphabétisation afin de consolider les compétences acquises. Ces apprenantes et apprenants vont se retrouver très tôt hors des deux systèmes de formation que sont le formel et le non formel avant même d'avoir eu le temps de consolider les acquis. Pour ces derniers qui n'ont que des compétences fragiles, le risque de les perdre et de retomber dans le lot des personnes dites analphabètes est plus élevé.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le présent chapitre nous donnera l'occasion de discuter les résultats de notre étude. Nous allons d'abord y comparer les résultats auxquels nous avons aboutis avec les résultats d'autres études qui ont été menées dans le domaine de l'alphabétisation, notamment des études recensées pour ce mémoire. Nous terminerons ensuite le chapitre en essayant de faire parler nos résultats et les concepts mobilisés pour parvenir à ces résultats avec les concepts mobilisés par Bélisle (2007) dans ces travaux sur les environnements écrits.

5.1 Comparaison des résultats avec ceux d'études recensées dans le mémoire

La comparaison de nos résultats avec les résultats d'études conduites dans le domaine de l'alphabétisation au Burkina Faso et dans la région ouest africaine portera sur les dimensions matérielles, l'exercice des compétences, la pertinence sociale et l'éducation tout au long de la vie de l'environnement lettré des personnes alphabétisées.

5.1.1 Dimension matérielle

Pour ce qui est de cette dimension, les résultats auxquels nous sommes parvenus rejoignent en partie ceux de l'étude de Boire (2015) réalisée au Mali, pays de la région

ouest africaine, en contexte d’alphabétisation d’adultes et d’enfants de neuf à quinze ans non scolarisés et déscolarisés précocement. Cette étude a en effet révélé que l’environnement lettré des apprenantes et apprenants reste pauvre, car la documentation disponible est très insuffisante, insuffisance que notre étude a aussi mise en exergue. Ce que cette étude montre de différent par rapport à nos résultats est que les manuels d’enseignements et d’apprentissages utilisés dans le contexte de l’alphabétisation au Mali sont de mauvaise qualité du point de vue de leur présentation générale, de leur impression, de leur reliure et que les contenus de ces manuels restent superficiels. Notre étude ne s’est pas intéressée à cet aspect mais elle a, cependant, en plus de l’insuffisance de la documentation écrite, montré que cette dernière manque de variété. Par ailleurs, au-delà de la documentation écrite, notre étude s’est également intéressée aux moyens de communication et d’information. Elle a révélé en effet que les apprenantes qui ont fait l’objet de l’enquête ont des téléphones portables dans les milieux enquêtés que sont la salle d’alphabétisation et leurs domiciles et qu’elles ne disposent pas par contre de poste téléviseur ni d’ordinateur dans ces milieux. L’étude de Boire (2015) n’a pas documenté cet aspect de l’environnement lettré lié aux moyens de communication. Notre étude apporte donc des informations additionnelles par rapport à celles se rapportant à la documentation écrite.

Il y a cependant une opposition entre les résultats de l’étude de Boiré (2015) et les nôtres sur le contenu de la documentation écrite dont disposent les personnes alphabétisées ou en cours d’alphabétisation. Alors que nous avons découvert que le contenu des documents écrits utilisés pour l’alphabétisation est directement lié aux réalités du milieu de vie des personnes alphabétisées et que ces contenus intéressent les participantes de notre étude, les résultats de Boiré (2015) révèlent plutôt que la documentation écrite utilisée pour l’alphabétisation au Mali ne répond pas aux préoccupations des apprenantes et apprenants. Il est possible que les structures chargées de la conception de la documentation écrite utilisée dans l’alphabétisation au

Burkina Faso aient trouvé des stratégies qui permettent de mieux prendre en compte les préoccupations et les intérêts des personnes alphabétisées dans cette documentation.

5.1.2 Dimension exercice des compétences

Nos résultats sur la dimension exercice des compétences vont dans le même sens que ceux de certaines études conduites en contexte d'alphabétisation dans la région ouest africaine et au Burkina Faso. Diarra (2011) et Tiemtoré (2017) évoquent l'impossibilité pour les apprenantes et apprenants de réinvestir les acquis de l'alphabétisation. Ces études n'évoquent pas explicitement la dimension exercice des compétences comme le montrent nos résultats. Nous associons cette dimension au réinvestissement des acquis de l'alphabétisation exposé dans ces études. Nous pensons d'abord au fait que les personnes alphabétisées utilisent les acquis dans le sens de la satisfaction de leurs besoins dans la communauté où elles vivent. C'est donc l'aspect satisfaction des besoins qui est ici mis en exergue. Mais derrière cela, il nous semble y avoir l'aspect exercice des compétences. Quand les personnes alphabétisées ou en cours d'alphabétisation parviennent à exploiter les compétences acquises dans le sens de la satisfaction de leurs besoins, cela signifie que ces personnes trouvent des circonstances qui leur donnent l'occasion de s'exercer. Mais si elles n'y parviennent pas, cela traduit en revanche que la dimension exercice des compétences pose des problèmes, et c'est le résultat auquel notre étude a aussi abouti.

Les deux études citées expliquent cette impossibilité de réinvestissement des acquis de l'alphabétisation par la barrière de la langue française. Dans les pays où ces études ont été menées, les enseignements apprentissages de l'alphabétisation se font en effet dans l'une des langues locales, alors qu'ils sont en langue française au niveau du formel, langue qui est également la langue de communication dans les administrations. Nos résultats expliquent cette réalité, non seulement par la barrière linguistique, mais aussi par d'autres facteurs. Au nombre de ces facteurs nos résultats ont mis en exergue la pauvreté de la dimension matérielle de l'environnement lettré, le manque d'éclairage

le soir au domicile des apprenantes nécessaire pour les exercices. Nos résultats ont aussi montré que les apprenantes ont de multiples occupations à domicile qui non seulement leur laissent très peu de temps pour s'exercer, mais aussi, ne leur permettent pas de faire appel à l'écrit. Ce facteur donne des indices qui laissent penser que la situation des femmes en matière d'alphabétisation ne semble pas s'améliorer au Burkina Faso depuis la période du faire eu égard à leur alphabétisation. L'étude de Napon et Maiga (2012) a en effet montré que la mise en œuvre de la stratégie du faire qui s'est faite de 1980 à 1990 a été confrontée à un certain nombre de difficultés dont celle liée à la situation des femmes. L'étude avait montré que de nombreuses femmes en situation d'alphabétisation se retrouvaient débordées face aux travaux ménagers et d'entretien de la famille, toute chose qui affectaient négativement leurs apprentissages dans le cadre de l'alphabétisation.

Les résultats de notre étude sur cette dimension de l'environnement lettré s'opposent cependant à ceux des études réalisées en contexte d'alphabétisation par Boiré (2015) au Mali et Tapsoba (2017) au Burkina Faso. Alors que nos résultats montrent que les femmes rencontrées en cours d'alphabétisation bénéficient de peu d'occasions leur permettant d'exercer les compétences acquises, les deux études ci-dessus citées ont abouti au résultat que les personnes alphabétisées disposent d'une variété d'occasions à travers lesquelles elles s'exercent à l'écriture, à la lecture et au calcul. Les circonstances des deux études peuvent peut-être permettre de mieux comprendre leurs résultats. L'étude de Boiré (2015) a été réalisée par l'intermédiaire de questionnaire et d'entretiens sans observation directe sur le terrain toute chose qui invite à se demander si des données d'observation aurait permis de trouver une corroboration entre les occasions effectives d'exercices des compétences acquises et les occasions que les personnes enquêtées ont déclarées. Quant à l'étude de Tapsoba (2017), elle s'est appuyée sur le document d'évaluation du programme national d'accélération de l'alphabétisation (PRONAA) du Burkina Faso pour parvenir à ce résultat. Les résultats de Tapsoba (2017) peuvent ne pas avoir toute l'objectivité requise à cause de la

mainmise du politique sur l'élaboration de ce document. Pour ce qui concerne nos résultats, rappelons qu'ils ont été produits sans le soutien de l'État, ce qui a contribué au maintien de la distance nécessaire à tout travail scientifique, quitte à exposer des données qui contredisent les évaluations des instances décisionnelles.

