

**LA PROBLÉMATIQUE DE “DÉPART PRÉCOCE” DANS LES CLASSES
D’ALPHABÉTISATION DES ADULTES AU TOGO :
ANALYSE SELON LE PARADIGME THÉORIQUE DE L’EXPECTANCY-VALUE**

*Thèse présentée en vue de l’obtention du grade de
Docteur en Sciences psychologiques et de l’éducation par*

Amenyah, Efua Irene N.

Promoteur : Prof. Etienne Bourgeois

Co-promoteur : Prof. Mariane Frenay

Mai 2011
Louvain la Neuve, Belgique

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de L'éducation

**LA PROBLÉMATIQUE DE “DÉPART PRÉCOCE” DANS LES CLASSES
D’ALPHABÉTISATION DES ADULTES AU TOGO :
ANALYSE SELON LE PARADIGME THÉORIQUE DE L’EXPECTANCY-VALUE**

Amenyah, Efua Irene N.

Présidente

Garant, Michèle

Promoteurs

Bourgeois, Etienne

Frenay, Mariane

Membres

Charlier, Jean-Emile

Kaddouri, Mokthar

Raemdonck, Isabel

Louvain la Neuve, Belgique
Mai 2011

DÉDICACE

*Cette thèse est dédiée à la mémoire de mon père
Simon Y. Amenyah, qui s'en est allé trop tôt
sans voir l'aboutissement de ce travail...*

A ma mère Belinda,
Mes sœurs Sibyl, Phyllis et Sylvana,
Mes frères Charles et Christian, pour mes très, très
nombreuses absences mais spécialement pour toute
la joie que vous aurez en voyant ce travail de thèse.
A mes nièces et neveux Kristina, Warren, Othniel,
Tiffany, Inès, Earl, Dorinda et Lucinda, que ce travail
vous serve de modèle et aussi de référence de réussite.

Miele agbalē vevi sia ɔm ɔ mi, hele miāfe dzezi ɔɔɔ
kpakple akpedada tsɔm le mia nam, mi amesiwo katā tsɔe
ɔo mia ɔokuiwò dzi eye mie ɔo miāfe biabianyawo ɲuti na
mi, kpakple dzidzɔ kple domekɔkɔ le miāfe anyinɔnɔ kpɔ
mi me. Miāfe dɔdasi sia ma tenɔ akpɔ eme vava ne mia wò
mia to me de le eme o. Eyata mɛle akpe tɔxē dam na mi.

Nuka edze be agbalē sia nanye ? Agbalē sia fe taɔɔɔɔ nu
enye be ase nuka ɲuti haho suku delawo me wua enu o.
Dɔ la keke ta gake mɛ tenɔ wɔ miāfe dɔdasi eye agbalē la
ayi na miāfe tatɔwo. Eyata mɛle akpe dam na mi, miāfe
nufialawo kple wo fe dɔɔɔɔ kpɔlawo vovovoawo katā hā.

Edze be miāda akpe na amesiwo katā kpe ɔ mi ɲuti le
dɔ sia wɔwɔ me le afisia hā, Afetɔwo Etienne Bourgeois
kple Jean-Emile Charlier kpakple Afenɔ Mariane Frenay.

Mɛ da akpe tɔxē na mi katā et eye mɛ gbogbu nu na mi !!!

REMERCIEMENTS

Arrivée au terme de cette belle aventure, entreprise il a y bientôt quatre ans, il me tient particulièrement à cœur de remercier toutes les personnes qui ont suivi, de près ou de loin, les travaux de recherche ainsi que les nombreux mois d’écriture et de réécriture dont le manuscrit que vous avez entre vos mains constitue l’aboutissement.

En premier, je pense à mon promoteur de thèse, Etienne Bourgeois, qui a accepté de m’encadrer sans me connaître personnellement car lorsque j’ai pris contact avec lui, j’étais encore à Dakar au Sénégal. Je le remercie de la confiance avec laquelle il a toujours accueilli mes idées, tant dans le choix de la problématique que j’ai souhaité traiter que dans la manière d’y parvenir. Je dirai que cela n’a pas été facile car en bonne africaine et du fait que le français n’est pas ma langue maternelle et que j’utilise plusieurs langues à la fois, souvent je dois lui reprendre dans mes propres mots à moi, ce que j’ai écrit. Malgré cela, il a toujours eu confiance en moi et cette confiance a porté ses fruits en me permettant de grandir tant sur le plan professionnel que personnel mais plus sur le plan de la cohérence. Un tout particulier Merci à lui d’avoir toujours enrichi nos discussions non seulement de ses connaissances théoriques et ses nombreuses expériences auprès d’étudiants étrangers, mais aussi de ses qualités humaines et aussi de praticien de terrain dans le domaine de l’éducation des adultes. Son optimisme, même dans les moments difficiles que j’ai connus, sa spontanéité et son enthousiasme sont autant de qualités que j’ai pu bénéficier tout le long de nos échanges et que j’ai particulièrement appréciées.

Ensuite, je pense à ma co-promotrice de thèse, Mariane Frenay dont je ne saurai énumérer les qualités humaines, professionnelles et personnelles. À chacun de nos échanges, vous m’avez chaleureusement accueillie et vous avez toujours accueilli mes idées en me donnant la possibilité de m’expliquer. Nos différentes rencontres ont toujours été des moments de confiance que m’aidaient à progresser. Ces derniers moments, vous avez fait en sorte que la thèse se déroule dans d’excellentes conditions. J’ai pu apprécier à la fois l’important espace de liberté que vous offrez à chacun et chacune de vos doctorants par vos conseils et vos compétences de professionnelle qui m’ont énormément aidée pour la rédaction finale. La thèse, telle qu’elle se présente ici doit beaucoup à vos conseils avisés tant du point de vue du fond que de la forme et je tiens tout particulièrement à vous exprimer ma gratitude.

Enfin, je pense au seul membre de mon comité d’encadrement, Jean-Emile Charlier. Je ne saurai décrire sa passion et son combat par une justice sociale en éducation sur le continent africain. Comme sociologue, vous avez su apporter vos jugements critiques et vos conseils d’expert tout le long de ce travail. Vous n’avez jamais hésité, par votre bonne connaissance de la société africaine y compris les programmes d’alphabétisation, à me faire percevoir les erreurs à côté desquelles je passais et que je ne dénonçais pas avec fermeté. J’ai réellement aimé continuer notre aventure puisqu’elle a débuté depuis Dakar. Vous n’avez jamais cessé de m’aider à modifier l’orientation de la recherche lorsqu’elle prenait certaines tournures. Vos réflexions à haute voix m’ont beaucoup aidée à apporter des améliorations tout aussi importantes au travail et à adopter un cadre de référence inédit. Je suis heureuse d’avoir refait le chemin avec vous et je vous prie d’accepter ma profonde reconnaissance.

L’aventure de la thèse est aussi vécue au quotidien avec les collègues, autant dans les moments d’enthousiasme que dans les périodes de doutes... Je pense tout particulièrement à Maria Eugenia. Merci à elle pour tous ces moments de complices que nous avons partagés au fil des jours. J’ai pu découvrir une amie et une collègue dont les conseils m’ont été très utiles. Un tout particulier merci à Pascale qui tout naturellement a proposé de me lire... Un clin d’œil à Gentiane qui m’a beaucoup soutenue les tous derniers moments... Fidès, Anne, Noémie, Flor, Virginie, Adrien, Gilbert et Barbara ainsi que tous les autres collègues qui ont croisé ma route, Merci pour votre soutien. Une pensée spéciale à Jacqueline que j’ai rencontrée lorsque j’ai démarré ce travail. Une belle personne dont les idées ont vite rejoint les miennes et qui m’a permise de vivre agréablement mes premières années dans ce couloir du premier étage. Merci également à Isabelle et Marianne, toujours disponibles, prêtes à mettre leurs compétences variées au service de tous.

L’aventure de la thèse est également vécue avec la communauté qui m’a accueillie à cœur ouvert. Je remercie particulièrement Simone qui m’a adoptée comme sa fille et qui a été là

pour moi comme une maman la fera avec son enfant. Tu seras toujours dans mon cœur et je ne sais comment t’exprimer ma gratitude. Un Merci spécial aux Sœurs Missionnaires d’Afrique : Maria, Marie-Paule, Monique et Lucienne, pour les moments agréables que j’ai passé en votre compagnie pendant ces dernières années et aussi pour la relecture orthographique patiente des pages du document final. Vous avez su me reconforter, me soutenir, m’accueillir et m’encourager à tout moment. Je remercie également le groupe des catéchistes que j’ai rejoint ces deux dernières années et qui m’a permise de m’enrichir au plan spirituel et personnel. Enfin, je tiens à remercier les jeunes (Eduardo, Mathilde, Roxanne et Shelley) qui ont participé aux classes de catéchèse. Les heures passées, avec vous, ont été pour moi de vrais moments de plaisir et d’échanges sur la Parole du Seigneur et m’ont aussi permise de comprendre les différences entre nos réalités éducatives.

Enfin, l’aventure de la thèse est également vécue sur le terrain qui m’a accueillie pendant la collecte des données. Je remercie particulièrement M. GBEDENOU, Directeur du CONGAT /ICB et Mme DE SOUZA, Directrice de CESYADEL ; qui ont sans ménagement accepté que je travaille avec les classes d’alphabétisation qui sont gérées et administrées par leurs deux Organisations non-gouvernementales (ONG). À travers eux, je remercie particulièrement les chefs de zone, les encadreur/superviseurs, les moniteurs bénévoles et spécialement toutes les femmes qui fréquentent les classes pour apprendre à lire, à écrire et à calculer. En outre, je remercie M. BUCKNER qui a prospecté et discuté avec les femmes des marchés. Un clin d’œil spécial vous est réservé avec une dédicace en éwé pour vous remercier.

Mais cette aventure de la thèse n’aurait pas eu lieu si je n’ai pas bénéficié de la subvention du Commissariat Général aux Relations International (CGRI) de la Communauté Francophone de la Wallonie-Bruxelles (CFWB) à travers le Programme régional de formation en Développement et Education des Adultes (DEDA) de l’Université de Ouagadougou, Burkina Faso ; et aussi de l’aide de l’Université pour la suite de la thèse.

À tous mes collègues, amis et amies de Dakar, Ouagadougou, Ibadan et Lomé ; qui n’ont jamais cessé de me faire confiance, de m’encourager et de me soutenir pendant toute l’aventure de la thèse. Je remercie les tous et toutes d’avoir cru en moi jusqu’à la fin.

Enfin, je tiens tout particulièrement à remercier toutes les personnes qui de près ou de loin m’ont apportée leur soutien et leur confiance jusqu’à l’achèvement de la thèse. Merci à vous toutes et tous d’avoir été sur mon chemin et de l’avoir illuminé par vos croyances en moi durant tout le parcours qui a conduit aujourd’hui à la fin de cette belle aventure.

SOMMAIRE

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	v
SOMMAIRE	ix
INTRODUCTION	1
PARTIE THÉORIQUE	7
CHAPITRE PREMIER - LE CONSTRUIT DE “DÉPART PRÉCOCE”	9
1. ABANDON EN CONTEXTE SCOLAIRE ET DE FORMATION	10
1.1. Abandon ou décrochage à l'école	11
1.2. Abandon dans les programmes de formation	11
2. CADRE D'ALPHABÉTISATION	13
2.1. Alphabétisation en Afrique	14
2.2. Alphabétisation au Togo	16
2.3. Classes d'alphabétisation	18
2.4. Fréquentation des classes	20
2.4.1. Fréquentation des classes à l'école	20
2.4.2. Fréquentation des classes d'alphabétisation	21
3. ABSENCES EN FORMATION/ÉDUCATION DES ADULTES	22
3.1. Absences dans les classes des adultes	24

3.2.	Absences dans les classes d’alphabétisation	25
4.	ABANDONS DANS LES CLASSES D’ALPHABÉTISATION	26
4.1.	“Départ précoce” des classes d’alphabétisation	27
4.2.	Problèmes que pose le “départ précoce”	27
	CONCLUSION	30
	CHAPITRE DEUXIÈME - ENGAGEMENT EN CLASSES D’ALPHABÉTISATION	33
1.	APERÇU DE LA THÉORIE MOTIVATIONNELLE	35
2.	MODÈLE THÉORIQUE DE L’EXPECTANCY-VALUE	36
2.1.	Modèle d’Expectancy-Value selon Atkinson	36
2.1.1.	Buts ou motifs d’engagement	37
2.1.2.	Espérance de réussite	37
2.1.3.	Valeur perçue de la tâche	38
2.2.	Modèle d’Expectancy-Value selon Eccles & Wigfield	39
2.2.1.	Concept de la Valeur	41
2.2.2.	Concept de l’Expectancy	43
3.	DE LA THÉORIE DES BUTS	46
3.1.	Types des buts en formation	47
3.1.1.	Buts spécifiques ou généraux	48
3.1.2.	Buts intrinsèques et extrinsèques	48
3.1.3.	Buts autodéterminés ou contrôlés	49
3.1.4.	Buts avec une vision positive	49
3.2.	Evolution des buts en formation	50
4.	DE LA PERSPECTIVE TEMPORELLE	50
4.1.	Perspective temporelle future	51
4.2.	Utilité extrinsèque ou l’instrumentalité perçue	54
5.	ENGAGEMENT EN FORMATION D’ALPHABÉTISATION DES ADULTES	55
5.1.	Indicateurs cognitifs de l’engagement	56
5.2.	Indicateurs émotionnels d’engagement	56
5.3.	Indicateurs comportementaux de l’engagement	57
	CONCLUSION	58
	PARTIE EMPIRIQUE	59
	CHAPITRE TROISIÈME - DU RECUEIL DES DONNÉES DU TERRAIN	61
1.	CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE	62
1.1.	Questions de recherche	63
1.2.	Hypothèses de recherche	64
1.3.	Variables de la recherche	68
1.3.1	Schématisation du cadre opératoire	69

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	71
2.1. Contexte physique de la recherche.....	71
2.2. Description des classes d’alphabétisation.....	73
2.3. Choix et Description du contexte	73
2.3.1. Choix du contexte.....	74
2.3.2. Description du contexte	74
2.4. Caractéristiques du contexte.....	75
3. DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE DE RECHERCHE	76
3.1. Population et échantillonnage	77
3.1.1. Population	77
3.1.2. Echantillonnage	80
3.2. Instruments et techniques d’enquête	82
3.2.1. Justification de l’approche mixte.....	82
3.2.2. Utilisation de l’approche mixte.....	83
3.2.3. Instruments de collecte de données.....	84
3.2.4. Techniques utilisées	87
3.3. Recueil des données.....	92
3.3.1. Sites ruraux ou les villages.....	93
3.3.2. Sites urbains ou les marchés, ...	94
3.3.3. Déroulement de la phase de collecte des données.....	95
3.4. Stratégie d’analyses des données	98
3.4.1. Transcriptions des données collectées.....	99
3.4.2. Stratégie d’analyse des données	100
3.5. Difficultés rencontrées sur le terrain.....	104
3.6. Éthique de la recherche	105
CONCLUSION	106
CHAPITRE QUATRIÈME - LES APPRENTISSAGES EN ALPHABÉTISATION	107
1. PROFIL DES APPRENANTES EN ALPHABÉTISATION	107
2. FRÉQUENTATION EN ALPHABÉTISATION	108
2.1. Fréquentation des classes d’alphabétisation	109
2.2. Différences dans la fréquentation des classes.....	111
2.2.1. Fréquentation faible des classes	113
2.2.2. Fréquentation moyenne des classes.....	115
2.2.3. Fréquentation requise des classes.....	117
3. MOTIFS D’ENGAGEMENT EN ALPHABÉTISATION	120
3.1. Buts visés en alphabétisation.....	120
2.1.1. Buts liés aux objectifs institutionnels	121
3.1.2. Buts visant les apprentissages instrumentaux.....	123
3.1.3. Buts visant le plaisir d’apprendre.....	126

2.1.4.	Autres buts visés en alphabétisation	128
2.2.	Absence de buts en alphabétisation	130
4.	DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN ALPHABÉTISATION.....	131
4.1.	Valeur perçue des classes	131
3.1.1.	Importance des classes	132
3.1.2.	Intérêt pour les classes.....	134
4.1.3.	Utilité des classes.....	135
4.1.4.	Coût perçu des classes	137
4.2.	Sentiment de compétence	140
4.3.	Comportements d'engagement.....	145
4.3.1.	Engagement cognitif.....	146
3.3.2.	Engagement émotionnel.....	148
3.3.3.	Engagement comportemental	150
5.	FACTEURS FAVORABLES À L'ALPHABÉTISATION	152
5.1.	Facteurs individuels	152
5.2.	Facteurs situationnels	154
5.2.1.	Facteurs liés au dispositif d'alphabétisation	154
4.2.2	Facteurs liés à l'environnement social.....	160
6.	APPRENTISSAGES ACQUIS EN ALPHABÉTISATION.....	163
6.1.	Acquisition d'apprentissages.....	164
6.1.1.	Aperçu général sur les apprentissages	165
6.1.2.	Acquisition spécifique des apprentissages	166
7.	UTILISATION DES ACQUISITIONS D'ALPHABÉTISATION.....	192
7.1.	Atteinte des buts visés en alphabétisation	192
7.1.1.	Aperçu général de l'atteinte des buts	192
7.1.2.	Atteinte des buts par type d'apprentissage et selon le milieu	194
7.2.	Utilisation des apprentissages d'alphabétisation.....	196
7.2.1.	Utilisation des apprentissages acquis.....	196
	CONCLUSION	210
	CHAPITRE CINQUIÈME - LES APPRENANTES EN ALPHABÉTISATION	213
1.	DOVI, L'APPRENANTE EN POURSUITE DES APPRENTISSAGES	214
1.1.	Profil à l'entrée en alphabétisation	214
1.2.	Analyse des motifs d'engagement	220
1.3.	Perception des acquis des apprentissages.....	224
1.4.	Analyse des motifs de sortie de classe	228
2.	YONSI, L'APPRENANTE EN ABANDON DES APPRENTISSAGES	230
2.1.	Profil à l'entrée en alphabétisation	230
2.2.	Analyse des motifs d'engagement	233

2.3.	Perception des acquis des apprentissages.....	237
2.4.	Analyse des motifs de sortie de classe	238
3.	AKUVI, L'APPRENANTE EN QUÊTE DES APPRENTISSAGES	242
3.1.	Profil à l'entrée en alphabétisation	242
3.2.	Analyse des motifs d'engagement	245
3.3.	Perception des acquis des apprentissages.....	248
3.4.	Analyse des motifs de sortie de classe	250
4.	AFIAVI, L'APPRENANTE EN ÉCHEC DES APPRENTISSAGES.....	252
4.1.	Profil à l'entrée en alphabétisation	252
4.2.	Analyse des motifs d'engagement	256
4.3.	Perception des acquis des apprentissages.....	258
4.4.	Analyse des motifs de sortie de classe	260
5.	MÉMÉ, L'APPRENANTE EN SUCCÈS AVEC LES APPRENTISSAGES	263
5.1.	Profil à l'entrée en alphabétisation	263
5.2.	Analyse des motifs d'engagement	267
5.3.	Perception des acquis des apprentissages.....	270
5.4.	Analyse des motifs de sortie de classe	272
6.	AMÉYO, L'APPRENANTE EN RÉUSSITE DES APPRENTISSAGES	274
6.1.	Profil à l'entrée en alphabétisation	274
6.2.	Analyse des motifs d'engagement	278
6.3.	Perception des acquis des apprentissages.....	281
6.4.	Analyse des motifs de sortie de classe	284
7.	REGARDS CROISÉS SUR LES MOTIFS D'ENGAGEMENT ET DE SORTIE DES CLASSES D'ALPHABÉTISATION	286
7.1.	Motifs d'engagement en classes.....	286
7.2.	Motifs de sortie des classes.....	295
	CONCLUSION	298
	CHAPITRE SIXIÈME - SUR LE “DÉPART PRÉCOCE” EN ALPHABÉTISATION	299
1.	DÉTERMINANTS RELATIFS AU DÉPART DES CLASSES.....	300
1.1.	Fréquentation des classes	302
1.2.	Buts poursuivis en alphabétisation.....	305
1.2.1.	Buts, soutiens à l'engagement	306
1.2.2.	Tensions en formation d'alphabétisation	315
1.3.	Valeur perçue des apprentissages	323
1.3.1	Perception du coût des classes	326
1.3.2	Perception des difficultés	326

1.4.	Acquisitions des apprentissages	332
1.4.1.	Acquisitions en classes d’alphabétisation.....	333
1.5.	Dispositif d’alphabétisation.....	336
1.6.	Facteurs situationnels	339
2.	PARALLÈLE ENTRE LE “DÉPART PRÉCOCE” ET L’ACHÈVEMENT	342
2.1.	Apprentissages en classes	343
2.2.	Acquisitions des apprentissages.....	345
2.2.1.	Apprentissage de l’écriture	345
2.2.2.	Apprentissage de la lecture	346
2.2.3.	Apprentissage du calcul	348
2.3.	Utilisation des apprentissages	350
3.	IMPLICATIONS POUR LA FORMATION ET L’ÉDUCATION DES ADULTES	353
3.1.	Persévérance différenciée	354
3.2.	Buts identitaires d’identification.....	355
3.3.	Justification de l’approche méthodologique	357
4.	PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	358
	CONCLUSION	360
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	361
	BIBLIOGRAPHIES.....	377
	LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	393
	ANNEXES	397
	ANNEXE I - CARTE ADMINISTRATIVE DU TOGO	398
	ANNEXE II - ALPHABET ÉWÉ.....	399
	ANNEXE III - INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNÉES	400
	I. Guide d’entretien	400
	II. Questionnaire	400
	III. Guide d’entretien traduit et administré en éwé	401
	IV. Questionnaire traduit et administré en éwé	402
	ANNEXE IV - LISTE DES CATÉGORIES	403
	ANNEXE V - LISTE DES INTERVIEWÉS PAR SITE ET PAR MILIEU	404
	I. Liste des apprenantes	404
	II. Liste des moniteurs	408
	III. Liste des superviseurs/encadreurs.....	408
	ANNEXE VI - PRÉNOMS PAR JOUR DE NAISSANCE DE LA FILLE	409
	ANNEXE VII - ENTRETIENS DE BASE DES MONOGRAPHIES	410

INTRODUCTION

Quitter une classe ou une formation alors qu'elle n'est pas finie n'est pas un acte banal parce qu'il implique une prise de décision qui elle-même découle de plusieurs autres facteurs. Le simple fait d'avoir observé une classe à effectif pléthorique (environ 70 élèves) en classe préparatoire première année (CP1) pour un enseignant tentant d'enseigner les rudiments des connaissances élémentaires, a suscité plusieurs années de réflexion et de questionnements et de ce fait notre orientation en éducation. Nos questionnements ont été renforcés avec notre entrée à l'Université où des milliers d'étudiants se retrouvent dans des amphithéâtres pour des taux de réussite très faibles.

Comprendre pourquoi les uns ou les autres, les élèves ou les étudiants, les jeunes ou les adultes, abandonnent les classes, a été longtemps la source de nos nombreux questionnements. Nous aurions pu nous rendre à l'évidence et accepter que compte tenu des effectifs, les taux de réussite ne peuvent pas mieux évoluer et pourquoi ne pas se dire que c'est normal que tous ne peuvent pas réussir. Aussi, serait-ce facile pour nous de chercher à comprendre pourquoi ceux qui réussissent, réussissent mais nous avons cherché à comprendre quelles sont les causes des abandons. Il s'agit de comprendre pourquoi les personnes abandonnent les classes qu'elles fréquentent ou

les cours qu’elles suivent comme ci ce n’est pas déjà évident que ces personnes ne puissent pas poursuivre l’école ou les cours pour lesquels elles s’inscrivent.

Plus tard, les mêmes observations à propos de l’abandon sont faites pendant les formations des adultes et aussi dans les programmes d’alphabétisation. En effet, les observations concernent des adultes qui choisissent et décident par eux-mêmes de s’inscrire dans des formations pour apprendre. En se posant la question pourquoi des adultes abandonnent-ils, notre objectif est de comprendre pourquoi ils font le choix d’abandonner alors qu’abandonner est souvent synonyme d’échec. Nous sommes donc partis en contre-pied en postulant qu’abandonner peut aussi être synonyme de réussite. L’intérêt de cette recherche réside dans l’exploration de cette problématique.

La question d’abandon a toujours suscité beaucoup de préoccupations mais aussi des questionnements (Fenouillet, 1999; Fortin et Picard, 1999; Fredricks et al., 2004). Ces dernières années, des recherches se sont consacrées à l’abandon scolaire (Sand et al., 1975; Langevin, 1992; Rayou, 2000) et à l’abandon auprès des adultes (Thomas, 1990; Gartner, 2005; Lebel et al., 2007). Elles ont montré que les causes peuvent être, soit internes, soit externes aux sessions et peuvent dépendre de différents facteurs.

Au Togo, quoique rare, les recherches concernant l’abandon scolaire sont longtemps restées lettre morte, simplement parce que l’État n’a pas de moyens à investir afin de contenir le nombre des enfants qui arrivent à l’école (Lange, 1988; 1998). Dans les écoles primaires et secondaires, des études considèrent que l’abandon comme l’école buissonnière font partie du système éducatif du fait que le sujet n’est pas suffisamment exploré et qu’il allège le travail des enseignants puisque les effectifs deviennent moins nombreux dans les classes. En fait, on laisse la nature faire sa sélection et ce sont les plus intelligents ou ceux qui sont sensés réussir qui continuent de fréquenter l’école.

Aujourd’hui, dans le système éducatif et les programmes de formation, l’abandon est considéré comme un phénomène social qui soulève des contrastes (Cabrera et al., 1992; Comings et al., 2003). Les jeunes comme les adultes qui fréquentent l’école ou les programmes de formation ont pris l’habitude de ne pas achever les activités. Dans son Rapport sur la situation des enfants et des femmes du Togo, UNICEF (2001) a

montré que près de 103%¹ des enfants vont à l'école primaire mais au même moment beaucoup n'obtiennent pas le certificat de fin de l'école primaire (CEPD)². À cet effet, les observations ont montré que les élèves qui avaient abandonné l'école, s'adonnent à des emplois informels pour lesquels ils utilisent les rares connaissances qui ont été apprises et qui s'avèrent suffisantes dans l'exercice d'un commerce alors que ces élèves ont été considérés à leur sortie comme en échec dans leur scolarité.

Qu'il soit de l'école primaire, des collèges du secondaire, de l'enseignement supérieur ou des classes dans la formation des adultes, l'abandon a amené des auteurs à consacrer de maintes recherches pour comprendre les motifs et les facteurs qui ont permis de quitter les enseignements sans chercher à persévérer pour les achever, ni à atteindre la fin des activités (Thomas, 2002; Porter et al., 2005; Zeelen et al., 2010).

Mais, au regard des réalités du terrain ces dernières années, les personnes font le choix de fréquenter les classes en alphabétisation (Vella, 2002; Porter et al., 2005). Parce que pour une fois, qu'elles font le choix et prennent la décision de fréquenter les classes, elles doivent évoluer dans le processus d'apprentissage (Pervin, 1993). Mais dans le dispositif d'alphabétisation, le choix et la décision sont favorisés par le fait que les personnes reçoivent des informations sur les classes qui sont disponibles et les conditions sont réunies pour les faire apprendre (Brookfield, 1995; Comings, 1995).

L'objectif recherché dans cette recherche est de comprendre la problématique d'abandon dans les classes d'alphabétisation où les adultes font le choix et prennent la décision de suivre les sessions, c'est-à-dire entreprendre la recherche à travers une approche originale qui serait plus encline à aborder les déterminants qui ont influencé les adultes lorsqu'ils s'engagent dans les classes ou lorsqu'ils quittent les classes, d'autant plus qu'ils soulignent que certains utilisent les acquisitions au quotidien.

Si les adultes qui fréquentent les classes d'alphabétisation utilisent les acquisitions des apprentissages après avoir quitté avant le terme, peut-on continuer à parler d'abandon ou de “départ précoce” dans les classes alors que malgré le fait d'interrompre les sessions, ils sont capables d'utiliser les connaissances et les compétences acquises.

¹ Rapport sur le Suivi la situation des enfants et des femmes au Togo.

² CEPD: Certificat de fin d'Études du Premier Degré.

Nous sommes conscientes que cette recherche comprendra des limites auxquelles il conviendrait de nuancer les résultats obtenus, ce que nous analyserons dans la partie discussion. Car en ciblant des adultes en alphabétisation comme la population de cette recherche, nous venons d'ouvrir une opportunité à ce champ éducatif encore mal exploré au niveau universitaire africain de disposer d'une base de ressources valables qui va se focaliser sur des adultes qui abandonnent les classes non pas à la manière des élèves de l'école primaire ou des collégiens de l'école secondaire mais comme des personnes qui font le choix d'apprentissages qui répondent à des buts et des besoins.

La problématique de “départ précoce” dans les classes d'alphabétisation est au cœur de multiples questions qui sont liées à de différents déterminants comme les buts personnels, les motifs d'engagement, l'acquisition et le transfert des apprentissages. En effet, nous postulons que le départ des classes peut être perçu comme une forme d'accomplissement des acquisitions ou d'atteinte des buts personnels. Nous proposons dans le cadre de cette recherche de comprendre le phénomène en ouvrant la réflexion sur le fait que des adultes en alphabétisation quittent les apprentissages une fois qu'ils peuvent utiliser les acquisitions en réponse à des besoins ressentis ou existentiels.

Outre cette introduction qui propose un aperçu général et qui situe le choix du sujet dans des questionnements plus larges qui englobent la problématique de l'abandon. La présente recherche comprend deux parties : une partie théorique composée de deux chapitres et une partie empirique qui compte quatre chapitres et qui mettent l'accent sur toutes les dimensions qui sont étudiées et qui ont pour intérêt de faire distinguer les différentes considérations concernant la problématique d'abandon.

La partie théorique pose le choix du construit de l'abandon et présente son évolution selon les différents niveaux du système éducatif y compris la formation des adultes. Ensuite, elle fait le choix du paradigme théorique de l'Expectancy-Value et deux autres approches théoriques qui peuvent le mieux rendre compte de la situation et justifier la problématique de l'abandon. Finalement, la partie théorique reste sommaire puisqu'elle s'appuie sur des choix et des thématiques qui sont conçus et développés dans un monde qui ne présente pas les mêmes valeurs et les mêmes choix sociétaux.

Le **chapitre premier** est consacré à la situation générale concernant l’abandon à l’école et dans les programmes de formation des adultes pour le situer dans le cadre d’alphabétisation et ainsi annoncer pourquoi le choix du concept de “départ précoce” pour les classes d’alphabétisation se justifie pour des adultes en formation.

Le **chapitre deuxième** clarifie le choix du paradigme théorique de l’Expectancy-Value et de deux autres approches théoriques qui lui sont liés. Les choix théoriques doivent permettre de comprendre la démarche des adultes qui quittent les classes et, de ce fait, une justification pour les classes d’alphabétisation dans les milieux africains.

Pour terminer cette première partie, nous ferons une synthèse qui va s’orienter vers la contextualisation, c’est-à-dire que la synthèse va mettre dans un face-à-face le construit de “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation et le paradigme théorique de l’Expectancy-Value dans la perspective d’une mise en application dans le contexte particulier du Togo ou les autres pays africains. Enfin, la synthèse permettra de faire le lien avec la deuxième partie, la partie empirique de la recherche.

La partie empirique est composée de trois sections : l’approche méthodologique, la présentation et la discussion des résultats. Elle va permettre de définir et de se pencher sur les questions et les hypothèses qui sous-tendent la recherche. Elle comprend quatre chapitres qui font la suite des deux premiers chapitres. Le chapitre troisième est consacré à la méthodologie ; les chapitres quatrième et cinquième présentent les résultats et le chapitre sixième discute les résultats de la recherche.

Le **chapitre troisième** est consacré à la méthodologie et il énonce les questions et les hypothèses de recherche. Il présente et décrit les instruments et les méthodes de collectes des données et explique les stratégies utilisées pour le codage et le traitement des données à savoir l’analyse de contenu de type catégorielle et les monographies.

Le **chapitre quatrième** présente les résultats qui combinent les données quantitatives et les données qualitatives. Il s’est intéressé aux résultats qui sont axés sur les différents déterminants qui ont été investigués afin de comprendre les différentes causes qui caractérisent le “départ précoce” des adultes en alphabétisation.

Le **chapitre cinquième** est consacré aux monographies qui présentent six apprenantes de la recherche. Deux d’entre elles proviennent du milieu rural et quatre sont recrutées en milieu urbain. Elles sont retenues suivant un choix raisonné à partir de divers critères parce qu’elles présentent diverses caractéristiques devant corroborer les différentes situations de “départ précoce” existantes dans les classes.

Enfin, le **chapitre sixième** discute les différents résultats de la recherche. Il met en relation les différentes données obtenues afin de les confronter à l’approche théorique et justifier des choix et de ses implications dans le contexte africain. En plus, il va retracer l’apport et l’originalité de la recherche dont le discours sur la problématique de “départ précoce” a toute sa place aujourd’hui dans tous les systèmes éducatifs y compris les classes d’alphabétisation dans la perspective de relever des défis.

Enfin, la **conclusion** propose la synthèse générale de la recherche et porte sur le paradigme théorique et l’approche méthodologique qui mettent l’accent sur les limites qu’ils comportent. Et, elle s’achève par une présentation de quelques implications pratiques et des perspectives de recherche futures de la présente thèse de doctorat.

PARTIE THÉORIQUE

*“Un adulte qui suit des sessions, ne commence pas
à acquérir des connaissances mais il vient prendre
des choses pour ajouter à ce qu’il connaissait déjà.”*

Un Moniteur

CHAPITRE PREMIER - LE CONSTRUIT DE “DÉPART PRÉCOCE”

En regardant de très près les classes d’alphabétisation, les différentes observations ont montré d’importants contrastes concernant la fréquentation dans les classes (Cabrera et al., 1992; Comings, 1995; Rayou, 2000). Le premier contraste concerne la différence entre le nombre des apprenants en début des classes et leur nombre à la fin (Zeelen et al., 2010). Le contraste montre une forte différence dans le nombre de ceux et celles qui fréquentent les classes. En clair, les apprenants quittent plus tôt les classes puisqu’ils ne les fréquentent pas jusqu’à la fin des apprentissages. Le second contraste concerne le fait que des apprenants quittent précocement les classes en estimant cependant avoir appris et qu’ils sont capables d’utiliser les apprentissages acquis.

Ceci constitue un dilemme car pendant longtemps le fait de quitter ou d’abandonner est considéré comme un échec (Crahay, 2003), une absence dans l’acquisition des compétences dispensées (Porter et al., 2005) ou une impossibilité d’apprendre du fait qu’abandonner les classes signifie de partir sans maîtriser les acquisitions.

La question essentielle qui se pose donc est de savoir comment lire cet abandon dans les classes puisque les apprenants partent mais estiment avoir appris. Ce faisant,

faut-il lire l'abandon sous une autre formule comme le font Kuiper et Van der Linden (2010) en privilégiant le concept de “départ précoce” à l'abandon puisqu'il est connoté neutre ? En alphabétisation des adultes faut-il parler d'abandon ou de “départ précoce” ? Laquelle des deux formules traduit-elle le mieux la situation auprès des adultes en apprentissage ? Implique-t-elle une prise de décision des adultes dans le choix de quitter les classes (Vella, 2002) ou met-elle plutôt l'accent sur les comportements d'atteinte des buts poursuivis en allant apprendre dans les classes (Feather, 1995) ?

Dans ce chapitre premier, l'accent est mis en premier sur l'abandon dans le contexte scolaire et de la formation. Ensuite, il présente le cadre d'alphabétisation, ses classes et ses étapes d'évolution dans le contexte particulier de cette recherche. Puis, les absences dans les classes sont mises en relief d'après les raisons qui les suscitent car elles peuvent amener les adultes à abandonner. Enfin, il est expliqué et opérationnalisé le concept de “départ précoce” des classes en vue d'une compréhension commune.

1. ABANDON EN CONTEXTE SCOLAIRE ET DE FORMATION

Le phénomène d'abandon ou de décrochage n'est pas nouveau dans le contexte scolaire (Langevin, 1992; Ouellet et Deshaies, 1997) ou dans les programmes éducatifs (Enrico, 2010). De tout temps, il constitue un phénomène social préoccupant (Rayou, 2000) parce qu'il est présent dans tous les cycles d'enseignement et tous les niveaux de formation. Dubet (1991) souligne l'exemple des lycéens, qui dans un degré ou dans un autre, expérimentent des situations de décrochage potentiel ou réel. Pour les programmes d'éducation et de formation, Lebel et ses collègues. (2007) ont analysé que l'absence de persévérance nuit aux acquisitions attendues des formations.

Des recherches ont traité de la question de l'abandon (Janosz, 2000; Rayou, 2000), de l'abandon précoce (Sand et al., 1975) et de l'abandon sous forme d'échec (Fortin et Picard, 1999; Crahay, 2003) dans le contexte scolaire. Toutes sont amenées à conclure que parmi les élèves qui fréquentent l'école, il y en a qui abandonnent ou quittent très tôt les bancs de l'école. Dans leur recherche, (Bissonnette et al., 2005) parlent des stratégies pour raccrocher les élèves et les amener à réussir à l'école.

D'autres recherches se sont intéressées au phénomène d'abandon scolaire dans le contexte africain (Amenyah, 1992; Peels et Zeelen, 2010; Zeelen et al., 2010) et elles ont mis l'accent sur le contexte social, le dispositif d'enseignement-apprentissage et ses corollaires, le niveau d'instruction et le niveau socio-économique des parents.

1.1. Abandon ou décrochage à l'école

Même s'il n'est pas un phénomène nouveau, l'abandon ou le décrochage scolaire est un phénomène social préoccupant qui présente les formes les plus spectaculaires parce que les jeunes quittent purement et simplement l'institution scolaire (Rayou; 2000, p.48). Le fait que les classes se vident de leurs élèves inquiète beaucoup parce qu'on ne peut manquer de le rapprocher des formes d'échec les plus radicales concernant à la fois l'institution scolaire (Benny et Frappier, 1997), la formation (Janosz, 2000) ou l'échec des élèves eux-mêmes (Bouchard et Saint-Amant, 1993; Dubet et Martucelli, 1996). Aussi, le phénomène préoccupe parce qu'il témoigne d'un malaise parmi les jeunes eux-mêmes (Dubar, 2003) mais aussi pour les enseignants (Keller, 1968) qui courent le risque d'inefficacité parce qu'ils vont se confronter à des problèmes sur lesquels ils n'auront ni de prise, ni de solution pour agir ou réagir.

Selon Langevin (1992), les jeunes abandonnent l'école pour diverses raisons, surtout lorsqu'ils ont un retard de deux ans et plus dans le parcours scolaire (p.2). De ce fait, ils se sentent confrontés à des situations d'inadaptation ou à des causes externes qui dans la plupart des cas inhibent la persévérance à fréquenter les classes, d'où le fait de quitter les études ou à y mettre temporairement fin dans le but d'y revenir plus tard lorsque des besoins se feront sentir (Cabrera et al., 1992).

1.2. Abandon dans les programmes de formation

Le phénomène d'abandon n'épargne guère les programmes de formation destinés à des adultes (Solar, 1995; Thomas, 2002). Ayant abandonné l'école à un âge encore bas ou étant sortis du système pour d'autres raisons professionnelles (Enrico, 2010) ou autres, des adultes n'hésitent pas à reprendre le chemin des classes à un âge adulte pour apprendre en vue d'acquérir de nouvelles compétences (Boutinet et al., 2007).

Du fait qu'ils ont quitté l'école à un moment donné de leur parcours, les nouveaux programmes de formation ou d'apprentissage qui les accueillent espèrent les voir persévérer et terminer les études puisqu'ils ont fait le choix de fréquenter les classes (Carré, 2001). Monnoye (2007) souligne que des adultes s'engagent en formation parce qu'ils ont des besoins à satisfaire et ils décident du choix d'entrer en formation. (Vella, 2002) souligne que voir des adultes prendre la décision de faire une formation est une garantie de leur implication et leur participation aux activités. Guan (2004) note que des adultes s'engagent en formation et persévèrent lorsqu'ils ont des buts. Et pour Bourgeois (2006), des adultes persévèrent lorsqu'ils ont des buts identitaires.

Toutefois, des recherches ont relevé que lorsque les adultes s'engagent en formation, ils ne peuvent pas persévérer (Comings, 2007; Lebel et al., 2007). Après d'un groupe de travailleurs sans-emploi, Feather (1992) constate que ces derniers s'engagent mais une fois que la compétence visée est atteinte, ils quittent la formation. Gartner (2005) observe que des adultes quittent les classes lorsqu'ils perçoivent que le rapport coût/bénéfice de la formation est insatisfaisant puisque, lorsqu'ils sont en formation, ils ne peuvent plus faire d'autres activités, comme aller chercher les enfants à l'école, etc.

Pour leur part, Viau et Joly (2001) ont aussi mis l'accent sur l'abandon des étudiants en partant de leur motivation. Pour les auteurs, certains étudiants sont démotivés dès le début ou en cours et ils ne s'engagent pas, ni ne persévèrent dans les classes. Par ricochet, ils obtiennent de faibles notes et des échecs vont s'en suivre car bon nombre d'entre eux seront ainsi portés à abandonner leurs études.

Dans les programmes de formation ou d'éducation des adultes, ceux-ci abandonnent également les classes mais ils en évaluent les “pour” et les “contre” de la formation en fonction des buts relatifs à leurs activités professionnelles (Vansteenkiste et al., 2004). Le phénomène présente un caractère plus particulier dans ce contexte des adultes du fait qu'il entraîne un grand nombre d'entre eux à ne pas fréquenter les classes sur une plus longue durée (Gartner, 2005; Porter et al., 2005). Ce caractère particulier impose de ne pas traiter le phénomène comme un quelconque abandon (Zeelen et al., 2010), comme une situation courante d'abandon ou de décrochage classique (Rayou, 2000) mais plutôt comme une problématique totalement différente de l'abandon classique du

fait qu’il témoigne d’une réaction comportementale des adultes et qu’il présuppose une réponse à adapter dans le cadre plus spécifique de l’alphabétisation des adultes.

2. CADRE D’ALPHABÉTISATION

La plupart des recherches scientifiques consacrées à l’alphabétisation sont menées, soit aux Etats-Unis, soit en Europe (De Kestelyn, 1990; Stercq, 1994; Comings, 1995; Balleux, 2000). Des recherches se sont également intéressées au phénomène de l’abandon auprès des adultes en alphabétisation (Thomas, 1990; Porter et al., 2005; Comings, 2007) pour constater les différences dans les nombres de fréquentations des classes sur les périodes de temps. Concernant le cadre d’alphabétisation des adultes, les recherches ont surtout insisté sur la persévérance pendant les apprentissages comme le notent Porter et ses collègues (2005) qui ont identifié trois différents types de fréquentation des classes. Les trois formes montrent des apprenants avec un faible niveau de fréquentation, des apprenants avec un niveau moyen de fréquentation et des apprenants qui achèvent la fréquentation sur la durée prévue pour les classes.

En pointant la différence dans la fréquentation des classes, les auteurs mettent l’accent sur la persévérance des adultes en alphabétisation. En faisant ainsi, ils ont identifié des problèmes et proposé des stratégies d’amélioration. Dans ce sens, Solar (1995) et Stamler (2007) se sont focalisés, d’une part sur la motivation et, d’autre part sur les nouvelles tendances dans le champ de la formation des adultes. Il s’agit alors d’encourager les adultes en développant des dispositifs plus fonctionnels et en mettant en place des moyens devant les motiver plus à apprendre en alphabétisation.

Selon L’UNESCO³ pour la période 2000-2007, le nombre des analphabètes dans le monde est de plus de 758 millions d’adultes alors qu’il était de 775 millions pour la période 2000-2006, soit une légère diminution, mais parmi laquelle 1/5 constitue la population adulte mondiale⁴. Dans la réalité, les chiffres cachent de fortes disparités puisque 75% des analphabètes vivent dans les pays en développement dont l’Afrique au Sud du Sahara où ils sont 152 millions pour la période 2000-2007, avec un fort

³ UNESCO : taux d’alphabétisme en progrès mais situation préoccupante en Afrique sur <http://www.un.org>

⁴ <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/literacy/LiteracyReport2008.pdf>

pourcentage de femmes (62%). Le tableau 1 montre l'évolution et les projections des effectifs des adultes analphabètes sur les 30 dernières années.