5.1.3 Dimension pertinence sociale

Nos résultats en lien avec cette dimension vont dans le même sens que les études de Diarra (2011), Anne (2012) et Tientoré (2017). Diarra (2011) parle de l'impossibilité de réinvestissement des acquis de l'alphabétisation par les personnes alphabétisées. Anne (2012) évoque l'existence d'une perception d'inutilité pratique de l'alphabétisation en langue locale dans les esprits qui fait remettre en cause la pertinence de s'y engager. Tientoré (2017) parle de la frustration des personnes alphabétisées qui n'arrivent pas à exploiter les acquis de l'alphabétisation pour communiquer avec l'administration, prendre connaissance de l'information écrite contenue dans la loi, sur leur carte nationale d'identité et sur le bulletin scolaire de leurs enfants. Tout comme les résultats de notre étude, ces études expliquent le problème de réinvestissement des acquis par la barrière de la langue française qui est la langue officielle dans la plupart des pays d'Afrique de l'ouest comme le Burkina Faso et la langue des enseignements apprentissages dans le formel et aussi de communication dans les administrations de ces pays. Ces résultats laissent penser que la résolution du problème est simple. Il suffirait que les instances gouvernementales optent d'alphabétiser les populations en langue française pour améliorer la pertinence sociale de l'alphabétisation. Alors que le problème n'est pas aussi simple à résoudre. La décision politique d'alphabétiser les populations en langues nationales au Burkina Faso est en effet fondée sur la volonté de promouvoir la vivacité et la diversité des langues nationales et donc la culture nationale. Choisir donc d'alphabétiser seulement en langue française, langue du colonisateur, revient à mettre de côté la question des langues locales et de la culture nationale.

Par contre, nos résultats ne convergent pas dans la même direction avec ceux de l'étude de Tapsoba (2017). Nos résultats montrent en effet que l'exploitation des acquis de l'alphabétisation par les personnes en cours d'alphabétisation dans leur communauté de vie pose problème alors que l'étude de Tapsoba (2017) révèle que les personnes alphabétisées parviennent à exploiter les compétences acquises dans le cadre de l'alphabétisation dans leur milieu de vie et que cela leur permet d'améliorer significativement leurs conditions de vie. À la différence de notre étude dont les résultats sont issus d'une enquête de terrain, il faut rappeler que Tapsoba (2017) est parvenu à ces résultats en s'appuyant sur le contenu du document d'évaluation du programme national d'accélération de l'alphabétisation (PRONAA) qui est un document dont l'élaboration est pilotée par des structures politiques. Il faut dans ce contexte relativiser le degré d'objectivité des informations contenues dans ce document, car elles peuvent être produites dans l'intention de convaincre les partenaires qui appuient financièrement le programme.

5.1.4 Dimension de l'éducation tout au long de la vie

Concernant cette dimension nos résultats et ceux de Tiemtoré (2017) convergent. En effet l'étude citée révèle qu'il y a des difficultés au plan de la formation continue des apprenantes et apprenants parce que leur accès à cette formation est entravé. Deux exemples lui permettent d'étayer ce résultat : la formation visant l'apprentissage du français fondamental et fonctionnel qui s'appuie sur les acquis de l'alphabétisation n'est pas disponible pour la plupart des alphabétisés. Il existe par ailleurs la langue française au niveau de l'éducation formelle qui empêche les personnes alphabétisées en langues nationales d'y aller pour poursuivre leur formation. Nos résultats confirment cela à travers les inquiétudes qu'ont exprimées les apprenantes concernant la suite de leur formation. Nos résultats ont en outre montré par rapport à cette dimension de l'environnement lettré que les apprenantes ne connaissent pas bien les offres de

formation et les conditions d'accès qui leur permettraient de poursuivre leur formation après le centre d'alphabétisation.

5.2 Comparaison des concepts mobilisés pour l'étude avec ceux mobilisés par Bélisle (2007)

Dans cette section, nous ferons parler l'ensemble des concepts mobilisés pour aboutir à ces résultats avec les concepts mobilisés par Bélisle (2007). À titre de rappel, le modèle théorique de l'environnement lettré défini par Bélisle (2007) comprend quatre systèmes spatiaux et un système temporel qui les traverse : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Nous procéderons à la comparaison de nos concepts avec le microsystème puis le chronosystème, car notre étude, faute de temps, n'a pu se concentrer que sur des échelles comparables de l'environnement lettré, sans permettre l'analyse des échelles plus larges et leurs impacts sur l'alphabétisation au Burkina Faso.

5.2.1 Microsystème

Le microsystème représente l'environnement immédiat de l'individu, c'est-à-dire les différents milieux que celui-ci fréquente (Bélisle, 2007). Pour notre étude, nous avons enquêté dans la salle d'alphabétisation et aux domiciles des deux apprenantes. Nous étions donc dans le cadre du microsystème, au sens où l'entend Bélisle (2007), parce que ces deux milieux dans lesquels nous avons réalisé les observations et les entretiens informels sont des milieux fréquentés par les deux apprenantes. Il ne s'est pas agi d'aller dans ces deux milieux fréquentés par les apprenantes sans savoir quels aspects de ces milieux du microsystème il fallait regarder. Nous avons donc défini trois aspects à prendre en compte dans ces milieux, à savoir les aspects matériel, exercice des compétences et pertinence sociale. Sur ce plan précis, nos concepts mobilisés apportent une plus-value à l'éclairage du microsystème.

5.2.2 Chronosystème

Le chronosystème représente la dimension temporelle dans l'acquisition des compétences liées à l'écrit : le temps de lecture, le temps d'écriture, l'histoire de l'évolution de l'individu qui explique son rapport à l'écrit. L'aspect temporel a été pris en compte au plan des concepts que nous avons mobilisés. En effet, nous avons défini dans le cadre de notre étude le concept de la dimension de l'éducation tout au long de la vie qui nous a permis de savoir, si les apprenantes ont déjà eu des occasions de formation dans le passé, et de collecter des informations sur les possibilités qui leur permettront de poursuivre leur formation après celle qu'elles reçoivent dans le centre d'alphabétisation. De plus, toujours en lien avec l'idée du chronosystème, la dimension d'exercice des compétences que nous avons étudiée montre que les apprenantes ont, notamment à cause des nombreuses tâches qu'elles réalisent dans la vie domestique, peu d'occasions de faire appel à l'écrit dans la langue nationale en dehors du centre d'alphabétisation. En ce sens, le temps dont elles disposent pour lire, écrire et calculer se trouve fortement réduit.

Pour conclure sur cette partie, nous disons que notre étude apporte de la nouveauté par rapport aux autres textes cités. Il y a d'abord que la documentation utilisée par les personnes enquêtées n'est pas variée. Il faut aussi ajouter que l'étude a pris en compte la dimension liée à l'usage des moyens de communication et d'information dans les apprentissages. En terme d'apport nouveau de l'étude, il faut par ailleurs relever le fait que l'étude explique aussi le problème de réinvestissement des compétences acquises par des facteurs comme la pauvreté de la dimension matérielle de l'environnement lettré, le manque d'éclairage le soir au domicile des apprenantes et les multiples occupations de ces dernières à domicile qui ne leur laissent pas de temps pour s'exercer et ne leur donnent pas d'occasions pour lire et écrire. Il faut enfin relever comme nouveauté le fait que nous avons défini pour chaque milieu enquêté les aspects de

l'environnement lettré qu'il fallait prendre en compte à savoir les aspects matériel, exercice des compétences, pertinence sociale et éducation tout au long de la vie.

Après cet effort consacré à la partie discussion, nous allons maintenant dans les lignes qui suivent essayer de dégager les principales idées à retenir de l'ensemble de l'étude.

CONCLUSION

Notre étude a été faite dans le contexte de l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso. Son but était d'identifier les facteurs liés à l'environnement lettré d'apprenantes qui affectent leur alphabétisation. Cette étude poursuivait les objectifs spécifiques suivants :

- explorer et documenter l'environnement lettré d'apprenantes;
- dégager les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré des apprenantes;
- dégager les facteurs liés à chaque dimension de l'environnement lettré des apprenantes qui affectent leur alphabétisation.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons mobilisé trois méthodes de recherche que sont l'observation directe, l'entretien semi-dirigé et l'entretien informel. Ainsi, nous avons observé l'environnement lettré dans la salle d'alphabétisation puis aux domiciles de deux apprenantes qui ont été sélectionnées pour l'étude. L'entretien informel a été associé à chaque fois aux séances d'observation. Nous avons aussi réalisé un entretien semi-dirigé avec chacune des apprenantes.

C'est une étude exploratoire qui a été réalisée selon une démarche qualitative. Nous l'avons menée en ayant principalement recours à la déduction.

La démarche de recherche privilégiée, les méthodes de collecte de données et la forme que nous avons donnée à l'étude nous ont conduit à un certain nombre de résultats concernant les quatre dimensions de l'environnement lettré des apprenantes.

Au niveau de la dimension matérielle, quatre facteurs importants ont été dégagés. Le premier facteur est le nombre insuffisant de livres de lecture et de calcul destiné aux apprenantes. En plus de cela, la documentation qui leur est destinée est uniquement constituée de livres d'apprentissages de la lecture de l'écriture et du calcul. Ainsi le deuxième facteur mis en lumière ici est le manque de variété de cette documentation. Le troisième facteur est que les apprenantes ne disposent presque pas de documents écrits à domicile qu'elles peuvent exploiter. Le dernier facteur important à retenir est l'absence d'ordinateur et de téléviseur en salle d'alphabétisation et aux domiciles des apprenantes.

Pour la dimension exercice des compétences, on peut retenir que les apprenantes exercent leurs compétences à l'écrit assez régulièrement à travers l'enseignement apprentissage de la lecture de l'écriture et du calcul dans la salle d'alphabétisation. Mais un facteur important est à relever dans la salle : en dehors des exercices liés aux enseignements apprentissages, il n'y a pas d'autres occasions qui permettent aux apprenantes de s'exercer. Aux domiciles des apprenantes l'exercice des compétences n'est pas régulier à cause de plusieurs facteurs que sont les occupations à domicile qui sont nombreuses et ne donnent pas l'occasion aux apprenantes de faire des exercices écrits, le manque d'éclairage, le faible niveau des apprenantes en langue française qui ne leur permet pas d'accompagner leurs enfants scolarisés. Il faut aussi dire à ce niveau que la mauvaise qualité de la dimension matérielle limite considérablement l'exercice des compétences.

La dimension pertinence sociale montre que c'est la documentation écrite qui donne à l'environnement lettré des apprenantes une certaine pertinence sociale en ce sens

qu'elle est en liaison avec les réalités du milieu de vie des apprenantes et que les contenus de ces documents les intéressent. Mais cette pertinence sociale est remise en question en ce qui concerne les acquis de l'alphabétisation. En effet, le facteur important au niveau de cette dimension est que les apprenantes n'arrivent pas, ou arrivent très difficilement à utiliser les acquis de l'alphabétisation pour satisfaire certains de leurs besoins importants.

Pour ce qui est de la dimension éducation tout au long de la vie, nous en retenons trois facteurs importants. L'un des facteurs est que les apprenantes n'ont pas une bonne connaissance des possibilités qui leur donnent l'occasion de poursuivre leur formation après le centre d'alphabétisation. L'autre est représenté par les difficultés objectives auxquelles les personnes apprenantes doivent faire face lorsqu'elles voudront utiliser les passerelles menant au formel, difficultés liées à la barrière de la langue française que ces dernières ne maîtrisent pas. Le dernier facteur est aussi relatif aux difficultés que les personnes en alphabétisation rencontrent lorsqu'elles veulent passer d'un cycle à l'autre des apprentissages.

L'ensemble des facteurs relevés au niveau des quatre dimensions de l'environnement lettré des apprenantes ne facilitent pas la consolidation des acquis de l'alphabétisation et limitent considérablement l'exercice des compétences des personnes apprenantes. Ces facteurs montrent qu'il y a des risques pour les apprenantes de perdre les compétences acquises et de retomber dans le groupe des personnes dites analphabètes si rien n'est fait pour minimiser leur impact.

L'étude connaît trois limites majeures qui méritent que l'on s'y attarde. La première est que les deux apprenantes n'ont pas pu développer leurs propos comme nous l'aurions souhaité en contexte d'entretiens semi-dirigés malgré nos tentatives de reformulations et de relances. Cette limite explique le fait qu'il y ait relativement peu d'extraits de leurs propos dans la partie résultats du mémoire. La deuxième limite est

le fait que nous n'avons pas pu prendre en compte un nombre plus élevé de cas incluant à la fois des hommes et des femmes et étendre notre étude à tous les cinq systèmes du modèle théorique de l'environnement lettré de Bélisle (2007). Les résultats auxquels nous sommes parvenus grâce aux concepts mobilisés et aux deux cas étudiés sont néanmoins intéressants. Il est cependant certain que les données collectées et nos résultats seraient encore plus riches si nous avions pris en compte ces éléments et étendu notre enquête à d'autres milieux fréquentés par les apprenantes. Cela aurait permis, entre autres, de mieux percevoir les difficultés liées à l'aspect exercice des compétences et au réinvestissement des acquis par les apprenantes et comprendre comment les différents niveaux de l'environnement lettré interagissent sur elles en ce qui concerne les usages de l'écrit.

La troisième limite est liée à la langue des enseignements apprentissages du centre d'alphabétisation, c'est-à-dire le lyélé, langue dans laquelle les entretiens ont été réalisés, avant d'être transcrits et traduits. Nous comprenons bien cette langue, mais nous avons dû solliciter l'aide d'un spécialiste en transcription de cette langue avant de pouvoir transcrire nos entretiens semi-dirigés. Nous avons aussi demandé aux deux apprenantes au moment des entretiens semi-dirigés et ceux informels d'utiliser des termes que nous pourrions facilement comprendre, ce qui peut avoir altéré la richesse et les nuances de ce qu'auraient pu révéler leurs perceptions par rapport à leur utilisation de la lecture, de l'écriture et du calcul au centre d'alphabétisation et à leur domicile.

À la lumière des limites de l'étude et de la pauvreté de l'environnement lettré des apprenantes, nous recommandons que les prochaines études qui seront réalisées sur le thème de l'environnement lettré en contexte d'alphabétisation des adultes au Burkina prennent en compte tous les niveaux de l'environnement lettré de Bélisle et couvrent un nombre plus élevé d'apprenantes et d'apprenants.

Par ailleurs les chercheurs qui voudront mener des études dans ce sens devraient avoir, non seulement une très bonne maîtrise de la langue dans laquelle les personnes enquêtées sont alphabétisées, mais aussi une parfaite maîtrise de la transcription de cette langue. Nous recommandons enfin que les autorités en charge de l'alphabétisation au Burkina Faso prennent des mesures urgentes et fortes afin d'améliorer toutes les dimensions de l'environnement. Lettré des personnes en situation d'alphabétisation.

La question du réinvestissement des connaissances acquises dans le cadre de notre programme d'études ayant conduit à la production de ce mémoire est d'une importance capitale. C'est pourquoi des engagements avaient déjà été pris entre l'organisme donateur de notre bourse d'études et l'État burkinabé, bien avant notre formation, afin que nous réintégrions la direction générale de l'éducation non formelle où nous étions en tant qu'agent de l'État burkinabé après la formation. Ainsi dès notre reprise de service à la direction, nous allons d'abord partager les résultats de l'étude avec les autres agents de la direction et du ministère en charge de l'alphabétisation. Nous mettrons aussi les connaissances acquises à contribution dans le cadre de la formation des différents acteurs qui interviennent dans le secteur de l'alphabétisation. Nous comptons aussi, avec l'aide de partenaires qui restent à rechercher, créer et organiser la gestion de centres d'alphabétisation dans notre province. Cela permettra de donner plus de visibilité à la pertinence de la formation reçue à l'UQAM.

La principale conclusion qu'il faut retenir de cette étude est que les autorités en charge de l'alphabétisation sont confrontées à un dilemme majeur concernant la langue dans laquelle il est souhaitable d'alphabétiser les personnes. Alphabétisées dans la langue nationale, leur environnement lettré fournit peu d'occasions de maintenir les acquis de l'alphabétisation et ne permet pas de faire face aux contextes, nombreux et dominants, où le français est la langue d'usage. Inversement, alphabétisées en français, les langues nationales auraient vite fait d'être affaiblies, voire de disparaître, faute d'être réinvesties dans les diverses activités de la vie courante. Ainsi, alphabétiser les

populations du Burkina Faso en langue nationale et en langue française pourrait ajouter de la pertinence sociale à l'alphabétisation et donner de multiples occasions de réinvestissement des acquis à ces populations.

ANNEXE A

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Présentation de la recherche et de l'entretien

Après les salutations et avant le début de l'enregistrement, aborder les éléments suivants avec la personne interlocutrice :

- lui redonner le formulaire de consentement et lui demander si elle consent toujours à participer à l'entretien semi-dirigé;
- rappeler l'objet d'étude et le titre du projet;
- rappeler la confidentialité et l'anonymat du projet d'étude;
- nommer les thèmes qui seront abordés pendant l'entretien;
- lui faire savoir que, si elle ne veut pas répondre à une question ou aborder un domaine, elle peut le dire;
- commencer l'enregistrement.

Thèmes qui seront abordés

Thème 1 : la dimension matérielle de l'environnement lettré

a- En salle d'alphabétisation

- Quelle sont les documents présents dans la salle d'alphabétisation que vous utilisez? Dans quelles langues sont-ils écrits?