Tableau 1 : Nombre d'adultes analphabètes de (15 ans et +) et Projections

Région	1985-1994		2000-2007		Projections 2015	
	Total (milliers)	% Femmes	Total (milliers)	% Femmes	Total (milliers)	% Femmes
Monde	869 391	63	758 643	64	709 533	63
Afrique Sub-saharienne	133 144	61	152 665	62	150 824	60

Source : UNESCO, 2010, Rapport Mondial de suivi de l'éducation pour tous.

Les statistiques montrent qu'en Afrique subsaharienne, l'analphabétisme demeure encore élevé et il constitue une priorité parce que le nombre des analphabètes reste généralement élevé même s'il est de 152 millions d'adultes pour la période 2000-2007 (Unesco, 2009; 2010). Les dernières années, les taux d'alphabétisation sont restés faibles malgré l'important appui technique et financier dont l'alphabétisation bénéficie. Dans ce sens, (Unesco) soulignait déjà en 2002 que, “*les progrès sont trop lents et ne représentent qu'un taux de 2 % par an*”. En fait, les actions mises en œuvre sur le terrain ne génèrent pas les résultats escomptés et elles se prêtent ainsi à diverses interprétations puisque les adultes n'achèvent pas les classes d'alphabétisation qu'ils fréquentent. Pour cela, on recense encore des réticences et des appréhensions de toutes sortes à l'égard des apprentissages alors que l'alphabétisation bénéficie toujours d'un soutien incomparable sur le terrain (Vella, 2002; Robinson-Pant, 2004).

2.1. Alphabétisation en Afrique

En Afrique, l'alphabétisation date de l'époque coloniale où elle était organisée par les missions religieuses étrangères (chrétiennes et musulmanes) pour faire apprendre aux populations locales les textes sacrés comme la Bible ou le Coran (UNESCO, 2002; DAEA, 2003). En 1946, l'alphabétisation a été placée sous la tutelle de l'Unesco pour coordonner les efforts déployés dans le monde et veiller à ce que l'alphabétisation demeure une priorité pour les programmes nationaux, régionaux et internationaux.

Depuis, elle ne cesse d'évoluer par la mise en place des stratégies et des politiques qui doivent favoriser les apprentissages et les acquisitions d'alphabétisation.

Depuis 1990, l'alphabétisation est considérée comme une composante à part entière du système éducatif. Elle a de nouvelles missions et de nouveaux objectifs, c'est-à-dire : réduire de 50% le nombre des analphabètes dans le monde en mettant en place des cadres formels d'apprentissages et organiser des passerelles entre les classes d'alphabétisation et l'école formelle pour les jeunes ayant très tôt abandonné l'école.

Mais dès la fin des années 80, les programmes d'alphabétisation ont été inscrits dans la politique du “faire-faire” qui accordait la priorité à la décentralisation du pouvoir de l'État, une conditionnalité politique de l'aide de la Banque Mondiale. Elle préconisait une bonne gouvernance, une bonne administration, l'élargissement des initiatives privées, etc. Dans de nombreux pays africains, cette politique a amené l'État à se désengager de certaines de ses missions comme la santé, l'environnement ou l'enseignement y compris la formation et l'alphabétisation (Charlier et Faye, 2006). Le choix d'une telle politique dans un secteur comme celui de l'alphabétisation des adultes a fait établir un partenariat entre l'État et des organisations non gouvernementales, désignées sous le vocable de “société civile”. Dans la nouvelle répartition des compétences entre les partenaires, il appartient aux opérateurs de mettre en œuvre les meilleures méthodes pour amener les bénéficiaires au niveau des compétences requis (op.cit, p.94).

Au plan pédagogique, l'alphabétisation est une composante intégrale de l'éducation (Stercq, 1994; Unesco, 2002). De la sorte, elle vise la lecture, l'écriture et le calcul, et au-delà les connaissances de base devant favoriser d'une part, le développement de la personne et, d'autre part, l'acquisition des compétences nécessaires à la vie au moyen de nouvelles stratégies et politiques mises en œuvre et exécutées à travers de nouveaux objectifs et dans un nouveau cadre institutionnel (CONFINTEA, 1997)⁵.

Dans ce sens, l'alphabétisation vise l'enseignement des compétences nécessaires aux adultes de manière à leur assurer un fonctionnement autonome. Il s'agit de permettre aux adultes d'assimiler les rudiments techniques en écriture, lecture et calcul qu'exige la société actuelle. Il s'agit de dispenser des enseignements, c'est-à-dire organiser des

⁵ CONFINTEA : Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes.

activités visant à transmettre des connaissances théoriques ou pratiques, à développer ou à faire acquérir des capacités, des habiletés ou à développer des aptitudes.

2.2. Alphabétisation au Togo

Débutée à l'époque coloniale, l'alphabétisation a obtenu en 1965 un cadre politique et légal pour devenir un outil d'éducation de lutte contre l'analphabétisme grandissant dans les populations locales et un outil de promotion, d'autonomisation et aussi de développement local. Ainsi, elle a intégré le Plan de développement national et social des activités des affaires sociales (DAEA, 2003)⁶. Mais depuis 2002, elle est devenue une composante de l'enseignement fondamentale du MEPSA⁷ (DPEE, 2009)⁸. Mais, suite à la résolution de l'UNESCO décrétant la Journée Internationale de l'Alphabétisation (JIA), le concept a évolué selon les différentes politiques et stratégies mises en œuvre, vu que les notions d'alphabétisme et de l'alphabétisation sont complexes et changeantes, interprétées et définies de multiples façons selon les pays et les époques.

Au Togo aujourd'hui, l'alphabétisation utilise la politique du “faire-faire”, c'est-à-dire ce sont des organisations partenaires de l'État qui gèrent et administrent l'alphabétisation. Elle s'appuie sur ce cadre pour accroître les taux à travers les programmes locaux et nationaux. Le cadre a pour but de familiariser les populations urbaines et rurales avec les projets de développement en leur assurant des sessions qui les rendent plus aptes à participer aux efforts de développement national. Il se résume au recrutement des moniteurs bénévoles et à l'installation des classes d'alphabétisation qui dispensent aux hommes comme aux femmes des sessions qui doivent leur offrir l'opportunité de réaliser ou d'acquérir des apprentissages. Ainsi, les objectifs visés sont les suivant :

- ♦ permettre de mieux accomplir les tâches, familiale, professionnelle, agricole, etc.,
- ♦ amener les apprenants à participer à l'amélioration de leur niveau de vie et à mieux gérer leurs activités génératrices de revenus au plan socio-économique,
- ♦ permettre de maîtriser les connaissances instrumentales de la lecture, l'écriture et le calcul écrit ainsi que les compétences nécessaires à la vie courante,
- ♦ permettre de jouer un rôle décisif à différents niveaux dans les communautés.

⁶ Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes.

⁷ Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation.

⁸ Direction de la Planification de l'éducation et de l'évaluation ?

La méthode adoptée et utilisée se base sur des objectifs clairs fixés avec et pour les apprenants pour rendre opérationnels et pratiques les enseignements dans les classes d’alphabétisation. Il s’agit de permettre l’apprentissage et la maîtrise de connaissances instrumentales de la lecture, de l’écriture et du calcul (DAEA, 2003).

Aujourd’hui, l’alphabétisation est au cœur de l’éducation fondamentale et elle est disséminée dans tout le pays (DPEE, 2009) car les apprentissages en alphabétisation apportent des connaissances et des compétences qui servent tout au long de la vie (Boutinet et al., 2007). Ainsi, l’alphabétisation facilite des acquisitions car des parents alphabétisés enverront plus facilement leurs enfants à l’école (Vaughan, 2010) et aussi, ils seront mieux armés pour faire face à une société moderne pleine de défis.

En effet, l’alphabétisation s’inscrit dans une éducation fondamentale alors qu’elle est destinée à des adultes. Selon Legendre (1993) lorsqu’il s’agit d’adulte, il est préférable d’utiliser le terme formation puisqu’il désigne l’ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui ont été acquises dans un domaine donné (p.622). Puisque la formation est toujours une entreprise d’individualisation, sans quoi elle n’atteindra pas son but, il ne suffit pas de transmettre un savoir, il faut aussi se préoccuper de la manière dont personne réussit à recréer ce savoir pour elle-même et à l’intégrer à ses propres acquis de formation, à son univers de significations et à son expérience.

Ainsi considérée, l’alphabétisation est une formation parce qu’elle vise l’ensemble des connaissances, des savoir-faire, des attitudes et des comportements développés par une personne. Mais si l’éducation signifie l’ensemble des valeurs, des concepts, des savoirs et des pratiques dont l’objet est le développement de l’être humain et de la société, la formation englobe l’initiation d’une personne à une activité quelconque ou à une discipline particulière, c’est-à-dire à des types de comportements requis pour l’exercice d’une activité. En somme, l’alphabétisation se place entre l’éducation et la formation du fait qu’elle combine les deux axes lors des apprentissages des adultes.

En fait, la simple acquisition de connaissances n’est pas une formation car la formation implique le développement des habiletés et des attitudes ainsi que l’intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie. Du coup, l’alphabétisation se présente à la fois comme une activité de l’éducation et une activité de la formation. Et dans ce

sens, l’alphabétisation va désigner l’apprentissage des savoirs et des savoir-faire qui sont la lecture, l’écriture et le calcul ainsi que les conditions dans lesquelles, il faut les utiliser pour de meilleurs résultats et solliciter un cadre requis pour les apprentissages.

2.3. Classes d’alphabétisation

Le terme de “classes d’alphabétisation” est moins connu et moins utilisé dans le cadre plus général de l’alphabétisation. Abusivement, on parle des programmes ou des centres d’alphabétisation (Unesco, 2006) alors que sur le terrain ceux-ci disposent d’un seul endroit ou d’un seul local où ont lieu les apprentissage en alphabétisation. En anglais, le terme est moins équivoque, “*literacy class*” désigne le lieu où se déroulent les activités d’enseignement et d’apprentissages (Vaughan, 2010) alors que “*literacy centres or programs*” impliquent une plus large gamme d’activités qui sont mises en œuvre dont les classes (Robinson-Pant, 2004; Unesco, 2006).

Vu que l’alphabétisation intègre un dispositif d’enseignement et d’apprentissage dans un endroit où l’on peut retrouver un coin pour le moniteur, une rangée de tables et de bancs pour les apprenants travaillant sur les ardoises et dans des livres, des matériels pédagogiques et didactiques pour les moniteurs, des visites de suivi et d’évaluation de la part des superviseurs ou les encadreurs, il nous semble plus judicieux de parler de classes d’alphabétisation pour ainsi respecter toutes les conditions d’apprentissage et d’enseignement qui constituent les principales activités menées dans la classe.

Dans les classes d’alphabétisation, les apprentissages se font dans quatre (4) langues locales et le *français*. Les langues locales concernent : l’*éwé* dans les régions Lomé Commune, Maritime et Plateaux ; le *kabyè* dans la région de Kara et la partie Sud de la Région Centrale ; le *tem* ou le *kotocoli* dans la région Centrale et une partie de la région de Kara, et le *Ben* ou le *Moba* dans la région des Savanes⁹. L’alphabétisation en langue française est dispensée spécifiquement dans la région Lomé Commune et/ou dans des centres spécialisés où l’alphabétisation est destinée à des jeunes adultes afin de les préparer à des passerelles vers l’enseignement formel.

⁹ Voir annexe 1 sur les emplacements des différentes régions du Togo.

En outre, dans les classes, l’alphabétisation inclut un système de suivi et d’évaluation des activités enseignées et apprises. Le suivi a pour rôle de permettre de :

- constater l’évolution des sessions d’alphabétisation,
- contrôler la présence des apprenantes et des moniteurs,
- faire la balance entre le nombre d’inscrits au départ des classes et le nombre en cours et/ou en fin de sessions d’apprentissage,
- contrôler les acquisitions des connaissances réalisées par les apprenantes,
- corriger les erreurs organisationnelles et pédagogiques et apporter au besoin, un appui pédagogique et/ou en matériels aux moniteurs.

Le suivi est assuré par le personnel d’encadrement et les membres des villages ou les CVD¹⁰. Pour effectuer le suivi, deux approches sont utilisées. La première permet d’apporter des conseils pédagogiques aux moniteurs dans la perspective de les aider à mieux tenir la classe et à mieux dispenser les sessions, et la seconde a pour but de recenser en vue des analyses les problèmes qui peuvent entraver la bonne marche des activités et enfin favoriser les relations de travail entre les différents partenaires.

Sur le terrain, les classes d’alphabétisation ont lieu selon des rythmes et des horaires qui sont adaptés aux adultes. Au niveau de chaque localité, les choix des jours et des tranches horaires se font en accord entre les apprenants et les moniteurs. Ainsi, dans les classes, les apprentissages ont lieu pendant deux heures, deux fois par semaine. Les sessions sont dispensées par un ou deux moniteurs par classe. Les matériels sont mis gratuitement à la disposition des apprenants et suivre les classes est aussi gratuit. Les moniteurs commencent les activités d’apprentissage par l’écriture et progressent graduellement par l’introduisant de la lecture, du calcul et des compétences courantes.

Enfin dans les classes, il y a l’évaluation des activités d’alphabétisation. Il en existe trois types : a) l’évaluation initiale qui est réalisée à l’ouverture des classes et qui vise à éclairer sur le niveau en lecture, écriture et calcul des apprenants ; b) l’évaluation à mi-parcours à caractère pédagogique qui s’applique à l’issue de l’apprentissage d’un certain nombre de leçons ; c) l’évaluation finale à la fin des sessions pour apprécier et

¹⁰ Comités Villageois de Développement

certifier les acquisitions lorsque toutes les leçons sont dispensées et les connaissances relatives à la vie courante organisées sous la forme de discussion sont maîtrisées.

En somme, les classes en alphabétisation présentent une organisation, un dispositif et un cadre d'intervention totalement similaires aux apprentissages, au fonctionnement et au contexte scolaire. En partageant la même configuration pour les apprentissages de base, elles partagent aussi les mêmes phénomènes courants qui sont régulièrement observés et qui concernent la fréquentation et la persévérance dans les classes.

2.4. Fréquentation des classes

Des recherches ont montré que la fréquentation des classes ou la persévérance est une composante de la dynamique motivationnelle du fait qu'elle est la manifestation visible de l'engagement (Porter et al., 2005; Lebel et al., 2007; Bourdon, 2010). Dans ce sens, Fredricks et ses collègues (2004) indiquent que l'engagement aide à protéger les personnes de l'abandon qui est perçu comme relevant du comportement attendu car il va à l'opposé de la fréquentation des classes.

2.4.1. Fréquentation des classes à l'école

À l'école, la fréquentation des classes relève de ce qui est attendu des élèves inscrits dans les cours (Viau, 1994; 2009). Elle est aussi ce qui est attendu par les institutions dans la perspective de l'atteinte des résultats (Sand et al., 1982). Pour les collèges et l'université, Cabrera et ses collègues (1992) s'appuient sur le modèle d'intégration de (Tinto, 1975; 1982; 1987) pour montrer que la persévérance est fonction de la relation entre les motivations individuelles, les habiletés académiques et les caractéristiques sociales. Les auteurs ont indiqué que la relation entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques de l'institution fait distinguer deux types d'engagement à savoir le but d'engagement et l'engagement institutionnel. C'est-à-dire la façon dont les sujets vont se comporter à la fois envers l'atteinte de leurs propres buts et envers l'institution.

À propos des classes d'éducation des adultes, Lebel et ses collègues (2007) soulignent les tendances à la persévérance. Enrico (2010) note que les étudiants qui persèverent sont ceux qui ont désinvesti leurs études en prolongeant le premier cycle. Il montre

ainsi la relation entre le fait de travailler et de poursuivre des études. Sous un autre angle, Gartner (2005) souligne l'importance du rapport coût/bénéfice des formations qui influence la fréquentation des classes des adultes. Pour sa part, Brophy (1985) met l'accent sur les interactions entre les apprenants et les enseignants alors que Stoeckli (2010) indique l'influence des facteurs personnels sur la fréquentation des classes. En somme de différents facteurs influencent la fréquentation des classes qui traduit la persévérance dans les classes d'éducation des adultes. De cette façon, la fréquentation des classes en alphabétisation peut également présenter les mêmes facteurs.

2.4.2. Fréquentation des classes d'alphabétisation

En alphabétisation, la fréquentation des classes varie selon différents facteurs tels qu'ils ont été identifiés pour les classes d'éducation des adultes. En ce sens, Comings (2007) a noté que la fréquentation permet un processus d'apprentissage continu parce qu'elle est régulière et constante, c'est-à-dire qu'elle dure jusqu'à ce que l'apprenant atteigne les buts éducatifs et c'est à ce moment seulement qu'elle prend fin. Mais dans les classes, la fréquentation n'est pas toujours continue puisque les adultes mettent fin à leur fréquentation parce que leur choix n'est pas d'atteindre les buts éducatifs mais leurs propres buts et c'est pour cela qu'ils mettent leur fin aux activités.

À propos de la fréquentation, Porter et ses collègues (2005) ont identifié trois formes de fréquentation des classes parmi les adultes en alphabétisation. Il y a ceux qui quittent très tôt, ceux qui fréquentent les classes par intermittence et ceux qui achèvent de fréquenter les classes. Dans ses travaux, Comings (2007) a observé cinq formes de fréquentation des classes. Il qualifie ainsi les adultes, en fonction de cette fréquentation en persévérants, mandataires, participants à court-terme, essayistes et intermittents. Ces deux types de catégorisations permettent de souligner des fréquentations irrégulières et parfois inachevées indiquant que l'absence dans les classes découle de facteurs qui influent sur la fréquentation. Pour simplifier, on peut donc ramener ces différentes catégories à trois groupes selon que la fréquentation par les adultes des classes d'alphabétisation est faible, moyenne et requise.

Le tableau 2 illustre les différents effectifs des apprenants qui fréquentent les classes d’alphabétisation dans la région de Lomé Commune. Le tableau vise à montrer qu’il existe une différence entre les effectifs de début et de fin des classes.

Tableau 2 : Effectifs des apprenants dans les classes d’alphabétisation de la Région de Lomé Commune (un exemple de fréquentation)

Année	Nombre de classes	Effectif		Ecart observé ¹¹
		Début des classes	Fin des classes	
1998	07	175	105	70
1999	08	207	174	33
2000	19	337	250	87
2001	11	274	163	111
2002	23	454	304	150
Total	68	1447	1066	381

Source : DAEA, 2003, Rapport d’activités, Lomé.

En clair, la fréquentation des classes d’alphabétisation présente des différences. C’est-à-dire que les différences s’accroissent avec les années alors qu’au même moment les nombres de classes évoluent également. Si l’on prend en compte les divers facteurs qui peuvent influencer la fréquentation des classes, il est clair qu’il existe des situations qui ont influencé positivement ou négativement la fréquentation des classes pour permettre à certains de quitter à différents moments et à d’autres de persévérer. Dans ce sens, des recherches avaient indiqué que dans les classes d’éducation des adultes (Gartner, 2005) et dans les classes d’alphabétisation des adultes (Thomas, 1990), les différences observées peuvent concerner les absences comme les abandons du fait qu’ils déterminent les variations dans les formes de fréquentation des classes.

3. ABSENCES EN FORMATION/ÉDUCATION DES ADULTES

Les recherches en éducation et formation ne pointent pas du doigt les problèmes des absences et des absentéismes dans les classes des adultes. Elles se consacrent donc aux problèmes d’abandon et d’abandon précoce dans l’enseignement supérieur et les programmes de formation des adultes (Forster et al., 2001; Fredricks et al., 2004). De la sorte, elles mettent l’accent sur l’engagement ou les comportements des étudiants qui s’engagent et fréquentent les classes mais qui ne font pas d’effort de participation.

¹¹ Il s’agit des chiffres de la Direction de l’Alphabétisation qui ne traduit pas toujours la réalité du terrain.

Des recherches ont traité des moyens à mettre en œuvre pour motiver et amener les adultes à adopter des comportements d'engagement (Feather, 1982; 1992; Phalet et al., 2004). Des constats ont montré que les personnes qui ont des difficultés sociales et des attitudes négatives sont susceptibles d'abandonner en montrant une fréquentation faible des classes (Carver et Scheier, 2000) alors que les personnes qui ont une vision positive de l'utilisation à venir des apprentissages sont plus enclins de persévérer en montrant une fréquentation forte dans les classes (Koestner et al., 1996; Viau, 2009).

Fredricks et ses collègues (2004) indiquent que des comportements de désengagement sont un précurseur de l'abandon. Les auteurs ont basé leurs travaux sur la mesure des variables comportementales (participation, engagement dans la tâche, et la conduite) durant des années dans l'enseignement supérieur. Mais les différences concernent les absences et elles décrivent la persévérance des personnes qui fréquentent car au début des classes, elle est importante mais diminue au fil des jours, des mois pour n'avoir que les personnes qui persèverent dans les apprentissages (Amenyah, 2005).

Des recherches ont été consacrées aux motifs pour expliquer les absences dans les formations des adultes (Cabrera et al., 1992; Benny et Frappier, 1997). Au sujet des adultes en éducation (Bourdon, 2010), les raisons qui influent sur les absences ou les abandons relèvent de la motivation à apprendre (Schunk, 1999; Eccles, 2004; Galand et Bourgeois, 2006), des buts poursuivis en formation (Carré, 2001; Bourgeois, 2009) et le rapport coût/bénéfice que présentent ou peuvent représenter les apprentissages (Feather, 1982; Schunk, 1991; Gartner, 2005; Amenyah et al., 2010). La fréquentation des classes en formation d'adultes et des classes d'alphabétisation se présente de façon identique et avec les mêmes effets (Stekel et Tobias, 1977). Aussi, elle interagit avec les apprentissages et surtout les acquisitions que les personnes doivent réaliser. Il en résulte des facteurs qui influencent la fréquentation des classes, amenant certains adultes à quitter et d'autres personnes à persévérer, montrant des liens directs entre la fréquentation des classes qui se caractérisent par des absences ou des abandons.

Dans les classes des adultes, des auteurs ont montré l'existence de facteurs positifs et des facteurs négatifs comme des déterminants qui sont comme des éléments de la persévérance (Elliot et Thrash, 2001; Covington et Dray, 2002). Comme facteurs

positifs, ils ont retenu les buts poursuivis, les relations inter et intra-personnelles, l’auto-détermination et les différentes interactions avec le dispositif d’apprentissage. Ils jouent des rôles importants et accroissent la persévérance. Comme facteurs négatifs, des recherches ont mis l’accent sur le coût/bénéfice des classes sur les activités de la vie quotidienne (Gartner, 2005), les relations avec les pairs et les moniteurs (Dionne, 2009), les relations avec la communauté (Hassi et Storti, 2008) et un faible sentiment d’auto-détermination (Malin et al., 1980; Covington, 1984; L’Écuyer, 1990). Enfin pour Robinson-Pant (2004), Comings (2007), Lebel et ses collègues (2007) et Vella (2002), la persévérance dans les classes influence les différents facteurs et est un prédicteur qui influe sur l’acquisition et la maîtrise des apprentissages.

3.1. Absences dans les classes des adultes

Des recherches ont montré que dans les classes des adultes, la fréquentation est en hausse parmi les étudiants qui participent aux apprentissages mais elle n’est pas constante sur toute la période de formation (Lebel et al., 2007; Bourdon, 2010). Dans leurs recherches en éducation des adultes, Feather (1995) et Bourgeois (1996; 2009) ont montré que les adultes sont de plus en plus nombreux dans les classes pour apprendre mais la fréquentation est irrégulière du fait que certains fréquentent les classes d’une manière discontinue en s’absentant continuellement et elles finissent par quitter les classes avant la fin des apprentissages (Malin et al., 1980; Bertrand, 1998).

Dans le contexte de l’éducation ou de la formation des adultes, les recherches qui traitent des abandons et, parfois les absences, ne sont pas nombreuses mais elles ne les présentent pas sous les formes d’abandon ou de décrochage comme ils sont observés chez les jeunes de l’école primaire et secondaire. Elles analysent les abandons comme des sorties (Feather, 1971), des départs précoces (Zeelen et al., 2010) ou des choix que font les étudiants en situation d’apprentissage (Feather, 1988; Eccles, 1994; Feather, 1995; Carré, 1998; Gartner, 2005; Bourgeois, 2006), puisque les choix résultent des facteurs internes et externes qui influencent la fréquentation des classes (Boekaerts et al., 2000; Lehmann, 2002; Martinot, 2006; Stoeckli, 2010).

Toutefois, les formes d’abandons observées parmi les adultes posent le problème de la persévérance dans les classes. Porter et ses collègues (2005) et Comings (2007)

ont mis l'accent sur les différences dans les fréquentations. Les différences concernent la perception de la valeur des enseignements et des apprentissages mais aussi les influences et les contraintes de la vie quotidienne. Ceci explique les comportements tels qu'ils sont constatés auprès des jeunes étudiants (Fredricks et al., 2004) et les différentes pratiques qui ont cours dans les classes (Thomas, 2002; Vella, 2002).

Les absences comme les abandons ne se présentent pas différemment en éducation ou en formation des adultes. Comme l'ont indiqué Fredricks et ses collègues (2004), plusieurs variables différentes influencent les absences qui au fil des jours se transforment en abandons dans les contextes scolaires. Pour les classes fréquentées par des adultes, les mêmes variables sont presque observées et elles sont identifiées comme des motifs pour lesquels les adultes décident ou non de continuer à fréquenter les classes dans la perspective d'apprendre dans des programmes des adultes (Brendt et Miller, 1990; Dagenais et al., 1999; Balleux, 2000; Gartner, 2005).

3.2. Absences dans les classes d'alphabétisation

Dans les classes d'alphabétisation, le phénomène d'abandon est également présent parmi les adultes qui fréquentent (Phalet et al., 2004; Porter et al., 2005; Comings, 2007). Concernant les raisons pour lesquelles ils ne persévèrent pas lorsqu'ils s'engagent en formation, les constatations sont multiples et rejoignent les facteurs identifiés au niveau de l'éducation et la formation des adultes en général (Feather, 1971; 1995; Carré, 1998; Gartner, 2005; Bourgeois, 2006; Stoeckli, 2010) etc.

Le phénomène inquiète d'autant plus qu'on ne peut ne manquer de le rapprocher des formes de “sorties” ou d'échec observés dans les autres formes d'éducation. En effet, tous les adultes qui s'absentent dans les classes ont des raisons qui justifient leurs comportements (Fredricks et al., 2004). Ainsi, dès que les apprenants commencent par s'absenter, l'abandon s'installe puisque les absences répétitives augmentent le désintérêt et l'échec car le fait de ne pas être présent dans les classes, les privent de certains apprentissages et peuvent ainsi affaiblir les acquisitions des apprentissages. (Feather, 1988) souligne que les adultes en formation se comportent ainsi parce que dans plusieurs situations, ils ont le sentiment d'avoir appris ce qui leur est nécessaire et suite à cela l'intérêt pour les apprentissages décroît avant la fin des activités.

Dans leurs recherches, Zeelen et ses collègues (2010) ont utilisé le terme de “départ précoce” pour désigner les abandons considérant que les personnes font le choix ou prennent elles-mêmes la décision de poursuivre ou d’arrêter les apprentissages. En alphabétisation des adultes, (Vella, 2002) n’utilise ni le terme d’abandon, ni de “départ précoce” pour les adultes apprenant en alphabétisation mais l’auteur met l’accent sur la participation “volontaire” desdits apprenants à la prise de décision les concernant.

Ainsi, le fait de faire le choix et de décider des sessions à suivre sont en fonction des besoins. Ceci rejoint des recherches qui montrent que les adultes entrent en formation parce qu’ils font le choix d’apprendre et parce qu’ils ont des buts personnels à atteindre (Bourgeois, 2009). Dans ce sens, si les absences et les abandons sont fréquents dans la fréquentation des classes, parfois ils évoluent de manières à apprendre ce qui leur est nécessaire avant de quitter les classes. Ce qui signifie que les buts personnels et la valeur des activités sont tels qu’ils renforcent les apprentissages, favorisent la persévérance et influencent positivement les acquisitions (Lens et al., 2001).

En somme, bien que différents significativement l’un et l’autre, l’absence et l’abandon se croisent, influent sur la fréquentation des classes et la rendent discontinue puis nulle sur les périodes des apprentissages. Puisque les adultes sont considérés comme les acteurs de leur choix en s’engageant et en poursuivant ou non les sessions, l’absence ou l’abandon est alors considéré comme le “départ précoce” des classes.

4. ABANDONS DANS LES CLASSES D’ALPHABÉTISATION

Le constat le plus frappant dans les classes d’alphabétisation est l’abandon des apprenants. Ceci signifie que les personnes ne terminent pas les sessions dispensées et par conséquent ils ne sont pas présents dans les classes où ils devraient s’y trouver normalement (Legendre, 1993). En fait, après qu’ils soient engagés en s’inscrivant pour apprendre, les personnes manquent les classes pour diverses raisons ou arrêtent tout simplement de se rendre en classe, ce qui traduit des comportements à clarifier.

S’absenter et abandonner les classes ne se vit pas seulement par les apprenants mais aussi par les moniteurs et cela influence également les relations d’apprentissage.

S'absenter et abandonner les classes signifie aussi que les effectifs n'évoluent pas et créent ainsi des conditions de travail difficiles pour les uns comme pour les autres.

4.1. “Départ précoce” des classes d'alphabétisation

Dans les classes d'alphabétisation, les adultes quittent les classes avant qu'elles n'arrivent à son terme (Amenyah, 2005). Il s'agit dans un premier temps des absences qui évoluent en des abandons parce qu'une fois qu'ils ratent les classes une fois, deux fois, trois fois, etc. il devient plus difficile de rentrer dans les activités d'apprentissages que d'en sortir (Thomas, 1990; Barreau, 2003). La situation pose les problèmes à divers niveaux. Un premier niveau institutionnel où il est qualifié d'échec parce que les apprentissages ne sont pas réalisés et les résultats escomptés non atteints (Gartner, 2005). Et un second niveau qui est individuel où les adultes quittent les classes parce qu'ils estiment avoir appris ce pour quoi ils sont engagés, ils ont fréquenté les classes et qu'ils ont aussi atteint les buts poursuivis (Feather, 1992). La situation ne concerne pas seulement le fait de s'absenter ou d'abandonner les classes mais elle relève plus d'un comportement qui résulte d'un sentiment d'accomplissement lié à l'atteinte des buts.

La situation pose donc deux types d'interprétation qui se distinguent par une lecture négative et une lecture positive. La lecture négative vient des moniteurs et des institutions qui constatent que les apprenants quittent les classes car ils n'apprennent pas et se retrouvent en situation d'échec (Bandura, 1995; Lehmann, 2002). Quant à la lecture positive, elle découle d'un sentiment qui résulte de l'accomplissement des buts. Des apprenants quittent les classes avant le terme parce qu'ils ont le sentiment d'avoir appris les activités ciblées et atteint les buts personnels (Amenyah, 2005). D'où des comportements relatifs à l'atteinte des buts poursuivis qui se traduit en de “départ précoce” des classes du fait qu'ils considèrent que les apprentissages réalisés comme des succès par le fait que les sessions suivies ont été utiles et bénéfiques.

4.2. Problèmes que pose le “départ précoce”

À l'exemple du système éducatif, les absences et les abandons sont considérés en classes d'alphabétisation comme des échecs, c'est-à-dire qu'ils traduisent le manque

des acquisitions d'apprentissage donc l'absence de résultats pour être retenus comme satisfaisant les critères de définition du succès des apprenants en néo-alphabètes¹².

Les absences et les abandons sont sans aucun doute une manifestation de l'échec telle qu'elle est décrite comme augmentant le désintérêt et l'échec des élèves ou des apprenants (Legendre, 1993). Malin (1980), Forster et ses collègues (2001) et Peels et Zeelen (2010) ont indiqué que l'échec en formation a diverses causes et il interagit avec plusieurs différents facteurs. En alphabétisation des adultes, l'échec existe bel et bien et il interagit également avec d'autres différents facteurs. Mais pour des adultes qui ont fait le choix d'entrée en formation ou font le choix d'y mettre une fin, comment pouvons-nous lire ces situations d'absences et d'abandon ? Une certitude cependant est que plusieurs apprenantes ne terminent pas les classes. Nous qualifions la situation de “départ précoce” car elle est en hausse dans les classes. La question qui se pose est la suivante : la situation de départ “précoce” traduit-elle l'échec tel qu'il est constaté et investigué auprès des élèves ou traduit-elle la perspective de la lecture positive ancrée sur des comportements d'accomplissement ressentis par les apprenants ?

Le “départ précoce” est bien réel et visible dans les classes et il est de plus en plus présent chez des adultes qui s'engagent en formation d'alphabétisation. S'agit-il des cas classiques d'abandon ? Certainement, diront les institutions et les moniteurs puisque, selon eux, ces adultes n'achèvent pas de fréquenter les classes donc ils ne réalisent pas les termes du contrat qui les lient aux apprentissages à acquérir. Ils diront que le “départ précoce” survient parce que ces adultes n'arrivent pas à s'adapter aux conditions de travail qui doivent les aider à acquérir et à utiliser les connaissances et les compétences développés. Mais du point de vue des apprenants, la réponse est différente selon qu'ils ont ou non appris pendant les classes. Pour eux, les objectifs assignés sont réalisés parce que leurs buts personnels sont atteints et ils s'étaient fait avant la fin fixée pour les sessions d'alphabétisation. Ceci pose la question de deux points de références et de la définition des objectifs du fait qu'on se situe du point de vue des institutions et de celui des apprenants qui apprennent pendant les sessions.

¹² Les néo-alphabètes ou les alphabétisés sont des personnes adultes qui sont engagées dans un programme d'alphabétisation et qui l'ont complété en recevant le certificat de fin d'apprentissage (CFA).

Il est clair qu’il existe une différence dans l’interprétation des objectifs par le fait qu’on soit moniteur ou apprenant. Selon les moniteurs, les objectifs poursuivis ont la finalité institutionnelle car ils doivent permettre à tous les apprenants sans exception aucune de savoir lire, écrire et calculer. Ceci rejoint la finalité de l’école ‘*de donner l’envie d’apprendre*’ (Gilly, 1980)¹³. En fait, les moniteurs visent l’enseignement des activités d’apprentissages et des compétences. Lorsqu’ils parlent des objectifs, ils les présentent sous l’angle institutionnel avec des normes et des standards à atteindre parce que les programmes qui y sont définis visent le respect des acquisitions en lecture, en écriture et en calcul sur une période déterminée. Par contre, pour les apprenants, les objectifs sont des moyens en soi qui doivent les aider à apprendre pour atteindre les buts qu’ils visent eux-mêmes. Ils doivent servir de levier pour passer d’une situation antérieure d’absence de connaissance à une situation idéale, concrète et valorisante. De ce fait, lorsque les apprenants parlent des objectifs, ils les ramènent toujours à leurs buts personnels, de ce que les sessions planifiées pourraient leur apporter pour leur futur.

Si le “départ précoce” dans les classes résulte de l’atteinte des buts personnels, qui sont pour les apprenants des motifs d’engagement en alphabétisation. Il est donc clair qu’ils sont engagés pour les buts et quittent une fois qu’ils ont le sentiment que les buts sont atteints (Houle, 1961; Feather, 1982). Pour comprendre cette problématique, il y a lieu de partir des questionnements tendant à mieux cerner la situation : a) Existe-t-il une relation entre les buts poursuivis par les apprenants et les objectifs institutionnels d’alphabétisation ? b) En quoi le sentiment d’accomplissement influence-t-il le choix de fréquenter les classes ? c) Le “départ précoce” explique-t-il l’atteinte des buts poursuivis par les apprenants ? d) Le comportement de “départ précoce” signifie-t-il une forme de réussite pour les apprenants adultes engagés en formation d’alphabétisation ?

Certes, l’analyse du construit conceptuel soulève des questions en lien avec l’abandon, c’est-à-dire celles du “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation. La question à poser, c’est celle des apprentissages de la lecture, de l’écriture et du calcul qui sont acquis avant le départ des classes et celle du sentiment d’accomplissement ressenti à la suite des apprentissages. Selon Fenouillet (1999) la motivation est invoquée comme l’une des causes qui explique à la fois la réussite et l’échec en milieu scolaire. De ce

¹³ Gilly, 1980, p 612, cité dans Legendre, (1993). “Le défi éducatif collection. “Dictionnaire Actuel de l’Éducation”.”

fait, si les adultes font le choix d'apprendre du fait qu'ils poursuivent des buts, et ainsi s'engagent pour acquérir des connaissances des compétences, c'est parce qu'ils sont motivés par les buts poursuivis (Feather, 1995; Viau et Joly, 2001) et c'est aussi parce qu'ils ont des besoins à résoudre (Brendt et Miller, 1990; Bourgeois, 2009).

En cohérence avec notre vision centrée sur les apprenants, analyser le concept de “départ précoce” dans les classes d'alphabétisation selon une approche de dynamique motivationnelle serait susceptible d'apporter des éléments à la compréhension de la problématique sur un double plan. À en juger par le nombre réduit des recherches consacrées au secteur de l'alphabétisation et à celui de l'abandon des adultes en alphabétisation, la question à résoudre est celle des motifs qui poussent les adultes à entamer ou à s'engager en formation d'alphabétisation. Ce qui les incite à rester et à persévérer malgré les coûts et les contraintes très importants. Il s'agit donc des questions des liens entre la motivation et l'engagement en formation.

Intentionnellement, nous avons fait le choix de ne pas parler du désengagement en formation d'alphabétisation afin de rester cohérent dans notre logique et du fait qu'il ne reflèterait pas la dimension positive du travail de recherche que nous souhaitons faire. La question des liens entre motivation et engagement en formation est importante pour définir des stratégies qui vont permettre à de nombreux apprenants en quête d'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul d'accéder à la formation et de persévérer le temps nécessaire, suffisant pour acquérir les compétences.

CONCLUSION

En définitive, comprendre ce qui pousse les apprenants à venir ou ce qui les fait quitter les classes d'alphabétisation des adultes va permettre de comprendre les dynamiques motivationnelles des adultes en apprentissages. En effet, la situation expérimentée par plusieurs apprenants que nous avons rencontrés¹⁴ montre clairement la pertinence de ce choix conceptuel et la fréquentation discontinue des classes par des apprenants adultes qui suivent les sessions du fait qu'ils font le choix de s'engager et d'apprendre en alphabétisation. Sans aucun doute, les classes connaissent des absences et des abandons qui sont parfois considérables et qui peuvent être interprétés sous différents

¹⁴ Lors de la collecte des données de terrain que cette recherche a impliquée.

angles par le fait que l'on soit moniteur ou apprenant. Mais nous convenons avec les apprenants qui mettent l'accent sur une perspective positive qui montre le “départ précoce” résulte du comportement d'atteinte des buts qui ont amené en apprentissage.

Face à ce regard positif des apprenants qui va à l'encontre de celui des moniteurs qui consentent à dire que les comportements adoptés sont en conflit avec les objectifs des institutions puisqu'ils ne terminent pas les classes. Mais pour les apprenants, il s'agit d'acquérir des apprentissages qui sont significatifs pour leurs buts personnels et c'est pour cela qu'ils fréquentent les classes. Pour ce point important de nos constats, nous ne disposons ni de résultats, ni de référence qui peuvent permettre d'évaluer la pertinence et le point de vue scientifique. En effet, les apprenants font une lecture positive de leurs absences et de leurs abandons car c'est en fonction de cela qu'ils ont été motivés et persévéré pour les acquisitions visées. Il s'agit d'une perspective positive qui montre que les absences et/ou les abandons surviennent avec des apprentissages et l'atteinte des buts. Ce qui nous invite à porter un regard différent sur la problématique de “départ précoce” et à lui donner une dimension différente en alphabétisation des adultes au lieu de le centrer sur des échecs comme cela se fait l'école primaire.

Pour ce faire, nous avons pris appui sur la vision positive de l'apprentissage des adultes (Bertrand, 1998; Bourgeois, 1998; Bourgeois et Nizet, 1999; 2006; Viau, 2009) qui le considère comme étant de nature identique à celui des enfants et des jeunes. Cela implique le choix de modèles théoriques pour pouvoir comprendre la dynamique de l'apprentissage auprès des apprenants adultes. À cet effet, nous avons fait le choix du paradigme de l'Expectancy-Value d'Eccles et Wigfield (2002) comme le point de départ de notre exploration de cette problématique dans les classes d'alphabétisation.

CHAPITRE DEUXIÈME - ENGAGEMENT EN CLASSES D'ALPHABÉTISATION

Ces dernières années, la dynamique motivationnelle est invoquée des praticiens et des chercheurs en éducation comme importante dans l'explication de la réussite ou de l'échec tant à l'école (Wigfield et Eccles, 2002; Viau, 2009) qu'en formation des adultes (Bourgeois, 1998; Fenouillet, 1999; Carré, 2001; Gartner, 2005).

Déjà, Houle (1961) avait interviewé dans ses travaux, des adultes en formation et avait identifié trois catégories à partir des motifs de leur participation : a) des adultes orientés sur des buts qui s'engagent en vue d'atteindre certains des buts, b) des adultes orientés sur des activités qui participent pour des motifs sociaux et c) des adultes orientés sur l'apprentissage qui s'engagent pour apprendre. La première catégorie caractérise les apprenants engagés dans les classes d'alphabétisation.

Ainsi, des adultes s'engagent en formation d'alphabétisation pour apprendre parce qu'ils poursuivent des buts (Feather, 1982; Ford, 1992; Carver et Scheier, 1998). Mais il ressort qu'un grand nombre ne persévère pas donc ne termine pas les sessions. Ceci a longtemps amené des questions qui ont rapproché le manque d'achèvement des

classes de la situation d'échec comme elle est vécue à l'école. Mais les observations sur le terrain ont montré que les adultes qui ont suivi les sessions ne sont pas nécessairement en échec d'apprentissage puisqu'ils peuvent utiliser les acquisitions et les compétences qui sont acquises comme des réponses aux besoins d'apprendre.

Cependant, comment réfléchir à une telle problématique si les apprenants adultes, qui quittent les classes d'alphabétisation, estiment qu'ils ne sont pas en échec. Il s'avère donc nécessaire de se poser quelques questions : Pourquoi fréquentent-ils alors les classes sans terminer les sessions, qu'est-ce que cela signifie pour eux ? Pourquoi font-ils le choix des classes d'alphabétisation pour apprendre ? Pourquoi apprennent-ils ? Pourquoi quittent-ils les classes avant le terme ? Enfin, pourquoi disent-ils qu'ils utilisent les apprentissages acquis durant la période passée à fréquenter les classes ?

Cette série de questions va alors constituer le point central de la recherche. En fait, elle s'appuie sur les choix conceptuels et la lecture positive des apprenants concernant le “départ précoce” des classes d'alphabétisation qui traduit les comportements qui font suite à l'acquisition d'apprentissage et à l'atteinte des buts qui les ont fait s'engager. Ainsi, pour cerner les questions surtout le contexte dans lequel le problème s'est posé, nous avons identifié le paradigme motivationnel de l'Expectancy-Value de (Eccles et Wigfield, 2002), développé à partir des travaux d'Atkinson (1957; 1964). Cette approche théorique doit permettre de déterminer et comprendre la motivation des apprenants. Mais pour explorer la problématique de “départ précoce” dans tout son ensemble, nous avons également ciblé la théorie des buts (Ford, 1992) et la perspective temporelle (Husman et Lens, 1999; Lens, 2001) afin de rendre le paradigme complet.

Ce faisant, la combinaison des trois approches théoriques permettra de visiter le cadre relatif à l'engagement en formation des adultes (Carré, 1998; 2001; Bourgeois, 2006; 2009) et de comprendre les différentes dynamiques qui influencent la persévérance, les acquisitions des apprentissages ainsi que l'atteinte des buts personnels poursuivis. Aussi, l'utilisation d'une telle combinaison va permettre de partir de l'interaction entre les différentes théories convoquées afin de clarifier le ‘pourquoi’ et le ‘comment’ des “départs précoces” dans les classes et de situer les différents processus qui seront en jeu autour de l'engagement en formation d'alphabétisation.

1. APERÇU DE LA THEORIE MOTIVATIONNELLE

De nombreuses définitions existent sur la motivation et elles ont donné lieu à des quantités de théories et de recherches dans les domaines les plus variés. Au sens courant, “*la motivation est ce qui pousse la personne à agir*”. Pour la définition généralement admise, elle est “*l’ensemble des motifs qui expliquent une action, un facteur conscient ou inconscient qui incite la personne à agir de telle ou telle façon*”. Dans ce sens, Legendre (1993) note que la motivation est “*l’ensemble des forces qui poussent l’individu à agir*”. Les définitions rejoignent les travaux de Nuttin (1980) qui considère que l’unité de base à étudier dans le contexte de formation, n’est ni l’individu, ni l’environnement mais le système individu-environnement qui est uni par une relation dynamique : le comportement. En clair, la motivation est l’ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un but correspondant à un besoin. Par conséquent, elle positionne le sujet comme une entité au cours de laquelle les valeurs s’actualisent dans la réalité (Rogers, 1956).