- Que faites-vous avec ces documents?
- Avez-vous une bibliothèque dans le centre? Parlez-moi des documents qu'on y trouve. Dans quelles langues sont-ils écrits?
- Savoir comment vous utilisez la documentation écrite m'intéresse beaucoup.
- Quels sont les moyens de communication et d'information auxquels vous avez accès en salle d'alphabétisation? (Ordinateurs avec accès à l'internet, télévisions, radios, téléphones portables)
- Comment utilisez-vous ces moyens? (Ce que vous faites avec ces moyens, la langue, les utilisez-vous individuellement ou en groupe ...).

b- À domicile

- Quels sont les documents que vous avez à domicile? Dans quelles langues sont-ils écrits?
- Où avez-vous eu ces documents écrits?
- Quels sont les moyens de communication et d'information dont vous disposez à domicile? (Ordinateurs avec accès à l'internet, télévisions, radios, téléphones portables). Dans quelles langues sont-ils? Comment les utilisez-vous?
- Avez-vous accès à des journaux écrits dans votre langue d'alphabétisation? Dans quelles langues sont écrits ces journaux? Par quels moyens avez-vous accès à ces journaux?

Thème 2 : la dimension pertinence sociale de l'environnement lettré

a- En salle d'alphabétisation

- Les documents écrits parlent-ils des réalités de votre milieu? Pouvez-vous donner des exemples de thèmes traités dans cette documentation?
- Les thèmes traités ont-ils de l'intérêt pour vous? Pouvez-vous expliquer en quoi les thèmes traités vous intéressent-ils?

- Expliquez-nous comment la documentation que vous avez dans la salle d'alphabétisation est utile (à quoi sert-elle).
- Les moyens de communication comme le portable et la radio vous servent-ils? Dites-nous comment.

b- À domicile

- Les documents écrits parlent-ils des réalités de votre milieu? Pouvez-vous donner des exemples de thèmes traités dans ces documents?
- Les thèmes traités ont-ils de l'intérêt pour vous? Pouvez-vous expliquer en quoi les thèmes traités vous intéressent-ils?
- Quelle est l'utilité de la documentation écrite dont vous disposez à domicile pour vous?
- Quelle est l'utilité (à quoi servent) des moyens de communication comme la radio et le téléphone portable pour vous à domicile?
- Pouvez-vous nous parler de ce qui vous a amené à participer à la formation dans un centre d'alphabétisation?
- Cette formation vous permet-elle de répondre à vos attentes de départ(satisfait-elle)? Comment?
- Savoir lire et/ou écrire dans votre langue maternelle est-il utile dans la communauté où vous vivez? Quels avantages vous procurent vos compétences à l'écrit (avoir un emploi, être respecté, être responsable d'une association ?)

Thème 3 : la dimension de l'exercice des compétences de l'environnement lettré

a- En salle d'alphabétisation

- (Pratiques de l'écrit) Pouvez-vous me parler, si vous voulez, de ce que vous faites dans la salle d'alphabétisation?

- (Activités qui font appel à la lecture ou à la lecture ou aux deux en salle d’alphabétisation) Quelles sont les activités d’écriture et/ou de lecture dans la salle d’alphabétisation?
- Qu’est-ce que vous écrivez? Qu’est-ce vous lisez?
- Avec quels supports lisez-vous et écrivez-vous?
- Comment lisez-vous, comment écrivez-vous, en groupes? Individuellement?
- Comment l’animateur vous apporte-t-il le soutien dans le cadre de l’écrit? À quels moments?
- D’autres personnes que l’animateur vous aident-elles pendant les activités d’alphabétisation? Donnez un exemple de personne, et dites comment elle vous a aidé.
- Vous arrive-t-il d’aider vous-même une apprenante lorsque vous lisez ou écrivez? Parlez-nous de comment vous l’avez fait.

b- À domicile

- Utilisez-vous l’écrit à domicile? Qu’est-ce que vous écrivez? (Messages, des exercices). Qu’est-ce que vous lisez? Dans quelle langue écrivez-vous? Lisez-vous?
- Avec quel supports (livre, cahier, téléphone portable, ordinateur)?
- Demandez-vous souvent de l’aide pour lire ou écrire à domicile? Vous arrive-t-il d’aider vos proches à lire ou à écrire à domicile? Parlez-nous de situations où vous avez demandé ou apporté de l’aide à vos proches à domicile en matière d’écrit.
- Vous arrive-t-il d’aider votre enfant à réviser ses leçons ou à traiter ses exercices scolaires à domicile? (Non : Expliquez-nous pourquoi? Oui : Comment l’aidez-vous?)
- Certaines tâches liées à vos occupations vous amènent-elles à lire et ou à écrire à domicile? donnez des exemples. Quels supports utilisez-vous dans ce cas?
- Les personnes que vous fréquentez à domicile utilisent-elles l’écrit? Qu’est-ce qu’elles écrivent? Qu’est-ce qu’elles lisent? Dans quelles langues écrivent-elles, lisent-

elles? Vous encouragent-elles ou vous découragent-elles dans vos efforts d'acquisition de compétences en matière d'écrit? Comment?

Thème 4 : la dimension de l'éducation tout au long de la vie

- Avant le centre, avez-vous bénéficié d'autres formations? Parlez-nous de ces formations (Objectifs, Quand, où, pendant combien de temps)?
- Quelles sont les possibilités qui vous permettent de poursuivre votre formation après celle que vous recevez dans le centre d'alphabétisation ?
- Après l'alphabétisation dans ce centre, comment comptez-vous poursuivre votre formation? (Aller au formel, cycle optionnel, suivre une formation pour la couture, le jardinage, l'élevage, etc.)

CONCLUSION DE L'ENTRETIEN

Dire que l'entretien est terminé. Remercier la personne interlocutrice pour sa collaboration.

ANNEXE B

GRILLE D'ENTRETIENS INFORMELS

Personnes interlocutrices

la participante

Éléments vers lesquels orienter l'entretien informel dans le centre

- Les cours (la lecture; l'écriture, le calcul...);
- Les formules pédagogiques (aide individualisée, travail en petits groupes, prétests, exercices d'application, discussions en groupe);
- Les interactions interpersonnelles dans lesquelles l'écrit joue un rôle significatif;
- Ce que les personnes font ou disent lorsqu'elles font appel à l'écrit;
- Les demandes en matière de lecture et d'écriture;
- Les initiatives en matière de lecture et d'écriture.

Éléments vers lesquels orienter l'entretien informel à domicile

- Ce que la personne fait ou dit lorsqu'elle fait appel à l'écrit;
- Ce que l'étudiant chercheur voit relativement à la présence ou à l'usage de l'écrit;
- Les interactions interpersonnelles dans lesquelles l'écrit joue un rôle significatif.

Stratégies de conversation

- Entrer en conversation sans poser de question;
- Privilégier l'écoute et une conversation souple;
- Essayer d'obtenir des informations par des relances, des répétitions, demander à la participante de décrire des exemples concrets d'usage de l'écrit ou d'interaction faisant appel à l'écrit. Lui demander : « Avez-vous un exemple d'une situation où cela est arrivé? » « Racontez-nous comment ça s'est passé? » « Qui étaient les personnes présentes? » « Comment s'est déroulée cette situation? »;
- Noter en l'absence de l'interlocutrice tout ce qui concerne les conversations avec les mots exactes le plus possible.

ANNEXE C

GRILLE D'OBSERVATION

Lieux d'observation

- la salle d'alphabétisation
- le domicile de la participante

Participant·es et participant·s ciblé·s

- les apprenant·es et apprenant·s dans la salle d'alphabétisation;
- l'animateur du centre d'alphabétisation.

Éléments à observer dans la salle d'alphabétisation

- la documentation utilisée dans les activités d'apprentissage (sa composition, sa disponibilité, son utilisation, etc);
- la pertinence sociale de la documentation écrite (traite-t-elle des réalités du milieu, les sujets évoqués sont-ils des sujets du milieu?);
- les activités faisant appel à l'écrit dans la salle (quelles sont les différentes pratiques de l'écrit? Avec quels supports? Dans quels contextes ces pratiques sont-elles utilisées? Comment les apprenant·es lisent-elles, écrivent-elles (en groupes? Individuellement?). Comment l'animateur apporte-t-il le soutien aux apprenant·es dans le cadre de l'écrit? À quels moments? À quels moments des cours l'animateur invite-t-il les apprenant·es à lire et à écrire, qu'est-ce qu'elles écrivent? Qu'est-ce qu'elles lisent? etc).

Éléments à observer aux domiciles de la participante

- la documentation à domicile (y a-t-il de la documentation à domicile? Quelle est sa nature? Est-elle accessible? L'apprenante dispose-t-elle d'un téléphone portable, d'un ordinateur? A-t-elle accès à internet?);
- la pertinence sociale de cette documentation (la documentation écrite traite-t-elle des sujets du milieu? Le portable et l'ordinateur sont-ils utiles à l'apprenante? etc);
- les activités faisant appel à l'écrit aux domiciles de la participante (la participante utilise-t-elle l'écrit à domicile? Dans quel but? Avec quels supports? L'usage de l'écrit est-il régulier? La participante demande-t-elle de l'aide pour lire ou écrire? Etc).

Stratégies d'observation

- prendre place en périphérie de la salle d'alphabetisation;
- au domicile, prendre place dans la cour familiale; et se faire accompagner par la participante et une autre personne présente pour voir l'intérieur de la maison;
- être attentif aux signes qui montrent que notre présence est acceptée ou non;
- éviter de prendre des notes si le faire indispose les personnes.

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DE LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE

Titre du projet de recherche

L'alphabétisation des adultes au Burkina Faso : regards d'apprenants et facteurs pouvant expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation

Étudiant-chercheur

Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone
Département d'éducation et formation spécialisée : 514-987-4123 ; courriel :
tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Jean-Pierre Mercier, Département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone :
514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca

Préambule

Nous demandons l'autorisation pour réaliser une étude sur l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso dans l'un des centres d'alphabétisation de votre circonscription.

Ce formulaire d'approbation vous explique le but de cette étude, ses objectifs, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Description du projet, de ses objectifs et des procédures

Le Burkina Faso est un pays en voie de développement situé en Afrique de l'ouest. Il a un taux d'alphabétisation des adultes qui est estimé à 35 % malgré les efforts que consent le gouvernement pour amener les populations à acquérir les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Il est donc urgent de travailler à l'élévation de ce taux afin de donner aux personnes, aux collectivités et au pays de meilleures chances pour amorcer leur développement. C'est dans cette perspective que nous nous intéressons à la question de l'alphabétisation des adultes dans ce pays à travers ce projet d'étude. Nous voulons identifier les facteurs liés à l'environnement lettré des personnes apprenantes qui sont susceptibles d'expliquer le faible taux d'alphabétisation des adultes. Il s'agira de manière spécifique de :

- explorer et documenter l'environnement lettré des personnes apprenantes ;
- dégager les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré des personnes apprenantes ;
- dégager les facteurs liés à chaque dimension qui affectent leur alphabétisation et qui peuvent expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation des adultes.

L'enquête de terrain se déroulera de février à mars 2020 au Burkina Faso. L'étude sera réalisée sous la forme d'une étude de cas ; chaque cas étant un apprenant ou une apprenante d'un centre d'alphabétisation des adultes. Deux cas feront l'objet de l'étude : un apprenant et une apprenante.

L'enquête de terrain implique des observations directes, des entretiens semi-dirigés et des entretiens informels. Si vous approuvez la réalisation de ce projet, l'étudiant-chercheur observera directement les activités d'apprentissages dans une salle d'alphabétisation de votre circonscription à trois reprises pendant une durée d'une demi-journée (trois heures) à chaque reprise. Les observations sont prévues pour la période de février 2020 à des dates et moments qui seront fixés selon la convenance du centre et de l'animateur des activités d'alphabétisation. Il fera aussi de l'observation au domicile de chacun des deux participants à deux reprises. La première séance d'observation durera deux heures, et la deuxième une heure trente minutes. Par ailleurs, l'étudiant-chercheur réalisera avec chacun des deux participants un entretien semi-dirigé d'une heure trente minutes à son domicile. Pendant les séances d'observation directe en salle, il mettra à profit les moments de transitions et de pauses pour s'entretenir de manière informelle avec les deux participants. Par ailleurs, il utilisera également l'entretien informel à l'étape de l'observation et de l'entretien semi-dirigé aux domiciles de chacun des deux participants. Pendant l'observation directe et les

entretiens informels, l'étudiant-chercheur prendra des notes dans son carnet de terrain pour autant que la prise de notes n'indispose pas les personnes. Les entretiens semi-dirigés feront l'objet d'un enregistrement audio.

Avantages liés à votre collaboration

Il n'y a pas d'avantage directement lié à votre collaboration. L'étude aidera cependant les participants à donner beaucoup plus de valeur à leurs pratiques de lecture et d'écriture. Elle pourra aussi permettre de mieux comprendre la situation de l'environnement lettré des apprenants adultes dans les contextes apparentés à celui du centre étudié.

Risques et inconvénients liés à votre collaboration

Nous n'entrevoions pas de risques ni d'inconvénients liés à votre collaboration pour la réalisation de l'étude.

Confidentialité

Nous allons prendre les mesures suivantes afin que l'ensemble des informations que nous recueillerons dans le cadre de cette étude demeurent anonymes et confidentielles. Pendant la transcription des informations recueillies, nous attribuerons des noms fictifs aux participants, au centre d'alphabétisation et à votre circonscription. Il en sera de même pour les personnes que les participantes et participants nommeront. Ce sont ces noms fictifs qui seront utilisés dans les communications relatives au projet d'étude et dans le mémoire. Sauf pendant les séances de terrain, le carnet de notes sera conservé dans une armoire fermée à clef. Tous les autres documents papiers seront aussi conservés dans la même armoire fermée à clef. Les enregistrements audios seront transférés dans l'ordinateur de l'étudiant-chercheur et seront ensuite détruits de l'appareil enregistreur. Une fois transférés, l'ordinateur et ces informations seront protégés par un mot de passe.

L'ensemble des informations recueillies seront conservées pendant cinq ans après le dépôt du mémoire de maîtrise. À l'issue de cette date, elles seront toutes détruites.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Jean-Pierre Mercier, département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone : 514-987-3000 poste 3452; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca; Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone département d'éducation et formation spécialisée 514-987-4123; courriel : tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca; 515-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir pris connaissance du présent projet : son but et ses objectifs, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients liés à la participation. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), autorise la réalisation de la présente étude dans le centre d'alphabétisation de.....

Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de retirer son consentement à la réalisation du projet d'étude décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DU GESTIONNAIRE DU CENTRE D'ALPHABÉTISATION

Titre du projet de recherche

L'alphabétisation des adultes au Burkina Faso : regards d'apprenants et facteurs pouvant expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation

Étudiant-chercheur

Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone
Département d'éducation et formation spécialisée : 514-987-4123 ; courriel :
tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Jean-Pierre Mercier, Département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone :
(514) 987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche sur l'alphabétisation des adultes qui implique des observations directes, des entretiens semi-dirigés et des entretiens informels. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le Burkina Faso est un pays en voie de développement situé en Afrique de l'ouest. Il a un taux d'alphabétisation des adultes qui est estimé à 35 % malgré les efforts que consent le gouvernement pour amener les populations à acquérir les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Il est donc urgent de travailler à l'élévation de ce taux afin de donner aux personnes, aux collectivités et au pays de meilleures chances pour amorcer leur développement. C'est dans cette perspective que nous nous intéressons à la question de l'alphabétisation des adultes dans ce pays à travers ce projet d'étude. Nous voulons identifier les facteurs liés à l'environnement lettré des personnes apprenantes qui sont susceptibles d'expliquer le faible taux d'alphabétisation des adultes. Il s'agira de manière spécifique de :

- explorer et documenter l'environnement lettré de personnes apprenantes ;
- dégager les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré des personnes apprenantes ;
- dégager les facteurs liés à chaque dimension qui affectent leur alphabétisation et qui peuvent expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation des adultes.

L'enquête de terrain se déroulera de février à mars 2020 au Burkina Faso. L'étude sera réalisée sous la forme d'une étude de cas ; chaque cas étant un apprenant ou une apprenante d'un centre d'alphabétisation des adultes. Deux cas feront l'objet de l'étude : un apprenant et une apprenante.

L'enquête de terrain implique des observations directes, des entretiens semi-dirigés et des entretiens informels. Si votre organisme accepte de participer à ce projet, l'étudiant-chercheur observera directement les activités d'apprentissages dans une salle d'alphabétisation de votre centre à trois reprises pendant une durée d'une demi-journée (trois heures) à chaque reprise. Les observations sont prévues pour la période de février 2020 à des dates et moments qui seront fixés selon la convenance du centre et de l'animateur des activités d'alphabétisation. Il fera aussi de l'observation au domicile

de chacun des deux participants à deux reprises. La première séance d'observation durera deux heures, et la deuxième une heure trente minutes. Par ailleurs, l'étudiant-chercheur réalisera avec chacun des deux participants un entretien semi-dirigé d'une heure trente minutes à son domicile. Pendant les séances d'observation directe en salle, il mettra à profit les moments de transitions et de pauses pour s'entretenir de manière informelle avec les deux participants. Par ailleurs, il utilisera également l'entretien informel à l'étape de l'observation et de l'entretien semi-dirigé aux domiciles de chacun des deux participants. Pendant l'observation directe et les entretiens informels, l'étudiant-chercheur prendra des notes dans son carnet de terrain pour autant que la prise de note n'indispose pas les personnes. Les entretiens semi-dirigés feront l'objet d'un enregistrement audio.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet consiste à nous autoriser à mener notre enquête liée au projet d'étude durant la période allant de février à mars 2020 ; et à nous aider à entrer en contact avec l'animateur et les apprenants/apprenantes de votre centre d'alphabétisation pour adultes.