Dans des recherches, le concept - motivation - représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l’intensité et la persistance du comportement en formation” (Vallerand et Thill, 1993). Selon ces auteurs, la motivation indique un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l’activité elle-même. Ils retiennent donc quatre caractéristiques comme suit :

- Le *déclenchement* désigne le changement d’état qui fait passer un individu de l’absence d’activité à l’exécution d’une tâche.
- La *direction* tente d’adapter le comportement aux besoins et elle canalise l’énergie vers les buts appropriés.
- L’*intensité* est la manifestation de la puissance, de la force que l’on met dans l’action.
- La *persistance* traduit l’engagement dans l’activité et à travers le temps (la durée), il est un indice motivationnel important.

Ces caractéristiques représentent les manifestations de la motivation qui s’influencent entre elles. La motivation est inférée à partir de ces manifestations comportementales multiples qui déterminent la qualité du comportement et de l’engagement dans l’activité.

Elle implique alors des fonctions liées à la dynamique, à la mobilisation des sujets dans l'activité. Mais si la motivation n'est qu'un construit hypothétique, un principe explicatif de l'engagement des sujets dans des activités, il n'est pas très utile de se concentrer sur elle en tant que le seul processus à étudier. Ainsi, nous n'allons pas réduire le concept à ces composantes puisque d'autres aspects y sont également inclus, tels que les émotions, la variabilité, la diminution ou même l'arrêt définitif du comportement.

Aujourd'hui, lorsqu'on parle de motivation en contexte de formation, on préfère utiliser le terme de “processus motivationnel” ou de dynamique motivationnelle (Bourgeois, 2009) car il permet de mieux rendre compte de la perspective dynamique qui existe à partir du moment de l'engagement en formation (le moment où l'on émet l'intention jusqu'au moment où l'on s'engage réellement dans la formation) jusqu'à la poursuite, donc la réalisation de l'engagement telle que : la persévérance, les apprentissages, l'effort fourni, etc., (Galand et Bourgeois, 2006). Dans ce sens, la motivation apparaît comme un ensemble de nombreuses variables en interaction et dont l'état se modifie continuellement au cours du processus de formation (Meece et al., 1988; Feather, 1995; Carver et Scheier, 1998; Eccles et al., 1998). Ce faisant, elle ne met pas l'accent seulement sur les facteurs qui contribuent à faire une activité ou une tâche mais qui ciblent toutes les considérations que l'on peut accorder à la réalisation de la tâche.

2. MODELE THEORIQUE DE L'EXPECTANCY-VALUE

Selon le modèle de l'*Expectancy-Value*, la croyance que les sujets ont quant à la probabilité de réussite dans une tâche (*expectancy*) et la perception de ce que la tâche peut leur apporter (*value*), sont d'importants déterminants de la motivation à s'engager dans la tâche, donc de l'accomplir jusqu'au terme, (Eccles et al., 1983; Feather, 1988; 1992; Wigfield et Eccles, 1992; Eccles et Wigfield, 1995; Pintrich et Schunk, 2002). Il s'agit de l'interaction entre la valeur perçue et l'espérance de réussite de la tâche. De manière détaillée, elle indique les dimensions à partir desquelles se construisent les concepts motivationnels et en quoi les dimensions mènent à l'engagement.

2.1. Modèle d'Expectancy-Value selon Atkinson

Elaboré la première fois par Atkinson (1957; 1964), le modèle de l'Expectancy-Value est élaboré à partir de deux notions clés : l'espérance de réussite et la valeur subjective

de la tâche. Atkinson a construit le modèle à partir de trois dimensions : les buts ou motifs d'engagement, l'espérance de réussite et la valeur perçue de la tâche.

2.1.1. Buts ou motifs d'engagement

Selon Atkinson (1964), les buts ou les motifs sont principalement de deux types. Ils sont, soit orientés sur la recherche de la réussite, soit tournés vers l'évitement de l'échec et dans une formation, toute personne chercherait à atteindre l'un ou l'autre résultat. La recherche de la réussite représente l'espoir de la personne d'atteindre la réussite et d'en être fier. Pour cela, si le but de la réussite est élevé, l'engagement dans la tâche sera grand. Par contre, si le but concerne l'évitement de l'échec, il va représenter pour la personne le fait d'éviter de vivre l'humiliation ou de la honte (Covington, 2000; Bourgeois, 2009). Ainsi, en cas de but d'évitement d'échec élevé, la personne a tendance à éviter l'engagement dans la tâche (Carré, 2004).

Des recherches ont décrit les deux buts comme étant les deux positions extrêmes d'une série de positionnements possibles entre un fort but d'évitement de l'échec d'un côté et un fort but de réussite de l'autre (Battle et Wigfield, 2003). De ce fait, chaque personne se situe à plus ou moins grande distance de l'un ou de l'autre. Dans ce sens, Covington (1992) suggère un modèle où les besoins ne sont pas opposés mais interagissent les uns avec les autres puisque chaque personne a en elle un peu des deux besoins, en plus ou moins grande quantité.

Par ailleurs, les buts sont tout ce qui concerne les motifs d'engagement en formation (Carré, 1997; 2001) en termes de recherche de la réussite ou d'évitement de l'échec. Les buts varient d'une personne à une autre et ils sont déterminants dans la façon dont les personnes s'engagent en formation. Dans son modèle, Atkinson (1957), fait interagir les buts avec la valeur de la tâche et l'espérance de réussite.

2.1.2. Espérance de réussite

Pour son construit, Atkinson ajoute aux buts les notions d'*Expectancy* (espérance de réussite) et de *Value* (valeur). Pour la théorie, l'espérance de réussite se construit à partir des croyances de la personne de ses capacités (compétences perçues) mais

aussi de sa perception de la difficulté de la tâche (perception de l'environnement). La valeur de la tâche reflète, quant à elle, ce que peut ressentir la personne lors de l'accomplissement de la tâche (fierté, etc.). Dans le modèle, la valeur est inversement proportionnelle à l'espérance de réussite. Ainsi, si l'*Expectancy* est élevée et que la personne a l'impression qu'elle arrivera facilement au bout de la tâche, la valeur de la tâche tend à être faible. Si par contre, l'espérance de réussite est faible, en exemple dans le cas d'une tâche jugée très difficile, la tâche va prendre de la valeur dans la mesure où la personne éprouvera une certaine fierté à l'accomplir et à la réussir.

En clair, la valeur de la réussite est d'autant plus forte que la probabilité est faible. Plus la perception de la difficulté de la tâche augmente, plus la tâche prend de la valeur, donc l'espérance de réussite diminue. En fait, la personne va naturellement valoriser les tâches à réaliser d'autant plus qu'elles présentent une certaine signification.

2.1.3. Valeur perçue de la tâche

Le modèle d'Atkinson montre que la valeur d'une tâche est la plus élevée en cas de perception d'un niveau de difficulté adéquat, c'est-à-dire, tant que la réussite de la tâche reste accessible à la personne. Si la tâche se révèle facile ou lorsqu'elle apparaît comme démesurément difficile, sa valeur diminue. En ce sens, Weiner (1992) note que la dimension “échec-réussite” influence beaucoup les notions d'*Expectancy-Value*. Selon l'auteur, les personnes qui ont un but de réussite élevé et un but d'évitement d'échec faible, choisissent des tâches de difficulté intermédiaire alors que les personnes à but de réussite faible et à but d'évitement d'échec élevé choisissent des tâches très faciles ou très difficiles.

La motivation à s'engager dans une tâche résulte de la multiplication de ces trois dimensions mais surtout de la valeur attribuée à la tâche à partir de la question : “qu'est-ce qu'elle va m'apporter” (Eccles et Wigfield, 2002; Pintrich et Schunk, 2002). Pourra-t-elle me permettre de réussir la réalisation de telle activité ou de telle autre ? Lorsque que la perception relative de la tâche est appréciée, l'engagement dans la tâche se réalise et s'accomplit. Ainsi, on peut se sentir capable de réussir une tâche mais ne pas lui accorder de la valeur (Carré, 2004). Dans ce cas, ce sera difficile de s'engager dans la tâche car la perception relative de sa valeur est faible et la

personne, même si elle est engagée, choisira plutôt de mettre fin à l’engagement. Parfois, on peut accorder une grande valeur à la tâche mais ne pas se sentir capable de la réaliser et on risque alors de ne pas s’y engager (Covington et Dray, 2002).

Réussir alors une activité de formation a une très grande valeur pour les adultes, que ce soit pour des questions de valorisation de l’estime de soi, d’objectifs professionnels, de reconnaissance de l’entourage, des ambitions sociales ou autres. Ainsi, lorsqu’on s’engage dans la tâche de formation, on la réussit à condition qu’on ait la perception de sa compétence et qu’on attribue de la valeur à la tâche (Wigfield et Eccles, 2000).

En somme, la valeur de la tâche varie d’une personne à une autre, d’une histoire de vie à une autre et l’espérance de réussite correspond, quant à elle, à la perception que la personne a de ses chances de réussir, sur la base notamment de la perception qu’elle a de ses capacités, de la difficulté de la tâche et du soutien de l’environnement de la formation. Le modèle d’Atkinson suggère alors que l’engagement en formation est le résultat de la multiplication de l’interaction de ces différentes composantes.

Il est évident sous cette rubrique que lorsque les adultes s’engagent en formation, c’est parce qu’ils ont, en fonction des buts personnels, perçu la valeur de la tâche et s’y engagent non seulement pour la réussir mais aussi pour les possibilités futures que la tâche pourra leur apporter au plan personnel et vis-à-vis de leur projets personnels.

2.2. Modèle d’Expectancy-Value selon Eccles & Wigfield

À partir des travaux d’Atkinson, le modèle d’Eccles & Wigfield offre non seulement une similitude mais il paraît le plus complet (Eccles et al., 1983; Wigfield, 1994; Pintrich et Schunk, 2002). Le modèle s’appuie à la base sur le rôle de l’espérance de réussite et de la valeur accordée aux tâches d’apprentissage. La dimension des buts ou motifs de recherche de réussite ou d’évitement d’échec, n’apparaît pas telle quelle mais elle se retrouve dans ce qu’ils appellent la “mémoire affective” de la personne apprenante.

L’intérêt du modèle réside dans le fait que la valeur de la tâche prend une dimension beaucoup plus importante et n’est plus simplement une dimension “complémentaire” ou “opposée” à l’espérance de réussite. Selon les auteurs, la valeur de la tâche se

mesure à la réponse de la question : “*Pourquoi devrais-je réaliser la tâche ?*” (Pintrich et Schunk, 2002). Les réponses à la question incluent quatre composantes à savoir : l’importance, l’intérêt, l’utilité et le coût de la tâche. Les trois premières sont connotées par des valeurs positives et la quatrième par une valeur négative. Quant à l’espérance de réussite, elle répond à cette autre question : “*Suis-je capable de réussir la tâche*” ? Là, les auteurs mettent l’accent sur la perception des compétences.

Représentation schématique du modèle

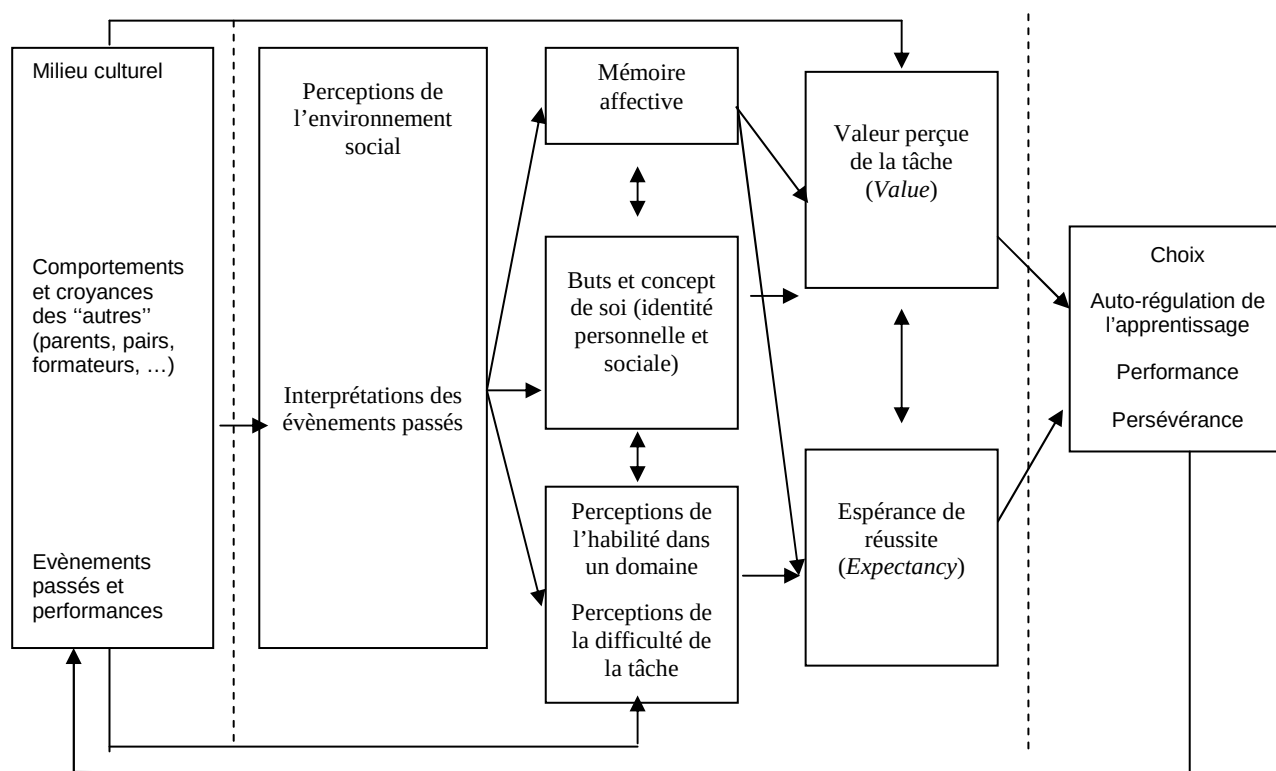


Figure 1 : Modèle d'Expectancy-Value selon Eccles & Wigfield (2002).

Le modèle de l'*Expectancy-Value*, selon Eccles et Wigfield (figure ci-dessus), montre que les comportements des personnes face à la tâche sont le résultat d'un processus complexe et dynamique qui fait intervenir les quatre dimensions déjà citées mais aussi des facteurs liés à l'environnement social et de travail et du dispositif d'apprentissage.

D'après la figure, l'interaction entre la valeur perçue de la tâche et l'espérance de réussite est influencée par différents facteurs comme les buts, l'environnement social et le dispositif d'apprentissage. À cet effet, les comportements vont concerner les choix opérés par les personnes et vont se caractériser par les performances, la persévérance,

les choix et l'autorégulation de l'apprentissage. À cette condition, la valeur perçue de la tâche se combine à l'espérance de réussite et il se crée en faveur de la tâche à réaliser un comportement d'engagement. Selon Pintrich et Schunk (2002), le modèle de l'*Expectancy-Value* selon Eccles & Wigfield présente des composantes qui ont entre elles une corrélation positive. Ce qui va permettre une accentuation du processus.

2.2.1. Concept de la Valeur

Alors qu'Atkinson (1964) n'a pas beaucoup développé le concept de “*Value*” ne le considéra pas vraiment comme un élément séparé de l'*Expectancy*, d'autres chercheurs, y compris Eccles & Wigfield, se sont penchés sur la question.

Pintrich et Schunk (2002) reprennent la remarque de Battle (1965) qui mettait en évidence que “l'importance pour la personne de réussir une tâche donnée détermine la longueur de son engagement à y travailler”. Battle parle de la “valeur de réussite”. L'auteur a distingué la valeur absolue d'une tâche de sa valeur relative. La valeur absolue est l'importance de la tâche alors que sa valeur relative est son importance par rapport à d'autres tâches. Plus tard, Battle (1966) a également montré que l'espérance de réussite et la valeur peuvent être corrélées positivement, contrairement à ce que dit le modèle d'Atkinson. Selon Wigfield et Eccles (1992), les personnes ont tendance à valoriser des tâches qu'elles s'attendent à bien réussir et espèrent aussi bien réussir les tâches qu'elles considèrent comme importantes.

Dans ce sens, la valeur de la tâche est déterminée suivant quatre composantes. Les composantes sont définies par Eccles, Wigfield et leurs collègues (Eccles et al., 1983; Eccles et Wigfield, 1985; Eccles et al., 1998; Eccles, 2004). Principalement, il s'agit de : la valeur intrinsèque (intérêt), la valeur extrinsèque (utilité perçue), la valeur liée à la réussite (importance perçue) et le coût (coût perçu). Les trois premières influencent positivement la valeur tandis que la quatrième l'influence négativement.

♦ La valeur intrinsèque (intérêt)

Elle se décrit comme le plaisir à accomplir une tâche pour son contenu ou l'*intérêt* subjectif qu'une personne peut porter à une tâche. Ce concept est fort similaire aux

concepts abordés par Deci et Ryan (2000; 2004) dans la théorie de l'autodétermination. Wigfield et Eccles, (1992) partagent l'idée de Deci et Ryan, quand ils disent que les personnes sont davantage engagées dans une tâche, persistent plus et sont motivées intrinsèquement pour la tâche si la valeur d'intérêt intrinsèque est élevée. Cette situation se présente souvent lorsque les personnes font preuve d'un intérêt soutenu à réaliser une activité qu'on leur propose, lorsqu'elles retirent de l'accomplissement d'une activité un certain plaisir qui les motive davantage à persévérer dans la tâche.

◆ ***L'importance perçue***

La seconde composante, l'acquisition de la valeur se définit comme *l'importance* de bien faire la tâche. Wigfield et Eccles considèrent l'acquisition de la tâche comme la mesure selon laquelle une tâche permet à la personne de confirmer ou d'infirmer les aspects saillants ou centraux de son schéma identitaire (Bourgeois, 2006; 2009). Cette situation est couramment observée parmi des adultes qui visent d'accomplir une tâche parce que la réalisation de la tâche permet de valoriser une image de soi personnelle. Ainsi, lorsque l'activité peut favoriser une image de soi positive visée, les personnes s'engagent et persévèrent mais lorsqu'elles risquent de se confronter à une image de soi négative ou menaçante, elles quittent afin de préserver l'image de soi actuelle.

◆ ***L'utilité perçue***

Elle se définit comme *l'utilité perçue de la tâche* pour la personne en termes de buts. L'utilité renvoie donc aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une tâche. Ainsi, les personnes s'investissent dans des tâches simplement parce qu'elles sont perçues comme décisives et nécessaires pour atteindre des buts futurs. Cette composante de la valeur de la tâche permet d'expliquer l'engagement dans une tâche, la réalisation d'une tâche pour ses motifs extrinsèques. Dans ce sens, la valeur d'utilité extrinsèque de l'activité se rapproche des raisons extrinsèques de faire la tâche, (Deci et Ryan, 1985; Carré, 2001; Phalet et al., 2004). Par exemple, des adultes qui désirent bénéficier des crédits afin d'accroître leur capital pour mieux réussir leur commerce, vont voir rapidement l'utilité des apprentissages d'écriture qui leur sont offertes pendant les classes d'alphabétisation pour les réussir. Cette situation se présente fréquemment lorsque les tâches à réaliser comportent des avantages pour les buts poursuivis.

Concernant les adultes, on peut noter que l'utilité et l'importance s'associent facilement pour augmenter l'engagement et la persévérance dans la tâche mais elles s'associent moins ou pas à l'intérêt. Car lorsqu'il s'agit de réaliser un apprentissage, les adultes perçoivent plus la valeur de l'activité que de la juger intéressante.

♦ **Le coût**

En dernière position, la valeur met l'accent sur *le coût* de la tâche pour les personnes. Cette dimension renvoie aux sacrifices qu'elles doivent faire pour accomplir la tâche et de ce fait, elle désigne les aspects négatifs liés à l'engagement et à la persévérance. Selon, Eccles et Wigfield (2002) le coût présente une corrélation négative par rapport aux autres dimensions. Aussi, ils en ont rarement tenu compte dans leurs travaux, se contentant de mesurer les trois premières composantes (Eccles et al., 1998).

Les composantes jouent chacune un rôle important dans la dynamique motivationnelle des adultes. Elles sont indépendantes mais ne sont pas exclusives et se présentent conjointement chez les personnes. Dans ce travail, nous allons mettre l'accent sur les composantes de l'utilité, de l'importance et du coût perçu de la tâche étant donné que la composante de l'intérêt est moins perçue par les adultes en alphabétisation. Mais pour que le modèle soit complet au-delà la “valeur perçue et de ses composantes, nous allons également présenter le second concept de l'interaction qui favorise l'engagement en formation.

2.2.2. Concept de l'Expectancy

Il concerne la perception qu'une personne a de sa compétence ou de ses capacités à réussir une tâche. À cet effet, les personnes croient en leur chance de réussir la tâche. Ceci nous amène à faire la distinction concernant le concept de perception. En fait, la perception de compétence est l'évaluation qu'une personne fait de ses capacités de réussir. Cette nuance est quelle que peu essentielle car une personne peut se juger capable de réussir une tâche sans pour autant croire qu'elle la réussira. Cette situation peut sembler curieuse mais il arrive à des adultes de la vivre dans les classes. C'est le cas lorsque des adultes jugent de pouvoir apprendre mais ne croient pas qu'ils vont réussir pour différentes raisons ou pour des causes qui leurs échappent.

Selon le schéma théorique d'Eccles & Wigfield, les comportements de réussite sont de plusieurs ordres : choix, persévérance, effort, engagement cognitif et performance actuelle. Les différents comportements résultent de l'interaction entre les perceptions de la valeur de la tâche et de l'espérance de réussir la tâche. Pour décrire les liens qui peuvent exister entre les dimensions de l'espérance de réussite et les subséquents comportements, il est important de préciser que les comportements consistent, soit en des résultats de performance (*achievement outcomes*) ; en engagement cognitif, comportemental ou émotionnel, soit en comportements de choix (*choice behaviors*).

L'espérance de réussite est liée à la réussite actuelle et à l'engagement cognitif alors que la valeur de la tâche est liée à des comportements de choix qui peuvent donner des opportunités de réussir dans l'avenir. L'espérance de réussite perçue (image de soi, compétences perçues, espérance de succès) est un bon élément de prédiction pour l'engagement et la réussite souhaitée. Ce faisant, l'engagement est plutôt lié à la valeur perçue élevée de la tâche avant le début de la formation alors que la poursuite de l'engagement est plutôt liée à la perception élevée de l'espérance de réussite.

En somme, l'espérance de réussite est également corrélée positivement à l'engagement et à la persévérance comme la valeur perçue. Mais l'espérance de réussite est à la fois la perception de la capacité de réussir et la perception de la difficulté de la tâche.

♦ **Perception d'efficacité personnelle**

Bandura (1977) définit le concept de l'efficacité personnelle comme la perception qu'une personne a en sa capacité de réussir une tâche donnée. La théorie de Bandura (1986) est à la fois sociale et cognitive car elle place le concept au centre de la théorie socio-cognitive. Elle est sociale car elle accorde de l'importance aux interactions entre la personne, son environnement et son comportement ainsi qu'au processus vicariants. Elle est cognitive parce que ce sont les cognitions qui jouent le rôle de médiation entre l'environnement et les réponses comportementales. Pour la personne, il est important de pouvoir se construire une perception d'efficacité suffisamment solide pour affronter la formation. Dans ce sens, Bandura (2003) note que l'efficacité personnelle ou la perception de compétences provient de quatre sources principales : a) ses expériences

ou ses performances antérieures, b) ses observations d'autres personnes (expérience vicariante), c) la persuasion verbale (qui pourrait être mise en parallèle avec le soutien de l'environnement) et d) ses états physiologiques et émotifs. D'où la question : comment se construit la perception d'efficacité personnelle (Vanlede et al., 2006) ? Puisqu'à ces sources, viennent s'ajouter celles qui proviennent de l'activité telles que les objectifs à atteindre, les exigences en cours, les critères d'évaluation, le comportement des enseignants sont autant de sources susceptibles d'influencer le jugement de l'adulte apprenant pour sur sa compétence à accomplir une tâche. Ainsi, les sources sont développées selon le cadre conceptuel de “l'efficacité personnelle” qui se présente comme la notion proche de la perception de la capacité de réussite.

♦ **Difficulté perçue de la tâche**

La croyance que la personne a en ses capacités de réussir une tâche, lui permet également de percevoir la difficulté de la tâche et de déterminer s'il vaut la peine de s'engager et de la réaliser ou non. Anderman et Midgley (1997) ont noté que la perception de ses capacités à réaliser avec succès une tâche détermine le choix et l'engagement dans la tâche. Ils soulignent à partir des travaux d'Elliott et Dweck (1988) que la perception des personnes de leurs compétences lorsqu'elles réalisent la tâche renforce leur confiance si elles savent qu'elles peuvent réussir. Dans la situation où les personnes perçoivent des difficultés pour réaliser la tâche, elles sont moins portées sur elle. Lorsque la perception de compétences pour une tâche paraît difficile, alors que l'activité en soi présente des bénéfices, les personnes n'évaluent plus la difficulté de la tâche mais les avantages qui sont liés à la réalisation de ladite tâche.

Selon leur modèle et les nombreux travaux qui s'y rapportent, les auteurs ont montré que la valeur qu'une personne accorde à une tâche et les espérances de réussite sont de bons prédicteurs d'une dynamique motivationnelle fonctionnelle (Viau, 2009), c'est-à-dire une dynamique dans laquelle la personne choisit de s'investir et de persévérer dans une tâche, et par conséquent de réussir comme elle le souhaite. Ainsi, lorsque la personne accorde de la valeur à une tâche et se perçoit compétent, cela a un effet non seulement sur son apprentissage final mais aussi sur le choix qu'il fait de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement de la tâche. Mais lorsque les personnes font

des choix, toutes ne valorisent pas les activités de la même façon, montrant ainsi les influences d'autres facteurs sur l'engagement et la persévérance à accomplir la tâche.

3. DE LA THEORIE DES BUTS

La motivation est généralement multidéterminée et le type de motivation exprimé a des incidences différentes sur les apprentissages (Atkinson, 1964; Pintrich et Schunk, 2002). Des recherches ont mis en évidence différents facteurs favorables au choix de la tâche et à sa réalisation (Ames, 1992; Balleux, 2000; Fredricks et al., 2004). D'autres ont mis l'accent sur la relation concernant les comportements adoptés (Feather, 1982; 1995) signifiant que s'engager, persévérer et réaliser une tâche peut s'exprimer de différentes façons. Mais nous pouvons nous demander comment les personnes arrivent à juger de la valeur d'une tâche et, par conséquent, à en percevoir la valeur.

En fait, toute personne qui s'engage dans une tâche le fait parce qu'elle valorise un but qui est présent comme un élément de la motivation (Ford, 1992). En milieu scolaire, les différents modèles de la motivation tiennent compte des buts que les élèves se fixent consciemment ou inconsciemment. D'après plusieurs modèles, les buts ne sont pas vus comme une composante à l'origine de la perception de la valeur d'une tâche mais bien comme la source première de la motivation (Chouinard et al. 2007) et à l'instar de Wigfield et Eccles (2002) qui le place aussi en amont de la motivation.

Dans ce sens, des adultes s'engagent dans une tâche parce qu'ils veulent atteindre des buts (Bourgeois, 2009; Bourdon, 2010) car sans buts, il serait difficile de valoriser une tâche qui est proposée. Dans la réalité, la formation ou l'apprentissage présente des attentes pour les buts de la personne mais aussi ses projets, son histoire vécue et en cours, et l'avenir dans lequel elle se projette. Pour les adultes, s'engager en formation peut entraîner une série d'avantages ou de bénéfices perçus : fréquenter les classes ; faire partie d'un dispositif de formation pour les bénéfices des uns et des autres ; affirmer ou construire son identité. L'adulte se fixe alors des buts pour réussir mais il va avoir des craintes et des appréhensions sur la manière dont cela va se passer et des inquiétudes par rapport à son futur... (Bourgeois, 2009).

En fait, s'engager en formation nécessite d'être motivé et de poursuivre des buts parce que l'adulte ne s'engage pas seulement pour apprendre mais pour devenir la personne qu'il souhaite être (Aubret, 2001; Carré, 2001). Ceci signifie qu'il n'aura plus la même identité car il ne sera plus perçu comme il l'a toujours été mais qu'il va devenir cette personne qui a fréquenté les classes et a acquis des connaissances et compétences. Il va alors changer d'identité alors que son désir serait de préserver son identité, telle qu'elle est perçue dans son groupe. Il va exister une multitude d'éléments qui vont entrer en jeu et interagir entre eux lorsque l'adulte s'engage pour apprendre.

Des recherches en formation des adultes ont souligné que la motivation est intimement liée à l'apprentissage visé (Barbeau et al., 1997; Cosnefroy et Fenouillet, 2009), au choix et à la persévérance (Porter et al., 2005; Lebel et al., 2007) puisque cette motivation dépend des buts que les adultes poursuivent lorsqu'ils s'engagent, fréquentent les classes et réalisent les apprentissages. Mais, comment se présentent les buts en formation pour que les uns et les autres apprennent pendant les classes ?

3.1. Types des buts en formation

Pour comprendre l'importance des buts poursuivis par les adultes en alphabétisation, il convient de faire la distinction entre les types de buts qu'ils visent en s'engageant. A l'instar des enfants et des adolescents qui fréquentent l'école avec des buts sociaux, des buts scolaires et autres. Les adultes ne fréquentent pas seulement les classes d'alphabétisation pour apprendre mais aussi avec des buts pour s'identifier à d'autres adultes, pour partager leurs croyances et leurs projets, pour construire de nouvelles images de soi, pour développer des connaissances et des compétences ou encore de s'affirmer par rapport à des pairs et aussi à des autrui significatifs.

Concernant les buts poursuivis, les adultes en alphabétisation qui fréquentent les classes ont eu à distinguer entre les objectifs institutionnels et les buts personnels qui leur ont permis de viser les apprentissages instrumentaux de la lecture, l'écriture et le calcul ; le plaisir d'apprendre ainsi que d'autres types de buts pour ainsi apprendre.

Dans leurs recherches, Lens et ses collègues. (2001) demandent si les buts favorisent toujours l'engagement en formation. Pour répondre à la question, ils ont étudié les

conditions dans lesquelles les buts influencent la motivation et interagissent avec l'engagement en apprentissage. Ils ont identifié quatre conditions dans lesquelles les buts peuvent être spécifiques ou généraux, intrinsèques ou extrinsèques, d'un niveau de difficulté faible ou fort, autodéterminés ou contrôlés, rapprochés dans le temps ou très éloignés, imbriqués dans une vision positive ou négative de l'avenir.

3.1.1. Buts spécifiques ou généraux

Les buts peuvent être spécifiques et concrets par opposition aux buts généraux et vagues. Selon Bandura (2003), pour adapter les stratégies, la personne doit avoir une idée claire et précise de ce qu'elle veut atteindre. Quand une personne se fixe des buts concrets et précis, elle s'engage activement dans la tâche, consacre plus d'efforts et persévère davantage devant les difficultés que si les buts sont vagues (Lens, 2001). Les buts vagues sont peu motivants et moins efficaces que des buts clairs et précis. Comme l'indiquent Deci et Ryan (2000; 2004), les personnes ont besoin d'envisager des buts concrets et spécifiques pour vraiment saisir le sens et l'importance de l'activité et être capables de s'identifier à elle. Un but spécifique est une première condition pour que les buts influencent la motivation. Ces types de buts présentent une pertinence et augmentent la perception de l'utilité de la tâche.

3.1.2. Buts intrinsèques et extrinsèques

Les buts peuvent être parfois intrinsèques ou extrinsèques. Les buts intrinsèques sont déterminés en fonction des besoins psychologiques fondamentaux de la personne. Il s'agit par exemple de buts relatifs à la santé, des buts relatifs à la poursuite d'un projet de vie, des buts relatifs au développement des compétences et à l'actualisation de soi (Phalet et al., 2004). Par contre, les buts extrinsèques sont déterminés par des facteurs externes comme les buts relatifs à la reconnaissance sociale, l'obtention d'un emploi, à un succès professionnel ou l'apparence physique. La différence entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque a été largement développée dans de récentes recherches (Vallerand et al., 1993; Sansone et Harackiewicz, 2000; Pintrich et Schunk, 2002). Cette recherche se réfère aux différents buts et aux différentes conditions de poursuite des buts en classes. Elle pose la question : Pourquoi une telle personne

poursuit de tels buts ? Ainsi, la distinction intrinsèque et extrinsèque porte sur les buts et consiste à déterminer le type ou la nature des attentes de réalisation visées.

3.1.3. Buts autodéterminés ou contrôlés

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; 2000; 2004), le contexte interpersonnel laisse place aux choix, à la faculté de se sentir autonome dans le pilotage des tâches, d'avoir des effets positifs sur l'engagement et la performance dans la tâche. Quel est le contexte interpersonnel dans lequel s'inscrivent les buts qui vont favoriser un fonctionnement optimal ? Est-ce qu'il vaut mieux que l'apprenant détermine lui-même ses buts ou qu'ils soient déterminés par des éléments externes ? Un environnement contrôlant ou non constitue un contexte de pression qui mène à des conséquences négatives. L'engagement dans une formation sera plus efficace si son comportement est le résultat d'une action autonome, volontairement décidée, l'action sera alors portée par la personne et par son intentionnalité. L'interaction des deux variables : des buts intrinsèques et un contexte favorisant l'autonomie, produit une synergie d'effets positifs sur le niveau d'apprentissage et la performance.

3.1.4. Buts avec une vision positive

La perception de la valeur des classes a un impact positif important sur la motivation et la perspective future. Mais qu'en est-il si l'on a un regard morose sur son avenir ? Le contenu des buts importe beaucoup et leurs effets se font sentir sur la performance et aussi sur la persévérance dans la tâche. Des recherches aboutissent à la conclusion qu'un apprenant entre en formation la plupart du temps avec plusieurs motifs et le fait de poursuivre plusieurs buts plutôt qu'un seul augmente la motivation, pour autant que ses buts ne soient pas en conflit (Bourgeois, 2006). De même, poursuivre des buts comme des buts sociaux (se faire des amis, sortir de son isolement, se sentir/être responsable, pouvoir suivre la scolarité des enfants) aura un effet motivationnel important (Filisetti et Wentzel, 2006).

Le fait de s'engager avec différents types de buts permet aux adultes d'accorder ou non de la valeur aux sessions. Lorsque les buts poursuivis présentent des caractéristiques positives, les personnes s'engagent et perçoivent davantage la valeur

des activités. Ce sont des activités qui ne sont pas seulement pour eux des situations d'apprentissage mais également des occasions d'entrer en relation avec les autres et d'affirmer leur statut social dans les classes et d'affiner leurs besoins d'appartenance.

3.2. Evolution des buts en formation

Les buts ont trait à l'apprentissage et à ses conséquences. Une personne poursuit des buts en formation lorsqu'elle cherche à développer des connaissances et valorise une tâche pour les connaissances et les habiletés qu'elle permet d'acquérir. Pour des adultes qui fréquentent les classes d'alphabétisation, parfois les buts à l'engagement ne sont ni précis, ni clairs pour suffisamment les motiver à apprendre. Dans ces cas, les buts ne deviennent précis qu'une fois que la valeur des apprentissages est perçue. Ce faisant, les buts ont évolué positivement avec la fréquentation des classes et ils les ont amenés à s'engager davantage et à persévérer pendant les apprentissages. Mais dans la situation où les buts évoluent négativement avec la fréquentation des classes, elles s'engagent moins dans les activités et comme résultat, ils quittent les classes.

Des recherches ont montré que les buts évoluent pendant les activités de formation du fait qu'il existe une relation entre les buts poursuivis par une personne puisqu'elle peut poursuivre plusieurs buts en s'engageant en formation (Carré, 1998; Carver et Scheier, 1998; Hassi et Storti, 2008). Mais pour comprendre l'influence des buts sur la perception que les personnes ont de la valeur de la tâche, il faut également tenir compte des buts éloignés que peuvent poursuivre les personnes en formation.

4. DE LA PERSPECTIVE TEMPORELLE

Nuttin (1980), dans ses travaux, souligne le fait qu'il n'y aurait pas de motivation sans un horizon temporel. Ainsi, le fait de poursuivre des buts en formation donne une dimension temporelle à la tâche à réaliser. C'est-à-dire que lorsque les personnes poursuivent des buts éloignés, cela renvoie au concept de perspective future qui est l'anticipation que la personne fait de son futur en formulant des buts éloignés et en les reliant avec ses activités présentes (Lens, 2006). Cette perspective future peut influencer de façon positive sur la perception de la valeur de la tâche (Viau, 2009).

Mais comment expliquer le fait que des adultes ne fréquentent pas les classes jusqu’au terme fixé alors qu’ils se sont engagés en alphabétisation avec des buts éloignés ? à partir de la présentation du concept de perspective temporelle future et en le reliant à l’instrumentalité perçue des activités d’apprentissage dans les classes d’alphabétisation, nous allons ainsi chercher à comprendre pourquoi, par exemple, il y a de fortes chances qu’un adulte qui veut suivre la scolarité de ses enfants perçoive plus la valeur d’un apprentissage consistant à être plus proche de ses enfants, s’il a une perspective future bien articulée autour d’un but éloigné : apprendre à lire.

4.1. Perspective temporelle future

Considérant que trop souvent les psychologues ne concevaient le futur qu’en fonction de l’influence du passé sur l’action, tout en occultant un autre aspect important qui est l’influence du futur, Nuttin (1980; 1987) élabore la théorie de la perspective temporelle. Il conçoit celle-ci comme une recherche volontaire de progrès à travers la construction de plans, de projets et de buts personnels à court, moyen et long terme.

Pour l’homme, tout objet investi d’intérêt porte un signe temporel et c’est l’ensemble de ces signes temporels qui construit la perspective temporelle (Nuttin et Lens, 1985). C’est grâce à la capacité de représentation mentale que la personne peut transformer ses besoins en objets-buts puis en projet (Fenouillet, 2001). La personne peut être motivée à réaliser une tâche non seulement pour des buts immédiats mais aussi pour des buts éloignés. Ces derniers peuvent se situer dans un avenir très proche ou plus éloigné, même très lointain, dépassant la vie de la personne. Il conclut que ce sont les buts qui constituent la perspective temporelle. À cet effet, il souligne que les perspectives d’avenir sont primordiales dans la construction des buts personnels et indispensables à toute activité de formation pour autant que celle-ci s’inscrive dans un horizon temporel à plus ou moins long terme (Nuttin, 1987; Boekaerts et al., 2000).

Pour une activité, la personne peut se fixer des buts futurs ou intégrer ceux-ci dans le présent. L’élaboration des buts et la planification de moyens qui y conduisent, créent la perspective future (Nuttin et Lens, 1985). Elle se définit donc par l’étalement des buts dans l’avenir. Pour Nuttin (1980), le rôle essentiel de la perspective future consiste dans le fait qu’elle est “l’espace” dans lequel se développe la motivation dans sa

forme cognitive, c'est-à-dire des constructions d'objets-buts personnels. Selon Viau (2009), une perspective future bien articulée se caractérise par trois aspects : le *degré d'extension*, c'est-à-dire la période de temps sur laquelle les buts sont étalés sur un continuum allant de court à long ; la *densité* ou le nombre de buts intermédiaires visés pour atteindre le but final ; et le *degré de réalisme des buts* (Husman et Lens, 1999).

Ainsi, les personnes qui situent leurs buts dans un avenir proche ont une perspective restreinte tandis que ceux qui s'intéressent à des buts éloignés ont une perspective future étendue. Les personnes qui se situent dans une perspective étendue sont plus motivées pour une tâche, elles persévéreront dans l'activité et réussiront mieux que ceux qui ont une perspective future courte. Plusieurs études ont confirmé cette hypothèse dont notamment la recherche menée par De Volder & Lens (1982). Ils font remarquer que l'étudiant qui possède un degré élevé de motivation pour accomplir une tâche, manifeste une perspective future étendue et voit ses études présentes en rapport étroit avec la réalisation de sa carrière future. En plus, ceux pour lesquels les études ont une valeur instrumentale positive, poursuivent des buts éloignés et ont de meilleurs résultats scolaires car leur motivation est plus intense que celle de ceux qui n'ont aucune perspective future ou une perspective future réduite. Une perspective temporelle étendue mène à la fixation des buts à long terme et à la création d'une variété de sous-buts. La réalisation de buts éloignés est ainsi facilitée par l'existence des sous-buts plus proches qui créent des étapes vers le but final distant.

Nuttin (1980) conclut que seules les personnes capables de concevoir des buts éloignés arriveront à réaliser des choses importantes. Par ailleurs, Zaleski (1987, cité dans Lens et al. 2006) a observé que la motivation, l'effort et la persévérance sont plus importants si les activités sont orientées vers des buts distants. Donc sans une perspective d'avenir, il n'y a pas de projets et donc pas de motivation.

◆ ***Aspect dynamique et cognitif de la perspective temporelle future***

Pour expliquer les conséquences motivationnelles d'une perspective future étendue, De Volder et Lens (1982) et Zaleski (1993) ont distingué un aspect cognitif et un aspect dynamique en tant que caractéristique individuelle des buts poursuivis en formation.

L'aspect *dynamique* rend compte de la capacité à accorder une plus grande valeur aux buts même s'ils ne peuvent être atteints que dans un avenir éloigné. En formation, les personnes qui n'ont aucun but précis et articulé à moyen et long termes, ne sont aucunement motivés pour accomplir les activités qui leur sont proposées. En principe, la valeur d'un but futur diminue si sa distance temporelle augmente. Pour la personne dotée d'une perspective future étendue, cette diminution est moins forte car les buts futurs sont tellement valorisés que cela en diminue la distance psychologique¹⁵ et la tâche actuelle paraît plus valable; et ainsi elle est aussi moins subie.

L'aspect *cognitif* est une prédisposition à anticiper les conséquences immédiates et à long terme d'un comportement ou d'une action potentielle. Les actions orientées vers ces buts distants acquièrent une plus grande utilité (Eccles & Wigfield, 2002 ; Miller, Debacker & Greene, 1999 ; cité dans Lens, sous presse). Par exemple, on remarque que les élèves qui se caractérisent par une perspective future étendue, perçoivent leur travail scolaire actuel comme plus utile et développent un éventail plus large de buts immédiats et lointains. Ces mêmes élèves attribuent aussi plus d'importance à leur engagement dans leur travail actuel parce que le but futur est valorisé.

De Volder et Lens (1982) font la distinction entre l'aspect cognitif et dynamique pour expliquer l'effet motivationnel des personnes. En effet, les différences individuelles (la distance psychologique par rapport au futur est différente pour chaque personne) en matière de perspective future (aspect cognitif et dynamique) jouent un rôle important dans la compréhension de ses effets motivationnels. Cela a une incidence sur la valeur instrumentale perçue des tâches présentes pour un but futur.

Ainsi, l'aspect cognitif de la perspective temporelle future est désigné par Lens et ses collègues le terme *instrumentalité perçue* ou *valeur utile* d'un comportement présent (Lens et al., 2001; Simons et al., 2004; Lens, 2006). L'instrumentalité perçue d'une tâche dépend des buts futurs et augmente la motivation pour l'activité par rapport à une autre activité qui est perçue comme n'étant pas utile pour l'avenir. En exemple, un adulte qui accorde de la valeur aux buts situés dans un futur lointain, et qui perçoit

¹⁵ C'est un intervalle de temps ou de lieu qui est perçu de façon subjective par une personne. Ex : une année pour une personne âgée est une durée courte, tandis que pour un enfant, cela semble une éternité.

l'utilité d'étudier et d'accomplir le travail actuel, pour atteindre les buts situés dans un futur distant, sera plus persévérant dans son travail d'apprentissage au quotidien.

Le concept de perspective temporelle aide à mieux comprendre la motivation des élèves et des adultes qui reprennent le chemin de l'école. Ainsi, lorsque l'adulte se fixe des buts futurs, il perçoit la valeur de la tâche (Eccles et Wigfield, 2002). Ceci amène à mettre l'accent sur la valeur perçue autour d'une de ses dimensions, l'instrumentalité perçue dont il sera question lorsque les personnes partent d'une perspective temporelle.

4.2. Utilité extrinsèque ou l'instrumentalité perçue

Pour Eccles et Wigfield, (1995; 2002), une des dimensions de la valeur de la tâche est l'instrumentalité perçue. Pour les auteurs, percevoir l'instrumentalité ou l'utilité extrinsèque d'une tâche actuelle pour une tâche ou un but futur, augmente la motivation (Simons et al., 2004) car elle est le processus par lequel une personne se donne un but qui intervient dans l'influence de la motivation sur la performance.

L'instrumentalité est définie comme la compréhension individuelle de la valeur instrumentale d'un comportement présent (Van Calster et al., 1987; Phalet et al., 2004). L'utilité d'une activité actuelle, qui s'inscrit par rapport à des buts que les personnes visent, se situe dans le futur proche ou lointain et oblige à appréhender le futur avec confiance et à sortir du présent. La motivation fondée sur l'instrumentalité perçue de la tâche par rapport aux buts futurs est une motivation extrinsèque très importante pour les adultes qui recherchent souvent l'utilité extrinsèque directe pour la vie familiale, professionnelle ou sociale et reçoivent ainsi un feedback (Lens et al., 2001).

De ce fait, les personnes qui cumulent une attitude positive face à l'engagement en formation et à la persévérance sont motivées pour réaliser l'activité, et elles verront la formation comme utile par rapport à leurs buts. Elles sont plus disposées et satisfaites dans les tâches planifiées, réalisées et orientées vers leurs buts. Par exemple, l'adulte qui veut davantage suivre la scolarité de ses enfants à la maison accordera une plus forte valeur utilitaire aux trois activités d'alphabétisation (lire, écrire et calculer) alors que l'adulte qui veut uniquement apprendre à écrire son nom afin de bénéficier des crédits pour son commerce, attribuera une valeur utilitaire importante à l'écriture et

l'adulte qui veut seulement apprendre à se tenir devant une assemblée pour faire des lectures, donnera une valeur essentielle à l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, une fois que la performance attendue est acquise, la valeur extrinsèque utilitaire de la formation baisse. Parfois, cela peut conduire à quitter les classes et parfois aussi à poursuivre les classes car d'autres buts ont émergé et ils ont élargi l'horizon des activités. La motivation extrinsèque ou l'instrumentalité perçue a donc des effets positifs et elle peut renforcer l'engagement et la persévérance pour l'atteinte des buts donc la performance attendue qui elle-même, peut être influencée pendant la formation. Dans ce sens, Lens (1986; 2001) conclut que la perception de l'instrumentalité de la tâche n'a d'influence positive sur la motivation que si les buts personnels poursuivis répondent à certaines conditions.

En définitive, les différents modèles théoriques ont permis de comprendre les types de buts les catégories et les conditions de réalisation des buts pour que des adultes s'engager en formation d'alphabétisation pour apprendre. Ainsi, le paradigme de l'*Expectancy-Value* assorti de la théorie des buts et de la perspective temporelle future a toute son importance pour comprendre la problématique de “départ précoce”.

5. ENGAGEMENT EN FORMATION D'ALPHABETISATION DES ADULTES

En éducation et de formation des adultes, les indicateurs de motivation sont définis essentiellement comme comprenant l'engagement outre les choix des apprentissages, la persévérance dans la tâche et l'effort (Viau, 1994; Pintrich et Schunk, 2002). La motivation est alors considérée comme un processus qui se constate à travers des indices, des conduites ou des comportements quant à la tâche à réaliser. Selon Petri (1981) et Viau (2000) une personne est motivée lorsqu'elle s'engage, participe et persiste dans la tâche d'apprendre - comme la lecture d'un texte, etc. (Fenouillet, 1999).

L'engagement en formation (Bertrand, 1998) comme les autres facteurs, considérés comme des variables, présente des caractéristiques et s'impose dans le processus motivationnel (Ainley, 2004) et dynamique (Barbeau et al., 1997) comme un élément déterminant (Barbier et al., 2009). L'engagement se présente non seulement comme un

important facteur du processus motivationnel mais il est aussi influencé par les choix et la persévérance qui constituent des composantes non négligeables.

En fait, l'engagement, particulièrement celui des adultes, est au cœur de la motivation car il est en lien direct avec, d'une part, la perception que le sujet a de la valeur attribuée ou perçue de la formation et, d'autre part, de son espérance de réussite. De ce fait, s'engager, persévérer et choisir la tâche pour atteindre des buts sont ce que souhaitent toutes formations. Les indicateurs d'engagement sont au nombre de trois : le cognitif, l'émotionnel et le comportemental (parmi lesquels nous développerons tout particulièrement la persévérance dans les classes et le choix des apprentissages).

5.1. Indicateurs cognitifs de l'engagement

La qualité de l'apprentissage se mesure à l'usage de stratégies d'apprentissage. Ainsi, pour atteindre les buts visés, les sujets mettent en jeu des stratégies devant leur permettre de se sentir à l'aise dans la classe et lors des apprentissages. Elles permettent d'identifier les problèmes à résoudre et organiser les étapes nécessaires à leurs résolutions, prouvant ainsi une véritable activité cognitive. L'engagement est caractérisé par l'utilisation des stratégies d'apprentissage mais aussi des stratégies métacognitives qui par lesquelles les personnes régulent ces stratégies afin de suivre leurs progrès lors des enseignements et apprentissages dans les classes.

5.2. Indicateurs émotionnels d'engagement

La personne n'est pas seulement un être pensant. Elle est aussi faite d'affects, d'émotions et elle est enthousiaste à accomplir une tâche et en éprouver de la fierté. Lors de l'acquisition de nouvelles connaissances, elle montre sa joie ou affiche sa peur en développant des stratégies pour contrecarrer l'action. Il peut agir par amour ou éprouver de la honte, du découragement, de la colère. Weiner (1986; 1992) considère les émotions comme une composante motivationnelle qui influence le choix des activités et la persévérance. En tant que composantes de la motivation, elles sont un apport intéressant à la compréhension de la motivation en apprentissage.

5.3. Indicateurs comportementaux de l’engagement

Des comportements comme faire le choix de participer, être ponctuel, être assidu, participer activement, faire des efforts et persévérer, démontrent tous un degré d’engagement élevé et un degré de motivation élevé. Alors que des comportements tels que s’absenter, ne pas participer activement, ne pas faire des efforts, etc., sont des comportements qui ne traduisent un engagement. Les manifestations facilement observables permettent de qualifier le comportement d’une personne comme engagé ou non engagé dans la tâche d’apprentissage.

Dans le contexte de la formation des adultes, les adultes font le choix de s’engager dans une formation (souvent non obligatoire) et le font de manière sélective (Carré, 1998; Battle et Wigfield, 2003). Ces choix peuvent être liés aux différences individuelles (Crozier, 1997) ou à l’orientation que prennent les buts en formation (Eccles, 1988; De la Fuente, 2002; Guan, 2004) puisqu’il permettent aux personnes d’avoir une perspective et une attente par rapport aux apprentissages

En fait, ces choix peuvent s’exprimer par une sélection des types d’apprentissages vis-à-vis desquels les personnes s’engagent et qu’elles vont réaliser. Feather (1982; 1988) notait que les choix d’apprentissage s’opèrent parfois avant que les personnes n’entrent en formation (Vella, 2002). Dans d’autres cas, les choix peuvent survenir dans le cours de la formation et ils cibleront les différentes activités à enseigner. Par conséquent, comme le souligne Schunk (1999) et Fredricks et ses collègues (2004), lorsque les personnes opèrent des choix d’apprentissage, cela implique qu’ils s’engagent dans le processus, qu’ils sont amenés à faire des efforts et à réguler cognitivement leur apprentissage.

Les indicateurs d’engagement interagissent dans le processus motivationnel et ils appuient la thèse selon laquelle la motivation est un système aux multiples variables en interaction étroite. En fait, la situation de formation évolue constamment puisqu’un sujet peut entamer une activité de formation avec une configuration motivationnelle défavorable, et néanmoins rencontrer en cours de la formation, des conditions favorables qui vont influencer positivement sa motivation d’ensemble (Galand et Bourgeois, 2006). En outre, un apprenant adulte peut débiter un apprentissage, avec

une configuration motivationnelle favorable et rencontrer en cours de formation d'autres conditions favorables qui vont aussi influencer positivement sa configuration. Dans l'un ou l'autre cas, cet adulte pourra choisir de persévérer ou encore de quitter la formation ; il peut en effet considérer que la performance attendue est réalisée, ce qui peut entraîner une baisse de l'utilité perçue qui peut l'amener à quitter la formation.

Les situations motivationnelles particulières en formation permettent également aux adultes d'être autodéterminés puisqu'ils perçoivent que le sentiment de compétences favorise l'engagement dans la formation, l'intensité de l'effort et les apprentissages.

CONCLUSION

L'engagement en formation résulte de l'aboutissement d'un processus motivationnel dynamique complexe. Le paradigme de l'Expectancy-Value, même s'il présente des variations, va dans le sens du processus dynamique, qui fait intervenir divers facteurs, essentiellement les facteurs situationnels et les facteurs individuels. Les deux types de facteurs interagissent entre eux et produisent un effet sur la valeur perçue mais aussi sur l'espérance de réussite des personnes en favorisant leur engagement.

L'engagement en formation d'alphabétisation se traduit par un degré d'implication, de la persévérance dans la formation et les performances. Parmi les différents facteurs qui soutiennent cet engagement, il y a le sentiment d'autodétermination, la valeur de la tâche, plus particulièrement l'instrumentalité perçue. La perception de l'utilité de l'activité pour les buts influence positivement la motivation lorsque les buts répondent au modèle de l'Expectancy-Value mais aussi aux conditions et indicateurs d'engagement. Dès lors, la motivation est optimale et elle agit avec le sentiment d'autodétermination et la perception d'efficacité personnelle plus spécialement pour des buts spécifiques, intrinsèques, autonomes et projetés dans l'avenir proche.

A l'issue de ce parcours sommaire des différents cadres théoriques de la recherche, le chapitre suivant va se focaliser sur le cadre méthodologique en partant des concepts pour s'ouvrir sur les données qui permettront d'analyser cette problématique.

PARTIE EMPIRIQUE

“Un adulte ressent en lui que fréquenter les classes d’alphabétisation est une bonne chose. Il s’engage à suivre les sessions, apprend et ensuite abandonne. C’est son choix et rien ne peut l’influencer.”

Une apprenante

CHAPITRE TROISIÈME - DU RECUEIL DES DONNÉES DU TERRAIN

Etant donné la visée compréhensive de cette recherche, une méthodologie mixte, combinant les méthodes de recherches quantitative et qualitative, a été retenue. Cette approche méthodologique a été privilégiée afin de mieux rendre compte de l'étude de la problématique du “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation.

Pour cette recherche, nous avons fait le choix de combiner le questionnaire et les interviews. Ainsi, le questionnaire va présenter des items ou questions aux personnes et leur demander d’y répondre en fonction des types d’activités dans lesquels elles sont engagées ainsi que le comment et la durée de leur engagement ; et l’interview va à partir d’une série de questions permet aux personnes de rendre compte de leur propre cheminement pendant leur engagement pour des résultats plus positifs et significatifs.

Le présent chapitre va, tour à tour, développer le cadre opératoire, le contexte physique de la recherche, le dispositif méthodologique, la phase de collecte des données sur le terrain et la stratégie d’analyse des données collectées. Enfin, il va également évoquer les difficultés et les problèmes éthiques rencontrés sur le terrain.

1. CADRE OPERATOIRE DE LA RECHERCHE

D’après les approches théoriques de la théorie motivationnelle (Atkinson, 1957; 1964; Feather, 1982; Ford, 1992; Eccles, 1994; Eccles et Wigfield, 2002; Pintrich et Schunk, 2002), des adultes s’engagent en formation d’alphabétisation parce qu’ils poursuivent des buts personnels, des buts qui ont une perspective temporelle future (Husman et Lens, 1999) qui vont permettre d’améliorer leurs conditions de vie. Cependant, les adultes qui sont engagés, fréquentent les classes d’alphabétisation pour réaliser les apprentissages parce qu’ils sont persuadés qu’ils vont apporter des changements pour leur quotidien mais ils n’achèvent pas ou quittent les classes avant leur terme.

Mais lorsque les personnes quittent les classes ou n’achèvent pas les apprentissages, elles sont en situation d’abandon, voire d’échec parce que les acquisitions ne sont pas réalisées. Mais l’observation de terrain a montré que les adultes qui quittent les classes d’alphabétisation ont rapporté avoir réalisé des apprentissages et atteint aussi les buts qui les avaient amenés à s’engager et à fréquenter les classes pour apprendre. Selon le paradigme de l’*Expectancy-Value* d’Eccles et Wigfield (2002) les personnes s’engagent dans une tâche parce qu’elles ont perçu sa valeur et croient en leurs capacités de réussir. Selon les auteurs, l’engagement dans une tâche soutenue par des buts que les personnes cherchent à atteindre avec la formation, se traduit par la persévérance mais telle n’est pas le cas des adultes qui fréquentent les classes d’alphabétisation.

La question qui se pose est de comprendre pourquoi ces adultes n’achèvent-ils pas de fréquenter les classes ? La question pose le problème de l’abandon ou de “départ précoce” dans les classes mais le paradigme théorique de l’*Expectancy-Value* a, pour sa part, mis l’accent sur des aspects positifs qui concernent le choix de s’engager et d’apprendre avec les classes d’alphabétisation. Cependant, comment comprendre cette situation qui pose le problème de la fréquentation des classes. Pour répondre, à l’instar de Quivy et Van Campenhoudt (1995) il s’agit d’interroger le phénomène en réalisant une opération du fait qu’elle doit s’élaborer en fonction de la dynamique du travail.

Ceci va conduire à structurer le cadre opératoire autour de trois axes : les questions, les hypothèses et les variables de la recherche. Puis, le cadre opératoire sera résumé

sous la forme d’une schématisation simple des différentes variables qui entrent et qui s’influencent dans la compréhension de la problématique de “départ précoce”.

1.1. Questions de recherche

L’objectif de la présente recherche est de comprendre les motifs et/ou les facteurs à partir desquels les adultes en formation d’alphabétisation n’achèvent pas les classes. En fait, s’engager en formation n’est pas un acte anodin pour les adultes (Feather, 1982) souvent “surchargés” dans l’accomplissement de diverses tâches quotidiennes (Feather, 1988; Gartner, 2005). S’engager en formation d’alphabétisation pour les adultes, c’est bénéficier des avantages liés à l’inscription tant pour les adultes eux-mêmes que pour les moniteurs, c’est s’affilier à un dispositif au sein duquel les rapports avec les autres rapportent et enfin c’est participer à des activités et d’y rester parce que la formation a un effet identitaire positif sur la personne. En bref, s’engager en formation c’est acquérir des connaissances et développer des compétences dont le but est d’améliorer le quotidien. Ainsi, les adultes visent à travers l’alphabétisation, l’acquisition des apprentissages devant leur permettre non seulement d’atteindre des buts personnels essentiels mais aussi de se réaliser à différents niveaux personnels.

Il existe donc une relation positive entre l’engagement en formation et l’atteinte des buts (Eccles, 1994; Carré, 2001; Fredricks et al., 2004), une condition essentielle mais non suffisante à des adultes de pouvoir choisir d’apprendre et d’achever de fréquenter les classes. Mais lorsque les adultes s’engagent en alphabétisation et acquièrent les apprentissages visés par les buts, les acquisitions les influencent et les amènent à faire le choix de quitter ou de persévérer dans la fréquentation des classes.

En partant des différentes approches théoriques de la motivation (Ford, 1992; Husman et Lens, 1999; Eccles et Wigfield, 2002; Pintrich et Schunk, 2002) et du problème de l’abandon dans les classes repris comme “départ précoce” auprès des adultes (Malin et al., 1980; Lebel et al., 2007; Zeelen et al., 2010) ; cette recherche pose la question qui vise à comprendre le pourquoi du “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation. Et pour mieux aborder le travail, elle formule cinq questions de recherche comme suit :

Q.1 Quels sont les motifs qui permettent aux adultes de s’engager en alphabétisation ?

- Q.2 Quels sont les éléments qui déterminent la fréquentation variable des classes ?
- Q.3 Les buts poursuivis sont-ils les prédicteurs de l'acquisition des apprentissages ?
- Q.4 Existe-t-il des buts qui influent sur le choix de quitter les classes avant le terme ?
- Q.5 La situation de “départ précoce” influence-t-elle l'utilisation des apprentissages ?

À partir des questions ci-dessus, il s'agit de comprendre les différents liens entre d'une part les motifs, les buts poursuivis, l'acquisition des apprentissages, le choix de quitter ou de persévérer dans la fréquentation des classes et, d'autre part le “départ précoce” dans les classes. Il s'agit de comprendre pourquoi certains apprenants font preuve de persévérance jusqu'à acquérir les apprentissages en participant à toutes les sessions alors que d'autres ne font pas d'effort pour un minimum d'apprentissage. Bref, il s'agit de comprendre la situation de “départ précoce” dans les classes et aussi de déterminer les différents éléments qui l'expliquent pendant les apprentissages des apprenants.

En outre, il s'agit de comprendre la situation de “départ précoce” sous une perspective différente, voire une perspective positive, c'est-à-dire une perspective qui va étudier la relation entre les motifs, les buts poursuivis et les acquisitions des apprentissages pour expliquer la place et l'importance des buts par rapport à la valeur des classes en rapport aux sentiments de compétences dont les adultes font preuve lors des sessions.

Enfin, comprendre la problématique suscitée par les problèmes de “départ précoce” dans les classes d'alphabétisation, amène à définir des hypothèses qui vont permettre de clarifier les différentes relations possibles entre les variables de la recherche.

1.2. Hypothèses de recherche

L'hypothèse de recherche est inspirée des travaux utilisant les approches théoriques de la motivation en formation des adultes (Feather, 1982; 1988; Gartner, 2005; Hassi et Storti, 2008), la perspective des buts (Ford, 1992; Carver et Scheier, 1998; Husman et Lens, 1999) et le problème des abandons dans les classes (Comings, 2007; Lebel et al., 2007; Bourdon, 2010) ; par rapport à l'engagement des adultes en formation (Carré, 1998) et le choix de persévérer en formation (Porter et al., 2005).

Bien que nous n'ayons pas spécifiquement défini une question principale de recherche, nous mettons l'accent sur une hypothèse principale afin qu'elle serve de lien et de point central à la recherche. Elle est ainsi postulée :

“Le “départ précoce” dans les classes est déterminé par l'atteinte des buts poursuivis liés à des apprentissages acquis pendant les classes d'alphabétisation”.

L'acquisition des apprentissages et/ou l'atteinte des buts déterminent le choix d'achever ou de quitter les classes avant le terme. Ainsi, l'atteinte des buts peut résulter ou non de l'acquisition des apprentissages qui sont associés à des buts et déterminante dans le choix de continuer à s'engager et de poursuivre les sessions. Dans ces conditions quatre situations différentes sont observées. En premier, les buts ne sont pas atteints mais des apprentissages sont réalisés. Dans ce cas, il se crée la situation de “départ précoce”. Ensuite, les buts sont atteints mais les apprentissages ne sont pas réalisés. Dans ce cas, il se crée aussi la situation de “départ précoce”. Puis, les buts ne sont pas atteints et les apprentissages ne sont pas non plus réalisés. Dans ce cas, il se crée la situation de “départ précoce”. Enfin, les buts sont atteints et les apprentissages sont réalisés. Dans ce cas, il ne se crée pas de “départ précoce”. Sur les quatre conditions, trois ont conduit à des situations de “départ précoces” dans les classes. Parfois, les buts ne sont pas atteints parce qu'ils sont en conflit avec les contextes d'apprentissages ou avec d'autres aspects présent dans le dispositif ou sont relatifs aux apprenants eux-mêmes. Dans les cas où les buts sont atteints parce qu'anticipés, les premiers apprentissages sont perçus positivement et permettent des acquisitions. Mais dans les cas où les apprentissages ne sont pas réalisés, les apprenants les ont perçus difficiles et cela a diminué le sentiment de compétences pour les sessions. Ainsi, dans les situations qui ont abouti à des “départs précoces”, les classes devenaient coûteuses au-delà des bénéfices envisagés et/ou atteints pour la suite des sessions.

L'hypothèse principale montre que la situation de “départ précoce” est présente dans les classes d'alphabétisation dans les proportions des trois quart et elle peut prendre différentes formes à la fréquentation des classes. Quelle que soit la situation, le “départ précoce” dépend de l'atteinte des buts, l'acquisition des apprentissages et le sentiment d'accomplissement que certains peuvent ressentir face aux buts et aux apprentissages.

Mais pour mieux investiguer l'hypothèse principale qui implique au-delà de l'atteinte des buts et l'acquisition des apprentissages, d'autres indicateurs comme le sentiment de satisfaction, la persévérance, l'acquisition et l'utilisation des apprentissages, le milieu social immédiat, les bénéfices/avantages et les compétences nécessaires courantes acquises. À présent, nous définissons les hypothèses spécifiques comme suit :

- a. Les buts poursuivis favorisent l'engagement dans les classes d'alphabétisation, permettent la réalisation et l'acquisition des apprentissages et déterminent le choix des activités d'apprentissages visés.
- b. Le dispositif d'alphabétisation favorise l'acquisition des apprentissages et implique le sentiment de compétence et l'efficacité personnelle des apprenants.
- c. L'acquisition des apprentissages nécessaires encourage le départ des classes.
- d. Le milieu social immédiat influence la persévérance, l'effort pour réaliser des apprentissages et intervient dans l'utilisation des apprentissages acquis.
- e. La situation de “départ précoce” a des incidences sur la réalisation future des apprentissages.
- f. Le sentiment d'accomplissement ressenti à l'atteinte des buts et à l'acquisition des apprentissages renforce la situation de “départ précoce” des sessions.

L'ensemble des hypothèses montre que les adultes qui s'engagent en alphabétisation misent principalement sur l'atteinte des buts qui influencent positivement la participation. Avec les sessions, les adultes visent l'acquisition des apprentissages et l'atteinte des buts qui sont soutenus par l'utilité extrinsèque des apprentissages car pouvant amener des changements concrets dans la vie et conduire à une vie meilleure et plus rentable.

Les adultes poursuivent, dans les classes d'alphabétisation, divers types de buts dont les buts professionnels qui incluent des buts familiaux et des buts sociaux. En fait, l'atteinte des buts professionnels a nécessairement un effet sur la vie familiale car une fois que les activités professionnelles progressent, les buts familiaux sont également atteints alors que les buts sociaux sont couramment personnels et vont permettre dans la majorité des cas une réalisation personnelle qui conduit à un épanouissement par la réalisation de certains défis au sein de la société.

Enfin, pour mieux cerner toutes les facettes concernant les hypothèses et qui sont en rapport avec les buts visés à l'engagement, dans les classes. Les conditions par rapport aux buts personnels poursuivis, se présentent comme suit :

- ◆ Si les buts initiaux poursuivis sont atteints, il se crée la situation de “départ précoce” dans les classes,
- ◆ Si les buts initiaux diminuent en intensité, il se crée la situation de “départ précoce” dans les classes,
- ◆ Si les buts initiaux changent de direction ou si de nouveaux buts suppléent aux buts initiaux, il se crée la situation de “départ précoce” dans les classes.

Dans la pratique des classes, ces conditions de dépendance entre les buts poursuivis et le “départ précoce” dans les classes dépendant également des hypothèses visées par les apprenants et principalement des attentes qu'elles espèrent des apprentissages.

La situation de “départ précoce” qui résulte de ces différentes conditions est complexe. Elle survient lorsque l'atteinte des buts est réalisée avec les buts initiaux, la variation du degré de l'intensité des buts et le changement de direction des buts poursuivis en alphabétisation. Bien que renforcée par la réalisation des apprentissages visés qui sont combinés aux buts, stimule la situation, l'atteinte des buts personnels se spécifie davantage à partir de plusieurs et diverses variables. En fait, l'atteinte des buts peut survenir à tout moment dans la fréquentation des classes. En variant en intensité ou en changeant de direction, les buts amènent les apprenants à apprécier les sessions, à juger de la réalisation des apprentissages, à estimer leur conformité avec leurs buts initiaux pour faire enfin le choix de quitter les classes. Il ne s'agit ni de la non pertinence des sessions, ni du désengagement des apprenantes mais d'une situation inédite dans laquelle l'utilisation des apprentissages requiert une place capitale avec l'atteinte des buts et, de ce fait, confirme la finalité des buts poursuivis qui revient toujours à la première place dans le choix de s'engager et/ou de quitter également les classes.

Pour mieux expliquer les tenants et les aboutissants susceptibles d'influencer la situation de “départ précoce” des sessions en alphabétisation, nous allons maintenant schématiser les différentes composantes qui comprennent les hypothèses définies et qui montrent les liens opérationnels entre le cadre théorique et le cadre opératoire afin

d'expliquer la situation de “départ précoce” des apprenants dans les classes. Ces composantes constitueront à terme les différentes variables de la recherche.

En alphabétisation, de nombreuses classes, pleines en début des sessions, perdent leurs apprenants avant la fin des activités. À partir des hypothèses, la situation peut se définir comme la résultante de l'atteinte des buts poursuivis mais également de la réalisation et de l'utilisation des apprentissages visés. Elle survient aussi lorsque les buts varient en intensité ou changent de direction et peuvent faire résulter une faible perception du sentiment de compétence pour la suite ou les apprentissages.

Pour clarifier nos propos sur ces précisions, nous présentons les variables qui, dans le cadre de la présente recherche, sont en relation les unes avec les autres pour aider à mieux comprendre la situation de “départ précoce” dans les classes.

1.3. Variables de la recherche

La distinction entre le choix de quitter et le choix d'achever les classes suppose que les buts et les apprentissages aient besoin d'autres éléments pour intervenir dans la prise de décision. Il s'agit de déterminer les différentes variables qui vont permettre de comprendre la situation de “départ précoce”. Elles vont alors mettre l'accent sur les types de relations devant exister entre les buts à l'engagement en alphabétisation et tous les autres indicateurs motivant le problème de “départ précoce”.

Elles sont les suivantes :

- ◆ Buts poursuivis,
- ◆ Motifs d'engagement,
- ◆ Utilité perçue des apprentissages,
- ◆ Choix des activités d'apprentissage,
- ◆ Niveau d'implication dans l'apprentissage,
- ◆ Réalisation des apprentissages,
- ◆ Utilisation des apprentissages,
- ◆ Persévérance,
- ◆ Dispositif d'alphabétisation,

- ◆ Sentiment de compétence ou d’efficacité personnelle,
- ◆ Comportements des apprenantes,
- ◆ Environnement social immédiat,
- ◆ Sentiment de satisfaction.

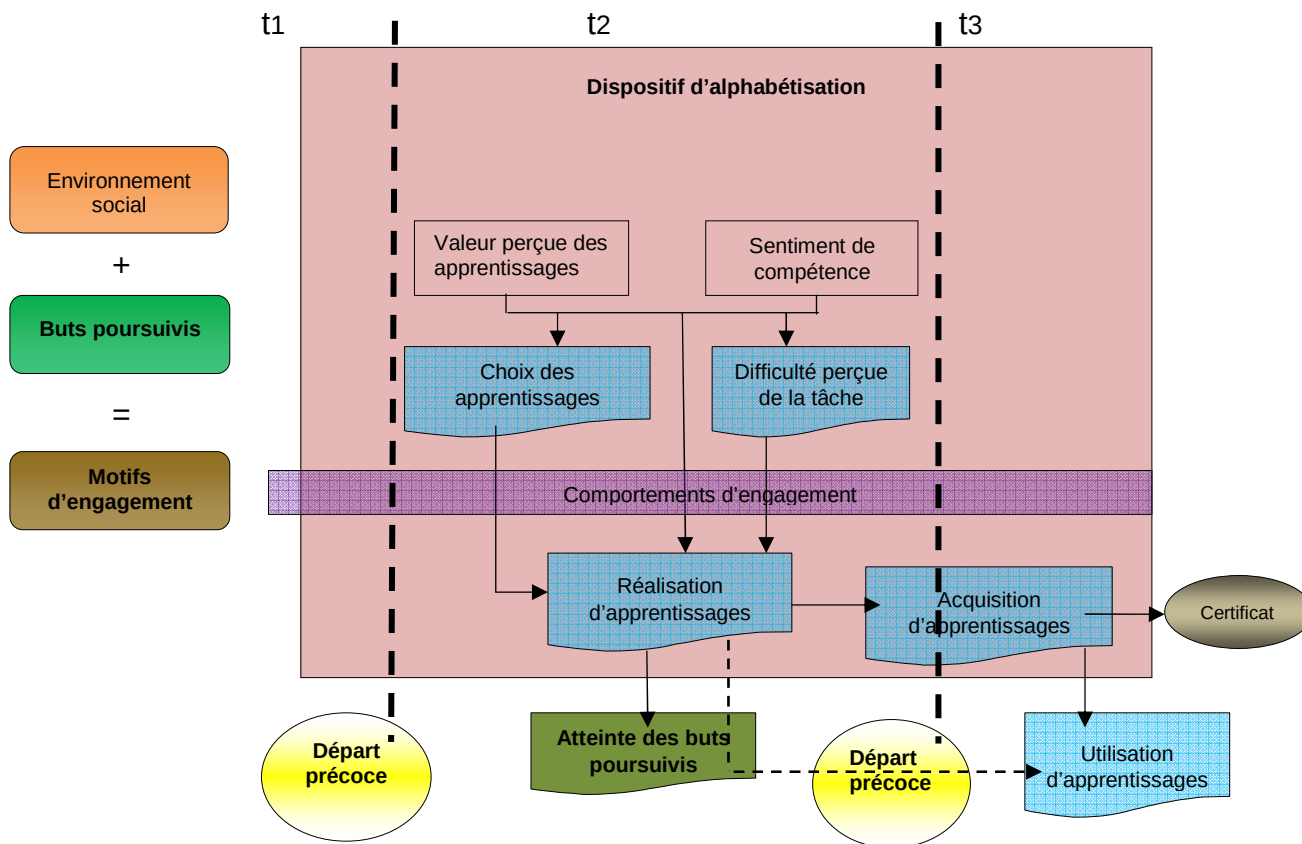
Le large éventail de variables retenues intervient dans le cadre de cette recherche. Il témoigne de la complexité du milieu éducatif et de son interaction avec l’environnement, dans lequel intervient la motivation et de la difficulté qui s’invite dans le cadre de cette recherche. La situation de “départ précoce” qui résulte des apprentissages en formation des adultes, démontre qu’elle se base sur une interaction complexe qui implique de nombreux et différents éléments constitutifs de la situation dont la présence s’avère indispensable dans le système à l’étude. À présent, ils peuvent être ainsi schématisés pour répondre aux questions et aux hypothèses de recherche concernant la situation de “départ précoce”. À cet effet, s’appuyant sur les différentes variables définies, nous avons retenu un contexte physique afin de réaliser la présente recherche et il devra nous permettre de mettre en œuvre le dispositif méthodologique de la recherche.

1.3.1 Schématisation du cadre opératoire

Schématiser le “départ précoce” en classes alphabétisation va permettre de préciser les liens opérationnels et d’autres entre les différentes variables ayant résulté des hypothèses et du cadre théorique. Le “départ précoce” résulte des interactions de l’atteinte des buts personnels, de la réalisation et de l’utilisation des apprentissages mais aussi du dispositif d’alphabétisation, de la perception du sentiment d’efficacité personnelle et la perception du sentiment d’accomplissement ressenti à la suite des apprentissages. Par ailleurs, il ne sera pas considéré les autres conditions des buts telles, la variation en intensité ou le changement de direction dans la schématisation.

Ci-dessous, la schématisation reprend les différentes variables du cadre opératoire de la recherche. Les variables sont présentées isolément en supposant quelques liens et quelques relations pouvant être influencés par le dispositif pour ainsi aboutir ou non au “départ précoce”. À ce niveau, les différentes variables sont laissées en vrac avec seulement quelques liens apparents afin de ne pas biaiser la visualisation des interactions qui mèneront au “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation.

Figure 2 : Quelques interactions supposées entre les variables intervenant dans le “départ précoce”



Légende :

- Variables à l'amont des classes d'alphabétisation
- Variables qui favorisent les apprentissages
- Variables à partir desquelles l'apprenante intervient
- Variables résultantes du processus d'apprentissage
- ■ Délimitation des trois périodes de fréquentation des classes
- - ➔ Relation non concluante entre les variables
- ➔ Relation influençante entre les variables
- t1 Représentation de la période courte de fréquentation
- t2 Représentation de la période moyenne de fréquentation
- t3 Représentation de la période requise de fréquentation

La figure présente des variables qui interviennent dans l'engagement dans le dispositif d'alphabétisation qui en lui-même contient des variables qui interviennent dans le cours et dans le déroulement des apprentissages à réaliser. À l'amont du dispositif, se trouvent aussi des variables telles que l'environnement social qui en lui seul ne joue pas de rôle mais lorsqu'il se lie aux buts, ensemble ils constituent les motifs d'engagement. Ainsi,

d’une manière ou d’une autre les différentes variables influencent la fréquentation des classes pour aboutir aux situations de “départ précoce” qui surviennent assez tôt ou une fois que les apprentissages sont réalisés et les buts poursuivis considérés atteints. La figure est élaborée à partir de l’observation de terrain et des paradigmes théoriques dans la perspective de questionner les situations de “départ précoce” dans les classes. Mais à présent, nous allons nous intéresser au contexte physique et procéder aux choix méthodologiques qui vont permettre de collecter les données pour la recherche.

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

En alphabétisation, les programmes mis en œuvre et visant des apprenants adultes, se déroulent dans le contexte où les adultes sont pour la majorité des analphabètes mais aussi des adultes qui sont sortis très tôt du système éducatif alors qu’ils étaient des enfants. La planification, la mise en œuvre et l’exécution des classes répondent à des critères bien spécifiques largement développés dans le chapitre premier. Plusieurs auteurs précédemment cités reconnaissent que des apprenants dans les programmes d’éducation des adultes et particulièrement dans les classes d’alphabétisation, cessent plus tôt que prévu les activités des sessions et compromettent ainsi les connaissances et les compétences qu’elles sont susceptibles de réaliser et d’acquérir.

Aujourd’hui, l’alphabétisation, à travers les classes qui sont organisées, permet à des apprenantes de réaliser des apprentissages nécessaires et d’être totalement capables de faire face à des situations concrètes de la vie active. Dans ce développement, nous présentons le contexte physique qui inclut la justification du choix de terrain, puis la description des classes et enfin la présentation des caractéristiques du terrain.

2.1. Contexte physique de la recherche

Il concerne le Togo¹⁶, pays de l’Afrique de l’Ouest au Sud du Sahara ayant pour capitale Lomé. Il est limité par le Bénin à l’Est, le Ghana à l’Ouest, le Burkina Faso au Nord et l’océan atlantique au Sud. Le Togo compte six régions administratives qui comprennent 30 préfectures et pour environ 40 langues ou ethnies. Au Togo, le niveau d’instruction dans la population adulte est d’un quart (1/4) chez les femmes pour un

¹⁶ Voir Annexe I sur la Carte administrative du Togo.

demi (1/2) chez les hommes (ESDT II, 2000). La proportion devient plus importante lorsqu'on s'éloigne de Lomé la capitale pour les villes d'intérieur.

Pour corriger la tendance et relever les taux d'instruction parmi les femmes, les classes d'alphabétisation sont dispensées autant à Lomé qu'à l'intérieur du pays. Elles visent principalement les populations locales, autant les hommes que les femmes. Mais, les classes sont essentiellement fréquentées par les femmes puisque les hommes qui font le choix de s'engager et de fréquenter les classes sont aussi les tous premiers à quitter (Bouchard et Saint-Amant, 1993), montrant par là leur désintérêt ou l'absence de motivation pour les apprentissages en alphabétisation (Lange, 1988; 1998).

Dans les classes, l'alphabétisation est dispensée dans quatre langues locales (éwé, kabyè, Kotokoli et moba) et le français. Les quatre langues ont été étudiées et elles disposent de l'alphabet afin d'être enseignées ou servir de langue d'apprentissage. L'éwé¹⁷ est une langue parlée dans le sud du Togo, du Ghana et du Benin. Elle a été orthographiée pendant la période coloniale allemande et possède un alphabet de 30 lettres. L'éwé est enseignée principalement dans le Sud et les trois autres langues sont enseignées dans le centre et le nord du pays. Sur le terrain, c'est la stratégie de “faire-faire” qui est privilégiée pour les classes d'alphabétisation avec l'appui technique des organisations non-gouvernementales (Unesco, 2006). L'utilisation de cette stratégie entraîne l'État à se désengager totalement de certains secteurs comme l'éducation pour confier leurs activités à des institutions privées qui s'occupent complètement de l'alphabétisation de l'initiation jusqu'aux résultats d'impact (Charlier et Faye, 2006).

◆ ***Justification du choix du terrain***

Pour cette recherche, les classes d'alphabétisation au sud du Togo ont été retenues pour deux raisons. En premier, la langue de l'alphabétisation, l'éwé, est notre langue maternelle nous la maîtrisons dans l'écrit, la lecture, la compréhension et le parler. Ensuite, le choix a concerné l'accessibilité sur deux sites différents où sont dispensées les classes d'alphabétisation car nous voulions travailler tant en milieu urbain que rural.

¹⁷ Voir Annexe II sur l'alphabet de la langue Éwé

2.2. Description des classes d’alphabétisation

Sur le terrain, les classes d’alphabétisation sont conçues et planifiées pour des adultes. Les sessions ont lieu deux fois dans la semaine à raison de deux heures par séance. Les horaires et les jours sont retenus à travers une concertation entre les apprenants et les moniteurs volontaires. Les apprentissages incluent l’écriture, la lecture, le calcul et les compétences nécessaires à la vie courante. Dans les programmes d’alphabétisation, il existe trois périodes différentes d’enseignement : a) une période intense de trois mois où les apprentissages sont très concentrés, b) une période normale de neuf mois où les apprentissages sont dispensés à raison de deux séances de deux heures, deux fois par semaine, et c) une période étendue de deux ans où les adultes sont plus orientés vers des passerelles entre les classes d’alphabétisation et l’école formelle. Pendant les sessions, les activités d’apprentissage sont évaluées à chaque trimestre, soit trois fois pendant que les apprenants fréquentent les classes d’alphabétisation. Pour permettre aux apprenants de fréquenter les classes, des matériels didactiques et pédagogiques sont distribués gratuitement aux apprenants et aux moniteurs afin de faciliter les conditions de travail, l’encadrement des superviseurs, etc.

En effet, les apprenants fréquentent les classes mais ils quittent les sessions avant le terme. Sur un total de 6 classes visitées¹⁸ à Lomé (de façon informelle), le nombre des apprenants inscrits en début, pendant et en fin des sessions n’est jamais uniforme et se révèle problématique. En exemple, dans la classe d’Attikpodzi, sur un effectif de début des sessions de 40 apprenantes, on se retrouve à la fin (période d’évaluation finale) avec moins de 20 femmes qui ont accepté d’être évaluées, soit une déperdition de plus de 50 %. Ceci a été relevé dans les statistiques de la DAEA de 2003 (cf. Annexe xx).

2.3. Choix et Description du contexte

Pour les besoins de la recherche le contexte particulier des classes d’alphabétisation dans la région de Lomé Commune et de la région Maritime a fait l’objet de notre choix. Ce choix se justifie par le nombre important des classes et aussi des opérateurs d’alphabétisation qui s’y retrouvent (Amenyah, 2005; Charlier et Faye, 2006).

¹⁸ Les centres d’alphabétisation visités sont : Abattoir, Adawlato, Attikpodzi, Amoutivé, Dogbeavou et Nukafu.

2.3.1. Choix du contexte

Sur le terrain, deux types de sites ont retenu notre attention pour la recherche du fait qu'ils sont tous confrontés à la situation de “départ précoce”. Sur les deux sites, de nombreux apprenants n'achèvent pas l'ensemble des sessions organisées permettant d'apprécier dans toute son essence le “départ précoce”, l'objet de la présente recherche. Notons que les deux types de sites sont gérés et administrés par des ONG, les principaux partenaires de l'État en faveur de l'alphabétisation. Nous distinguons dans ce cas, le site rural et le site urbain, administrés par deux ONG différentes.

Ainsi, deux types de sites sont retenus parce qu'ils présentent des similarités pour les classes d'alphabétisation que les apprenants suivent sur la période de fréquentation requise de 9 mois. Les sites sont confrontés au problème d'effectif entre le début et la fin des sessions dans les classes. Mais sur les sites, les moniteurs d'alphabétisation, formés comme des volontaires ne bénéficient pas de salaire mais de petits émoluments pour les enseignements qu'ils dispensent dans les classes. Enfin, concernant la gestion et l'administration des sites ce sont deux ONG différentes, des partenaires de l'État en matière d'alphabétisation. Ainsi, nous distinguons une ONG pour le site rural et une ONG pour le site urbain. Les deux ONG sont : CONGAT/ICB et CESYADEL.

2.3.2. Description du contexte

Les sites ruraux ou villages sont situés dans deux régions au sud du pays : les régions Maritime et des Plateaux. Ces choix ont été faits avec l'appui de l'ONG, CONGAT/ICB car ils ont été retenus dans le cadre de l'évaluation des activités de leurs programmes triennaux. Sur le terrain, il y a des sites qui sont dans leur premier triennal et des sites qui sont dans leur 2^{ème} programme triennal. Au niveau de chaque site, les activités d'alphabétisation démarrent avec les autres activités du programme. Ainsi, au début de chaque triennal, l'engouement des populations est très visible et porté sur les diverses réalisations comme les apprentissages en alphabétisation. Différents groupes sont mis en place et sont invités, à travers les classes d'alphabétisation, à réaliser diverses autres activités. Des accents sont mis sur les connaissances instrumentales et les compétences courantes et tant d'activités sont conditionnées par l'alphabétisation, telle que l'octroi des micro-crédits pour la réalisation de leurs activités commerciales.

Sur les sites, les classes d’alphabétisation sont implantées près des apprenants. Ainsi, les activités sont organisées dans les marchés de la ville de Lomé pour le site urbain et dans les communautés pour le site rural. L’objectif de cette proximité est de rendre les sessions principalement accessibles aux femmes qui constituent les principales cibles. Les activités sont définies ensemble avec, soit les associations des revendeuses dans les marchés spécifiques, soit les groupements dans les communautés villageoises car les sessions doivent inclure beaucoup de flexibilité et ne doivent pas empiéter sur les activités de vente des apprenants, qui constituent leurs activités principales.

Cependant, nous avons tenu à retenir le même contexte physique urbain pour cette recherche vu que le principal constat qui a été fait en 2003, après la mise en œuvre de plusieurs programmes d’alphabétisation par divers ONG sur le terrain, concernant la situation de “départ précoce” continue d’être défavorable à l’égard des apprenants. Pour nos travaux de DEA¹⁹, cinq des sept sites urbains visités relèvent de l’intervention de l’ONG CESYADEL dont la politique de mise en œuvre répond à l’une des stratégies de l’Etat : implanter les sites à proximité des apprenantes pour renforcer l’accessibilité.

Sur le terrain, le choix des sites ruraux comme urbains a été fait en raison de notre disponibilité mais aussi de la disponibilité des apprenants parce qu’ils sont la principale source d’informations de notre recherche et leurs réponses à nos questions nous permettront de comprendre la situation de “départ précoce” malgré la politique et les stratégies de mise en œuvre adoptées par les intervenants sur les sites retenus.

2.4. Caractéristiques du contexte

L’une des principales caractéristiques du contexte de la recherche, du point de vue de sa réalisation dans le même contexte physique, c’est qu’elle constitue la suite logique (le prolongement) de nos travaux de recherche pour le Diplôme d’Études Approfondies (DEA) en Sciences de l’Education. Des travaux de recherche qui ont été validés en 2005. Les contextes de recherche répondent également à la politique nationale et aux stratégies mises en œuvre par l’État, à savoir : implanter les sessions dans les environs proches ou à proximité des apprenants ; avoir des alphabétiseurs qui sont

¹⁹ DEA : Diplôme d’études approfondies

issus du milieu des apprenantes afin de favoriser la confiance entre les apprenants et les moniteurs ; disposer des matériels didactiques et pédagogiques qui sont distribués ou à la portée de toutes les apprenants afin de renforcer leur participation, etc.

Suivant les contextes de recherche, les données sont recueillies presque sur les mêmes types de populations et les deux recherches à quelques différences près sont centrées sur les mêmes apprenantes qui ont fréquenté les classes d’alphabétisation qui ont été organisées durant les cinq dernières années c’est-à-dire les périodes comprises entre 2003 à 2008 et quelquefois plus récemment.

En définitive, le choix, la description des classes et les caractéristiques du contexte de recherche faisant suite au précédent contexte, ont favorisé la réalisation des enquêtes proprement dites sur le terrain. Les enquêtes se sont déroulées dans des conditions satisfaisantes avec un dispositif méthodologique de recherche qui est présenté plus dans les détails dans les paragraphes suivants. Le dispositif méthodologique permettra d’analyser en vue de comprendre l’engagement des apprenants en alphabétisation pour l’atteinte des buts qui créent la situation de “départ précoce” dans les classes.

3. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE

À présent, nous allons nous focaliser sur le dispositif méthodologique de la recherche qui va être composé de : la population et l’échantillon, les instruments et techniques de collecte des données, le recueil des données et la stratégie d’analyse des données.

L’intérêt de demander aux apprenantes ayant fréquenté les classes de répondre aux questions est qu’elles sont confrontées dans le quotidien à l’utilisation régulière et courante des apprentissages acquis, malgré la durée de participation aux sessions et l’implication qu’ils ont eu dans la réalisation des apprentissages nécessaires. Ceci montre que les classes ont revêtu une importance particulière pour les apprenants et la poursuite des activités d’apprentissages sur le terrain devrait se faire sans entrave.

En prenant appui sur le cadre opératoire, le dispositif méthodologique doit permettre de comprendre la problématique de “départ précoce” dans les classes, c’est-à-dire les causes pour lesquelles fréquenter les classes est important en vue de l’amélioration des conditions de vie des apprenants et aussi les causes pour lesquelles, ils quittent les

classes, c'est-à-dire à savoir si la poursuite et la participation posent des problèmes. À travers les questions et les réponses attendues, nous allons à partir des hypothèses formuler des questions à l'endroit des concernés dont les réponses proviendraient de différentes sources dont les apprenants qui sont la source de réponse principale. Pour ce faire, nous allons en premier présenter les caractéristiques de la population cible. Ensuite, nous allons nous focaliser sur les techniques de collecte des données utilisées sur la base des différentes questions et aussi montrer les interactions possibles avec les répondants à qui nous avons posé les questions sur la problématique. En fait, les questions et les réponses obtenues doivent être non seulement mises en relation avec le cadre opératoire et le cadre théorique mais elles doivent en montrer le lien. Enfin, nous allons évoquer les difficultés rencontrées sur le terrain pendant la collecte des données et soulever les questions relatives à l'éthique dans le cadre de la recherche.

3.1. Population et échantillonnage

Cette recherche est menée auprès des apprenants adultes analphabètes et illettrés dans le contexte africain et elle a pris en compte le milieu rural et urbain. Elle comprend une population apprenante qui a fréquenté les classes d'alphabétisation ces dernières années, c'est-à-dire les sessions qui ont été organisées entre 2003 et 2008.

Les apprenants ont fréquenté les classes d'alphabétisation au moins une fois depuis 2003. Les uns ont cessé de suivre les sessions et ont définitivement quitté les classes alors que d'autres ont continué de suivre les sessions pour des raisons diverses et variées. Les classes d'alphabétisation mettaient l'accent sur les apprentissages de la lecture, l'écriture et le calculer ainsi que l'acquisition des compétences nécessaires. Les apprenants qui fréquentaient les classes visaient tous l'une et/ou l'autre acquisition mais ils cherchaient par l'intermédiaire des sessions à atteindre des buts personnels dont la réalisation contribuera à l'amélioration des conditions de vie.

3.1.1. Population

Selon l'EDST-II²⁰, les femmes analphabètes constituent la majorité de la population adulte de plus de 15 ans comme le montre le tableau suivant.

²⁰ Anipa K., Mboup G., Ouro-Gnao A. M., Boukpepsi B., Messan P. A., & Salami-Odjo R., 2005 ; *Enquête Démographique et de Santé*, Calverton, Maryland USA ; Direction de la Statistique & Macro International Inc.

Tableau 3 : Pourcentage de la population alphabétisée âgée de 15 ans et plus.

Caractéristiques	Sexe				Ensemble	
	Masculin		Féminin			
	Sait lire et écrire		Sait lire et écrire		Sait lire et écrire	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Milieu de résidence						
Urbain	85,9	14,1	59,8	40,2	72,8	27,2
Rural	56,9	43,1	25,1	74,9	40,3	59,7
Age						
15 – 24	83,1	16,9	63,3	36,7	74,0	26,0
25 – 34	76,9	23,1	40,0	60,0	56,7	43,3
35 – 44	68,9	31,1	35,3	64,7	51,5	48,5
45 – 54	50,2	49,8	20,0	80,0	33,7	66,3
55 – 64	42,6	57,4	09,7	90,3	24,7	75,3
65 & +	22,7	77,3	06,3	93,7	13,9	86,1
Ensemble	68,5	32,5	38,3	61,7	53,0	47,0

Source : UNICEF Togo 2000, Rapport Final, Enquête par grappe à indicateurs multiples (MICS2), Lomé.

Le tableau montre des différences entre le niveau d’instruction de la population adulte. En milieu rural, seule une femme sur quatre, soit 25%, sait lire et écrire alors qu’elles sont de plus d’un demi pour celles qui sont en milieu urbain. Concernant les hommes, ils sont plus de la moitié en milieu rural (57%) et plus des trois quart en milieu urbain (86%). La situation montre une grande proportion parmi les femmes en milieu rural qui ne sait ni lire, ni écrire. Le Rapport Mondial de suivi sur l’EPT (Unesco, 2006) souligne en 2000-2004 que plus de 70 % des femmes togolaises sont analphabètes. Au regard de l’importance du nombre, la priorité est accordée à l’alphabétisation des femmes, qui vivent en milieu rural et aussi urbain à travers des stratégies nationales sur le terrain.

Les adultes qui composent la population cible de cette recherche sont les apprenants qui ont fréquenté les classes dont la grande partie n’a pas achevé toutes les classes. Ils vont constituer à cet effet, la principale source d’information. Ensuite, nous aurons les moniteurs (volontaires) mais aussi les encadreurs des programmes d’alphabétisation.

Mais les apprenants qui s’inscrivent dans les sessions sont essentiellement les femmes analphabètes qui n’ont pas fréquenté l’école pendant leur enfance ou les femmes qui sont sorties très tôt du système du fait que l’environnement social immédiat ne les ont

pas encouragé ou parce qu’elles ont échoué ou elles ne sont pas arrivées à s’adapter au système éducatif. Dans les classes d’alphabétisation, les adultes sont âgées de plus de 15 ans qui sont répartis en deux catégories : les jeunes adultes dont l’âge se situe entre 15 et 25 ans et les adultes qui constituent tous les autres groupes d’âge (DAEA, 2003). Les adultes exercent majoritairement dans l’informel en milieu urbain ou ils sont des agricultrices et/ou de petites revendeuses dans le milieu rural. En milieu rural, ils sont très nombreux à être de jeunes adultes pour suivre les sessions d’alphabétisation. Cependant, les adultes qui ont été à l’école mais qui en sont sorties avant de maîtriser les apprentissages essentiels de la lecture et de l’écriture, sont de nouveau retombés dans l’analphabétisme augmentant ainsi le nombre de la population analphabète.

Les apprenants qui fréquentent les classes, apprennent dans la langue Ewé, la langue dominante et la plus parlée dans le Sud du pays, soit dans deux régions et la capitale. Ils sont presque tous des mariés et la majorité a des enfants en âge scolaire. Au plan familial, ils sont confrontés régulièrement aux problèmes de santé et d’éducation des enfants. Au plan professionnel, ils exercent dans l’informel. Dans le cadre de cette recherche, les apprenants constituent la principale source d’informations de collecte des données. Cependant, elle concerne tous ceux qui ont fréquenté les classes mais ne les ont pas achevées car certains ont quitté les classes avant même de réaliser un nombre conséquent d’apprentissages devant les aider davantage dans la vie courante.

Pour la recherche, nous avons également identifié d’autres sources d’informations dont essentiellement les moniteurs ou les volontaires d’alphabétisation. Ils sont ceux qui dispensent les sessions et qui animent les enseignements et les apprentissages dans les classes pour les apprenants. Ils assurent les sessions, créent une atmosphère de travail, veillent à la bonne organisation et sont chargés d’aider les apprenants à réaliser les apprentissages. Ils sont pour la plupart des hommes, parfois beaucoup moins âgés mais mariés et possédant une instruction suffisante ou au minimum le brevet de fin d’études secondaires (BEPC). Ils sont des bénévoles parce qu’originaires dans le milieu pour dispenser les sessions. Leur principal objectif assigné est d’aider les apprenants à acquérir les connaissances instrumentales de base et les compétences nécessaires.

Toujours pour la recherche, une autre source d’informations a été aussi disponible et elle est constituée des encadreurs et/ou formateurs, chargés de réaliser la supervision,

de faire le suivi/évaluation des programmes d’alphabétisation sur le terrain. Ensemble avec les moniteurs, ils vont constituer les sources secondaires d’informations au regard de la problématique de “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation.

En somme, il va avoir trois populations cibles mais elles vont constituer deux sources d’informations pour collecter les données sur la situation de “départ précoce”. Il est clair que nous ne pouvons pas rencontrer toutes les populations apprenantes. D’où la nécessité de délimiter une période pour recruter les adultes répondant à ce critère afin de prélever des échantillons à la fois dans la zone rurale et urbaine pour avoir une vue d’ensemble plus précise de la situation-problème dans les classes d’alphabétisation.

3.1.2. Echantillonnage

Dans le cadre de cette recherche, l’échantillon choisi est qualifié d’occasionnel (De Ketele, 1988) et raisonné (Quivy et Campenhoudt, 1995). En effet, l’échantillon est dicté par les hypothèses de la recherche du fait qu’il doit prendre uniquement en compte les adultes qui ont fréquenté les classes d’alphabétisation entre 2003 et 2008. Mais vu que l’alphabétisation ait lieu sur tout l’étendu du territoire, la première opération a consisté à privilégier le milieu rural et le milieu urbain. Ce faisant, le choix a d’abord concerné les ONG qui pourraient répondre à ce critère. Très vite, nous avons sollicité une ONG qui travaille en milieu rural mais dont la direction est basée à Lomé et une autre ONG qui est basée en milieu urbain et y travaille également. L’importance de cette opération c’est la facilité d’accéder aux apprenants qui sont sortis avant le terme des classes d’alphabétisation en ce sens qu’il est un principal critère qui entre dans le choix des différents sites pour la collecte des données.

Concernant le choix des sites, des critères concernant l’accessibilité et la disponibilité des adultes ont fait partie du choix des villages en milieu rural et des marchés en milieu urbain. Cependant, les villages visités ont fait partie d’un projet d’évaluation de l’ONG de ses activités sur le terrain alors que les marchés visités ont été retenus ensemble avec les responsables de l’ONG. Sur le terrain, les critères définis dans le choix des sites ont permis de rencontrer les adultes et de récolter les données de la recherche.

À proprement parlé, il n'a plus été du tout possible de constituer un échantillon sur les sites vu le caractère communautaire des classes d'alphabétisation dans les villages et dans les marchés de Lomé, la capitale. Nous aurions aimé, à partir d'un questionnaire, sélectionner les apprenants qui auront quitté avant terme les classes mais nous avons vite fait d'abandonner cette idée puisque tous les adultes qui sont venus à notre rencontre voudraient montrer qu'ils ont effectivement fréquenté les classes. À cet effet, le fait de rencontrer tous les adultes apprenants dans les villages et dans les marchés ont permis d'enrichir la base des données recueillies sur le terrain.

En effet, cette stratégie a permis de ne discriminer aucun apprenant et d'accorder la même importance à tous pendant les différentes rencontres que nous avons eues. La stratégie nous a également permis de ne pas créer de différences entre les différents groupes des cibles retenues puisque nous les avons rencontrés, soit individuellement, soit en groupes, suivant les caractéristiques du terrain et ceci a été à notre avantage et il a été également favorisé par le contexte local et social des milieux visités.

L'échantillon de la présente recherche prend en compte une population apprenante composée d'adultes qui se sont présentés à nous pendant la collecte des données. Il est composé de 132 apprenants comportant 35 en milieu urbain et 97 en milieu rural. Ce sont des apprenants qui ont fréquenté les classes sur des périodes très variables pour les unes et les autres et qui ont rapporté avoir réalisé des apprentissages.

À propos des moniteurs et des encadreurs, leur échantillon se limite également à ceux qui ont été présents pendant nos visites sur les sites. Au total, nous avons rencontré et discuté avec 15 moniteurs dont 5 femmes. Ils sont plus nombreux en milieu rural qu'en milieu urbain parce qu'ils sont issus des villages dans lesquels ils dispensent les sessions et ils y travaillent et y vivent également. Quant aux encadreurs, nous avons rencontré 5 dont 2 femmes. Quatre travaillent sur les sites ruraux et le dernier travaille sur les sites urbains. Concernant les moniteurs et les encadreurs, la question de parité, homme/femme, avec un accent particulier sur la présence des femmes a été privilégiée dans le but de motiver plus les femmes qui fréquentent majoritairement les classes.

Tant pour les différentes cibles en milieu rural qu'en milieu urbain, l'échantillon obtenu est exhaustif en ce sens que ce sont tous les apprenants qui ont répondu aux diverses

questions qui leurs ont été posées dans le cadre de la recherche. Pour structurer les questions afin d'obtenir des résultats pertinents et valides, les questions ont été libellées en respectant le paradigme théorique et le cadre opératoire de la recherche. Pour cela sur le terrain, un court questionnaire et un guide d'entretien²¹, deux instruments utilisant des techniques d'enquêtes différentes mais comprenant un ensemble des questions sur la problématique de “départ précoce” dans les classes seront utilisés.

3.2. Instruments et techniques d'enquête

Pour recueillir les données nécessaires à valider les hypothèses, nous avons utilisé un court questionnaire et un guide d'entretien. Des instruments de collecte de données qui peuvent nous aider à recueillir des données valides et fiables.

3.2.1. Justification de l'approche mixte

L'utilisation d'une telle approche mixte combinant le questionnaire et le guide d'entretien présente des avantages mais aussi des inconvénients. En fait, le choix d'un pareil dispositif s'est quelque peu imposé à nous pour plusieurs raisons. En premier, il s'agit d'utiliser un paradigme théorique développé ailleurs et qui va être transposé dans un autre contexte où des travaux n'ont pas été faits en prenant en compte des aspects caractéristiques du modèle. Ensuite, il s'agit d'explorer une thématique en éducation et formation qui suppose une hypothèse qui va à l'encontre des idées généralement admises lorsqu'on parle de la même thématique et les mêmes champs d'application. Enfin, il s'agit d'élargir l'horizon, l'ouverture et les possibilités de réponse à toutes nos questions tout en évitant de la part des répondants de l'ennui et de la redondance s'ils étaient amenés à répondre aux questions sous toutes ses variantes. Et en dernier, un point non négligeable mais important car il concerne la caractéristique de la population cible. Elle est analphabète et supposée avec les classes d'alphabétisation avoir appris les connaissances instrumentales nécessaires afin de pouvoir lire et écrire. C'est à cet effet qu'au lieu de soumettre un questionnaire et si possible des tests à nos répondants, nous avons privilégié l'administration d'un questionnaire assorti d'un guide d'entretien. En tout dernier lieu, nous avons veillé que la méthode qualitative soit dominante par

²¹ Concernant la liste des questions dans le questionnaire et le guide d'entretien, voir annexe III.

rapport à la quantitative afin qu'à travers les données, tous les aspects caractéristiques du paradigme ne soient pas seulement évalués mais également appréciés.

Toutefois, le choix d'une telle approche mixte n'est pas sans inconvénient tant pour les répondants que l'enquêteur car il peut faire durer les rencontres durant des heures en passant d'un instrument à un autre. Dans notre cas, le questionnaire a été court et le guide d'entretien a présenté les variables mais il débute par une question générale qui amène le répondant à explorer en une fois plusieurs réponses quitte à approfondir ou non. Enfin, un élément que nous pouvons caractériser de négatif pour l'approche est notre posture par rapport à la population apprenante pour qui nous pouvons constituer une image à qui il faut faire plaisir en donnant des réponses qui ne sont pas nécessairement les vraies bonnes réponses afin de contenter notre opinion.

Malgré les différents points concernant le choix de l'approche mixte dont certains ne sont pas favorisent, l'utilisation des instruments à travers des techniques appropriées ont permis de recueillir auprès de la population cible les données de la recherche.

3.2.2. Utilisation de l'approche mixte

Cette recherche utilise une approche mixte qui combine les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives dont le but est d'expliquer la situation de “départ précoce” des classes et de mesurer la pertinence des apprentissages acquis par les apprenantes en rapport avec leurs activités familiales, professionnelles et sociales. Ce faisant, la base de recherche va inclure les données des entretiens qui seront combinés aux données quantitatives. En somme, l'utilisation d'une telle stratégie va permettre de réaliser une analyse compréhensive de la problématique de “départ précoce” qui survient dans les classes d'alphabétisation. En outre, les données collectées seront analysées suivant les deux approches puis elles seront interprétées en fonction des différentes stratégies d'analyses pour fournir des résultats tant quantitatifs que qualitatifs pour la recherche.

L'approche quantitative permettra par une analyse statistique une lecture globale qui va présenter les principaux profils et constats relatifs aux caractéristiques observées chez les apprenants. Puis, l'approche qualitative permettra de comprendre, d'interpréter et de

tester les divers profils obtenus pour ainsi vérifier la problématique de “départ précoce”. De plus, elles vont permettre de confronter les résultats au paradigme théorique.

3.2.3. Instruments de collecte de données

Pour la collecte des données, les instruments élaborés sont le questionnaire et le guide d'entretien, utilisés sur le terrain auprès des différents répondants ayant participé au recueil. Toutefois, de légères modifications sont apportées en fonction des catégories.

◆ Questionnaire

Il a servi essentiellement à la mesure des caractéristiques individuelles des apprenants du fait qu'elles sont nécessaires et importantes pour comprendre les profils mais aussi les différentes activités que les apprenants réalisent pendant les sessions et qui sont en rapport avec les buts poursuivis. En effet, par expérience, nous savons que des adultes réalisent des apprentissages dans la perspective de les utiliser au quotidien. Ce constat montre que certains réalisent des apprentissages alors que d'autres ne réalisent aucun parce qu'ils trouvent les sessions difficile pour leur niveau et d'autres encore évoquent diverses raisons pour arrêter les classes avant le terme. Ce constat est le même de la part des moniteurs et encadreurs qui soulignent que les caractéristiques personnelles d'un apprenant peuvent avoir une influence sur son implication dans les apprentissages mais aussi sur sa participation dans les sessions mais souvent seule la seconde caractéristique est soulignée. C'est la raison pour laquelle, outre les questions à propos des caractéristiques socio-démographiques des questions spécifiques mais importantes ont été retenues dans le questionnaire :

- a) Avez-vous réalisé des apprentissages ?
- b) Quel(s) type(s) d'apprentissage avez-vous réalisé (lecture, écriture, calcul et thèmes des compétences) ?
- c) Est-ce la première fois que vous fréquentez les classes d'alphabétisation ?
- d) Avez-vous achevé la fréquentation des classes ?
- e) En combien de mois avez-vous suivi les sessions ?
- f) Pouvez-vous écrire votre nom ou le lire s'il est écrit ?

Ces questions présentent comment nous avons structuré et construit le questionnaire. Il est conçu et rendu concis pour cibler l'essentiel concernant les caractéristiques socio-démographiques et les apprentissages réalisés dans les classes. Il est composé d'une série de questions fermées et comporte des questions portant sur l'identification des apprenants, ensuite des questions relatives à la réalisation des apprentissages, la fréquentation des classes et l'utilisation des acquisitions. Enfin, pour l'ensemble des données quantitatives, les questions ont décliné dans un premier temps outre le milieu et le nom du centre ; prénom, âge, état civil, nombre d'enfants, niveau d'instruction, réalisation d'apprentissage, type d'apprentissage acquis, durée de fréquentation des classes, achèvement des sessions, utilisation des acquis.

◆ **Guide d'entretien**

L'opérationnalisation du concept de “départ précoce” selon le paradigme théorique nous a permis de postuler que les apprenants quittent les classes d'alphabétisation avant le terme parce qu'ils ont atteint les buts poursuivis et réalisé les apprentissages visés. La situation se présente comme la somme d'une série de conséquences dont l'atteinte des buts et l'utilisation des apprentissages constituent les motifs pour lesquels les apprenants engagés en alphabétisation quittent les classes. Il s'agit donc des buts qu'ils chercheraient soit à atteindre si les sessions répondent selon les attentes, soit à délaissier si les sessions ne conviennent pas et si ils ne se sentent pas aptes le faire. Dans ce cas, la fréquentation des classes constitue ainsi l'enjeu important à résoudre mais la situation implique une interaction beaucoup plus complexe.

Pour mieux cibler la situation afin de la comprendre, nous avons choisi de conduire des entretiens. Il s'agit d'un tête-à-tête et d'un rapport oral entre deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations suivant une rigueur technique. Le choix de cet instrument se justifie par le fait que c'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations avec un but fixé. Dans notre recherche, vu la complexité de l'interaction entre les différents éléments qui interfèrent avec la situation de “départ précoce”, réaliser un entretien ou une interview sur base d'un guide nous semble la meilleure façon de procéder dans le but de recueillir le maximum d'informations auprès des adultes analphabètes.

Pour les besoins de la recherche, les questions “pourquoi” et “comment” ont constitué la base du guide d’entretien. Elles visent à découvrir, mieux à comprendre les aspects qu’elles espèrent voir survenir aussi bien dans l’atteinte des buts poursuivis, la réalisation des apprentissages visés que la perception que les apprenantes ont des acquisitions réalisées et l’utilisation qu’elles font des apprentissages. Les questions sont élaborées pour amener les apprenantes à expliciter les raisons pour lesquelles, elles sont engagées et fréquentent les classes mais aussi les raisons pour lesquelles elles se désengagent des sessions. Les raisons pour lesquelles, elles réalisent et utilisent les apprentissages. Les nouvelles activités qu’elles réalisent maintenant et les nouveaux changements qui sont perceptibles dans leur vie, les nouvelles réactions qu’elles ont développées à la suite des sessions et d’autres buts personnels qu’ils souhaiteraient atteindre également ainsi que les problèmes qu’ils sont amenés à résoudre après leur passage dans les classes. À travers les discussions, nous les avons conviés à des possibilités futures et variées que les sessions peuvent avoir en termes d’impact sur leur vie s’ils ont achevé de fréquenter les classes pour tous les apprentissages.

En somme, le guide d’entretien comprend une série de questions qui est pré-testée et qui constitue des jalons pour orienter l’entretien à l’endroit des apprenants. En élaborant le guide, nous avons tenté d’adopter le point de vue du répondant et de saisir ce qui l’intéressera d’abord. Entre autres ; les motifs à l’entrée en alphabétisation, l’utilité perçue des classes d’alphabétisation, le type et la nature des buts poursuivis, l’intérêt porté aux sessions, les comportements adoptés par les apprenants, l’adéquation du dispositif d’alphabétisation, le sentiment de compétences personnelles, l’effort fourni, la persévérance et le sentiment de satisfaction éprouvé à l’atteinte des buts. Elles ont été également reprises lors des discussions avec les moniteurs ou les encadreurs.

Sur le terrain, des items qui constituent le guide d’entretien ont été élaborés à partir des hypothèses de recherche et ils se présentent concrètement comme suit :

- ☛ Information sur les classes d’alphabétisation,
- ☛ Motifs à l’entrée en alphabétisation,
- ☛ Utilité perçue des sessions d’alphabétisation,
- ☛ Plaisir à apprendre lors des sessions,

- ☛ Apprentissages visés et apprentissages réalisés,
- ☛ Changements apportés par les sessions,
- ☛ Dispositif d'alphabétisation,
- ☛ Coût perçu des sessions suivies,
- ☛ Sentiment de compétence/efficacité personnelle,
- ☛ Achèvement des sessions d'alphabétisation,
- ☛ Raisons de ne pas achever les sessions,
- ☛ Motifs de sortie en alphabétisation.

Sur le terrain, les items ont constitué la charpente du guide parce qu'ils doivent aider à recenser et à valider les différents liens des différentes hypothèses. À cet effet, toutes les informations produites ont été collectées, qu'elles soient pertinentes et agréables mais aussi inopportunes ou malvenues que les apprenants ont pu vivre pendant qu'ils ont fréquenté les classes ou réalisé les apprentissages pendant les sessions.

En somme, vu la pertinence et la richesse que les instruments ont fait ressortir que la recherche présente une caractéristique typique c'est-à-dire que l'approche quantitative et l'approche qualitative ont toutes deux leur importance parce qu'elles présentent des données particulières mais aussi complémentaires quoi que l'approche qualitative sera dominante à cause du caractère de diagnostic qu'elle revêt puisqu'elle va permettre d'utiliser des approches monographiques pour montrer toutes les facettes que compte la problématique de “départ précoce” dans les classes. Mais la contribution, dont l'approche qualitative et monographique font preuve, est riche pour la recherche mais l'approche quantitative pour sa part ne sera pas négligeable parce qu'elle aura permis de trouver les causes de l'interaction pour y apporter des remédiations.

3.2.4. Techniques utilisées

Dans le cadre de la recherche, les techniques utilisées sont de deux sortes : entretiens individuels et discussions de groupe. Les techniques conviennent à la problématique à l'étude car elles doivent permettre de recueillir des informations de qualité du fait que la structure des hypothèses et des concepts doit y être constamment présente. Puisque pour les besoins des monographies, les entretiens seront suffisamment développés.

◆ **Entretien individuel**

En recherche qualitative, l'entretien est un instrument de recherche qui insiste sur le processus fondamental d'interaction que constituent la situation d'entretien et les mécanismes variés qu'elle met en cause. On se sert des entretiens (semi-dirigés) avec un guide (d'entretien) comportant un certain nombre de questions principales qui servent de points de repère. L'interviewer peut, cependant, aller au-delà des questions posées, en même temps qu'il s'assure d'obtenir à peu près les mêmes renseignements des personnes interrogées (Patton, 1980; Blanchet et Gotman, 1992).

Selon Hymes (1968) ; un entretien est un “*speech events*” ou événements de parole dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui est contenue dans la biographie de B. L'auteur définit le terme par sept composants (destinateur, destinataire, message, code, canal, contenu et situation). Le “*speech events*” s'applique à des situations diverses, chacune impliquant des caractéristiques différentes des composants. Dans ce cas, l'entretien appartient à un sous-ensemble qui comprend tout ce que nous appellerons “entretien” et il s'inscrit dans ce vaste ensemble des comportements verbaux.

Sans être une discussion libre, l'entretien est moins directif dans le but de faire le tour des questions étudiées, de connaître l'opinion des apprenants interrogés. Il est une conversation dirigée et partage plusieurs caractéristiques avec les échanges verbaux informels. Il se distingue par plusieurs points : simule une situation où l'une des parties est considérée comme experte plus que l'autre et où les conventions et règles de conduite sont plutôt imprécises. Comme le suggère Spradley (1979), l'entretien est la relation entre le chercheur et la personne interrogée. Le chercheur pose les questions et la personne interrogée répond. Il s'agit d'une interaction spécialisée et limitée, conduite dans un but spécifique et centré sur un sujet particulier. Dans cette interaction, l'interviewer et l'interviewé se comporte comme s'ils étaient de statut égal et même si le chercheur dépend de l'interviewé pour obtenir des renseignements, la plupart du temps, il possède quand même plus de pouvoir.

Habituellement dans la recherche qualitative, on note la prédominance de l'entretien et on utilise plusieurs sortes d'entretiens ou interviews selon le développement de la

recherche. Cette recherche ne sera pas en marge de cette assertion parce que ce choix qui a été opéré, cherche à comprendre pourquoi les apprenants s’engagent, suivent et apprennent des activités qui ont un lien direct avec le vécu quotidien. Aussi, une fois que ces activités d’apprentissage sont réalisées, elles définissent elles-mêmes la fin des sessions, créant ainsi la situation-problème à l’étude.

Bien qu’il n’y ait pas de modèle unique pour réaliser un entretien, l’ordre des questions a son importance. De la sorte, nous avons commencé avec des questions précises comme le suggère Patton (1980) et Carré (1998) : “commencer l’entretien par des questions portant sur les expériences et les activités présentes”. Les questions ne prêtent pas à controverse et elles n’exigent pas d’interprétation de la part des répondants puisque les questions sont traduites et posées dans la langue d’apprentissage des apprenants. Elles se traduisent alors par de simples descriptions qui portent sur le sujet de l’étude. Ainsi, une fois le contexte établi, les questions qui portent sur les thèmes plus précis sont plus faciles à répondre que celles qui traitent du passé et celles qui touchent au futur du fait qu’elles sont souvent plus imprécises.

Dans un entretien cependant, la façon de poser les questions est un art car la qualité des informations provient souvent du choix des questions et de leur progression pour attirer les bonnes réponses. Les questions ont été variées et donnent quelques détails qui les enrobent. Elles sont posées du point de vue des répondants et dans leur langage. Aussi, avons-nous laissé les apprenants suivre leur pensée même si cette attitude retarde l’entretien car elle permet d’obtenir des informations dont on n’aurait pas soupçonné l’existence (Jackson, 1987; Pinard et al., 2004).

En clair, nous avons utilisé le principe de base de l’entretien et ainsi laissé parler les répondants lors de l’interaction que nous avons eue avec eux en leur posant des questions qui leur ont effectivement permis de dire ce qu’elles pensent, sans que les réponses ne soient prédéterminées. Nous avons centrés l’entretien sur des questions ouvertes parce qu’elles sont simples et claires, libellées d’avance et elles suivent un ordre prévu. Cette approche a été adoptée parce que les questions appellent à des réponses précises et portent sur ce que les apprenants savent le mieux pour eux-mêmes sur les sessions d’alphabétisation.

Mais dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas qu'utilisé des entretiens individuels mais aussi des discussions ou des interviews de groupe du fait que sur les sites ruraux nous avons été confrontés à un très grand nombre d'apprenants présents pendant les visites et le seul choix qui s'est imposé a concerné la discussion de groupe.

◆ ***Discussion ou interview de groupe***

La discussion de groupe est généralement considérée comme une technique hybride, en partie d'une interview où le chercheur vise à obtenir une information orale de la part des répondants, non dans une interaction individuelle mais de groupe dont l'élément prédominant est la personne. Selon Streiffeler (1982), l'entretien de groupe est utilisé le plus souvent dans les recherches liées à la motivation où il présente maints avantages parce que le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire. Le groupe agit comme auto-correcteur et permet à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée. Il recrée donc une sorte de microcosme social où le chercheur identifie les comportements, les valeurs et les symboles des participants et dans lequel des interactions se distinguent avec et entre les divers répondants.

Sur le terrain, l'entretien de groupe n'est pas davantage utilisé en dépit des qualités qu'il présente. C'est parce qu'il comporte aussi de grands désavantages. Premièrement, il est long à préparer et il n'est pas facile de concilier les agendas des participants. Ensuite, le chercheur doit posséder des habiletés dans l'animation du groupe car d'aucuns peuvent dominer le groupe et d'autres auront moins de chance de parler que s'ils étaient interviewés individuellement. Dans cette recherche, ils ont été réalisés sur la base des questions élaborées pour l'entretien individuel et se sont déroulés dans des conditions particulières qui ont favorisé la disponibilité des apprenants. Le nombre d'apprenants qui participe au groupe ne dépasse pas une quinzaine et pour certaines questions, un tour de table est requis afin de donner la parole à toutes les personnes.

Dans les villages où les discussions de groupe ont particulièrement été nombreuses, un bon climat a été nécessaire et primordial pour conserver tous les avantages de la rencontre car si elle tourne mal, les conséquences sont beaucoup plus désastreuses que s'il s'agit d'une entrevue individuelle. Heureusement, que les discussions que

nous avons réalisées, ont été menées sans entrave et elles ont permis d'obtenir des informations pertinentes et positivement portées sur la problématique. Dans les discussions de groupes, il y a aussi des reprises dans des questions où certains des répondants veulent donner leur avis, parler des expériences ou partager leurs peurs ou inquiétudes avec le groupe mais principalement le chercheur. Cependant, bien que fréquent dans l'interview de groupe, ce type de comportement n'est pas à rejeter pour autant quand l'étude porte par exemple sur la recherche des causes car c'est le seul moyen d'obtenir des informations valides et il ne faut pas hésiter à y recourir.

Finalement, nous avons utilisé la discussion de groupe parce qu'elle nous est non seulement une technique d'appréciation des aptitudes sociales mais principalement une technique hybride qui a permis d'initier des interactions multiples en rassemblant un maximum d'apprenants durant des temps nécessaires sans pour autant en abuser. Pour une bonne mise en œuvre, elle requiert quatre conditions que nous avons retrouvées dans toutes les discussions de groupe réalisées. Il s'agit notamment :

- ☛ Des participants ont en commun un ou plusieurs motifs pour entrer en interaction ;
- ☛ Des interactions permettent aux participants de se différencier sur le plan de l'expérience et du comportement ;
- ☛ Il se produit une structuration du groupe qui provoque une différenciation des rôles et des positions ; et
- ☛ Le groupe adopte des règles qui organisent les comportements des membres impliqués dans l'interaction.

Recueillir des informations à travers une discussion ou une interview de groupe paraît simple mais se révèle très délicat et pesant dans la réalité (Baribeau, 2009). À certaines questions, le groupe réagit comme une seule personne alors que pour d'autres (Bertaux, 2005), il s'éclate et ainsi chacun veut saisir l'occasion pour plus parler que les autres et imposer son opinion. C'est à ce niveau que la gestion du groupe est nécessaire et rend plus difficile la passation de la parole aux uns et aux autres dont le but est de disposer d'informations significatives, les plus pertinentes pour la recherche.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé les deux techniques d'entretien (entretien individuel et entretien de groupe) pour récolter les données auprès des

apprenants. Une autre caractéristique que peut se révéler une limite à cette recherche est que nous avons utilisé le même guide d'entretien pour les discussions de groupe. Ce choix a été privilégié parce que nous avons utilisé le guide d'entretien pour cibler individuellement les apprenants afin d'obtenir des réponses les plus personnalisées possibles malgré la présence du groupe. Finalement, l'utilisation des deux instruments (questionnaire et guide d'entretien) et des deux techniques d'entretien se révéla très efficace et pertinent pour le terrain car il a principalement adopté une approche non directive. Ce qui a permis une certaine profondeur dans les informations recueillies, c'est-à-dire des informations qui sont recueillies avec une stratégie adaptée au terrain.

3.3. Recueil des données

Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu deux sources d'informations et utilisé deux différents types d'instruments pour collecter les données. Pour les sources, il y a les apprenants considérés comme la première source et les moniteurs et les encadreurs considérés comme la source secondaire d'informations. Pour le recueil, les deux sortes d'instruments utilisés incluent le questionnaire et le guide d'entretien. Pour les techniques utilisées, il y a eu des entretiens individuels et de entretiens de groupes. L'utilisation combinée des instruments et des techniques pour les différentes sources a grandement enrichi les données collectées sur le terrain.

D'après l'hypothèse de recherche, la situation de “départ précoce” dépend de l'atteinte des buts poursuivis liés à l'acquisition des apprentissages réalisés par les apprenants engagés à fréquenter les classes d'alphabétisation. La situation de “départ précoce” concerne les apprenants qui poursuivent un(des) but(s) qui ont un rapport précis avec leur vie courante. Les buts s'inscrivent dans un contexte particulier en référence à des évènements dans une situation concrète. Dès lors, se pose la question de savoir : pourquoi les apprenants quittent-ils avant le terme les sessions d'alphabétisation ?

Cependant en rapport avec le cadre opératoire, cette question s'est explicitée en des questions qui méritent d'être élucidées. Ce sont, en exemple : Où avez-vous obtenu des informations sur les classes d'alphabétisation ? Quelles sont les raisons qui vous ont amené à vous engager ? Qu'avez-vous appris pendant les sessions ? Comment vous sentez-vous avec les sessions suivies ? Quelles sont les raisons pour lesquelles

n’avez-vous pas achevé les sessions ? Avez-vous rencontré des problèmes durant les sessions ? Que pensez-vous de la fin des sessions ? Les réponses à ces questions du guide d’entretien a permis outre le questionnaire, de compléter le recueil des données.

Van Der Maren (1996) rappelle que les données collectées sont une reconstruction du passé comportant des risques d’amplification de la trace épisodique émotionnelle, de décalage temporel par superpositions des événements, de linéarisation et de conformité du passé au présent. De plus le chercheur risque de projeter ses attentes, ses expériences et ses conceptions lors de la rencontre avec le futur des apprenants avec le piège de percevoir uniquement ce qu’il veut reconnaître.

Sur le terrain cependant, la collecte des données, s’est déroulée dans le courant des mois d’avril et de mai 2008 pour une durée totale de 40 jours. Les données ont été collectées à partir des deux instruments élaborés avec les items mentionnés ci-dessus.

La collecte des données s’est déroulée sur dix sites où les classes d’alphabétisation sont organisées de façon régulière et où elles ne s’organisent plus par manque d’effectif. Six sites sont situés en milieu rural où intervient l’ONG CONGAT/ICB et quatre sites sont situés en milieu urbain où intervient l’ONG CESYADEL.

3.3.1. Sites ruraux ou les villages

Ce sont des sites qui relèvent du milieu rural, c’est-à-dire qu’ils sont situés dans les villages. Il s’agit des villages dont l’État a confié la gestion des services de base tels que l’éducation à des ONG selon le processus de la décentralisation des activités. Ces villages visités relèvent du ressort de l’ONG CONGAT et sont localisés dans les Régions Maritime et des Plateaux. Ils sont situés à des distances variables d’environ 20 Km à 200 Km de la ville de Lomé. Ils ont été au nombre de six et répartis sur notre parcours.

Avec le concours des animateurs locaux intervenant dans les zones, les rencontres ont eu lieu avec les groupes des apprenantes. Au plan organisationnel, nous passons la journée sur place, dans le village en organisant différents entretiens individuels et/ou des entretiens ou discussions de groupe. Parfois, des entretiens de groupe sont organisés dans le but d’approfondir davantage certaines questions qui sont restées avec des réponses superficielles avec les entretiens individuels puisque dans le groupe,

certaines apprenants retrouvent une forte cohésion qui les motive à parler. Dans certains villages cependant, des entretiens individuels ont suivi des entretiens de groupe afin de clarifier certains items auprès des certains apprenants pour des avis personnels.

Nous rappelons cependant que, vu les distances à parcourir et les activités agricoles et professionnelles qui occupent quotidiennement la majorité des adultes dans les villages, toute la population locale est informée de la visite afin que les apprenants se rendent disponibles pour les rencontres. Dans ce contexte, nous ne pouvons pas envisager une visite surprise aux apprenants et les autres groupes cibles car nous risquerions de ne rencontrer personne et cela serait inconvenant de notre part. Cependant, nous soulignons que les apprenants se sont préparés à nous recevoir et tous ont répondu à toutes les questions que nous avons à leur endroit. Ce faisant, tout ceci n'a nullement biaisés les données que nous avons collectées auprès de toutes les personnes.

3.3.2. Sites urbains ou les marchés,

Ce sont des sites relevant du milieu urbain et situés principalement dans les marchés. Ces sites sont définis selon la politique générale de la stratégie qui vise la mise en place et l'organisation des activités des classes d'alphabétisation à proximité des adultes apprenants. Les activités rentrent dans la stratégie de faire-faire et politique générale de confier la gestion des services utilitaires de base à des ONG selon le processus de la décentralisation des activités au plan de développement local.

Les classes d'alphabétisation implantées dans les marchés dont trois principaux et un secondaire sont administrées par l'ONG CESYADEL. Les classes sont principalement destinées aux femmes revendeuses des marchés dont la majorité n'a pas fréquenté et parmi lesquelles une forte proportion sont des saisonnières qui viennent des villages.

En dehors des apprenantes contactées sur les deux différents sites, les entretiens individuels et/ou de groupe ont été également organisés pendant les rencontres et des discussions qui ont eu lieu avec les moniteurs ou les volontaires d'alphabétisation soit en groupe, soit individuellement. Avec les encadreurs/formateurs qui interviennent dans les programmes d'alphabétisation, deux interviews de groupe leurs ont été accordées.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons considéré les deux principales sources de collecte de données : la source principale qui est constituée par les apprenants et la source secondaire constituée des moniteurs et des encadreurs sur les programmes d’alphabétisation. Les deux sources ont toutes à travers les deux différents instruments et les techniques d’entretien de collecte de données qui ont été utilisés, répondu aux questions portant sur la situation de “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation.

3.3.3. Déroulement de la phase de collecte des données

Pour la stratégie de terrain, les instruments et les techniques ont été définis et validés lors d’une première réunion du comité d’accompagnement de la thèse. Ainsi, pour la collecte des données, nous avons d’abord rédigé le guide d’entretien en nous servant des concepts opérationnalisés et du paradigme théorique retenu pour cette recherche.

Le guide d’entretien comprend une douzaine d’items annoncés sous forme d’une ou de deux questions, lorsqu’il est traduit dans la langue éwé afin de respecter le concept et tous les sens qu’il peut impliquer selon le paradigme de l’Expectancy-Value. Il est certain qu’un guide d’entretien suit un certain ordre de présentation des questions. Par conséquent, il a été facile de travailler dans la langue éwé parce qu’elle dispose de son propre alphabet qui est composé de 30 lettres. Elle est en même temps notre langue maternelle et nous avons déjà appris à la lire et à l’écrire dès le secondaire. Cependant, nous n’avons pas eu de difficultés à traduire le questionnaire et le guide d’entretien en éwé mais pour plus de conformité avec les activités qui se font sur le terrain, nous avons fait valider la traduction par des formateurs sur le terrain.

Entre avril et mai 2008, nous avons réalisé la collecte des données sur le terrain et nous avons démarré par les villages pour terminer par les marchés de Lomé. Ce choix se justifie par les conséquences de la crise socio-politique que le Togo avait connue dans les années 1990 et qui entraîne encore de nos jours, une peur une fois qu’on s’éloigne de Lomé, la Capitale. Aussi, avons-nous à partir de notre expérience de toujours débiter les activités de terrain par les sites difficiles et lointains pour finir avec ceux qui sont proches et faciles d’accès. La phase de collecte de données a ainsi couvert six villages en milieu rural et quatre marchés en milieu urbain.

Concernant les sites, le guide d'entretien a servi de base aux différentes rencontres, discussions et interactions que nous avons eues avec les différents groupes cibles (apprenantes, moniteurs et encadreur). Les entretiens tant individuels que de groupe se sont déroulés principalement avec les apprenantes qui ont été particulièrement très motivées de découvrir une femme, qui vient leur parler des classes d'alphabétisation, les classes qu'elles ont quittées avant le terme et qui ne sont plus favorables à la fin des apprentissages et les évaluations que tous feignent de ne pas se préoccuper.

Avec le concours des animateurs locaux de l'ONG intervenant dans les villages, les apprenants, informés de notre visite, se sont préparés et rendus disponibles à nous répondre. Sur le terrain, nous avons consacré une journée à chaque site. Dans les villages, une fois que les apprenants sont informés, ils ne travaillent pas le jour de notre visite afin de se rendre disponible à nous rencontrer car avant la date de la visite, il faut prendre des contacts, organiser les différentes rencontres administrer le questionnaire, passer les entretiens individuels ou des entretiens de groupe qui devront avoir lieu.

Passer toute une journée dans un village pour réaliser les discussions de groupe et/ou les entretiens individuels, nécessite une organisation et de définir une démarche à suivre sur le terrain afin de collecter les informations pertinentes et aussi approfondir les questions qui l'exigeraient. Dans deux villages sur les six visités, nous avons réalisé uniquement des entretiens individuels (Agbodeka Kopé et Kpavou). Dans trois autres villages, il a été uniquement conduit des discussions de groupe (Plakomé, Gboto Vodoupé et Klologo). Dans le dernier village, nous avons réalisé des entretiens individuels et des entretiens de groupes soit le village Atsokou.

À propos des quatre marchés de la ville de Lomé, où intervient l'ONG CESYADEL, la collecte des données n'a pas été facile. Il nous a fallu plusieurs allers et retours dans les marchés, avec un formateur d'alphabétisation familier du terrain et aussi connu des apprenants, pour aider à organiser et à réaliser les entretiens. Auprès de ces apprenantes, nous avons uniquement réalisé des entretiens individuels parce qu'elles ne sont disponibles qu'entre 12 et 14 heures, où il y a moins d'affluence et nous étions amenés à passer devant leur étalage pour nous entretenir avec elles, les unes après les autres. Les revendeuses apprenantes sont très indisponibles et elles l'ont aussi été durant les sessions car elles accordent toutes plus de l'importance à leurs activités

commerciales mais qui souhaitent également viser les activités d’alphabétisation. Les apprenants rencontrés sur les différents sites se répartissent comme suit :

Tableau 4 : Répartition des apprenantes interviewées par site et par milieu

	Milieu	Site visité	Effectif	%
Lieu de provenance	Urbain	Abattoir	9	25,71
		Adawlato	9	25,71
		Attikpodzi	11	31,43
		Hanoukopé	6	17,15
		Total	35	--
	Rural	Agodega kopé	9	9,28
		Atsokou	15	15,46
		Gboto	51	52,58
		Klologo	12	12,37
		Kpavou	3	3,09
		Plakomé	7	7,22
		Total	97	--
TOTAL	--	--	132	--

Sur le terrain, au total dix sites ont été visités pendant la collecte des données. Sur les sites, nous avons rencontré 97 apprenants en milieu rural et 35 en milieu urbain. Nous avons aussi rencontré les moniteurs qui se répartissent comme suit :

Tableau 5 : Répartition des moniteurs interviewés par site et par milieu

	Milieu	Site visité	Effectif	%
Lieu de provenance	Urbain	Adawlato	1	
		Total	1	--
	Rural	Agodega kopé	1	7,14
		Atsokou	1	7,14
		Gboto	11	78,58
		Plakomé	1	7,14
		Total	14	--
TOTAL	--	--	15	100

Les superviseurs se répartissent par milieu et ils couvrent plus d’un site à la fois dans l’exercice de leur activité d’encadrement et de supervision des moniteurs volontaires.