Avantages liés à la participation

Il n'y a pas d'avantage personnel directement lié à votre participation et à celle de votre centre d'alphabétisation à cette étude. L'étude aidera cependant les participants à donner beaucoup plus de valeur à leurs pratiques de lecture et d'écriture. Votre participation aidera aussi à mieux comprendre la situation de l'environnement lettré en rapport avec l'alphabétisation des adultes.

Risques liés à la participation

Nous n'entrevoions pas de risque en rapport avec votre participation et celle de votre centre à l'étude.

Confidentialité

Nous allons prendre les mesures suivantes afin que l'ensemble des informations que nous recueillerons auprès des participants demeurent anonymes et confidentielles. Pendant la transcription des informations recueillies, nous attribuerons des noms fictifs aux participants et à votre centre. Il en sera de même pour les personnes qu'ils nommeront. Ce sont ces noms fictifs qui seront utilisés dans les communications relatives au projet d'étude et dans le mémoire. Sauf pendant les séances de terrain, le

carnet de notes sera conservé dans une armoire fermée à clef. Tous les autres documents papiers seront aussi conservés dans la même armoire fermée à clef. Les enregistrements audios seront transférés dans l'ordinateur de l'étudiant-chercheur et seront ensuite détruits de l'appareil enregistreur. Une fois transférés, l'ordinateur et ces informations seront protégés par un mot de passe.

L'ensemble des informations recueillies seront conservées pendant cinq ans après le dépôt du mémoire de maîtrise. À l'issue de cette date, elles seront toutes détruites.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiant-chercheur verbalement.

Indemnité compensatoire

Il n'y a pas d'indemnité allouée pour votre participation à ce projet de recherche.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Jean-Pierre Mercier, département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone : 514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca ; Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone département d'éducation et formation spécialisée 514-987-4123 ; courriel : tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca ; 515-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DE L'ANIMATEUR DU CENTRE D'ALPHABÉTISATION

Titre du projet de recherche

L'alphabétisation des adultes au Burkina Faso : regards d'apprenants et facteurs pouvant expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation

Étudiant-chercheur

Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone
Département d'éducation et formation spécialisée : 514-987-4123 ; courriel :
tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Jean-Pierre Mercier, Département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone :
514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique des observations directes, des entretiens semi-dirigés et des entretiens informels. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le Burkina Faso est un pays en voie de développement situé en Afrique de l'ouest. Il a un taux d'alphabétisation des adultes qui est estimé à 35 % malgré les efforts que consent le gouvernement pour amener les populations à acquérir les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul. Il est donc urgent de travailler à l'élévation de ce taux afin de donner aux personnes, aux collectivités et au pays de meilleures chances pour amorcer leur développement. C'est dans cette perspective que nous nous intéressons à la question de l'alphabétisation des adultes dans ce pays à travers ce projet d'étude. Nous voulons identifier les facteurs liés à l'environnement lettré des personnes apprenantes qui sont susceptibles d'expliquer le faible taux d'alphabétisation des adultes. Il s'agira de manière spécifique de :

- explorer et documenter l'environnement lettré de personnes apprenantes ;
- dégager les relations entre les différentes dimensions de l'environnement lettré des personnes apprenantes;
- dégager les facteurs liés à chaque dimension qui affectent leur alphabétisation et qui peuvent expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation des adultes.

L'enquête de terrain se déroulera de février à mars 2020 au Burkina Faso. L'étude sera réalisée sous la forme d'une étude de cas ; chaque cas étant un apprenant ou une apprenante d'un centre d'alphabétisation des adultes. Deux cas feront l'objet de l'étude : un apprenant et une apprenante.

L'enquête de terrain implique des observations directes dans la salle d'alphabétisation et aux domiciles de deux participants qui seront choisis conformément à des critères bien établis, des entretiens semi-dirigés et des entretiens informels avec les deux participants.

Nature et durée de votre participation

Votre participation au projet se fera à travers votre collaboration dans le cadre de la collecte d'informations dans votre salle d'alphabétisation à partir d'observations directes qui se feront au mois de février 2020. Si votre centre et vous acceptez de participer à ce projet, l'étudiant-chercheur observera directement les activités

d'apprentissages dans la salle d'alphabétisation dont vous avez la charge en tant qu'animateur à trois reprises pendant une durée d'une demi-journée (trois heures) à chaque reprise. Les dates et les moments précis seront fixés à votre convenance et celle du centre. Pendant les séances d'observation, il prendra des notes dans son carnet de terrain pour autant que la prise de note n'indispose pas les personnes. Au moment de l'observation, il prendra en compte toute information jugée utile et en lien avec les objectifs du projet de recherche venant de vous.

Avantages liés à la participation

Il n'y a pas d'avantage personnel directement lié à votre participation à cette étude. Votre participation aidera cependant à mieux comprendre la situation de l'environnement lettré en rapport avec l'alphabétisation des adultes.

Risques liés à la participation

Nous n'entrevoions pas de risque en rapport avec votre participation à l'étude.

Confidentialité

Nous allons prendre les mesures suivantes afin que l'ensemble des informations que nous recueillerons dans la salle d'alphabétisation au cours de l'observation demeurent anonymes et confidentielles. Pendant la transcription des informations recueillies, nous vous attribuerons des noms fictifs. Il en sera de même pour les personnes que vous nommerez et votre centre d'alphabétisation. Ce sont ces noms fictifs qui seront utilisés dans les communications relatives au projet d'étude et dans le mémoire. Sauf pendant les séances de terrain, le carnet de notes sera conservé dans une armoire fermée à clef. Tous les autres documents papiers seront aussi conservés dans la même armoire fermée à clef.

L'ensemble des informations recueillies seront conservées pendant cinq ans. À l'issue de cette date, elles seront toutes détruites.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiant-chercheur verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Il n'y a pas d'indemnité allouée pour votre participation à ce projet de recherche.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Jean-Pierre Mercier, département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone : 514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca ; Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone département d'éducation et formation spécialisée 514-987-4123 ; courriel : tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca ; 515-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS DU CENTRE D'ALPHABÉTISATION

Titre du projet de recherche

L'alphabétisation des adultes au Burkina Faso : regards d'apprenants et facteurs pouvant expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation

Étudiant-chercheur

Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone
Département d'éducation et formation spécialisée : 514-987-4123 ; courriel :
tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Jean-Pierre Mercier, Département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone :
514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet d'étude sur l'alphabétisation des adultes qui implique de l'observation directe dans votre salle d'alphabétisation et des conversations avec l'étudiant-chercheur pendant les pauses.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le Burkina Faso doit trouver les voies et les moyens afin de rehausser le taux d’alphabétisation de sa population adulte qui demeure à un niveau très faible. L’étude que nous réalisons s’inscrit dans cette perspective. Elle vise à explorer et à documenter l’environnement lettré des apprenants participant à l’alphabétisation des adultes au Burkina Faso. L’enquête de terrain se déroulera de février à mars 2020.

Nature et durée de votre participation

Votre participation au projet se fera à travers votre collaboration dans la collecte d’informations dans votre salle d’alphabétisation à partir d’observations directes qui seront réalisées au mois de février 2020. Si votre centre et vous acceptez de participer à ce projet, l’étudiant-chercheur observera directement les activités d’apprentissages dans votre salle à trois reprises pendant une durée d’une demi-journée (trois heures) à chaque reprise. Les dates et les moments précis des observations seront fixés à votre convenance et celui du centre. Pendant les séances d’observation, il prendra des notes dans son carnet de terrain pour autant que la prise de notes ne vous indispose pas. Au moment de l’observation, il prendra en compte toute information jugée utile et en lien avec les objectifs du projet de recherche. Par ailleurs, une femme et un homme répondant à certains critères seront approchés parmi vous pour participer à la deuxième étape de la recherche. L’étudiant-chercheur conduira des entretiens informels avec ces derniers par rapport à l’environnement lettré. Il conduira aussi de l’observation deux fois au domicile de chacun d’eux et un entretien semi-dirigé.

Avantages liés à la participation

Il n’y a pas d’avantage personnel directement lié à votre participation à cette étude. Elle aidera toutefois les services publics, les ONG, les associations qui interviennent dans le secteur de l’alphabétisation à mieux comprendre la situation de l’environnement lettré en rapport avec l’alphabétisation des adultes, et à adapter leur intervention en fonction de la réalité.