Pendant la phase de la collecté des données, il est réalisé 35 entretiens individuels dans les marchés sur les sites urbains pour un total de 34 apprenantes et 1 monitrice.

Dans les villages, il y a eu 13 entretiens individuels et 6 entretiens de groupe pour un total de 97 apprenantes. Parallèlement, il y a eu 3 entretiens individuels et 4 entretiens de groupe dont 2 avec les moniteurs et 2 avec les encadreurs pour un total de 14 moniteurs et 5 encadreurs. Au total, il y a eu 48 entretiens individuels et 16 entretiens de groupe avec l'ensemble des groupes rencontrés. Ils se répartissent comme suit :

TYPES ET NOMBRES D'ENTRETIENS REALISES

TYPE D'ENTRETIENS	NOMBRE
Individuel	48
FGD	16
TOTAL	64

Concernant les entretiens individuels et les entretiens de groupe qui ont été réalisés, les différents groupes rencontrés se répartissent comme suit par type d'entretien.

NOMBRE D'INTERVIEWES PAR ENTRETIENS REALISES

TYPE D'ENTRETIENS	EFFECTIF
Individuel	48
FGD	104
TOTAL	152

En résumé, une fois la phase de collecte des données terminée, nous avons nettoyé les enregistrements et nous les avons toutes organisées. Nous avons alors classé tous les entretiens individuels et les discussions de groupe et nous les avons préparées afin de procéder à la transcription et ensuite à l'analyse des données.

3.4. Stratégie d'analyses des données

Tous les entretiens individuels et les entretiens de groupe ont été enregistrés avec un enregistreur de voix (lecteur MP3) et transférés sur l'ordinateur pour être dans un premier temps, transcrits, ensuite analysés pour dégager les fréquences, les tableaux, les idées récurrentes ainsi que les relations entre les différents concepts et différentes variables afin de comprendre les causes qui expliqueraient la problématique à l'étude. Avant de nous engager proprement dans l'analyse des données collectées, nous avons fait la transcription, puis procédé à l'aide d'un logiciel à l'analyse des données.

3.4.1. Transcriptions des données collectées

Que ce soit sur les sites ruraux ou les sites urbains, tous les entretiens réalisés ont été fait dans la langue éwé. Mais les entretiens ont été transcrits directement en français et classés par type d’entretien et par participants pour les entretiens de groupe. Cette opération a été très fastidieuse et délicate parce que les durées variaient de 2mn17 pour l’entretien individuel le plus court à 1h45mn pour l’entretien de groupe la plus long. Notre souhait principale est de transcrire tous les entretiens le plus fidèlement possible en respectant toutes les idées et si possible les émotions exprimées par les apprenants et tous les autres groupes cibles dans les deux principaux milieux.

Les données sont transcrites dans la Version Word 7 et sauvegardées en format RTF afin de pouvoir importer chaque fichier dans le logiciel d’analyse de contenu qualitative Nvivo Version 8. Nvivo est la version conviviale du logiciel NUD.IST : *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* (Richards, 1999; 2002; Bazeley et Richards, 2005). Ainsi, après transcription 2 fichiers ne sont pas suffisamment fournis pour être utilisables. Pour ce faire, 62 fichiers des entretiens transcrits ont été importés.

Le logiciel traite les données non-numériques, riches et contextualisées, complexes et non-structurées. Le logiciel permet d’explorer des textes et de repérer les configurations. Il facilite l’élaboration des catégories et permet de faire des codages des données de terrain. Enfin, il favorise l’émergence et la construction de théories à partir des données, l’aspect essentiel impliquant son utilisation dans le cadre de cette recherche.

Le logiciel Nvivo 8 a permis de réaliser plusieurs objectifs en permettant :

- de gérer des données comme des transcriptions et enregistrements non-textuels,
- de gérer des catégories en donnant l’occasion d’explorer des fichiers, de créer des catégories et de coder des textes,
- d’importer et d’exporter des données qui sont en lien avec d’autres informations,
- de traiter des données en connectant des fichiers et des textes codés,
- d’élaborer et de tester les théories concernant les données, d’afficher des matrices et de construire des modèles grâce à un logiciel graphique.

En rapport avec le procédé de recueil des données évoqué, nous avons mis l'accent sur les stratégies d'analyse des données qui seront utilisées. Elle doit permettre de distinguer la nature des buts poursuivis par les apprenantes afin de les catégoriser, de recenser les différents motifs qui poussent à s'engager en alphabétisation, d'évaluer l'utilité des sessions d'alphabétisation pour les apprenantes et aussi leurs différentes tâches, d'apprécier les diverses perceptions liées aux apprentissages qui sont réalisés pour pouvoir enfin comprendre la problématique de “départ précoce” dans les classes.

3.4.2. Stratégie d'analyse des données

Afin de comprendre la problématique de “départ précoce” dans les classes à partir des buts poursuivis, nous avons fait le choix de repérer les éléments caractéristiques de la réalisation des apprentissages et de l'utilisation desdits apprentissages dans le quotidien. La validité de l'analyse compréhensive ou de diagnostic est limitée par divers obstacles compte tenu de sa complexité. Ainsi, vu l'importance de la problématique de “départ précoce” des classes d'alphabétisation, une telle analyse mérite bien d'être réalisée.

En fait, il s'agit d'organiser les données de façon à comprendre la problématique de “départ précoce” qui est observée de façon complète et précise. Rappelons, en effet, que la motivation ou le choix de s'engager en formation d'alphabétisation peut refléter le souhait essentiel des apprenants de réaliser les apprentissages instrumentaux et les compétences courantes et non de développer des compétences, des habilités à suivre les sessions, d'utiliser les apprentissages réalisés et de se sentir confiant en ses propres capacités. À cet effet, les buts poursuivis constituent bien plus que des supports qui permettent de s'engager en formation pour acquérir les apprentissages mais qui ne permettent pas l'accès à toutes les sessions ou à tous les processus d'apprentissage.

Après cet aperçu qui anticipe sur ce sur quoi la recherche va tenter de montrer, nous avons alors choisi de faire une exploitation globale de tous les entretiens collectés et transcrits et, ensuite de réaliser une exploitation analytique de chaque entretien à l'aide du logiciel Nvivo 8. Ces différentes façons de faire ont été développées et ils ont donc permis d'aboutir à l'analyse des données qui seront présentées soit sous la forme des résultats combinant la méthode quantitative et qualitative, soit sous la forme des monographies qui vont présenter les différents profils d'apprenants en alphabétisation.

Pour faciliter les exploitations des données telles que mentionnées ci-dessus, toutes les données des questionnaires ont été codifiées et tous les entretiens retenus ont été aussi codifiés dans le but de faciliter les différentes descriptions qui en seront faites.

◆ **Procédure de codage**

Après la saisie des données quantitatives et la transcription des entretiens réalisés, nous avons dans un premier temps procédé au codage de toutes les informations obtenues à partir des questionnaires passés dans le but de réaliser les fréquences, les tableaux et divers autres possibles croisement à partir des entretiens transcrits et analysés. Selon Miles et Huberman (2005) et Wolcott (1994), les codes sont des étiquettes qui désignent des unités de signification pour les informations descriptives ou inférentielles. Les codes sont habituellement attachés à des segments de taille variable d'un contexte spécifique. Ils prennent la forme d'une étiquette catégorielle simple ou complexe. Les codes descriptifs simples ont été attribués à toutes les données quantitatives et des codes catégoriels voire conceptuels plus complexe pour les unités de segments des entretiens. (Voir annexe IV présentant les catégories).

En dehors des questions ciblées par le questionnaire et la réorganisation de certaines variables pour disposer des unités significatifs, nous avons également procédé au codage des autres différents éléments qui caractérisent les milieux visités, en précisant le type du milieu, le nom du village ou du marché, le nom de l'ONG intervenant dans le milieu et finalement à une numérotation individuelle des apprenants si l'entretien est individuel ou une numérotation identique dans un groupe en cas d'entretien de groupe. Toutes ces procédures ont permis de mieux progresser pendant les analyses afin de pouvoir comprendre les effets des différents contextes et des caractéristiques qui, de ce fait, peuvent influencer ou non la fréquentation des classes et ainsi l'atteinte des buts.

Ce faisant, après avoir codé l'ensemble des données recueillies avec le logiciel SPSS, nous avons transformé les différentes données afin de mieux spécifier et dégager les différences pour assurer la validité conceptuelle et théoriques des données.

♦ Transformation des données

À partir des données quantitatives, des analyses de type statistiques descriptives et inférentielles ont été réalisées. Les analyses ont permis de disposer des fréquences et d'avoir des corrélations pour les différentes variables et aussi de procéder à d'autres types d'analyses qui peuvent permettre un regroupement de la population à l'étude. Ce faisant, dès que l'ensemble des analyses ont été effectuées et mises en évidence, l'interprétation théorique par la confrontation avec la littérature, le paradigme théorique de référence ainsi que d'autres aspects pouvant influencer la recherche, sont réalisés pour s'ouvrir sur les hypothèses de la recherche (Tufté, 1998; Siverman, 2001).

En résumé, la transformation des données quantitatives a permis de réaliser le tableau suivant pour les apprenants qui s'engagent pour fréquenter les classes d'alphabétisation

Tableau 6 : Caractéristiques socio-démographiques des apprenantes

CARACTÉRISTIQUES	INDICATEURS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Age	[- de 25 ans]	8	6,06
	[26 - 30 ans]	15	11,36
	[31 - 35 ans]	16	12,12
	[36 - 40 ans]	17	12,88
	[41 - 45 ans]	18	13,64
	[46 - 50 ans]	17	12,88
	[51 - 55 ans]	18	13,64
	[56 - 60 ans]	15	11,36
	[+ de 60 ans]	8	6,06
Etat civil	Célibataire	2	1,52
	Mariée	103	78,03
	Divorcée	3	2,27
	Veuve	24	18,18
Education	Aucun	71	53,79
	Primaire	43	32,57
	Secondaire	18	13,64
Nombre d'enfants	Sans	6	4,55
	[1 & 3]	59	44,70
	[4 & 6]	57	43,18
	[+ de 6]	10	7,57

Durée de participation	NSP*	44	33,33
	≥ 3 mois	18	13,64
	≥ 6 mois	52	39,39
	≈ 9 mois	18	13,64
Lieu de provenance	Rural	35	26,52
	Urbain	97	73,48
TOTAL	--	132	100

En définitive, la perspective de réaliser des analyses des données visant l'exhaustivité, a aussi permis d'identifier différents profils concernant les apprenants qui fréquentent les classes d'alphabétisation. Ces différents profils mettent l'accent sur les buts qu'ils poursuivent, les motifs qu'ils ont à l'engagement, les choix des apprentissages qu'ils réalisent, les types de compétences qu'ils développent, les rapports qu'ils ont avec la fréquentation des classes et aussi les utilisations qu'ils s'attendent des apprentissages. Ce faisant, ces différentes caractéristiques ont ouvert la voie à approfondir l'analyse qualitative par la sélection des apprenants pour les monographies.

♦ **Choix des apprenantes pour les monographies**

Le choix des apprenantes s'est fait de façon raisonnée en fonction de plusieurs critères au rang duquel se trouvent les hypothèses de recherche et de ce qu'elles dictent au bon sens (Quivy et Campenhoudt, 1995). Au rang des critères, nous nous sommes appuyées sur plusieurs lectures et relectures des différents entretiens pour les définir. Un premier critère a concerné le site, c'est-à-dire identifier un apprenant par site visité où ont lieu les entretiens individuels. Un autre critère a mis l'accent sur la spécificité qui caractérise l'entretien. A cet effet, les entretiens à retenir doivent se différencier les uns des autres par les points suivants : a) un apprenant qui a acquis des apprentissages mais qui ne fréquente plus les classes, b) un apprenant qui a acquis des apprentissages mais qui continue de fréquenter les classes, c) un apprenant qui a échoué d'acquérir des apprentissages et qui a abandonné, d) un apprenant qui a fréquenté les classes sur une période moyenne, a acquis les apprentissages et qui cherche à continuer, e) un apprenant qui a réussi les apprentissages et qui les utilise et, f) un apprenant qui a réussi les apprentissages, qui utilise et qui cherche à continuer à fréquenter les classes. Enfin, un troisième critère a permis à partir des profils élaborés de confirmer le choix

* Ne se rappelle plus de la durée du temps (mois) au cours de laquelle elles ont fréquenté les classes d'alphabétisation.

des six apprenants tout en respectant la répartition sur le milieu rural et le milieu urbain. Les six apprenants, retenus par spécificité de l'entretien et par site sont les suivantes :

- ◆ Dovi du village Atsokou,
- ◆ Yonsi du village Agbodeka Kopé,
- ◆ Akuvi du marché Hanoukopé,
- ◆ Afiavi du marché Attikpodzi,
- ◆ Mémé du marché Abattoir, et
- ◆ Améyo du marché Adawlato.

La démarche méthodologique appliquée pour analyser le contenu des entretiens est basée sur l'analyse de contenu catégorielle (Bardin, 2001), qui a été réalisée en utilisant le logiciel Nvivo 8. Dans un premier temps, nous avons déstructuré les entretiens et ensuite nous les avons restructurés pour procéder à l'analyse. Cette façon de faire a permis d'analyser les entretiens en retenant trois temps essentiels, à savoir : 1) les motifs d'entrée en alphabétisation, 2) la perception des acquis des apprentissages et 3) les motifs de sortie des classes d'alphabétisation. Pour chaque apprenante, les trois rubriques sont précédées de la description de son profil à l'entrée en alphabétisation.

◆ **Procédures de validation des données**

À la suite de la transformation des données de terrain par les logiciels SPSS et Nvivo 8, nous avons ensuite procédé directement à l'analyse des données. En fait, nous n'avons pas pu faire valider les données codifiées par d'autres analyses croisées car le recueil des données étant fait dans la langue éwé, il n'était pas possible d'obtenir d'autres avis concernant la validité de la procédure de codage des données. Par conséquent, nous retenons cela comme une limite concernant la validité du traitement des données mais nous pouvons lever l'équivoque en précisant toutes les mesures de traitement des données de terrain ont été respectées, ce qui nous a permis d'obtenir les résultats qui seront présentés à travers les deux chapitres qui vont suivre.

3.5. Difficultés rencontrées sur le terrain

Sur le terrain, le travail de collecte de données n'a pas été confronté à des problèmes. Toutefois, les troubles socio-politiques que le pays avait connus ces dernières années

continuent de hanter les esprits et ils ont entraîné de la méfiance de la part de certaines apprenantes vis-à-vis de l'administration des questionnaires et des enquêtes de terrain en général. En fait, les questions qui reviennent souvent sont de savoir si vous travaillez pour le gouvernement ou si vous voulez vraiment les aider. À ce niveau, nous n'avons pas rencontré de problèmes spécifiques puisque les agents des ONG étaient présents également sur le terrain mais nous avons surtout mis à profit nos nombreuses années d'expérience professionnelle, pour dissiper les méfiances et les critiques susceptibles d'interférer avec la collecte des données et nous avons également participé aux chansons qu'elles chantaient pour s'encourager pendant les classes d'alphabétisation.

En outre, la réalisation des entretiens individuels et des entretiens de groupe dans la langue éwé, la langue d'apprentissage dans les classes, et surtout notre aisance à manier la langue et à les inviter à faire de même, a permis de créer une ambiance conviviale et fraternelle entre nous et l'ensemble des répondants. Notons, toutefois que deux entretiens de groupe (1 pour les encadreurs et 1 pour les moniteurs) ont été réalisés en français puisque les répondants étaient plus à l'aise à parler le français.

En somme, réaliser des entretiens n'est pas sans conséquence au plan personnel tant pour la personne qui répond que celle qui pose les questions puisqu'il s'agit de raconter son histoire de vie, faire le récit concernant son trajectoire de vie à un moment donné (Bertaux, 2005). Ce faisant, il est important de respecter certaines règles qui ont pour but de protéger la confidentialité et l'anonymat des répondants à moins que ceux-ci souhaitent le contraire et veulent être découvert pour des raisons les concernant.

3.6. Éthique de la recherche

Au plan éthique, la recherche a cherché à respecter la personne adulte apprenante. Notre présence et position de chercheur n'a nullement influencé les rencontres et les échanges que nous avons eus soit avec les apprenantes, soit avec les moniteurs ou encadreurs. Malgré toutes les dispositions prises, elles se retrouvent toujours dans la relation enseignant-enseignée, ce qui peut introduire des biais dans les réponses aux questions mais une fois, nous avons rencontré une cible disponible et motivée sur la question mais qui à son niveau n'arrive pas à trouver de solutions convenables à leur absence, voire le départ précoce qui en résulte.

La présence des agents d'intervention des ONG qui ont été constamment à nos côtés sur le terrain peut également poser des questions d'éthique mais en aucun moment, ils ne sont intervenus dans les rencontres ou relations de discussion que nous avons eues et chaque répondant a été invité de s'exprimer librement. En somme, la recherche dans tout son ensemble, du point de vue de la formulation des questions jusqu'à l'obtention des données sur le terrain, a été respectueuse de la personne humaine et elle n'a soulevé aucun écho allant à l'encontre de la dignité des répondants dans leur ensemble.

CONCLUSION

Le dispositif méthodologique utilisé présente cette recherche axée sur une approche mixte combinant la quantitative et principalement la qualitative, qui est construite sur l'utilisation d'un questionnaire pour collecter les données relatives aux caractéristiques des différentes cibles. La sélection des sites visités est faite par choix raisonné même si un nombre important d'apprenantes et autres cibles du terrain ont été rencontrés. L'échantillon comprend 132 apprenantes, 15 moniteurs et 5 encadreurs des 10 sites ruraux et urbains. Au total, 62 entretiens dont 14 entretiens de groupe ont été réalisés, traités et analysés. 48 répondants ont participé aux entretiens individuels alors que 100 interviewés ont assisté aux interviews de groupe. Enfin, la phase de terrain a permis d'utiliser un questionnaire pour les données quantitatives et un guide d'entretien pour les interviews individuelles et de groupe.

En définitive, à l'aide du logiciel SPSS pour l'analyse des données quantitatives d'une part et du logiciel d'analyse Nvivo 8 et l'utilisation de l'analyse de contenu catégorielle pour les monographies, les données collectées ont été traitées et analysées afin de permettre la compréhension de la problématique de “départ précoce” dans les classes à travers les différentes relations observées entre les différentes variables et qui ont été investiguées dans le cadre de cette recherche compréhensive.

CHAPITRE QUATRIÈME - LES APPRENTISSAGES EN ALPHABÉTISATION

Maintenant nous allons présenter les résultats de la recherche. Dans cette partie, la démarche méthodologique a combiné l'approche quantitative et l'approche qualitative. Cette première partie est importante afin que le lecteur puisse nous accompagner dans la compréhension de toutes les étapes et découvrir tous les enjeux qui concernent le choix et l'engagement des apprenantes adultes en alphabétisation. L'intérêt de cette partie est multiple et il cible : i) la fréquentation des classes, ii) les motifs d'engagements en formation d'alphabétisation, iii) la dynamique motivationnelle des apprenantes, iv) les facteurs influençant l'abandon dans les classes, v) les acquisitions des apprentissages et vi) le transfert des acquisitions dans le quotidien. Mais dans un premier temps, nous allons présenter quelques points concernant les caractéristiques socio-démographiques des apprenantes en classes d'alphabétisation.

1. PROFIL DES APPRENANTES EN ALPHABÉTISATION²²

Un échantillon de 132 apprenants adultes, uniquement des femmes, a fréquenté ou fréquente les classes d'alphabétisation. Il présente un âge moyen de 43.6 ans compris

²² Se référer au tableau 6 de la page 102 pour les caractéristiques socio-démographiques et l'annexe V pour la liste des apprenantes.

entre un minimum de 20 ans et un maximum de 70 ans. En fonction du milieu, l'âge moyen est différent et est de 42,9 ans en milieu rural et 45,4 ans en milieu urbain. À un autre niveau, l'âge moyen le plus faible de 28 ans se trouve dans le village Atsokou, en milieu rural et l'âge moyen le plus élevé est observé dans le marché Adawlato, en milieu urbain. Concernant la situation matrimoniale, 78% des apprenantes sont mariées et vivent avec leur conjoint et leurs enfants et 18% sont des veuves qui habitent seules avec leurs enfants. Les autres sont des célibataires et des divorcées. Presque toutes les apprenantes ont des enfants dont le nombre varie entre 1 et plus de 7 enfants.

Ces profils qui caractérisent les apprenantes vont constituer les éléments déterminants qui vont influencer leur fréquentation des classes, leur engagement en alphabétisation, leur dynamique motivationnelle et tous les autres aspects qui vont permettre de comprendre les comportements adoptés par les unes et les autres dans les classes.

2. FRÉQUENTATION EN ALPHABÉTISATION

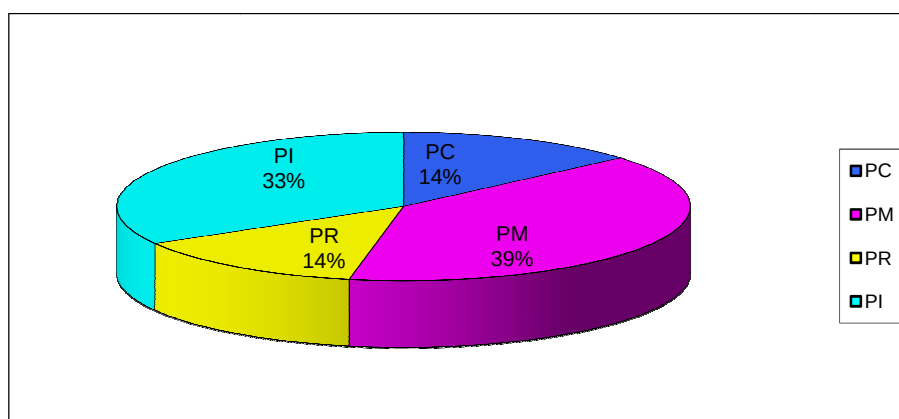
Dans les classes d'alphabétisation, réaliser un apprentissage requiert une période de 9 mois. Il s'agit d'une période conventionnelle retenue par la Direction de l'alphabétisation et qui est indiquée comme la période requise et suffisante pour réaliser les éléments essentiels des apprentissages à dispenser. Ainsi, les personnes qui vont fréquenter les classes sont invitées à y rester pendant les 9 mois. Puisque passer 9 mois à suivre les sessions va permettre d'acquérir les connaissances et les compétences qui sont enseignées. Mais, lorsqu'un arrêt ou un départ va survenir pendant la fréquentation, il va interrompre les activités et influencer sur les apprentissages, puisque cette période de 9 mois était conçue pour que ces apprentissages puissent se réaliser.

Mais pour les apprenantes, la fréquentation des classes dépend de différents facteurs qui sont parfois plus déterminants que ce contrat implicite qui invite à une participation assidue lorsque les apprenantes s'engagent en formation d'alphabétisation. Ainsi, dans la réalité des classes d'alphabétisation, nous avons identifié des périodes variables qui traduisent les périodes effectives de la fréquentation des classes.

2.1. Fréquentation des classes d’alphabétisation

La combinaison des questions [Pour combien de temps avez-vous fréquenté les classes d’alphabétisation ?] consigné dans le questionnaire et [Avez-vous terminé les sessions d’alphabétisation ?, Pourquoi ?] et [Y en a-t-il qui sont parties avant la fin des classes ?] du guide d’entretien, a permis d’identifier une variation dans le niveau de fréquentation des classes d’alphabétisation. Elle est représentée dans la figure 2 ci-dessous.

Figure 3 : Périodes de fréquentation des classes en alphabétisation



ode requise -

Seules 14% des apprenantes ont fréquenté les classes sur la période requise de 9 mois ou la durée retenue pour apprendre dans les classes d’alphabétisation. De même, 14% ont fréquenté les classes pour environ 3 mois. 39% des apprenantes ont quant à elles fréquenté les classes pour une période plus ou moins égale à 6 mois et 33% ne se rappellent plus du nombre de mois durant lesquels elles ont fréquenté les classes.

Plusieurs apprenantes ont rapporté que pendant les classes, leur nombre en début des sessions ne correspond plus au nombre qu’elles sont au fil des jours pour poursuivre les sessions. Elles sont nombreuses à noter les différences entre les effectifs de début, et ceux en cours et en fin des sessions, comme soulignés dans les extraits suivants.

“Lorsque nous avons commencé les classes, nous étions presque 50 ou 40 apprenantes mais maintenant nous sommes seulement à 8 à suivre les activités.” Somialo, Agbodeka Kopé.

“Lorsque nous avons commencé à fréquenter les classes, celles qui se sont inscrites peuvent être au nombre de 20 mais certaines ont cessé de venir jusqu’à ce que nous ne restions plus que 5 personnes à suivre les sessions.” Ablavi, Attipkodzi.

“Il y en avait beaucoup qui se sont inscrits mais lorsque vient le moment de suivre les sessions, soit c'est 5 personnes qui arrivent, soit c'est 6 personnes qui se présentent.” Ayaba, Abattoir.

Que ce soit en milieu urbain [Attikpodzi et Abattoir] ou en milieu rural [Agbodeka Kopé], les apprenantes notent que leur effectif dans les classes diminue avec le temps. La variation dans les effectifs est également remarquée par les moniteurs qui soulignent que cette différence de nombre entre le début des classes et les effectifs au milieu ou à la fin, présente des écarts importants en termes de fréquentation. Les moniteurs indiquent ce qui suit :

“Au début des classes, elles étaient au nombre de 22 apprenantes. Parmi elles, certaines ne sont pas très régulières à suivre les sessions. Actuellement, elles sont seulement 12 à venir régulièrement en classes pour apprendre.” Elom (M), Plakomé.

Lorsque les classes ont commencé, elles étaient au nombre de 50 puis certaines sont parties et elles étaient 30. Mais au moment de recevoir le certificat, certaines sont revenues et elles étaient autour de 40 voire 45. Davi (M), Adawlato.

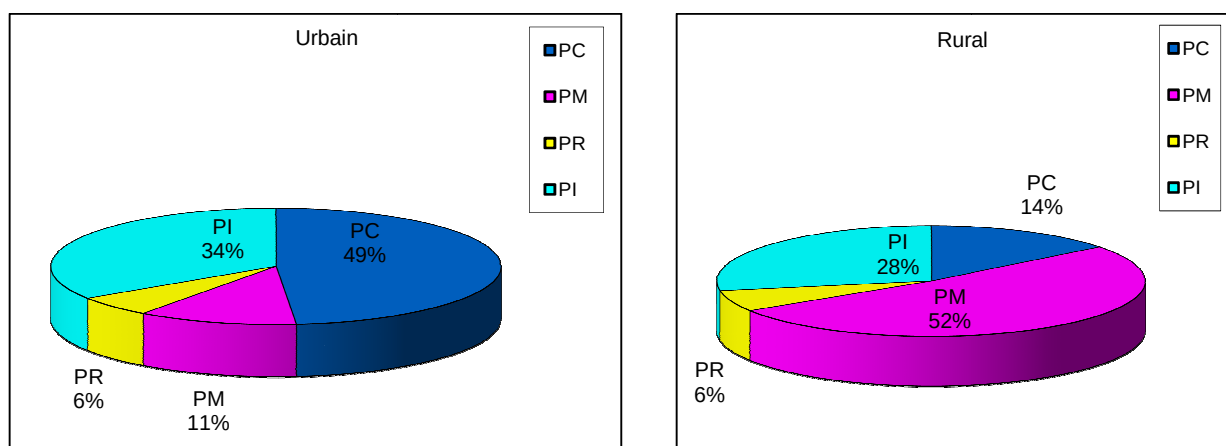
En effet, les effectifs des apprenantes ayant débuté les classes ne correspondent plus aux effectifs de celles qui les poursuivent ou les terminent. Les moniteurs reconnaissent eux aussi que le nombre des apprenantes varie beaucoup sur le temps. De plus, les apprenantes reconnaissent elles-mêmes qu'elles n'achèvent pas les classes.

“Pour combien de temps nous avons été en classe jusqu'à ce que nous arrêtions, cela fait le 4^{ème} mois. Nous avons suivi les sessions pendant 4 mois.” Klologo, FGD.

“Non, je n'ai pas terminé les sessions.” Dovi, Abattoir.

Que ce soit dans les villages [Klologo] ou aux marchés [Abattoir], elles reconnaissent qu'elles n'ont pas achevé les sessions. Dans les villages, elles précisent le nombre de mois pendant lesquels elles ont fréquenté les classes alors que dans les marchés, elles reconnaissent seulement n'avoir pas terminé de fréquenter les classes.

Quel que soit le milieu, des apprenantes ne persévèrent pas lorsqu'elles fréquentent les classes. Les moniteurs soutiennent que certaines apprenantes sont irrégulières et ne viennent pas suivre les sessions. Mais toutes les apprenantes ne quittent pas les classes puisque des apprenantes reviennent et achèvent la fréquentation des classes. La situation se retrouve dans toutes les classes quels que soient les milieux (rural ou urbain) selon la figure 4.

Figure 4 : Répartition des périodes de fréquentation des classes suivant le milieu

iode requise -

La fréquentation des classes quel que soit le milieu, présente d'importantes variations et une configuration presque identique à la fréquentation des classes. Selon notre échantillon, 73% des apprenantes viennent du milieu rural et 27% du milieu urbain. Mises en ensemble, les deux figures présentes les mêmes effectifs pour celles qui ont achevé de fréquenter les classes (6% partout). Concernant les autres catégories, elles montrent des variations sur les périodes moyenne et courte et presque une concordance pour la période indéfinie. Si en milieu rural, les apprenantes atteignent plus la période moyenne compris entre [4 et 6 mois], en milieu urbain, elles sont plus nombreuses à quitter sur la période courte de [1 à 3 mois] montrant ainsi de grandes différences dans la fréquentation des classes suivant le milieu.

2.2. Différences dans la fréquentation des classes

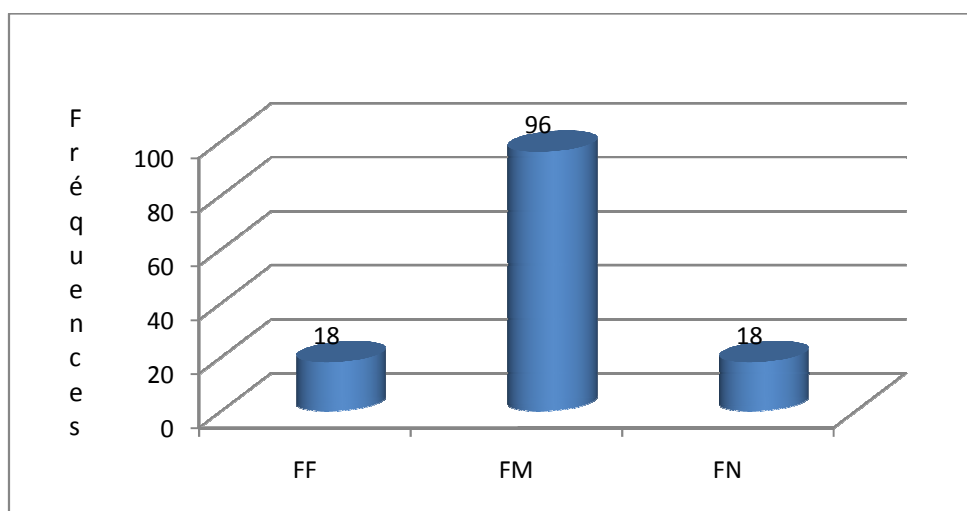
La fréquentation des classes pose le problème de “départ précoce” et par-delà celui de la persévérance. En s'engageant en alphabétisation, elles savent qu'elles devront donner de leur temps, c'est-à-dire fréquenter les classes sur la période requise. Aussi, savent-elles alors qu'en abandonnant les classes, elles courent le risque de ne pas apprendre et par conséquent de ne pas atteindre les buts poursuivis.

La différence dans la fréquentation des classes signifie que les apprenantes, une fois engagées en alphabétisation, se représentent la période en fonction de leurs propres

déterminants. Ainsi pour beaucoup, la période de fréquentation des classes interagit avec ces déterminants et aussi avec d'autres facteurs qui influent sur la fréquentation.

Afin de cerner la différence observée et de mieux ordonner les résultats, nous avons fait le choix de présenter la fréquentation des classes sous trois modalités, à savoir : faible, moyenne et requise. Pour constituer les trois modalités, nous avons réuni la période moyenne et la période indéfinie sous le label de la fréquentation “moyenne” du fait que les apprenantes présentent des caractéristiques qui les rapprochent les unes des autres. Les caractéristiques concernent surtout les acquisitions des apprentissages, les motifs d'engagement en alphabétisation et les motifs qui ont poussé à quitter les classes. Les deux autres périodes observées, à savoir : la période faible et la période requise correspondent aux deux autres formes de fréquentation des classes. Ainsi, les trois modalités qui sont retenues pour la suite de la présentation des résultats, sont représentées dans la figure suivante :

Figure 5 : Formes de fréquentation dans les classes d'alphabétisation



Légende : FF : Fréquentation faible - FM : Fréquentation moyenne - FN : Fréquentation requise.

La différence est perceptible et elle varie entre trois formes de fréquentation, à savoir : faible, moyenne et requise. Elle montre une première catégorie d'apprenantes qui quitte très tôt les classes, une deuxième catégorie qui persévère et fréquente les classes sur une période moyenne et une dernière catégorie qui achève les apprentissages et qui termine l'ensemble des classes qui sont dispensées.

2.2.1. Fréquentation faible des classes

18 apprenantes présentent une fréquentation faible, c'est-à-dire un niveau équivalent à plus ou moins 3 mois (soit 50 heures) de présence en classes. Ceci signifie que ces apprenantes n'ont pas persévéré lorsqu'elles sont fréquenté les classes. Elles ont été donc confrontées à des raisons qui ont favorisé plus tôt le départ des sessions. Celles qui ont expérimenté la fréquentation faible racontent ce qui suit :

“Nous sommes des adultes, nous commençons à fréquenter les classes d'alphabétisation puis nous arrêtons.” FGD, Plakomé.

“Nous disons voilà que certaines ont refusé, qu'est-ce que ça fait si moi aussi j'arrête comme elles. Nous suivons leurs pas et c'est pour cela que nous aussi, nous cessons de fréquenter les classes.” FGD, Atsokou.

“Je n'arrivais pas à retenir ce qu'on nous enseignait et c'était pourquoi, je n'arrivais pas à suivre et c'est aussi pour cette raison que je n'avais pas terminé les sessions.” Ayaba, Abattoir.

Les apprenantes qui quittent au tout début ou au bout des 3 premiers mois viennent des deux milieux. Les premières apprenantes ne justifient pas la raison du départ. Pour les secondes, elles partent parce que d'autres sont parties sans que le moniteur ne soit intervenu pour les retenir. D'autres ont aussi quitté en suivant le choix des autres. Quant aux dernières, le départ est dû au fait qu'elles ne comprennent pas ce qui est enseigné. Les causes qui peuvent justifier les départs sont multiples mais toutes ne sont pas évoquées par les apprenantes. C'est le cas d'autres apprenantes qui quittent parce qu'elles subissent l'effet résultant des situations incontrôlées comme ci-après.

“Moi, je n'ai pas quitté parce que je voulais suivre les sessions et apprendre mais le moniteur a quitté le village et je n'ai pas pu apprendre ce que je voulais avant son départ.” Ya, Kpavou.

“Si ce n'était pas ma grossesse, j'aurais pu terminer. La grossesse avait commencé par me causer beaucoup de problèmes et c'était pour cela que je ne suis pas allée jusqu'au bout des classes.” Rose, Attikpodzi.

“Moi, j'ai été malade donc je ne peux rien dire car je n'ai pas beaucoup suivi les sessions qui ont été dispensées.” Alomesou, Kpavou.

Certaines apprenantes n'ont pas choisi de quitter les classes mais y sont contraintes. La première a été confrontée à une situation où le dispositif d'alphabétisation n'a pas fonctionné parce que le moniteur a quitté le village et par conséquent elles ont été amenées à abandonner les classes. La deuxième a eu des problèmes avec sa

grossesse et la troisième a été malade. Tout compte fait, ces apprenantes voulaient apprendre mais ne peuvent pas fréquenter les classes puisque les conditions ne sont pas réunies pour qu’elles puissent fréquenter plus longtemps les classes.

Si d’un côté, des apprenantes quittent les classes avant les trois mois en évoquant des raisons incontrôlables ou en se confrontant à un dispositif qui ne fonctionne pas, d’autres apprenantes estiment qu’elles sont parties parce qu’elles ont réussi les apprentissages à réaliser. Ce faisant, elles ne se sentent plus motivées pour continuer la suite des apprentissages.

“Si toi aussi, tu vas suivre les sessions et si tu vois que tu as atteint un niveau, tu te dis que je ne vais plus continuer.”

FGD, Atsokou.

“Comme leur esprit leur dit qu’elles savent maintenant écrire leur nom pour bénéficier des crédits et qu’elles peuvent signer de leur nom donc c’est fini et c’est pour cette raison que les sessions sont finies pour elles.”

Dovi, Atsokou.

Certaines apprenantes qui ont quitté au bout des trois premiers mois évoquent le fait qu’elles ont appris ou qu’elles croient avoir réalisé des apprentissages et de pouvoir les utiliser pour les raisons pour lesquelles elles sont engagées en d’alphabétisation. De ce fait, elles quittent les classes parce que les attentes visées sont réalisées.

La fréquentation faible des classes présente des situations qui ont attiré notre attention. Aussi, beaucoup sont parties au bout des trois mois parce que c’est à la fin du premier trimestre qu’a lieu le premier test ou évaluation sur les activités apprises. À ce moment, des apprenantes quittent parce qu’elles ne veulent pas être perçues avec de pauvres habiletés, c’est-à-dire qu’il faut éviter à tout prix de montrer qu’on n’a ni assimilé, ni montré ce qui a été enseigné car s’il advenait qu’elles échouent en réalisant les apprentissages enseignés. Pour ce faire, elles quittent en se protégeant des perceptions qu’elles ont ou que les autres peuvent avoir sur elles.

“Tu vas suivre les sessions et si tu vois que tu as atteint un niveau, tu te dis que je ne vais plus continuer”.

Plakomé, FGD.

Des apprenantes quittent avant la fin des trois premiers mois parce qu’elles ont le sentiment d’avoir appris ou elles croient qu’elles ont appris. Ainsi, elles ne fréquentent plus du simple fait qu’elles pensent que ce qu’elles savent ou qu’elles ont appris sont

suffisants pour satisfaire leurs besoins. Un autre aspect relatif à la fréquentation faible des classes montre que l’engagement en formation d’alphabétisation n’est pas motivé principalement par les buts poursuivis mais qu’il se trouve dépendant ou relié à des choix des groupes dont elles sont membres et au sentiment qu’elles ont par rapport à leur appartenance du fait qu’elles doivent apprendre et faire comme tout le monde.

2.2.2. Fréquentation moyenne des classes

Elles sont 96 apprenantes, soit 72 %, à observer une fréquentation moyenne dans les classes, c’est-à-dire qu’elles y sont restées pour une durée relativement longue sans toutefois achever de fréquenter les classes. Elles ont fréquenté les classes sur la période de plus ou moins 6 mois (environ 100 heures). Une durée qui montre qu’elles ont fait preuve de persévérance mais de façon insuffisante. Cette catégorie a persévéré plus que la première mais elles ont aussi fini par abandonner les classes.

“Nous suivons les sessions mais tu as d’abord besoin d’aller au champ et au retour faire à manger à la famille et ensuite aller en classe. Mais avant que tu ne finisses de te préparer, le temps est déjà passé et pour celles qui sont arrivées à temps, elles avaient déjà commencé par apprendre. En faisant ainsi, nous avons fini par ne plus aller suivre les sessions.” FGD, Klologo.

Les apprenantes démontrent de la volonté, c’est-à-dire qu’elles ont fait le choix de fréquenter et d’apprendre mais les conditions et les aléas de la vie quotidienne ne leur permettent pas de se libérer pour les apprentissages. L’extrait montre la détermination qu’elles ont malgré la dure réalité à fréquenter les classes. Tout porte à croire qu’elles ont bien débuté les classes et qu’elles ont évolué mais le départ précoce se fait progressivement avec le temps et lorsque les conditions sont réunies, elles quittent.

“Dès fois, au moment où toi, tu as fini tous tes travaux au champ et que tu te prépares à aller en classes, vu que les sessions ne durent que deux heures et que les autres étaient déjà en classe, lorsque tu arrives, tu es déjà en retard et qu’est-ce que tu peux encore apprendre. C’est pour cela que bien que nous suivions les sessions dès que nous avons reçu les livres et que nous avons poursuivi les activités pendant 4, 5 ou 6 mois et une fois qu’arrive le temps des travaux agricoles, nous n’arrivons plus du tout à continuer.” Dovi, Atsokou.

Pour les apprenantes qui ont rapporté une fréquentation moyenne, le vécu quotidien est déterminant lorsqu’elles suivent les sessions. Ce qui signifie que les classes se sont ajoutées à leurs occupations habituelles auxquelles, elles doivent accorder plus de

priorité et les mener comme si de rien n'était. Ces apprenantes attribuent leur départ à des impondérables qu'elles doivent gérer tout en se rendant en classes. Pour ce faire, la mise à disposition des livres constitue l'élément principal qui les encourage à partir.

Pour beaucoup d'apprenantes qui ont rapporté la fréquentation moyenne des classes, les besoins quotidiens et les conditions de vie sont les éléments les plus déterminants en milieu rural alors qu'en milieu urbain, elle présente une autre configuration.

Certaines apprenantes n'ont pas réussi à terminer parce qu'elles n'ont pas eu beaucoup de chance à suivre le rythme des sessions et finalement elles ne venaient plus. Elles étaient tout simplement restées en chemin et n'ont pas pu terminer les sessions.” Massan, Abattoir.

Des apprenantes ont rapporté que certaines abandonnent les classes parce qu'elles n'arrivent pas à suivre le rythme des sessions qui évoluent. Il importe de souligner que lors des apprentissages, les sessions évoluent selon un programme préétabli où les activités débutent par les plus simples telles que l'écriture de l'alphabet²³ vers des activités plus complexes comme la construction des groupes de mots, et en calcul par l'addition puis avec la soustraction avec retenue, ... Ceci représente les moments où les unes et les autres progressent entre ce qui est déjà appris et ce qui reste à apprendre. C'est à ce moment que la fréquentation qui montrait une persévérance soutenue pendant le temps des apprentissages simples peut s'estomper pour disparaître.

“Au moment où nous avons débuté les sessions, nous faisons des efforts et tout notre possible afin que tout ce que renferment les sessions que nous les apprenons.” Gboto, FGD.

En fait, la fréquentation a été soutenue dans les premiers moments en ce sens qu'elles souhaitent réellement apprendre. Mais une fois, certains apprentissages atteints, elles ne savent plus faire preuve de persévérance pour continuer à fréquenter les classes.

“Le samedi qui est réellement jour de classe, tu oublies et c'est bien après que tu t'en souviens avec sursaut et tu te dis : zut ! Aujourd'hui c'est jour de classe mais le temps est passé. Le fait de s'y rendre à 14h, fait que tu ne sais pas te concentrer.” Yonsi, Agbodeka Kopé.

“Ce pourquoi certaines ne sont pas parvenues à terminer les sessions, c'est que nous sommes simplement devenues paresseuses pour poursuivre les sessions.” FGD, Atsokou.

²³ Voir l'annexe II sur l'alphabet éwé.

Avec le temps, les apprenantes ont montré une perte d'intérêt à fréquenter les classes et ont développé des stratégies pour ne plus continuer les apprentissages. Certaines présentent des attitudes de déni en oubliant les sessions alors que d'autres adoptent des comportements négatifs à cause de la baisse de leur motivation. Elles ont donc quitté les classes à mi-parcours pour se consacrer à leurs occupations. Ce qui signifie qu'elles quittent les classes parce qu'elles ne perçoivent plus de l'utilité pour la suite.

En fait, les apprenantes ont démontré de la persévérance au début des classes par le temps moyen de fréquentation. Mais, la persévérance a fini par diminuer avec le temps pour ne plus exister. Le constat qui en sort est que la majorité des apprenantes de cette catégorie ont maîtrisé les apprentissages enseignés avant de quitter les classes.

“Pour suivre les sessions, nous autres nous étions décidées à fréquenter les classes et nous avons bien commencé. Tout ce que nous ne connaissons pas avant, nous avons commencé par apprendre certains avant d'arrêter de suivre les sessions.”

Klologo, FGD.

Les apprenantes ont cessé de fréquenter les classes parce qu'elles ont réalisé des apprentissages pour lesquels elles ont voulu suivre les sessions. L'acquisition des apprentissages a eu comme effet la diminution de la persévérance les amenant ainsi à se concentrer uniquement sur les acquisitions. Ce faisant, les apprenantes qui ont fréquenté les classes sur la période moyenne ont persévéré mais elles ont aussi quitté en évoquant mille et une raisons pour arrêter de poursuivre les sessions. En fait, les apprenantes se justifient en quittant les classes. Il ressort qu'elles s'appuient sur les acquis réalisés pour décider de mettre un terme aux apprentissages mais au même moment, elles auraient aimé continuer et poursuivre les activités restantes. Et c'est comme si elles devaient choisir entre leur vécu quotidien et la poursuite des classes.

2.2.3. Fréquentation requise des classes

Elles sont 18 apprenantes, soit 14%, à achever de fréquenter les classes avec des effectifs similaires quel que soit le milieu. Elles ont fréquenté les classes sur la période requise et elles ont participé à toutes les phases des apprentissages. Ces apprenantes ont rapporté qu'elles ont décidé et choisi par elles-mêmes de fréquenter les classes et c'est ce qu'elles ont fait en persévérant pendant les apprentissages enseignés.

“Comme nous avons décidé nous-mêmes de suivre les sessions, normalement si on commence quelque chose, on doit la terminer, n'est-ce pas ? C'était la raison pour laquelle nous avons réellement terminé les sessions.”

Miwonovi, Adawlato.

“Si tu ne prends pas à cœur quelque chose, tu ne peux que la terminer. Moi, j'ai pris à cœur les apprentissages depuis le début. Et oui, moi j'ai terminé toutes les sessions.”

Afi, Hanoukopé.

Les apprenantes ont achevé les classes parce qu'elles ont choisi par elles-mêmes de suivre les sessions et elles veulent aussi aller loin que possible pour apprendre. Elles ont soutenu qu'elles comptent terminer les sessions car elles apprenaient bien.

“Maintenant que nous avons appris beaucoup de choses, nous allons poursuivre les sessions jusqu'à la fin et nous n'allons pas nous nous arrêter en si bon chemin.”

Amévo, Atsokou.

En milieu urbain, il ne s'agit pas seulement d'achever les classes mais de poursuivre les sessions pour apprendre davantage. À cet effet, l'achèvement des classes n'est pas effectif mais projectif. D'un autre côté, plus d'apprenantes terminent les sessions (34%) en milieu urbain alors qu'en milieu rural, elles sont seulement 6% à le faire. Ceci signifie que certaines continuent de fréquenter les classes pour d'autres raisons.

“Moi, j'ai suivi toutes les sessions parce que “Si tu tues le serpent, tu dois lui couper la tête”. C'est pourquoi, je les ai terminées.”

Mawulawoè, Attikpodzi.

Les apprenantes se conforment à la tradition pour respecter le fait de fréquenter les classes mais elles ne réalisent pas les apprentissages. En fait, elles achèvent de fréquenter les classes parce que si elles abandonnent, elles ont peur des perceptions des autres. Elles ont donc achevé les sessions beaucoup plus par devoir dès qu'elles sont engagées que par simple choix qu'elles auront eu de terminer les apprentissages.

“Oui, j'ai terminé les sessions parce que moi j'avais voulu apprendre, connaître coûte que coûte des choses parce que c'est notre langue même si tu ne sais pas écrire ou si elle est écrite et que tu ne peux pas la lire, c'est comme si tu es en retard.”

Kafalodé, Adawlato.

“J'ai terminé les sessions pour que si je trouve quelque chose d'autres que je le fasse. Si je peux faire du commerce, que je le fasse et il n'y aura plus de tricherie.”

Mémé, Abattoir.

Certaines ont suivi les sessions parce qu'elles veulent apprendre, connaître et passer à d'autres activités et c'est pour cela qu'elles ont achevé de fréquenter les classes.

Ces apprenantes soulignent aussi qu’elles ont achevé les sessions parce qu’elles ont voulu apprendre et dans une autre mesure de pouvoir exercer d’autres activités.

“C’est compliqué à dire. Voyez-vous, nous autres, nous n’avions pas fréquenté mais tu dois faire comprendre à tes enfants qu’il faut étudier, qu’il faut beaucoup étudier. Donc, une fois qu’ils ont amené les sessions, je les avais pris à cœur pour que ce que nous demandons et exigeons de nos enfants, il faut que nous l’expérimentions aussi pour savoir comment ça se passe. C’est ma raison principale et je me suis imposée les sessions pour les suivre jusqu’à la fin et maîtriser également tous les apprentissages.”

Améyo, Adawlato.

Pour certaines, le seul choix qu’elles font est d’achever de fréquenter les classes. Car, le fait de quitter les classes alors que les apprentissages sont en cours n’est pas accepté puisqu’il leur faut vivre la vie d’apprentissage à l’école sous toutes ses formes du fait qu’elles n’avaient jamais fréquenté l’école. Pour ce faire, elles s’imposent les classes qui présentent deux réponses. En premier, elles doivent montrer l’exemple de fréquentation aux enfants qui vont à l’école et en second lieu, elles veulent vivre la vie ainsi que les apprentissages tels qu’ils sont organisés dans le contexte scolaire.

Les apprenantes qui ont rapporté la période requise ont atteint la fréquentation attendue parce qu’elles sont auto-déterminées à apprendre, elles font le choix de réaliser les apprentissages et elles comptent utiliser les apprentissages pour élargir les horizons de leurs activités. Finalement, d’autres ont achevé de fréquenter les classes afin de vivre la vie scolaire et faire preuve de persévérance et d’effort pour apprendre.

Quel que soit le milieu, les trois formes de fréquentation des classes s’y retrouvent et se présente de façon égale pour la fréquentation sur la période requise. Mais les différences les plus significatives ont concerné les formes de fréquentation faible et moyenne.

En résumé, trois différentes formes de fréquentation des classes sont rapportées par les apprenantes. Elles ont montré que la persévérance est différente d’une apprenante à une autre et elle dépend du choix qu’elles font d’apprendre et du choix qu’elles font d’achever ou non les classes. Ainsi, si les apprenantes ont souhaité apprendre et elles sont engagées c’est parce qu’elles sont motivées et elles ont reçu des informations qui les amènent à définir des buts personnels et à chercher à les atteindre en formation.

3. MOTIFS D’ENGAGEMENT EN ALPHABÉTISATION

La différence dans la fréquentation des classes s’explique le fait que les apprenantes ne visent pas toutes les mêmes apprentissages en allant suivre les sessions. La différence montre que les motifs qu’elles ont affichés pour apprendre sont différents vu qu’elles poursuivent des buts différents qu’elles relieraient aux besoins qu’elles chercheraient à atteindre. Ainsi, elles vont identifier différents buts qu’elles vont poursuivre et qui vont également justifier pourquoi elles ont souhaité apprendre en alphabétisation.

3.1. Buts visés en alphabétisation

La fréquentation des classes s’explique par le fait que les apprenantes s’engagent en alphabétisation parce qu’elles sont motivées et elles visent des buts à atteindre. Des buts qu’elles définissent suivant les besoins et les perspectives qu’elles souhaitent atteindre. Pour cela, les buts que visent les apprenantes ne sont pas identiques et ils se présentent différemment pour les unes et les autres. La différence dans les buts va donc déterminer la différence de fréquentation car les apprentissages qu’elles vont chercher à réaliser seront fonction des buts qu’elles vont chercher à atteindre.

La différence observée dans la fréquentation des classes montre que les apprenantes visent des buts différents et font ainsi le choix des périodes variables. Ainsi, certaines poursuivent des buts à court-terme et d’autres, des buts à long-terme. Les unes visent des buts proches et d’autres, des buts lointains. D’autres visent des buts concrets alors que d’autres, des buts généraux. Autant de différences qui amènent les unes à fréquenter plus longtemps et d’autres à quitter avant le terme. En clair, les buts vont déterminer les apprentissages parce qu’ils sont des représentations cognitives qui vont influencer la persévérance, les choix des apprentissages et l’effort à fournir pour fréquenter les classes d’alphabétisation. Enfin, les buts vont également déterminer ce à quoi les apprenantes vont ou veulent parvenir en réalisant les apprentissages, ou ce qu’elles cherchent à devenir, c’est-à-dire la personne qu’elles souhaiteraient être aux yeux d’elles-mêmes et aussi aux yeux des autres personnes.

Mais, pour s’engager en alphabétisation les apprenantes vont être invitées et ce sera à partir des informations reçues qu’elles vont définir les buts à atteindre. Dans un premier

temps, ce sont les objectifs des institutions qui seront mis en avant et c’est plus tard que les apprenantes vont progressivement définir des buts personnels à atteindre.

2.1.1. Buts reliés aux objectifs institutionnels

En invitant les apprenantes à apprendre, les responsables demandent à ces dernières d’atteindre par la fréquentation des classes, les objectifs que les institutions ont fixés. Elles s’engagent alors en classes d’alphabétisation pour apprendre puisqu’elles ont reçu favorablement l’invitation à fréquenter les classes et elles débutent les apprentissages.

“L’alphabétisation est venue chez nous à travers nos réunions de CONGAT et nous avons suivi les sessions parce qu’ils nous ont dit que nous devons y aller pour apprendre et connaître. C’est pour cette raison que nous suivons les sessions.”
FGD, Plakomé.

“Ce qui m’a amenée est qu’on nous avait demandé de suivre les sessions. J’ai été intéressée et moi aussi j’ai commencé pour apprendre le calcul. C’était pour cela que lorsqu’ils nous ont informées, moi aussi je suis allée suivre les sessions.”
Rose, Attikpodzi.

À la réception de l’invitation, les apprenantes se sont engagées et elles ont débuté les classes. Elles savent qu’elles ont été invitées à fréquenter et elles vont chercher à faire coïncider les invitations à des besoins et viser les apprentissages. Elles savent aussi que ce sont des informations venues des institutions pour les aider à apprendre.

En milieu rural, les apprenantes distinguent une forte pression dans les messages des responsables des programmes d’alphabétisation les invitant voire leur imposant la fréquentation des classes pour apprendre. Sur le terrain, les institutions sont aussi les programmes d’alphabétisation qui octroient des crédits aux femmes qui sont organisées sous forme de groupements dans les villages.

“Ce sont les responsables de CONGAT, comme ils sont venus nous parler, ils nous ont dit que nous les femmes, ce serait bien de ne plus mettre le doigt dans l’encre pour faire des empreintes mais de signer nous-mêmes. Donc ce serait bien que nous suivions les sessions d’alphabétisation et nous avons commencé à suivre les sessions.”
Philomène, Agbodeka Kopé.

“Les sessions, c’est pour que nous les personnes qui n’ont pas eu la chance de fréquenter, qui sommes dans l’ignorance et comme nous sommes dans l’ignorance, aujourd’hui CONGAT est venu pour que nous soyons civilisées, de trouver la lumière, de savoir écrire, de savoir beaucoup de choses et c’est pour cela que nous suivions les sessions.”
FGD, Gboto.

Les apprenantes ont perçu la fermeté des messages qui les invitent à s'engager en alphabétisation. Pour elles, le message est très directif et ne leur laisse pas de choix, puisqu'elles ne sont plus autorisées à mettre leur empreinte pour recevoir les crédits mais doivent signer de leurs noms. D'une certaine façon, le fait de mettre les empreintes perturbe le travail des responsables des crédits car les noms sont quasi identiques et ne permettent pas de distinguer facilement les bénéficiaires. Pour d'autres, la fermeté est relative car elles sont simplement invitées à apprendre pour sortir de l'ignorance du fait qu'elles n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école. En somme, il ressort une différence dans la perception des informations qui invitent les apprenantes en classes.

En milieu urbain, les invitations à apprendre en alphabétisation ont pris différentes formes. Pour les unes, les responsables ont utilisé des incitations pécuniaires pour les motiver à s'engager et à apprendre. Pour d'autres, il s'agit simplement des informations sur les sessions d'alphabétisation qui doivent les aider à apprendre et à connaître.

“Au début, ils nous ont donné des documents et ils nous ont aussi donné de l'argent mais moi j'ai compris que c'était une aide qu'ils nous ont apportée. Ils ne sont pas obligés de le faire parce que c'est nous qui cherchons à apprendre et à connaître des choses mais ils nous ont fait des cadeaux et nous les avons aussi beaucoup remerciés.”

Ayoko, Abattoir.

“Moi, je dirai qu'en premier, j'aime beaucoup l'école ... et j'ai toujours voulu y aller. Comme ils sont venus nous parler et ils nous ont dit que les sessions sont en éwé et comme ils vont aussi parler en éwé, je me suis dit que je pourrai comprendre. C'était ça qui m'avait d'abord intéressée et j'ai voulu coûte que coûte suivre les sessions pour apprendre.”

Elise, Adawlato.

Pour les unes, le fait d'accorder, en plus des documents, de l'aide en espèce n'a rien changé à leur choix de s'engager et d'apprendre. Pour d'autres, les informations ont motivé et renforcé le choix d'apprendre et la langue d'apprentissage a été également un facteur positif. En milieu urbain, les informations sur les classes d'alphabétisation ont rencontré un terrain favorable et elles ont permis l'engagement des apprenantes puisque pour beaucoup, le fait de ne pas savoir ni lire, ni écrire, ni calculer constitue un handicap, ce qui ne facilite pas les activités commerciales qu'elles font au quotidien.

En somme, les apprenantes sont engagées en alphabétisation parce qu'elles n'ont pas fréquenté l'école ou parce qu'elles ont abandonné très tôt l'école. Mais, suite aux informations, elles ont pris conscience qu'elles peuvent apprendre et elles vont vite faire la différence entre les objectifs des institutions et leur compréhension des classes.

“Les sessions d’alphabétisation sont une bonne chose parce que nous, nous n’avons pas été envoyés à l’école. Maintenant que nous sommes membres du groupement, CONGAT nous a fait dire que nous devons aller à l’école et aujourd’hui nous suivons les sessions.” FGD, Gboto.

“Ce qui m’a amenée à suivre les sessions, est que je n’ai pas été à l’école et il m’a aussi plu de suivre les sessions pour apprendre et connaître quelque chose” Ayaba, Abattoir.

Pour les classes d’alphabétisation, organisées en milieu urbain et en milieu rural, les apprenantes s’engagent non pas parce qu’elles sont principalement invitées à le faire mais parce qu’elles n’ont pas fréquenté l’école ou ont abandonné l’école dans leur jeune âge et elles veulent apprendre. Mais pour s’engager en alphabétisation, elles partent des objectifs institutionnels et dans les différents types d’apprentissages qu’elles peuvent apprendre à travers les informations qu’elles ont reçues sur les sessions.

Ainsi, en partant des informations sur l’alphabétisation et des objectifs institutionnels, les apprenantes sont engagées avec des buts visant les apprentissages instrumentaux, des buts visant le plaisir d’apprendre et d’autres types de buts sans savoir exactement quels apprentissages réalisés et quels sont les résultats à atteindre.

3.1.2. Buts visant les apprentissages instrumentaux

Plusieurs apprenantes engagées en alphabétisation ont converti les objectifs en des buts visant les apprentissages. Lors des informations, les apprentissages de l’écriture, de la lecture et du calcul sont présentés avec des points positifs et des implications pour leurs activités quotidiennes puisqu’elles vont avoir une idée claire de ce qu’elles vont apprendre. Et, les apprentissages vont les amener à s’investir parce qu’elles vont comprendre pourquoi elles doivent apprendre et maîtriser les apprentissages.

J’ai voulu apprendre à écrire et aussi j’ai toujours voulu savoir lire en éwé, notre langue. Ainsi, si je prends la Bible ou n’importe quel livre en éwé, que je puisse lire et c’était ça qui m’a amenée à suivre les sessions. Apoko, Abattoir.

“Nous avons suivi les sessions pour apprendre, pour connaître certaines choses que nous ne savons pas avant et pour nous éduquer nous-mêmes. C’est pour cela que nous avons suivi les sessions d’alphabétisation.” Eugénie, Atsokou.

Les apprenantes sont engagées en alphabétisation pour apprendre car les unes et les autres veulent réaliser les apprentissages parce qu’elles le souhaitent déjà et se

disaient que les résultats seront bénéfiques. En clair, l’engagement vient du fait qu’elles reconnaissent leur situation pour vouloir apprendre et acquérir des compétences.

“Moi, j’ai suivi les sessions parce que moi aussi, je voulais apprendre à lire et à écrire et c’était pour cela que j’avais suivi les sessions.” Dovi, Attikpodzi

“Nous avons suivi les sessions pour apprendre et connaître des choses et c’est pour cette raison que nous suivons les sessions. Nous, nous n’avons pas été à l’école des blancs mais si moi, je vais à Lomé, je veux savoir ce qui est écrit sur les panneaux et c’est pour cette raison que moi aussi, je suis les sessions pour savoir ces choses qui sont écrites.” Plakomé, FGD.

Si dans un premier temps, les apprenantes utilisent le conditionnel par rapport à leur engagement, les souhaits ont évolué et elles sont devenues plus précises et plus pertinentes vis-à-vis des apprentissages et ce pour quoi elles veulent apprendre pour acquérir les connaissances qu’elles ne possèdent pas puisque les connaissances vont leur permettre de se débrouiller et, pour cela, elles savent qu’il leur faudra participer aux sessions, fréquenter les classes et avoir une perception des capacités.

Les apprenantes qui s’engagent avec de tels buts savent que les sessions vont les aider à apprendre ce qu’elles veulent comme apprentissages et qui permettront de réussir d’autres activités. Certaines s’engagent parce qu’elles ne savent pas écrire et qu’elles veulent apprendre à écrire pour pouvoir l’utiliser. D’autres s’engagent parce qu’elles veulent apprendre et connaître. De la sorte, les apprenantes ont fait des choix qui correspondent à des besoins à satisfaire et pour des activités à réaliser.

“Moi, j’ai suivi les sessions pour apprendre, connaître au moins quelques choses. Comme je vends du maïs, je pourrai au moins écrire le nom des gens qui viennent acheter à crédit et c’est pour cette raison que j’ai suivi les sessions pour apprendre à écrire.” Ayawa, Attikpodzi.

“Moi, j’ai voulu apprendre l’éwé, la connaître et savoir l’écrire. Si j’arrive quelque part, qu’on m’appelle en disant que moi aussi je lis l’éwé car l’église que je fréquente, on lit beaucoup. Ce sont des choses qui m’ont amené à suivre les sessions et surtout à écrire.” Massan, Abattoir.

La perspective qui vise à apprendre à écrire est large et elle permet aux unes de faire coïncider les apprentissages avec leurs activités commerciales et pour d’autres, apprendre à écrire signifie connaître sa langue, savoir l’écrire pour avoir une bonne image, pouvoir lire devant les autres et l’utiliser pour investir d’autres activités.

Avec la perspective que l'apprentissage de l'écriture offre, elles apprennent à écrire afin de l'utiliser dans différentes situations comme lors de la réception des crédits et elles apprennent aussi à lire et à calculer pour améliorer leurs conditions de travail et ainsi réaliser des apprentissages qui intéressent plus pour leurs activités.

“J’ai suivi les sessions pour apprendre à faire du calcul pour que si je vois les immatriculations, que je puisse les lire pour qu’on ne me triche plus.” Afi, Hanoukopé.

“J’ai suivi les sessions pour apprendre à calculer. Au moins que je sache faire le calcul pour pouvoir vendre au marché.” Miwonovi, Adawlato.

“Lors des sessions, les moniteurs nous ont enseigné les alphabets, les signes et les chiffres pour faire les calculs. Depuis, nous continuons à écrire et à faire les calculs.” Gboto, FGD.

Les apprenantes ont appris le calcul parce que cet apprentissage leur est utile et il intervient dans les activités qu'elles font dans le quotidien et quel que soit le milieu. Apprendre à calculer pour les apprenantes signifie d'utiliser les connaissances dans les activités commerciales. Cela signifie de répondre à des besoins concrets qu'elles rencontrent quotidiennement. Aussi, il signifie d'apprendre pour pouvoir utiliser à la fois l'écriture et le calcul. En somme, les apprenantes qui visent des buts qui sont en rapport avec leurs besoins, s'investissent plus dans les apprentissages, fournissent de l'effort et persévèrent davantage pour atteindre les buts visés.

“Lorsque nous suivions les sessions, j’avais réellement pris sur moi d’apprendre à faire le calcul et l’écriture et c’est pour ces raisons que j’avais suivi toutes les sessions.” Mawulawoè, Abattoir.

Au-delà des buts visant les apprentissages de l'écriture et du calcul, les buts visent également l'apprentissage de la lecture. Elles font le choix d'apprendre à lire à cause de l'intérêt qu'elles portent à la langue et le fait de s'y assimiler. Elles s'engagent alors pour des tâches précises qui visent des actions en rapport avec les buts de lecture et qui favorisent les apprentissages directement liés à des attentes et à des aspirations.

“Moi, j’ai appris l’été parce qu’il m’intéressait pour lire la Bible. Ainsi, tu comprends toi-même ce qui est écrit. C’est pour cela que nous avons suivi les sessions.” Amélé, Adawlato.

“Vous voyez, je vais à l’église et j’aime la langue éwé parce que je sais que si je la maîtrise, je pourrai lire la Bible pour que ce qui y est écrit, ne me soit pas inconnu et que je comprenne. Voilà pourquoi moi aussi j’ai suivi les sessions.” Kafalodé, Adawlato.

“J’ai suivi les sessions pour apprendre à lire la Bible. Quand je vois la Bible, il me plaît de la lire mais je ne pouvais pas. Lorsque nous avons été informées que nous allons apprendre en éwé, cela m’a fait plaisir et c’est pour cette raison que j’ai suivi les sessions.” Djatoughé, Abattoir.

L'apprentissage de la lecture a permis l'engagement en alphabétisation car plusieurs sont intéressées pour pouvoir lire la Bible dans la langue. Bien qu'instrumental, la lecture procure du plaisir pour le fait d'apprendre et de connaître. Notons que la Bible en éwé est le document le plus recommandé pour apprendre la langue. Ainsi, est-elle la première référence dans les classes d'alphabétisation au sud du Togo. Une seconde référence est le quotidien national d'information, *Togo-Presse*, qui a une rubrique éwé pour informer et favoriser la promotion et la vulgarisation de la langue.

En somme, les apprenantes qui sont engagées en alphabétisation pour apprendre visent des buts qui requièrent des apprentissages instrumentaux parce que les buts sont orientés par des besoins qu'elles rencontrent dans le quotidien de leurs activités professionnelles ou commerciales. Pour les apprenantes, l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul répond ou doit répondre aux besoins pour lesquels elles souhaitent réaliser les apprentissages et utiliser les acquisitions pour leurs activités. Toutefois, l'apprentissage de la lecture intervient aussi dans le plaisir d'apprendre comme la lecture de la bible dans leur langue maternelle, l'éwé.

3.1.3. Buts visant le plaisir d'apprendre

Si dans les classes d'alphabétisation, les apprenantes s'engagent avec des buts visant des apprentissages instrumentaux parce qu'ils ont un lien direct avec leurs besoins, d'autres apprenantes s'engagent aussi avec des buts visant le plaisir d'apprendre. Elles soulignent le désir et la joie et elles anticipent sur le plaisir qu'elles vont éprouver et qu'elles vont vivre en réalisant les apprentissages. Pour ce faire, elles se sentent motivées et trouvent intéressants les apprentissages à réaliser. Ainsi, elles initient et persévèrent pour le plaisir d'apprendre et surtout les résultats attendus.

“Il me plaisait d'apprendre l'éwé et de mieux la connaître, d'être capable de lire et si tu es sur la route et que tu vois des panneaux écrits en éwé, il faut que tu puisses les lire. C'est ce qui m'avait amené à suivre les sessions car moi-même, l'éwé m'intéressait depuis pour que je puisse apprendre à la lire.”

Aheba, Adawlato.

“Ce pourquoi les sessions m'ont intéressée et m'ont fait plaisir, c'est que j'avais fréquenté mais j'avais abandonné l'école et lorsqu'ils sont venus nous informer qu'ils vont nous organiser les sessions en éwé, ça m'a fait plaisir parce que je pourrai au moins écrire ne serait-ce que mon nom ou lire au moins la Bible.”

Akuvi, Hanoukopé.

Les apprenantes expriment le plaisir et de l'intérêt d'apprendre l'été parce que c'est la langue parlée car elles pourront comprendre ce qu'elles vont lire. Il s'agit pour elles d'être capable de lire ce qui est écrit puisqu'elles s'identifient à la langue. Le plaisir et l'intérêt sont exprimés par rapport aux apprentissages enseignés pendant les sessions, tels le plaisir d'apprendre lié à la lecture de la Bible et l'intérêt d'apprendre la langue.

“Je veux dire que quand je vois la Bible, il me plaît de la lire mais... Je peux dire aussi que la langue éwé m'intéresse beaucoup mais je ne pouvais pas lire. Les sessions en éwé m'ont fait très plaisir parce qu'avant si je vois des livres en éwé, je n'arrivais pas à lire mais maintenant, je peux lire et je lis souvent à la maison.”

Djatougbe, Abattoir.

Pour les apprenantes, le plaisir d'apprendre est intimement lié à l'intérêt pour la langue car l'un ne va pas sans l'autre. En outre, pour d'autres le plaisir ou le désir d'apprendre est lointain car elles ont enfin un terrain favorable suite aux informations reçues sur les sessions d'alphabétisation et elles sont davantage motivées pour apprendre.

“Lorsqu'on nous avait parlé des sessions, j'ai été très contente parce que les sessions, je les ai cherchées depuis et là où nous devons nous rendre pour les suivre.”

Somialo, Agbodeka Kopé.

“D'abord, je désirais suivre les sessions depuis mais je ne trouvais pas d'occasions pour le faire mais avec le groupement, ils nous ont encouragés et aussi j'avais compris qu'une personne devait être lettrée car si tu n'es pas lettrée, tu es une ignorante.”

Mana, Agbodeka Kopé.

Suite aux informations, les apprenantes débutent, apprennent et elles sont heureuses de suivre les sessions pour pouvoir apprendre parce que les classes sont disponibles et dispensées dans leurs milieux. Aussi, certaines apprennent et elles sont heureuses de le faire parce qu'elles pourront sortir de l'analphabétisme et de l'ignorance. Par ailleurs, le plaisir et l'intérêt que les apprenantes ont pour les apprentissages en s'engageant viennent du fait qu'elles n'ont pas été à l'école ou en sont sorties très tôt.

“Moi, j'ai suivi les sessions pour apprendre à lire, savoir lire dans ma langue car chez nous, certaines personnes connaissent bien le français et ils connaissent aussi l'éwé. Si on leur parle en éwé et s'ils répondent, les gens s'étonnent et disent : oh, cette personne, elle connaît bien et parle bien l'éwé donc elle est originaire de ce milieu et c'est pour cela qu'elle parle ainsi l'éwé. Donc, elle connaît l'histoire de sa langue. Voilà ce que j'ai ressenti pour aller suivre les sessions parce que j'ai abandonné l'école en classe de CM1 et je ne maîtrise pas le français. C'est pour cela que je voulais maîtriser l'éwé pour l'utiliser pour toutes les choses.”

Akossiwa, Hanoukopé.

L'intérêt d'apprendre à lire combine plusieurs facteurs qui aboutissent à la décision d'apprendre et la langue est perçue comme un facteur déterminant de l'engagement. Les apprenantes sont intéressées par l'apprentissage de la lecture puisque les gens combinent facilement le français et l'été pour montrer leur fierté pour la seconde. En clair, elles apprennent à lire parce que les classes d'alphabétisation constituent une opportunité et elles sont également intéressées pour cet apprentissage.

“Ce pourquoi moi, j'ai voulu suivre les sessions, c'est que dans notre congrégation nous faisons des prières. Et je voudrais que moi aussi je puisse apprendre à lire la Bible, c'était ce qui m'avait motivé à suivre les sessions.”
Agnès, Attikpodzi.

Les apprenantes avancent divers motifs pour apprendre à lire et elles sont intéressées parce qu'elles ont développé des comportements qui les motivent pour s'engager.

En somme, les apprenantes qui poursuivent les buts visant le plaisir d'apprendre sont intrinsèquement motivées car elles s'intéressent aux sessions et elles persévèrent en fréquentant les classes. Les apprenantes qui visent de tels buts sont focalisées sur la participation et les apprentissages. Ce faisant, elles sont présentes dans les différents milieux, participent aux sessions et persévèrent pour atteindre non seulement les buts mais pour utiliser la langue et réaliser d'autres activités importantes. Les apprenantes visant de tels buts ont eu des sourires très larges et un visage éclatant lorsqu'elles racontent leur parcours en alphabétisation car elles sont satisfaites des classes.

Les apprenantes qui poursuivent en classes des buts visant le plaisir d'apprendre, ont été informées pour percevoir des attentes des sessions. En fait, elles ont apprécié les apprentissages à leur situation actuelle et à leur niveau éducatif pour s'engager.

2.1.4. Autres buts visés en alphabétisation

En s'engageant en alphabétisation, certaines apprenantes ne visent ni les buts orientés sur les apprentissages instrumentaux, ni les buts visant le plaisir d'apprendre mais elles visent d'autres buts. C'est-à-dire qu'elles partent aussi des informations reçues sur les sessions pour définir des buts à atteindre puisque les buts vont leur permettre de répondre à des besoins et de vouloir apprendre. Ce faisant, certaines visent des buts qui parfois sont difficiles à atteindre ou qui ne favorisent pas les apprentissages.

J’ai suivi les sessions pour faire quelque chose, pour devenir quelqu’une.”

Afiavi, Attikpodzi.

“Moi j’ai suivi les sessions qu’on nous a organisées mais je ne savais pas ce que j’allais apprendre.”

FGD, Klologo.

Les apprenantes s’engagent avec des buts qui d’une part, sont parfois généraux et elles découvrent qu’elles ne peuvent pas les réaliser parce qu’elles ne parviennent pas à les clarifier. C’est le cas d’Afiavi qui s’est engagée pour “devenir quelqu’une”, un but élevé ou un “*Be-goal*” difficile à réaliser. D’autre part, certaines apprenantes visent des buts imprécis et ne savent pas ce qu’elles peuvent apprendre parce qu’elles n’arrivent pas à identifier les apprentissages qui pourront réellement les aider. C’est le cas de l’apprenante dans le groupe de Klologo qui n’apprend pas parce que les buts visés ne sont pas précis et elle ne sait pas quel type d’apprentissage acquérir.

Les buts sont importants pour s’engager en alphabétisation. Si les buts permettent de fréquenter les classes pour acquérir les apprentissages qui sont enseignés, parfois ils permettent de quitter les classes lorsqu’ils sont élevés ou imprécis. En fait, lorsque les buts sont élevés ou généraux, ils nécessitent une clarification pour les apprentissages à réaliser alors que s’ils sont imprécis, ils requièrent une identification des apprentissages.

Les buts que visent les apprenantes constituent les motifs de leur engagement, donc de la fréquentation des classes. Certaines apprenantes poursuivent des buts qui visent des apprentissages instrumentaux et d’autres poursuivent des buts qui visent le plaisir d’apprendre. Et il peut arriver que des apprenantes poursuivent les deux types de buts. Pour les deux types de buts, les apprenantes ont persévéré beaucoup plus lorsqu’elles s’engagent en alphabétisation pour apprendre. Ainsi, lorsque les objectifs institutionnels sont suffisamment expliqués, les buts visés sont précis et ils permettent aux apprenantes de s’engager et d’apprendre. En fait, la compréhension des objectifs institutionnels permettent aux apprenantes de définir et de spécifier les différents types de buts visés pour les atteindre. Toutefois, lorsque les apprenantes visent des buts élevés, imprécis ou lorsqu’elles sont dans des situations comme l’absence des buts mais s’engagent en alphabétisation, elles ne persévèrent pas pour apprendre, elles quittent les classes à différents moments.

2.2. Absence de buts en alphabétisation

Les apprenantes ont rapporté que c’est suite aux informations reçues sur les classes d’alphabétisation qu’elles ont pu identifier et spécifier les buts qui les avaient amenées à suivre les sessions. Cependant, certaines apprenantes sont allées fréquenter les classes sans avoir préalablement identifié des buts personnels à atteindre. Toutefois, elles s’inscrivent, s’engagent et fréquentent également les classes parce qu’elles sont membres des groupements ou des associations au sein desquels elles doivent faire ou se conformer à tout ce que font tous les membres.

Mais, lorsque les apprenantes n’ont pas de buts personnels en alphabétisation et qu’elles s’engagent et fréquentent les classes pour apprendre, ils se créent des conditions où l’absence des buts se combine à d’autres facteurs pour rendre difficile l’engagement. Souvent, les motifs et les choix des apprentissages n’ont pas existé et dès lors, les différents éléments ne les ont pas suffisamment motivées pour qu’elles apprennent et répondent à des attentes pouvant se transformer en des buts.

“Au moment où nous suivions les sessions, c’était pour apprendre, pour connaître et c’était pour cela que nous allions suivre les sessions. Mais nous avons fini par nous sentir découragées parce que le marché ne vendait plus et aussi je n’avais personne pour rester surveiller mon étalage, c’était tout cela qui a fait que j’ai dû arrêter les classes.” Philomène, Adawlato.

“Le fait d’aller au champ et d’y passer la journée, font que si tu vas suivre les sessions, tu arrives en retard et tu ne comprends rien et c’est pour cela que j’ai fini par quitter.” Plakomé, FGD.

En fait, les apprenantes poursuivent des buts lorsqu’elles fréquentent les classes mais certaines n’ont pas une idée claire de leurs buts personnels et dès lors sont vite influencées par leur environnement qui est leur souvent défavorable pour continuer à suivre les sessions. Si en milieu urbain, les apprenantes sont confrontées aux marchés infructueux, celles qui sont en milieu rural doivent surmonter les poids et les soucis liés à leur vécu quotidien. Ces tourments, combinés à la non présence claire des buts ne favorisent pas l’engagement. Toutefois, certaines s’engagent pour fréquenter les classes afin de faire bonne figure et montrer une certaine affiliation et appartenance au groupe, elles ne persèverent donc pas dans les apprentissages parce qu’elles ne trouvent pas de raisons justifiables pour se persuader de rester et d’apprendre.

En somme, la fréquentation des classes est essentiellement fonction des buts. Une fois engagées, les apprenantes persévèrent parce que souvent se créent des conditions favorables qui leur permettent de réaliser les apprentissages. La fréquentation des classes est déterminante pour acquérir les apprentissages en allant suivre les sessions et en apprenant, elles montrent qu’elles sont motivées pour apprendre dans la perspective de l’atteinte des buts poursuivis.

4. DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN ALPHABÉTISATION

La question que pose la fréquentation des classes mais plus encore la perspective de l’atteinte des buts à travers les apprentissages souligne la dynamique motivationnelle des apprenantes. La dynamique motivationnelle permet aux apprenantes de fréquenter les classes mais principalement de réaliser les apprentissages qui sont enseignés. De ce fait, les variations dans la fréquentation des classes et le choix des apprentissages ont indiqué qu’elles sont motivées et ont adopté des comportements correspondants.

4.1. Valeur perçue des classes

Les prédictors de l’engagement en formation sont la valeur perçue et les croyances motivationnelles alors que les buts sont d’importants déterminants de la perception de la valeur des apprentissages et de la perception du sentiment d’efficacité personnelle.

“Pourquoi est-ce que je dis que les sessions sont de bonnes choses, c’est parce qu’avant comme je ne suivais pas les sessions c’était comme si j’étais dans les ténèbres parce que quand je vois des choses écrites, je ne savais pas les lire.”

Akouvi, Agbodeka Kopé.

“Les sessions sont une chose importante car si j’avais fréquenté l’école, le livre que je tiens maintenant dans la main, tout ce qui y est écrit, moi-même je pourrai les reconnaître ou bien je pourrai aussi écrire mon nom sur un papier pour que vous le voyiez.”

Alomesu, Kpavou.

Les apprenantes savent qu’en suivant les sessions, elles vont réaliser les apprentissages. La perception de la valeur des sessions a amené les apprenantes à considérer l’importance, l’intérêt, l’utilité et le coût que présentent les sessions pour elles et aussi leurs activités commerciales ou professionnelles dès qu’elles font le choix de fréquenter les classes. En fait, pour les apprenantes, percevoir la valeur des apprentissages va leur permettre d’apprendre mais aussi de ne plus rester des

ignorantes, c'est-à-dire de rester sans connaissances structurées qui sont focalisées sur les apprentissages instrumentaux nécessaires pour certaines tâches.

3.1.1. Importance des classes

En fréquentant les classes, les apprenantes ont perçu l'importance des sessions au-delà des différents apprentissages qui sont enseignés comme l'écriture, la lecture et le calcul ainsi que les acquisitions des compétences. Pour elles, les classes permettent la réalisation des apprentissages qui vont les aider à se percevoir autrement et à donner une nouvelle image de soi d'elles aux autres. Ainsi, lorsque les apprentissages sont importants, elles les relient à leurs activités et apprennent. Alors, elles reconnaissent que suivre les sessions est important pour les bénéfices personnels qu'elles en tirent.

“C'est important pour nous de suivre les sessions parce que je suis membre du groupement et je dois bénéficier des prêts. Avant pour les prêts, nous mettons nos empreintes mais ils ont demandé à ce que nous apprenions à écrire nos noms et que toute personne qui souhaite apprendre à écrire son nom le fasse librement. Finalement, tous les membres du groupement ont donné leur nom, même les autres femmes du village ont aussi donné leur nom.” Dovi, Atsokou.

Les apprenantes ont trouvé les classes importantes pour apprendre à écrire leur nom. Ainsi, apprendre à écrire son nom, c'est se faire reconnaître comme une personne qui est capable de réaliser des tâches qu'elle ne savait pas faire auparavant. C'est aussi bénéficier des prêts comme tous les membres du groupement qui ont appris à écrire puisque cet apprentissage doit grandement servir pendant l'octroi des prêts.

“Aujourd'hui, mon nom : 'Dopé' que j'ai dit, avant même si on l'écrit je ne peux pas le reconnaître mais aujourd'hui je peux facilement l'écrire et cela me fait plaisir.” Klologo, FGD.

“J'arrive à écrire mon nom, je l'ai appris et j'écris aussi le nom d'autres personnes. sinon, je peux écrire mon nom et je peux écrire le nom de mon enfant.” Akuvi, Hanoukopé.

En fait, l'apprentissage de l'écriture que réalisent les apprenantes concerne l'écriture de leur nom mais cela se fait par l'utilisation des lettres de l'alphabet. Elle découvre donc leur nom donc la personne qu'elles sont. Ce qui leur permet de s'approprier leur nom et de chercher à se faire reconnaître car elles n'entendent plus seulement leur nom mais sont également capables de l'écrire parmi d'autres noms qu'elles entendent.

“Nous avons appris les alphabets. Il y a au total 30 alphabets dans la langue éwé. Avec les alphabets, nous apprenons à écrire nos noms.” Atsokou, FGD.

“Moi, qui suis ici maintenant, je sais au moins 1, 2, 3.... Je sais les écrire. Avant, je ne savais rien mais maintenant moi-même, je sais écrire mon nom et les prix.” Gboto, FGD.

“Il y en a qui n'ont jamais été à l'école et qui arrivent à bien écrire leur nom.” Gisèle, Hanoukopé.

Les apprenantes réalisent de façon massive l'apprentissage de l'écriture pour lequel elles ont perçu de l'importance car l'écriture intervient directement ou indirectement dans les activités qu'elles font. C'est dire que l'écriture leur présente des avantages et des bénéfices à partir des sessions. Elles réalisent les apprentissages pour sa finalité et l'importance perçue est identifiée par beaucoup d'apprenantes parce qu'elle leur permet de comprendre surtout les activités qui sont essentielles pour leur quotidien.

“Maintenant, nous pouvons nous entraider pour ce dont nous avons grand besoin et ce sont les sessions d'alphabétisation qui nous ont permis de comprendre certaines choses.” Atsokou, FGD.

Avec les sessions, les apprenantes ont réalisé plus que l'apprentissage de l'écriture. Elles ont développé des formes de solidarité plus rentables puisqu'elles ont compris le sens. En clair, les sessions les ont aidées à élargir les actions, à comprendre et à s'affirmer avec la culture, des tâches qui sont valorisantes pour leurs images de soi et l'apprentissage de l'écriture est aussi complété par l'écriture des chiffres et des signes.

“J'ai suivi les sessions parce que notre langue c'est l'éwé. Si nous nous rendons dans d'autres pays, lorsque nous parlons l'éwé si une personne entend, elle saura de quel pays tu viens. Donc, la langue est notre fierté et il est important de reconnaître sa langue.” Gisèle, Hanoukopé.

Pour les apprenantes, l'importance perçue pour les sessions concerne surtout l'écriture sous ses différents angles car l'apprentissage de l'écriture permet aux apprenantes de s'identifier à leur culture, la langue et à leurs traditions. L'importance de l'apprentissage de l'écriture a favorisé l'engagement et permis son apprentissages mais elle a surtout permis aux apprenantes de persévérer le temps nécessaire lorsqu'elles fréquentent les classes pour apprendre à écrire. En fait, c'est comme l'importance perçue est accordée à l'apprentissage de l'écriture que les sessions qui permettent de le réaliser. Pourtant lorsque les apprenantes s'engagent pour apprendre, elles ont aussi de l'intérêt pour les réalisations qui sont fortement liées aux buts personnels qu'elles poursuivent.

3.1.2. Intérêt pour les classes

L'intérêt manifesté pour les sessions concerne le plaisir que les apprenantes ressentent lorsqu'elles fréquentent les classes et réalisent les apprentissages. Elles ont ainsi un intérêt subjectif pour le contenu des sessions. En fait, elles éprouvent de la joie suivre les sessions et ce faisant elles s'engagent émotionnellement dans les apprentissages. Ce qui les encourage dans la réalisation des activités.

“Il y avait en nous de la joie pour les sessions car nous ne l'avions jamais vu auparavant. Et c'est pour nous, pour que nous puissions apprendre, c'est de la joie pour nous.” Gboto, FGD.

“Ce qui me fait plaisir c'est que comme je n'ai pas été à l'école, lorsque j'ai débuté les sessions et dès que je ma débrouille bien, j'apprenais et ça me faisait plaisir.” Tilalo, Agbodeka Kopé.

“Ce pourquoi suivre les sessions m'a vraiment fait plaisir est que, moi je vois certaines choses maintenant qui me donnent de la joie. Avant, je ne connaissais rien de tout cela mais aujourd'hui, je découvre beaucoup de choses qui me font vraiment plaisir.” Gboto, FGD.

“Les sessions m'ont beaucoup fait plaisir et je vais le dire tous les jours. Encore aujourd'hui, je ne croyais toujours pas qu'on pouvait nous dispenser des sessions. Si vous me voyez parmi les autres c'est que je suis encore très contente.” Ahoefa, Abattoir.

La fréquentation des classes et les apprentissages enseignés sont sources de joie et de plaisir pour les apprenantes. Ainsi, elles ressentent de la joie en suivant les sessions et leur engagement est soutenu par la découverte des connaissances et des compétences et aussi, il devient le moyen de se réconcilier avec l'école.

“Les sessions m'ont énormément fait plaisir parce que lorsque j'avais arrêté l'école, j'avais aussi abandonné mes livres et je ne lisais plus. Maintenant que les sessions sont dispensées, j'ai de nouveau appris et j'ai aussi une Bible que je peux lire aisément. Dans mon commerce, elles sont une opportunité pour gérer l'argent. Maintenant, lorsque je vais faire des achats pour venir les revendre, je fais bien les comptes avant de commencer à vendre.” Kossiwa, Agbodeka Kopé.