Risques liés à la participation

Nous n’entrevoions pas de risque en rapport avec votre participation à l’étude.

Confidentialité

Nous allons prendre les mesures suivantes afin que l'ensemble des informations que nous recueillerons dans la salle d'alphabétisation au cours de l'observation demeurent anonymes et confidentielles. Pendant la transcription des informations recueillies, nous vous attribuerons des noms fictifs. Il en sera de même pour les personnes que vous nommerez et votre centre d'alphabétisation. Ce sont ces noms fictifs qui seront utilisés dans les communications relatives au projet de recherche et dans le mémoire. Sauf pendant les séances de terrain, le carnet de notes sera conservé dans une armoire fermée à clef. Tous les autres documents papiers seront aussi conservés dans la même armoire fermée à clef.

L'ensemble des informations recueillies seront conservées pendant cinq ans. À l'issue de cette date, elles seront toutes détruites.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiant-chercheur verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Il n'y a pas d'indemnité allouée pour votre participation à ce projet de recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Jean-Pierre Mercier, département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone : 514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca ; Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone département d'éducation et formation spécialisée 514-987-4123 ; courriel : tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains

ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca ; 515-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES DEUX PARTICIPANTES À L'ÉTUDE

Titre du projet de recherche

L'alphabétisation des adultes au Burkina Faso : regards d'apprenants et facteurs pouvant expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation.

Étudiant-chercheur

Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone
Département d'éducation et formation spécialisée : 514-987-4123 ; courriel :
tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Jean-Pierre Mercier, Département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone :
514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet d'étude sur l'alphabétisation des adultes qui implique des observations directes, des entretiens semi-dirigés et des entretiens informels.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le Burkina Faso doit trouver les voies et les moyens afin de rehausser le taux d'alphabétisation de sa population adulte qui demeure à un niveau très faible. L'étude que nous réalisons s'inscrit dans cette perspective. Elle vise explorer et à documenter l'environnement lettré des personnes apprenantes participant à l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso.

Nature et durée de votre participation

Votre collaboration sera sollicitée dans le cadre d'observations directes, d'entretiens semi-dirigés et d'entretiens informels pendant la période allant de février à mars 2020. Si votre centre d'alphabétisation et vous acceptez de participer à ce projet, l'étudiant-chercheur observera directement les activités d'apprentissages dans votre salle d'alphabétisation à trois reprises pendant une durée d'une demi-journée (trois heures) à chaque reprise. Il fera aussi de l'observation à votre domicile à deux reprises. La première séance d'observation durera deux heures, et la deuxième une heure trente minutes. Par ailleurs, il réalisera avec chacun de vous un entretien semi-dirigé d'une heure trente minutes à votre domicile. Les dates et les moments précis des observations et des entretiens seront fixés à votre convenance. Pendant les séances d'observation directe en salle, il mettra à profit les moments de transitions et de pauses pour s'entretenir de manière informelle avec vous. Par ailleurs, si vous donnez votre consentement, il utilisera également l'entretien informel à l'étape de l'observation et de l'entretien semi-dirigé à votre domicile. Pendant l'observation directe et les entretiens informels, l'étudiant-chercheur prendra des notes dans son carnet de terrain pour autant que la prise de note ne vous indispose pas. L'entretien semi-dirigé fera l'objet d'un enregistrement audio.

Avantages liés à la participation

Votre participation à l'étude vous aidera à donner beaucoup plus de valeur à vos pratiques de lecture et d'écriture. Elle aidera aussi les services publics, les ONG, les associations qui interviennent dans le secteur de l'alphabétisation à mieux comprendre la situation de l'environnement lettré en rapport avec l'alphabétisation des adultes, et à adapter leur intervention en fonction de la réalité.

Risques liés à la participation

Il n'y a pas de risque lié à votre participation à ce projet d'étude. Nous entrevoyons deux inconvénients liés à votre participation. Le premier est que votre participation va exiger que vous consacriez une partie de votre temps aux observations, aux entretiens semi-dirigés et aux entretiens informels. Par ailleurs, nous sommes conscients qu'en tant qu'épouse ou époux ; votre conjoint(e) et certaines personnes de votre entourage peuvent se poser des questions sur une situation où vous vous retrouvez seul avec l'enquêteur. C'est pourquoi l'observation, l'entretien semi-dirigé et l'entretien informel à votre domicile seront réalisés dans la grande cour familiale. Lorsque l'étudiant-chercheur voudra voir l'intérieur de votre maison, il se fera accompagner par vous et une autre personne présente dans la cour.

Confidentialité

Nous allons prendre les mesures suivantes afin que l'ensemble des informations que nous recueillerons auprès de vous demeurent anonymes et confidentielles. Pendant la transcription des informations recueillies, nous vous attribuerons des noms fictifs. Il en sera de même pour les personnes que vous nommerez et votre centre d'alphabétisation. Ce sont ces noms fictifs qui seront utilisés dans les communications relatives au projet d'étude et dans le mémoire. Sauf pendant les séances de terrain, le carnet de notes sera conservé dans une armoire fermée à clef. Tous les autres documents papiers seront aussi conservés dans la même armoire fermée à clef. Les enregistrements audios seront transférés dans l'ordinateur de l'étudiant-chercheur et seront ensuite détruits de l'appareil enregistreur. Une fois transférés, l'ordinateur et ces informations seront protégés par un mot de passe.

L'ensemble des informations recueillies seront conservées pendant cinq ans après le dépôt du mémoire de maîtrise. À l'issue de cette date, elles seront toutes détruites.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiant-chercheur verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Il n'y a pas d'indemnité allouée pour votre participation à ce projet de recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Jean-Pierre Mercier, département d'éducation et formation spécialisée. Téléphone : 514-987-3000 poste 3452 ; courriel : mercier.jean-pierre@uqam.ca ; Bédemè Tiao, étudiant-chercheur en éducation et formation des adultes. Téléphone département d'éducation et formation spécialisée 514-987-4123 ; courriel : tiao.bedeme@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca ; 515-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE I

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat:
3963

Certificat émis le:
16-01-2020

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: L'alphabétisation des adultes au Burkina Faso : regards d'apprenants et facteurs pouvant expliquer la faiblesse du taux d'alphabétisation

Nom de l'étudiant: Bédemè TIAO

Programme d'études: Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation des adultes)

Direction de recherche: Jean-Pierre MERCIER

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf

Président du CERPE plurifacultaire

Professeur, Département de marketing

ANNEXE J

ARBORESCENCE DE CONTENU DE L'ÉTUDE

Cette arborescence de contenu a servi au codage et à l'analyse des données collectées sur le terrain dans le cadre de notre mémoire sur l'alphabétisation des adultes au Burkina Faso. Ces données ont été codées et analysées avec l'aide du logiciel d'analyse NVivo. Cette arborescence comporte quatre branches principales.

1. Dimension matérielle
2. Dimension exercice des compétences
3. Dimension pertinence sociale
4. Dimension éducation tout au long de la vie

Les trois premières branches comportent chacune deux sous-branches dans lesquelles les contenus des données doivent être codés, soit parce que ces contenus concernent la salle d'alphabétisation ou le domicile des apprenantes. La dernière branche ne comporte pas de sous-branche.

ARBORESCENCE THÉMATIQUE

1. Dimension matérielle : Elle concerne tout ce qui se rapporte à la disponibilité des documents écrits et à leur variété ainsi que les moyens de communication et d'information.

1.1. En salle d'alphabétisation : coder ici tous les contenus des données se rapportant à la salle d'alphabétisation.

1.2. Aux domiciles des apprenantes : coder ici tous les contenus des données se rapportant aux domiciles des apprenantes.

2. Dimension exercice des compétences : elle renvoie aux occasions dans le milieu de vie des apprenantes, occasions leur permettant d'exercer leurs compétences à l'écrit.

2.1. En salle d'alphabétisation : coder ici tous les contenus des données se rapportant à la salle d'alphabétisation.

2.2. Aux domiciles des apprenantes : coder ici tous les contenus des données se rapportant aux domiciles des apprenantes.

3. Dimension pertinence sociale : elle renvoie au lien entre, d'une part, la documentation écrite disponible et le milieu de vie des apprenantes et, de l'autre, ce qui est acquis en matière d'écrit par les apprenantes et leur réalité sociale.

3.1. En salle d'alphabétisation : coder ici tous les contenus des données se rapportant à la salle d'alphabétisation.

3.2. Aux domiciles des apprenantes : coder ici tous les contenus des données se rapportant aux domiciles des apprenantes.

4. Dimension éducation tout au long de la vie : elle prend en compte tout ce qui permet aux apprenantes de poursuivre leur éducation après l'étape du centre d'alphabétisation. Coder ici tous les contenus des données se rapportant à cette dimension.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anne, A. (2012). *La stratégie sénégalaise du faire faire et la construction du sens de la gouvernance de l'éducation non formelle* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9684/Anne_Abdoulaye_2012_these.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris : Nathan Université.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bélisle, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif (avec la collaboration de Olivier Dezutter)*. [Rapport de recherche]. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Direction de la formation générale des adultes. Récupéré de du site web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/competences_principes.pdf
- Bélisle, R., Roy, S. et Mottais, É. (2019). *Créer et animer des environnements écrits dans la communauté : rapport de recherche. Recherche-action sur le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture d'adultes sans études postsecondaires*. Sherbrooke : Récupéré de https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/10/rehaussement_compences_lecture_CERTA_sept19.pdf

- Boire, S. (2015). Analyse sur les écarts de performance de l'éducation non formelle au Mali. *Revue malienne de science et de technologie*, 17, 71-82. Récupéré de <http://www.revues.ml/index.php/rmst/article/view/1147>
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. et Dominicé, P. (dir.). (2009). *Où sont passés les adultes? : routes et dérives d'un âge de la vie*. Paris : Téraèdre.
- Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie. (2015a). *Rapport enquête multisectorielle continue (EMC) 2014 - Profil de pauvreté et d'inégalités*. Ouagadougou : l'auteur. Récupéré de http://www.insd.bf/n/contenu/enquetes_recensements/Enq_EMC/Profil_de_pauvrete_et_d_inegalite_en_2014.pdf
- Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie. (2015b). *Enquête multisectorielle continue (EMC)2014. Alphabétisation et scolarisation* Ouagadougou : l'auteur. Récupéré de http://www.insd.bf/n/contenu/enquetes_recensements/Enq_EMC/Alphab%e9risation_et_scolarisation.pdf
- Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie. (2015c). *Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014- Caractéristiques sociodémographiques de la population*. Ouagadougou : l'auteur. Récupéré de http://www.insd.bf/n/contenu/enquetes_recensements/Enq_EMC/Caract%e9ristiques_sociodemographiques_de_la_population.pdf
- Burkina Faso. Institut national de la statistique et de la démographie. (2017). *Annuaire statistique 2016*. Ouagadougou : l'auteur. Récupéré de http://www.insd.bf/n/contenu/pub_periodiques/annuaire_stat/Annuaire_stat_nationaux_BF/Annuaire_stat_2016.pdf

Burkina Faso. Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. (2015). *Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA) 2011-2015*. Ouagadougou : l'auteur.

Burkina Faso. Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation. Direction de la recherche en éducation non formelle. (2016). *Mesure des effets des innovations en éducation non formelle*. [Rapport d'étude]. Récupéré de http://www.solidarburkina.bf/IMG/pdf/rapport_mesure_effet_des_innovations_en_enf_novembre_2016.pdf

Carré, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Chalom, M. (1991). *Le migrant démuné. Alphabétisation et intégration des immigrants*. Montréal : Les Éditions Liber.

Cisse, A. (2016). *La généralisation des Centres d'éducation pour le développement au Mali: problèmes et perspectives* (Thèse de doctorat). Université de Picardie Julesverne, Amiens, France. Récupéré de <https://www.theses.fr/2016AMIE0014>

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines- De la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Diarra, M. C. (2011). Formation des formateurs: place dans une éducation de qualité des adultes. *International Review of Education (Cologne)*, 57(1/2), 145-159. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/pdf/41480689.pdf>

Easton, P. (2014). *Sustaining Literacy in Africa Developing a Literate Environment*. Paris : UNESCO. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225258>

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche- Méthodes quantitatives et qualitatives* (3 éd.). Montréal : TC Média Livres Inc.
- Freire, P. (1971). *L'éducation: pratique de la liberté* (4ème éd.). Paris : Les Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Librairie Francois Maspero.
- Fugazzi, B. et Ross, V. (1992). *L'alphabétisation chez les immigrants et les membres des communautés culturelles : Analyse de la situation*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Gaté, J.-P. (2009). Apprenant. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 77-78). Toulouse : Éditions érès.
- Gouvernement du Burkina Faso. (2007). *Décret promulgant la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation* (N°2007-540/PRES). Ouagadougou : l'auteur.
- Gouvernement du Burkina Faso. (2009). *Décret portant organisation de l'éducation non formelle* (N°2009-644). Ouagadougou : l'auteur. Récupéré de <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/4c871006f20c6197796dfb1076160d2aa1769104.pdf>
- Hamadache, A. et Martin, D. (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation- Politiques, stratégies et illustrations*. Paris : UNESCO/OCDE.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : Harmattan Inc.

- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education (Cologne)*, (61), 295-326. Récupéré de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-015-9490-0>
- Jahan, S. (2016). *Rapport sur le développement humain 2016. Le développement humain pour tous (avec la collaboration de Jespersen Eva)*. New York : Programme des nations unies pour le développement. Récupéré de du site web du PNUD <https://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- Kalman, J. (2006). *À la découverte de l'alphabétisation. Voies d'accès vers la culture de l'écrit pour un groupe de femmes vivant au Mexique*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149309>
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes- L'entretien compréhensif (sous la direction de François de Singly)* (3 éd.). Paris : Armand Colin.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de formation* (F. Paban, trad.). Paris : les Éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lauwerier, T. (2012). Quelle place pour l'alphabétisation au Mali? Une analyse des politiques. *Archive ouverte de l'Université de Genève*. Récupéré de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23646>
- Lestage, A. (1981). *Alphabétisme et alphabétisation*. Paris : UNESCO.

- Ly, A. (2015). Étude de cas 3: Recherche-action au Sénégal pour la formation des formateurs. Dans H. Alidou et C. Glanz (dir.), *Recherche-action: améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes* (p. 103-1009). Abuja, Nigéria : L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et le Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique de l'Ouest. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233979>
- Maïga, A., Napon, A. et Soré, Z. (2015). Pour un ancrage sociologique de l'alphabétisation. Analyse des besoins langagiers des populations burkinabè. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 65-75. Récupéré de <https://journals.openedition.org/ries/4495>
- Malone, S. E. et Arnove, R. F. (1998). *Principes de la planification de l'éducation. La planification des programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves*. Paris : UNESCO.
- Mbodj-Pouye, A. (2013). *Le fil de l'écrit. Une anthropologie de l'alphabétisation au Mali*. Lyon : ENS Éditions.
- Mercier, J.-p. (2015). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrook. Récupéré de https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6846/Mercier_Jean_Pierre_PhD_2015.pdf;sequence=3
- Napon, A. et Maïga, A. (2012). *Évaluation de la stratégie du faire-faire en alphabétisation et en éducation non formelle au Burkina Faso* [Rapport d'étude non publié]. Ouagadougou : Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, Cabinet du Ministre délégué chargé de l'alphabétisation.
- Oxenham, J. (2010). *Programmes d'alphabétisation efficaces: le choix des décideurs*. Paris : UNESCO. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163607_fre

- Shiohata, M. (2010). Exploring the Literacy Environment: A Case Study from Urban Senegal. *Comparative Education Review (Chicago)*, 54(2), 243-269. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/651451>
- Tapsoba, A. (2017). *Education non formelle et qualité de l'éducation: le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso* (Thèse de doctorat). Université de Rouen. Arcive ouverte pluridisciplinaire HAL, Lyon. Récupéré de Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01760009/>
- Tiemtoré, W. Z. (2017). Analyse des politiques d'alphabétisation au Burkina Faso: constats et diagnostic. *Sociotexte. Revue de sociologie de l'Afrique littéraire*, (1). Récupéré de <https://www.sociotexte.org/analyse-des-politiques-dalphabetisation-au-burkina-faso-constats-et-diagnostic-w-zacharia-tiemtore/>
- UNESCO. (1982, 28 juin au 3 juillet). *Conférence des Ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique des États membres d'Afrique (avec la coopération de la CEA et de l'OUA)*. [Rapport de conférence]. Hararé : l'auteur. Récupéré de http://www.unesco.org/education/pdf/HARARE_F.PDF
- UNESCO. (1997). *Déclaration de Hambourg- l'Agenda pour l'avenir*. Hambourg : l'auteur. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_fre
- UNESCO. (2006). *Éducation pour tous. L'alphabétisation, un enjeu vital*. [Rapport annuel]. Paris : l'auteur. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>
- UNESCO. (2018). *Lire le passé écrire l'avenir. Cinquante ans au service de l'alphabétisation*. [Rapport annuel]. Paris : l'auteur. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265395>