L'intérêt porté aux sessions est élevé parce qu'il permet aux apprenantes de revivre les activités scolaires, là où elles les ont laissées. Ainsi, beaucoup sont engagées pour apprendre, ont persévéré plus longtemps et réalisé les apprentissages avec du plaisir. Parce que pour la plupart ce sont des découvertes, découvrir l'écriture de son nom et être capable de l'écriture et de répondre par différents moyens lorsqu'on est appelé.

“Le sentiment qui m'a animée et qui nous a amenées à suivre les sessions nous permet de dire que : ce que nous ne savions pas avant dans notre vie, aujourd'hui nous le comprenons parce que nous sommes éclairées et cela nous fait découvrir beaucoup de choses.” Gboto, FGD.

L'intérêt montré pour les sessions a amené les apprenantes à exprimer leur plaisir à travers le sentiment ressenti face aux connaissances et aux apprentissages réalisés. Elles développent ainsi une relation aux apprentissages et ce rapport a renforcé leur engagement du fait que les connaissances s'accumulent et les enrichissent. Dans ce cas, la fréquentation des classes et la motivation ont été fonction des apprentissages.

“Lorsque j'avais commencé les sessions, cela me faisait beaucoup plaisir et j'allais n'importe où avec les livres. En allant au champ, je les ai avec moi et si nous revenons à la maison, je les ai encore avec moi. Après avoir préparé et mangé, j'appelais mes enfants de m'aider à faire ci ou à faire ça et je leur donnais 25 FCFA chacun et je progressais bien.” FGD, Plakomé.

“Même si le marché ne se tient pas à cause d'un jour férié et que nous sommes tenues de rester à la maison, moi je prends le taxi et je viens uniquement pour les sessions et les autres s'en moquaient en nous disant que nous n'avons rien à faire mais toutes ont envie aujourd'hui de bien parler l'éwé ou la lire mais elles ne peuvent pas arriver à le faire.” Djatougbe, Abattoir.

Les apprenantes n'ont pas seulement montré un intérêt élevé pour les apprentissages mais également pour la fréquentation des classes. L'intérêt a favorisé l'engagement et il a permis les apprentissages. Mais lorsque des apprenantes utilisent le passé pour décrire ce qu'elles ont vécu, cela signifie qu'elles ont déjà quitté les classes. Pour les unes, l'intérêt porté aux sessions a renforcé la fréquentation des classes et a couronné les acquisitions alors que pour d'autres, il a nourri une participation limitée dans le temps. Enfin, l'intérêt que les apprenantes présentent pour les sessions leur a aussi permis de percevoir l'utilité des apprentissages et de faire le choix des activités.

4.1.3. Utilité des classes

Lorsque les apprenantes s'engagent en alphabétisation, elles perçoivent l'utilité des activités qui sont essentielles pour leurs buts et leur quotidien. L'utilité perçue est liée plus aux fins qu'aux moyens mis en œuvre pour apprendre puisque cela leurs permet de répondre à des besoins en réalisant les apprentissages de façon ciblée.

“Nous suivons les sessions pour que si nous sommes devant nos étalages en train de vendre, si certaines opérations ou certains calculs nous posent problèmes que les sessions puissent nous aider et ainsi nous permettent d'améliorer nos activités.” Alodjihou, Attikpodzi.

“Le fait de suivre les sessions est une bonne chose parce que nous sommes des parents, aujourd'hui, si on nous convoque quelque part ou à l'école et si on nous donne un document, je pourrai le regarder moi-même mais souvent ce n'est pas le cas.” Alomesu, Kpavou.

La réalisation des apprentissages s'inscrit dans la ligne des besoins des apprenantes et elles savent que les apprentissages peuvent les aider à les résoudre. Ainsi, elles ont une idée claire des attentes de ce qu'elles décideront d'apprendre avec les sessions.

“Il y avait une chose qui me dérangeait beaucoup parce que je suis portefaix. Nous sommes des portefaix mais nous faisons aussi des business. Pour faire les comptes, on me trichait beaucoup. Comme j'ai suivi les sessions, maintenant je fais un peu de calcul et aujourd'hui j'écris aussi. C'était ce qui m'a vraiment poussé à suivre les sessions.”

Mémé, Abattoir.

“Ce qui nous a poussées, est qu'en premier nous les femmes, nous sommes des revendeuses et des agricultrices. Lorsque tu vas au marché et que tu achètes les marchandises pour telle somme pour la revendre à telle autre somme, tu dois faire le compte et savoir si tu vas avoir des bénéfices. Tu dois le savoir. Pour l'agriculture, si tu as été à l'école, avant de te mettre à cultiver, tu dois faire un certain calcul que tu cultiveras telle portion et que tu prendras telles quantités de graines. C'est pour toutes ces raisons que lorsque les sessions sont arrivées, nous les femmes aussi, nous nous sommes efforcées d'y aller pour apprendre.”

FGD, Plakomé.

Les apprenantes engagées en alphabétisation visent des apprentissages qui ont de l'utilité pour leur quotidien. Il s'agit d'apprendre principalement à calculer et à écrire. Quel que soit le milieu, elles s'engagent pour les apprentissages qui vont aider à résoudre les problèmes qu'elles rencontrent dans l'exercice des activités quotidiennes. Ainsi, en fréquentant les classes pour les apprentissages, elles s'attendent donc à des acquis susceptibles de les aider pour améliorer les principales activités de leur quotidien.

“Ce que je dis c'est que j'ai observé avec les sessions, comme je vends au marché, si quelqu'un me donne un gros billet pour acheter, je n'ai plus besoin de demander de l'aide pour faire le compte. Donc, je ne demande plus de l'aide à personne. Et c'est pour cela que j'ai suivi les sessions jusqu'à la fin pour tout apprendre.”

Akossiwa, Hanoukopé.

“Les sessions que CONGAT nous a amenées, nous avons commencé par les suivre pour avoir des connaissances que'on nous enseigne et ça nous aide beaucoup.”

Gboto, FGD.

Pour les apprenantes, l'utilité perçue des apprentissages s'est rapidement traduite dans le concret et elle a permis à plusieurs de persévérer en fréquentant les classes. Ce faisant, elles sont plusieurs à jouir des acquisitions et des connaissances que les sessions suivies leurs ont donné dans le cadre de leurs activités au quotidien.

Que ce soient l'importance, l'intérêt et l'utilité des apprentissages en alphabétisation, les apprenantes s'engagent pour suivre les sessions. Elles ont montré par là que les

sessions ont de la valeur pour les multiples activités quotidiennes qu’elles font et qu’elles doivent donc aider à résoudre les problèmes. Ainsi, certaines fréquentent plus les classes pour suffisamment apprendre alors que d’autres utilisent le passé pour décrire leur présence dans les apprentissages. Enfin, ces trois composantes de la valeur ont montré que les apprenantes persévèrent en fréquentant les classes et qu’elles sont motivées par les apprentissages lorsqu’elles suivent les sessions. En fait, lorsque l’apprentissage est important, intéressant et utile, l’engagement est fort parce que les apprenantes cherchent à le réaliser afin de répondre à des buts personnels.

Toutefois, les bénéfices, le plaisir ressenti et le réinvestissement des apprentissages ne sont pas les seules composantes de la valeur perçue qui influence l’engagement et la persévérance. En fait, la valeur perçue compte une dernière composante de plus. La dernière composante concerne le coût que présentent les sessions car il ne favorise ni l’engagement, ni la fréquentation, ni l’apprentissage des activités enseignées.

4.1.4. Coût perçu des classes

Il est perçu comme le temps que sacrifient les apprenantes lorsqu’elles s’engagent pour réaliser les apprentissages. Elles se posent des questions comme : Dois-je aller suivre les sessions ou rester devant mon étalage ? Dois-je aller cultiver mon champ ou aller suivre les sessions ? Ainsi, elles anticipent la quantité d’effort à fournir pour apprendre et éviter de s’engager ou de fréquenter lorsqu’elles sont déjà engagées.

“Ce serait mieux pour moi d’aller au champ. Voilà qu’il y a beaucoup d’herbes dans mon champ et si j’allais maintenant suivre ces sessions, ces herbes ne vont-elles pas rester à attendre que je vienne les arracher un autre jour. C’est pour toutes ces choses que nous avons négligé de suivre les sessions.”
Plakomé, FGD.

“C’est nous-mêmes qui avons décidé que les sessions soient dispensées à midi. Mais s’il est midi pour y aller, elles disent qu’elles préfèrent rester devant leur étalage pour vendre. Ce sont des paroles de femmes. Dès fois elles viennent, dès fois aussi, elles ne viennent pas et c’est ainsi que ça se passait parmi nous.”
Chantal, Attikpodzi.

Les apprenantes ont préféré mettre l’accent sur les activités quotidiennes pour ne pas se rendre en classes. Une fois engagées, elles sont résolues à continuer les activités au lieu de fréquenter les classes car elles considèrent qu’elles consacrent du temps aux sessions. Toutefois, certaines avouent que le temps consacré se justifie par les acquis.

“Je n’ai pas perdu du temps parce que les sessions étaient importantes et moi, je n’ai pas pensé que je perdais mon temps. Puisque, les moments que je risque de perdre ici, je les utilisais pour suivre les sessions et je voyais que c’était une bonne chose.” Rose, Attikpodzi.

“Je ne crois pas que nous perdions du temps. Si tu tiens à faire quelque chose, aucune autre chose ne peut t’en empêcher. Si l’heure arrive, nous laissons nos marchandises parce que c’est important pour nous, puisque nous cherchons quelque chose d’important à travers les sessions. Si l’heure arrive, nous laissons nos étalages pour aller suivre les sessions.” Gisèle, Hanoukopé.

Le fait de reconnaître l’importance des apprentissages pour elles et pour leurs activités, les apprenantes contournent le coût perçu de la fréquentation des classes par rapport au fait de rester devant leur étalage au marché. Elles avouent suivre les sessions pour compenser le temps qu’elles sont susceptibles de perdre en restant devant l’étalage. C’est dire qu’elles sont influencées par les rythmes du marché qui ne permettent plus de vendre comme par le passé du fait que beaucoup de clients ne respectent plus les horaires habituels des affluences pour faire leurs achats.

Ce sont des moments que je pouvais utiliser pour faire autre chose mais si le moment vient et que je sais qu’il s’agit des sessions, je consacre ces moments aux sessions. Ayaba, Abattoir.

D’une certaine façon, des apprenantes ont suivi les sessions malgré les nombreuses incertitudes du marché, même celles concernant l’affluence des clients. C’est à croire qu’elles sont concernées par les sessions et ce faisant elles font tout pour les suivre pendant les moments où elles sont organisées. C’est-à-dire qu’au lieu de rester devant leur étalage et ne pas vendre, elles consacrent ce temps à suivre les sessions.

“Non, les sessions ne gênent pas nos activités. Elles sont dispensées entre 12h et 14 h et en ce moment-là, il n’y a plus beaucoup de clients qui venaient pour acheter.” Amélé, Adawlato.

“Nous, nous utilisons les samedis, dimanches et mardis pour apprendre, cela fait 3 jours. Nous assistons à nos réunions du groupement les mardis. Après la réunion, nous faisons encore près de 3 heures. Si nous commençons à 14h30, nous terminons vers les environs de 19h30. Cela montre que nous perdons beaucoup de temps mais avec l’idée que cela soit une réussite pour nous et c’est pour ces raisons que nous les perdons.” Gboto, FGD.

Que ce soit dans les marchés en milieu urbain ou avec les groupements en milieu rural, les apprenantes acceptent de consacrer, sacrifier du temps pour apprendre durant les sessions. C’est dire qu’elles sont effectivement engagées pour les apprentissages et considèrent que les moments utilisés à suivre les sessions se justifient. Mais, elles ne

sont pas toutes d'accord puisque certaines avouent consacrer librement de leur temps le moment venu pour suivre les sessions car elles projettent d'en tirer des bénéfices.

“Non, je n'ai pas dépensé trop de temps. Le temps que nous avons dépensé, nous les utilisons pour notre propre bien, surtout pour améliorer nos conditions de vie.” Eugénie, Atsokou.

Pour des apprenantes, le coût perçu en soi ne constitue pas de problèmes mais c'est plutôt les bénéfices à acquérir des apprentissages qui amènent certaines apprenantes à ne pas percevoir le coût relatif que peuvent représenter les sessions. Ainsi, lorsque les bénéfices sont très importants, elles fréquentent plus longtemps pour apprendre.

“Non ! Je n'accepte pas qu'on dise que les sessions nous empêchent de faire nos activités parce qu'en ce qui concerne les sessions, nous allons en classe au plus tard à 15h et cela ne dure qu'une ou deux heures et nous n'allons pas au-delà. Il se passe que les autres..., si nous passons deux heures, qu'est-ce que cela gêne ? Cela n'a encore rien gâté mais si tu le dis, elles ne comprennent pas parce que comme elles se disent qu'elles savent maintenant écrire leur nom et qu'elles peuvent signer pour bénéficier des crédits donc c'est fini et c'est pour cette raison que les sessions sont finies pour elles.” Dovi, Atsokou.

Certaines apprenantes soulignent que le coût des sessions est différemment perçu et cela dépend de l'acquisition des apprentissages. Car le fait de réaliser un apprentissage entraîne automatiquement une autre perception du coût des sessions. Ce faisant, le fait de ne pas achever les sessions n'est plus a priori dû au coût perçu mais au fait qu'elles estiment avoir acquis les apprentissages devant suffire pour leurs besoins, c'est-à-dire qu'elles ont atteint les buts qu'elles visent avec la fréquentation qu'elles ont eu. Par ailleurs, d'autres apprenantes considèrent que celles qui ne fréquentent plus les classes affectent les autres et l'ensemble des sessions par leur comportement.

“Je vais ajouter que celles qui réduisent la valeur des sessions parce qu'elles ne viennent pas, sont plus nombreuses que nous qui faisons l'effort d'aller suivre les sessions car nous diminuons beaucoup en nombre.” Atsokou, FGD.

En clair, le coût des sessions est perçu différemment par les apprenantes. Les unes reconnaissent que les sessions ne remplacent pas leurs activités. D'autres disent que les sessions interfèrent avec les activités quotidiennes mais le temps qui est susceptible d'être perdu d'un côté est compensé par la fréquentation des classes.

En effet, le coût représente un aspect négatif de la valeur perçue parce qu’il influence autrement l’engagement dans les apprentissages, donc la fréquentation des classes. Parmi les apprenantes, le coût perçu est très prononcé du fait qu’il interagit directement avec leurs activités quotidiennes, mais il n’est pas toujours perçu négativement. Dans les extraits retenus ci-dessus, on observe souvent des apprenantes qui, au contraire, minimisent très fortement ou relativement ce coût perçu. Car lorsqu’elles s’engagent à fréquenter les classes d’alphabétisation, elles ne s’engagent pas que pour les apprentissages et les bénéfices mais elles s’engagent pour répondre aux différents besoins qu’elles ont vis-à-vis du travail, de la famille, de la communauté et d’elles-mêmes comme apprenantes.

En résumé, les extraits repris ci-dessus mettent en avant chez les apprenantes les dimensions de la valeur qu’elles perçoivent, montrent que cette perception détermine le niveau d’engagement en alphabétisation, et le type de réalisation des apprentissages, même si toutes n’ont pas achevé de fréquenter les classes parce que les acquisitions ont fait basculer la perception du coût des sessions. En clair, la perception de la valeur a favorisé l’engagement et la réalisation des apprentissages. Ce faisant, le coût perçu n’a influencé négativement que lorsque les acquisitions ont été perçues suffisantes comme la réponse à apporter aux besoins. Ce qui fait ressortir que la persévérance ne dépend pas seulement de la perception de la valeur des sessions mais des sentiments de compétence ou d’efficacité personnelle qui les motivent à réaliser les apprentissages.

4.2. Sentiment de compétence

Les apprenantes en alphabétisation ne fréquentent pas les classes uniquement en relation avec les buts qu’elles poursuivent en s’engageant mais en partant des capacités qu’elles croient avoir pour atteindre les buts fixés, donc réussir les apprentissages. Le sentiment de compétence ou d’efficacité personnelle constitue la perception que la personne se fait de sa capacité à accomplir les tâches dont la réalisation exige l’exécution d’autres d’activités. En fait, le sentiment d’efficacité personnelle est un prédicteur de réalisation car il est le jugement que les apprenantes portent sur leurs capacités à apprendre et à réussir les apprentissages enseignés.

“Moi dès le début des sessions, lorsque nous allons en classe pour apprendre, je me disais qu’est-ce que je pourrai apprendre. Mais au fur et à mesure que nous évoluons et c’est vers les 4 mois que j’avais commencé par comprendre ce que nous apprenons parce que, j’étais capable à la maison de lire ce qu’on nous avait enseigné.”

Mémé, Abattoir.

Des apprenantes ont consenti de l’effort et mis du temps pour réellement apprendre. Les unes ont commencé les apprentissages avec un faible sentiment de compétences et c’est au fil des jours qu’elles se sont senties capables de réaliser les apprentissages. D’autres ont fréquenté les classes en percevant qu’elles peuvent réussir à apprendre à partir des efforts personnels à fournir. De la sorte, les apprenantes engagées pour apprendre et elles ont cru en leur sentiment d’efficacité personnelle qui s’est manifesté une fois que les sessions évoluent et qu’elles discernent les apprentissages à réaliser.

Cette perception de leur compétence affecte l’engagement, le choix des apprentissages et l’effort nécessaire à fournir pour atteindre les buts visés car elle est souvent associée au sentiment de maîtrise qu’on a de réaliser des apprentissages.

Deux situations se présentent avec les apprenantes. La première montre le fait qu’elles n’ont pas de contrôle sur ce qu’elles apprennent. Le fait de ne pas pouvoir assimiler les apprentissages est considéré comme inacceptable. En fait, elles ne se désarment pas mais elles croient qu’elles peuvent réussir en faisant des efforts et en s’adonnant aux devoirs qui leur sont proposés à faire à la maison. Certaines aussi n’hésitent pas à apprendre par cœur pour montrer qu’elles sont capables d’apprendre. La seconde qui est implicite concerne le fait qu’elles font le tri dans les activités d’apprentissage et elles réalisent celles qui leur semblent accessibles, c’est-à-dire celles sur lesquelles, elles croient avoir un sentiment de contrôlabilité. Ainsi, lorsqu’elles apprennent pendant les sessions, elles n’assimilent que les apprentissages ou les matériels qui leur sont non seulement accessibles mais ceux qui ont de la valeur pour elles car elles vont se percevoir avec un sentiment de compétence élevé.

“Les sessions qu’on nous dispense, nous disons que nous aussi, nous allons à l’école. Nous avons les livres et certains sont encore là. Nous suivons les sessions jusqu’à ce que nous ne puissions plus apprendre. Comme nous n’arrivons pas à assimiler les choses, pourquoi continuer à suivre les sessions [la répondante pousse un juron]. Lorsque tu rencontres d’autres, tu leur dis que toi, tu es en train de te reposer, elle te répond qu’elle se repose aussi. Finalement, je ne suis plus allée et nous avons toutes cessé de suivre les sessions.”

FGD, Klologo.

En se disant qu'elles vont à l'école, elles surestiment la perception de leur sentiment de compétences. Un sentiment de compétences qui n'est pas favorable à l'engagement et, de ce fait les apprentissages. En fait, certaines ne sont pas parvenues à apprendre parce que les apprentissages ne sont pas accessibles et elles risquent de montrer de faible sentiment de compétence. Dans plusieurs cas, elles abandonnent les sessions en indiquant avoir consacré le temps nécessaire aux sessions et sans rien apprendre.

“J’ai suivi les sessions pour apprendre et aussi connaître des choses mais quand j’y allais, je n’arrivais pas à suivre et je n’arrivais pas à assimiler ce qu’on nous enseignait.” Ayaba, Abattoir.

Lorsque les apprenantes n'assimilent pas les apprentissages, elles ne terminent pas les sessions. Lorsqu'elles surestiment leur sentiment de compétences mais démontrent un faible sentiment de compétences pendant les apprentissages, elles n'achèvent pas les classes. En faisant ainsi, elles quittent les sessions avant d'être repérées comme ayant de faibles sentiments de compétences devant leurs paires et les moniteurs. Et, elles abandonnent pour éviter ainsi de se percevoir avec de faibles ou pas d'habiletés.

En classes, certaines apprenantes présentent un sentiment de compétences ambigu pour les apprentissages. Elles se perçoivent avec un sentiment de compétences élevé mais montrent un faible sentiment de compétences pour les apprentissages. Ce faisant, elles ne persèverent pas longtemps dans les classes pour réaliser les apprentissages. C'est à croire qu'elles montrent un sentiment de compétences élevé si et seulement si elles relient la fréquentation à des résultats attendus. Ainsi, elles se montrent confiantes et rassurées des performances à réaliser, persèverent davantage et s'engagent dans les apprentissages. De la sorte, elles adoptent un comportement d'accomplissement envers les buts personnels qu'elles poursuivent et progressent pour les atteindre.

“Avant, je ne pouvais pas bien lire l'éwé mais aujourd'hui moi aussi, j'arrive à lire beaucoup de documents et à lire aussi la Bible.” Mawulawoè, Abattoir.

“Maintenant que je vous parle. Ils nous avaient donné des livres soit 5 ou 6 et une fois que je finis au marché et que je rentre à la maison, c'est tout ce que je fais. Lorsque je lis dans les livres, mes enfants ne font que m'admirer.” Djatoughé, Abattoir.

Les apprenantes ont démontré des apprentissages réussis et le niveau des résultats atteints démontre un sentiment de compétences élevé et des acquisitions positives. Par ailleurs, cela montre que la persévérance n'est pas la même pour les apprenantes,

la première n’a pas terminé les sessions alors que la seconde a achevé de fréquenter les classes. Toutefois, elles ont toutes réussi les apprentissages qu’elles ont réalisés.

En alphabétisation, la perception du sentiment de compétences porte essentiellement sur le choix d’apprendre. Pour cela, lorsque le sentiment de compétences est élevé et qu’elles savent qu’elles ne vont pas démontrer de faibles habiletés, elles s’engagent et persévèrent pour réaliser les apprentissages qui sont soutenus par les buts qu’elles poursuivent et pour lesquels elles comptent obtenir des résultats significatifs avec les efforts fournis. Mais lorsqu’elles démontrent de faibles habiletés, elles abandonnent vite les sessions. Cependant, lorsqu’elles valorisent un apprentissage et s’attribuent un sentiment de compétences élevé, elles persévèrent. Mais lorsqu’elles ne valorisent pas un apprentissage et risquent de démontrer de faibles habiletés, elles ne s’engagent pas et justifient leur départ des classes par un faible sentiment de compétences. Ainsi, le sentiment de compétences favorise l’engagement et la persévérance en classes.

Elles peuvent aussi quitter plus tôt les classes parce qu’elles ont perçu qu’il leur sera difficile d’apprendre. Ainsi, lorsqu’elles perçoivent que les activités sont difficiles, elles présument qu’elles ne pourront pas évoluer pendant les sessions, c’est-à-dire lorsqu’elles ne comprendront pas les apprentissages qui sont enseignés des plus simples aux plus complexes.

“Selon moi, les raisons pour lesquelles nous n’arrivons pas à terminer, est qu’il y a certaines qui n’arrivent pas à vite comprendre mais comme tu ne comprends pas et que tu continues par y aller, tu te demandes : comme, je n’arrive pas à comprendre pourquoi est-ce que je continue à y aller. Comme je ne comprends rien, je ne vais plus y aller et elles refusent.” Atsokou, FGD.

Les apprenantes abandonnent les classes parce qu’elles n’arrivent pas à comprendre ce qu’elles apprennent. C’est comme si elles ne se sentent pas appartenir à la classe puisque les apprentissages leur semblent lointains. Elles se sentent prises au piège des stratégies mises en place par le dispositif pour leur permettre d’apprendre. Ce qui signifie que lorsqu’elles sont en difficulté, elles sont laissées à elles-mêmes.

“La façon dont ils nous dispensaient les enseignements, si nos esprits étaient aussi ouverts et qu’effectivement nous étions capables d’apprendre sur tous les plans, nous aurions vraiment appris beaucoup de choses.” Alodjihou, Attikpodzi.

Au lieu de dénoncer le dispositif, les apprenantes se culpabilisent en se jetant les fautes. Pour elles, le dispositif est adéquat et les moniteurs enseignent en respectant les règles mais que le problème se trouve à leur niveau du fait qu’elles ne sont pas capables d’apprendre pendant les sessions. C’est pour cela qu’elles ne fournissent pas d’effort et ne persévèrent pas mais identifient seulement les difficultés d’apprendre.

“Je n’arrivais pas à retenir ce qu’on nous enseignait et c’était pourquoi, je n’arrivais pas à suivre et c’est aussi pour cette raison que je n’avais pas terminé les sessions.” Ayaba, Abattoir.

“Après 2 mois de sessions, je n’ai rien compris alors que j’ai aussi les livres. Ils nous ont donné certains et nous avons aussi acheté d’autres.” Angèle, Agbodeka Kopé.

Les apprenantes qui fréquentent les classes et qui ne réalisent pas d’apprentissages, ne disent pas que les apprentissages sont difficiles ou qu’elles perçoivent qu’ils sont difficiles à réaliser mais rapportent qu’elles ont des difficultés à apprendre. C’est ainsi, qu’elles ne persévèrent pas lors des sessions pour apprendre afin de répondre aux buts qu’elles poursuivent en s’engageant en alphabétisation.

Pendant les classes, lorsque des apprenantes perçoivent qu’elles sont capables d’apprendre, elles démontrent des habiletés positives et perçoivent dans la réalisation des apprentissages qui vont permettre d’atteindre les buts visés. Par conséquent, elles persévèrent pour réaliser les apprentissages qui sont enseignés. Mais lorsqu’elles s’engagent et perçoivent qu’elles risquent de démontrer de faibles habiletés ou se rendent compte qu’elles auront des difficultés pour apprendre, elles ne persévèrent pas.

“Non, j’ai appris mais je ne sais pas écrire parce que je n’ai pas terminé les sessions et c’est pour cela que je ne peux pas écrire.” Mawuéna, Attikpodzi.

“J’avais suivi les sessions mais je n’avais rien appris. C’est pour cela que j’ai refusé de continuer. Les autres m’ont suppliée mais j’ai toujours dit non. Le moniteur est aussi venu mais moi j’avais déjà dit non. Si les autres allaient suivre les sessions mais moi, je n’y vais plus.” Afiavi, Attikpodzi.

En définitive, les apprenantes qui se sont engagées avec des buts, ont perçu que les sessions sont importantes, intéressantes et utiles et qu’elles sont capables d’apprendre. Ces deux aspects constituent une condition qui a soutenu leur engagement, car elles ont persévéré et fourni l’effort nécessaire pour apprendre et elles ont aussi développé différents comportements pendant la fréquentation des classes.

4.3. Comportements d'engagement

Les apprenantes, qui se sont inscrites dans les classes d'alphabétisation, ont adopté divers comportements dans les classes. Les unes ont persévéré en fréquentant les classes pour acquérir les apprentissages. D'autres ont persévéré en fréquentant les classes pour achever les apprentissages. Et d'autres aussi ont persévéré puisqu'elles sont contentes d'apprendre pour comprendre.

“Chaque fois, je m'empressais d'aller suivre les sessions. si l'heure n'arrivait pas vite, ça ne me faisait pas plaisir et je ne m'absentais jamais. Si je vais quelque part et que je me rends compte que nous allons avoir les sessions, je faisais tout pour revenir à temps.” Massan, Abattoir.

“Nous, nous avons terminé les sessions parce que nous avons voulu, nous aussi, apprendre et aussi nous avons voulu connaître l'éwé.” Aheba, Adawlato.

“Lorsque j'ai appris que les sessions seront organisées, j'ai eu du plaisir et je me suis dit que c'est maintenant que je vais apprendre l'éwé et comprendre.” Kossiwa, Agbodeka Kopé.

Les différences dans les motifs qui amènent à fréquenter les classes traduisent les différents comportements d'engagement des apprenantes. Ainsi, soit, elles achèvent de fréquenter les classes, soit elles abandonnent les sessions parce que la valeur perçue des sessions est différente et les difficultés liées aux activités d'apprentissages sont également différentes. Ainsi, les intentions qu'ont les apprenantes en faisant le choix de fréquenter, les amènent à adopter des comportements qui portent ou non sur leur engagement pendant les apprentissages. Dans les classes, elles visent d'apprendre, de connaître et de comprendre. Des activités qui doivent être suffisamment importantes pour les amener à des comportements d'engagement soutenant les apprentissages.

À cet effet, pour des apprenantes, il s'agit de faire des efforts pour pouvoir apprendre et de percevoir ses compétences pendant les classes.

“Au moment où nous débutions les sessions, nous faisons des efforts et nous faisons notre possible afin que tout ce que renferment les sessions que nous les apprenions.” Gboto, FGD.

“Pendant que nous allions suivre les sessions, je faisais tout mon possible pour bien apprendre parce qu'elles me convenaient.” Akuvi, Attikpodzi.

En débutant les sessions, les apprenantes ont fourni de l'effort pour apprendre. En faisant de la sorte, elles ont appris ou apprenaient les activités qui étaient enseignées.

Il est clair qu’elles ont perçu qu’elles pouvaient apprendre en fréquentant les classes, qu’elles pourront réussir les apprentissages qui vont permettre d’atteindre leurs buts car elles se sentent autodéterminées pour acquérir les apprentissages enseignés.

“Oui, nous étions déterminées lorsque nous avons suivi les sessions.”

Dovi, Attikpodzi.

“Cela veut dire que si j’ai des calculs à faire, je vais les faire. Si on me pose une question, je vais répondre et si vous le voulez, le peu que je sais, je peux l’écrire.”

Akouvi, Attikpodzi.

Les apprenantes ont suivi les sessions et elles ont réalisé les apprentissages parce qu’elles voulaient arriver par elles-mêmes à apprendre à écrire, à lire et à calculer. Avec les classes, elles ont perçu qu’elles sont compétentes vu qu’elles progressent dans les apprentissages. Ce qui leur a permis de réaliser les acquisitions. Parfois, elles rencontrent des problèmes pendant les apprentissages. Ce qui ne facilite toujours pas les apprentissages car dans ces situations, leur sentiment de compétences varie et se présentent comme des différences personnelles et environnementales.

“Nous apprenons mais nous n’arrivons pas à assimiler mais il faut que nous aussi, nous progressions. Si on nous appelle et que nous ne puissions rien faire, nous le refusons et c’est pour cela que nous suivons les sessions pour apprendre, acquérir des connaissances. Ainsi, si on écrit des choses que nous puissions les connaître.”

FGD, Plakomé.

“Cela veut dire que si on nous donne des devoirs et une fois qu’on arrive à la maison nous devons les faire pour bien les assimiler. Nous apprenons mais il y a certaines choses que nous n’arrivons pas à assimiler mais nous, nous débrouillons car je peux dire que nous arrivons à garder quelques-uns dans nos têtes.”

Philomène, Agbodeka Kopé.

Trois formes d’engagement sont observées et souvent de façon concrète parmi les apprenantes. Il s’agit de l’engagement cognitif, l’engagement émotionnel et l’engagement comportemental. Dans les analyses qui suivent, nous choisissons de présenter les extraits qui mettent le plus l’accent sur le volet cognitif, émotionnel et comportemental. Mais la plupart des extraits évoquent en même temps plusieurs types d’engagement.

4.3.1. Engagement cognitif

Les apprenantes s’engagent cognitivement dans l’apprentissage en utilisant différentes stratégies cognitives, métacognitives et d’autorégulation. Dans les classes d’alphabétisation, elles adoptent une ou plusieurs différentes stratégies qui leurs permettent de réaliser les apprentissages visés.

“Tout ce qu’on t’enseigne pendant les sessions, tout ce que les moniteurs t’enseignent, si tu les retiens bien (dans la tête), tu les connaîtras.” Dovi, Atsokou.

“Si tu apprends et tu fais l’effort de connaître ce que tu as appris, comme les calculs, il te sera plus difficile de l’utiliser lorsque tu en as besoin, comme rendre la monnaie.” Afi, Hanoukopé.

Les apprenantes utilisent les stratégies de métacognition comme la mémorisation, la compréhension et la résolution des problèmes pour maîtriser ce qu’elles apprennent pendant les sessions. Elles font aussi le lien entre les apprentissages et les activités qu’elles font puisqu’elles sont les principales raisons pour comprendre.

L’engagement cognitif en apprentissage implique une continuité des activités puisqu’il requiert un dispositif qui acquiert les informations et les interprète pour réguler un comportement. En outre, il requiert aussi du temps hors des classes pour réaliser les activités. Ainsi, elles ne se contentent pas d’apprendre seulement en classe mais se donnent à cœur joie à faire les devoirs parce qu’elles savent qu’ils sont importants pour mieux apprendre et surtout maîtriser solidement les connaissances.

“Lorsque le moniteur nous donne des devoirs à faire à la maison, c’est moi la première ou la deuxième à les réussir.” Djatougbe, Abattoir.

“En vérité, si je suis seule je lis. Si le moniteur nous donne des devoirs, je les fais et je dis aussi à mes camarades qu’il faut qu’elles s’efforcent pour les faire.” Kossiwa, Agbodeka Kopé.

Les apprenantes utilisent des stratégies cognitives apprises pour poursuivre les apprentissages hors des classes. Certaines apprenantes utilisent toutes les stratégies pour apprendre et réussir les activités demandées. C’est dire qu’elles progressent du fait qu’elles portent un intérêt pour les apprentissages en question. Ce qui augmente leur motivation et elles persévèrent également dans les activités non recommandées et aussi elles mobilisent les autres apprenantes pour les activités demandées puisque l’engagement cognitif permet de réussir les apprentissages.

Le fait d’apprendre présente une relation positive parce qu’il amène les apprenantes à persévérer lorsqu’elles fréquentent les classes. Elles choisissent donc d’apprendre parce qu’elles peuvent utiliser les différentes stratégies pour réaliser les apprentissages. Toutefois, lorsque le choix d’apprendre n’associe pas l’engagement à la persévérance, la réalisation d’apprentissages ne se fait pas.

“Moi, j’ai appris mais je ne sais pas écrire parce que je n’ai pas terminé les sessions et c’est pour cela que je ne peux pas écrire.”

Mawuéna, Attikpodzi.

“Moi, j’ai remarqué en suivant les sessions que je m’embrouille avec ce que nous avons appris. Dès fois, quand je suis en classe toutes mes idées sont à la maison et quand j’arrive à la maison, je ne comprenais plus rien à ce qui est enseigné et c’était pour cela que j’ai fini par abandonner. Finalement, je ne comprenais plus rien et j’ai abandonné.”

Yonsi, Agbodeka Kopé.

Lorsque l’engagement cognitif est absent pour telle ou telle raison, le choix d’apprendre ne conduit pas aux réalisations. L’engagement de certaines apprenantes a entraîné de la confusion dans l’acquisition des connaissances. Ceci signifie qu’elle n’est pas arrivée à mettre en place les bonnes stratégies cognitives ou métacognitives nécessaires à la réalisation des apprentissages. Toutefois, lorsque les stratégies sont correctement utilisées, elles conduisent dans plusieurs cas à extrapoler les situations attendues pour les apprentissages pour mener à des activités cognitives plus élaborées.

“Le fait de suivre les sessions a fait que maintenant si je vois les immatriculations je sais les lire. Concernant la monnaie, ou pour rendre les reliquats, si je vois qu’il y a des problèmes, dès que je me concentre, je vois la solution et ça me fait très plaisir d’avoir appris.”

Afi, Hanoukopé.

La réalisation des apprentissages suppose un engagement cognitif important parce qu’il est favorable pour persévérer et fournir la quantité d’effort nécessaire. Lorsque l’engagement cible les apprentissages visés, celui-ci amène à persévérer et à fournir de l’effort parce que les apprenantes expérimentent du plaisir à apprendre en classes.

3.3.2. Engagement émotionnel

Dans les classes, l’engagement en alphabétisation présente un caractère émotionnel. Les apprenantes associent à la fréquentation des classes des sentiments positifs, des ressentis affectifs et des états d’âme qui affectent la réalisation d’apprentissages.

“Moi, si je vais en classe et que je travaille bien, une fois que je reviens devant mon étalage, je suis très contente. Moi-même, je me sens heureuse et ça me faisait vraiment plaisir d’apprendre et je ris beaucoup.”

Aheba, Adawlato.

Au cours des apprentissages, les apprenantes ressentent des émotions positives comme la joie lorsqu’elles travaillent bien parce qu’elles sont capable de faire, refaire et

de reproduire les apprentissages et, parce qu’elles apprennent bien. Les sentiments positifs les aident à persévérer davantage pour réaliser les apprentissages puisqu’ils les motivent et les rapprochent également des buts visés et des choix d’apprentissage. Par ailleurs, les émotions influencent le fait de fréquenter les classes d’alphabétisation et permettent d’apprendre comme cela se fait à l’école primaire.

“Moi, je dirai que j’aime beaucoup l’école et j’ai toujours voulu y aller. Comme les sessions sont en éwé c’était ça qui m’a fait plaisir et moi aussi j’ai suivi les sessions.”

Elise, Adawlato.

Les apprenantes éprouvent des émotions intenses qui les font réagir affectivement envers les classes d’alphabétisation. Lorsqu’elles arrivent à écrire comme à l’école et le fait de pouvoir simplement suivre les sessions constituent de la joie. Elles sont 53% à n’avoir pas été à l’école. Mais, le fait d’apprendre avec les classes d’alphabétisation est une source de joie et de plaisir du fait qu’elles pensaient ne pas pouvoir apprendre.

“Oui, moi j’avais ressenti beaucoup de plaisir parce que c’était comme si moi aussi j’allais à finalement l’école.”

Alodjihou, Attikpodzi.

“Avant de débiter les sessions, nous chantons et avant de sortir, nous chantons encore mais lorsque nous apprenons, nous ne chantons pas. Donc en chantant, les chansons rappellent la joie des chansons que les enfants chantent à leur bas âge quand ils vont à l’école, font qu’une certaine joie vous envahisse et vous stimule pour apprendre.”

Dovi, Atsokou.

En classes, elles expriment de la joie et du bonheur, surtout lorsqu’elles reprennent les chansons et elles se comparent aux enfants de l’école primaire. Lors des sessions, les émotions positives continuent parce qu’elles apprennent bien et même si parfois il arrive qu’elles se trouvent dans l’incapacité de répondre ou de reproduire correctement une tâche enseignée et à propos de laquelle d’autres réussissent. Dans cet autre cas, elles vivent différemment leurs émotions pendant le cours des apprentissages. Les unes continuent avec les émotions positives alors que d’autres sont prises avec des émotions négatives telles : l’anxiété, la peur et de la honte.

“Il [moniteur] nous envoie au tableau et il nous donne du travail à faire. Tu peux écrire la réponse ou la dire ou s’il pose des questions, si tu connais, tu lèves la main pour répondre.”

Dovi, Attikpodzi.

Ceci décrit quelques situations dans lesquelles, elles vivent les apprentissages dans les classes et durant lesquelles elles ressentent des émotions négatives. Les situations évoquées font références à des évaluations où elles doivent exposer devant la classe,

y compris les pairs et les moniteurs, les connaissances et les compétences. Parfois, les situations se présentent pleines de défi pour les unes comme les autres puisqu'elles fréquentent plus les classes en groupe pour apprendre. Ainsi, il s'agit de situations qui ne favorisent guère la réalisation d'apprentissage, ni la persévérance dans les classes.

3.3.3. Engagement comportemental

Dans les classes, elles interagissent entre elles et aussi avec les moniteurs et constituent des groupes hétérogènes où elles font différents choix comme apprendre, fréquenter, acquérir des connaissances, développer des compétences, bref atteindre des buts personnels. Ainsi, les apprenantes fonctionnent en groupes parce qu'elles peuvent avoir le soutien des pairs. Ce qui leur permet de persévérer pendant la fréquentation et pendant les apprentissages.

“Pendant les classes, nous nous soutenions les unes les autres à travers les sessions que nous suivons.”

Alodjihou, Attikpodzi.

“Lorsque nous apprenons, à un certain moment, nous entonnons un chant pour nous encourager et nous motiver. Nous chantons un peu avant de reprendre le travail.”

Gboto, FGD.

L'engagement comportemental commence par le soutien qu'elles se donnent les unes les autres. En ce sens, vu qu'elles fréquentent les classes en groupe, ce dernier est présent à travers les chants d'encouragement. En outre, le soutien peut être virtuel et ainsi provenir de celles qui ont déjà fréquenté l'école à celles qui ne l'ont jamais fait.

“Pour nous qui avons un peu fréquenté l'école et celles qui n'ont jamais été à l'école, si nous nous asseyons ensemble et qu'il s'avère que nous, nous comprenons mieux et que les autres n'arrivent pas à prononcer certaines lettres ou à dire certains mots. Nous leur disons que ça, c'est comme cela qu'on le prononce et ça aussi c'est comme ceci qu'on l'écrit et c'est comme ça que cela se passait entre nous dans la classe.”

Ablavi, Abattoir.

“Moi, je m'encourage en me disant que je dois faire des efforts pour suivre les sessions pour que moi aussi, je sache écrire, ne serait-ce que mon nom et aussi lire.”

Akouvi, Agbodeka Kopé.

Lors des apprentissages, le soutien se fait entre celles qui ont fréquenté l'école et qui viennent en appui à celles qui n'ont jamais fréquenté. Ceci leur permet de progresser ensemble avec les apprentissages. Il s'agit de soutien qui renforce les engagements comportementaux parce qu'il amène les unes les autres à réaliser des apprentissages et ainsi à persévérer. Le soutien permet à beaucoup d'apprenantes, qui poursuivent

des buts de chercher à les atteindre. De ce fait, elles apprécient et persévèrent sur les apprentissages puisqu'elles développent des comportements pour les poursuivre.

En visant des apprentissages parce qu'on a des buts personnels et parce qu'on va se sentir soutenues par des paires, les apprenantes persévèrent plus pour les bénéfices attendus puisqu'elles savent qu'elles peuvent compter sur la solidarité dans le groupe. Mais le groupe ne fonctionne pas toujours dans le sens du soutien à l'apprentissage. Il arrive aussi qu'ils fixent les moments des apprentissages et de les rendre effectifs.

“Parfois, nous décidons des jours où nous devons apprendre et ces jours que nous avons retenus, nous apprenons effectivement et nous sommes toutes présentes.” Eugénie, Atsokou.

“Si toi aussi en suivant les sessions, tu vois les autres partir et que le moniteur ne leurs dit rien, toi aussi, tu te dis que je ne vais plus continuer.” Dovi, Atsokou.

Le groupe influence le choix du comportement des apprenantes à suivre les sessions. Il agit sur la fréquentation des classes parce qu'ils perturbent les apprenantes qui se copient les unes sur les autres et n'arrivent pas à adopter le comportement approprié. Ainsi, elles agissent sous la forme de groupe-classe qu'individuellement puisque les perceptions individuelles des apprentissages interviennent moins du fait qu'elles se conforment aux comportements qu'adoptent les groupes auxquels elles appartiennent.

“Nous nous sommes donné une pause avec les travaux au champ et pour reprendre, nous avions du mal à le faire.” Amévo, Atsokou.

“Nous avons juste pris une pause pour nous reposer parce que nous avons trop de souffrances et depuis que nous avons commencé à suivre les sessions, ça ne s'est pas amélioré et nous avons eu l'impression que les sessions étaient terminées.” FGD, Kologo.

L'engagement comportemental se vit plus à la manière collective qu'individuelle. Elles ont montré une forte cohésion qui influence la fréquentation des classes. Elles fixent les règles elles-mêmes et interviennent ainsi dans la définition des horaires afin qu'ils puissent convenir à toutes. Ceci explique que le comportement dépend des facteurs sociaux qui résultent plus des décisions collectives que les apprenantes vivent de façon unanime et cela affectent la vie du groupe-classe.

En somme, les différents types d'engagement ont permis de comprendre la différence relative aux fréquentations des classes. Mais les comportements sont aussi influencés

par des facteurs du fait qu'ils orientent les acquisitions et se révèlent suffisants dans mais situations pour encourager et faire persévérer pendant les classes.

5. FACTEURS FAVORABLES À L'ALPHABÉTISATION

Lorsque les apprenantes s'engagent en alphabétisation, elles sont sous l'influence de nombreux facteurs qui sont différents les uns des autres et parce qu'ils sont en lien avec les buts qu'elles poursuivent, influent sur la participation et les apprentissages. Les facteurs découlent du milieu immédiat des apprenantes et ils sont déterminés par les caractéristiques personnelles de celles. Ce faisant, les facteurs se distinguent en deux catégories, à savoir : les facteurs individuels et les facteurs situationnels.

5.1. Facteurs individuels

L'accès aux classes est répandu parmi les femmes, quelles soient du milieu rural ou urbain, qu'elles soient sans instruction ou avec instruction, qu'elles aient des enfants ou non et qu'elles s'adonnent à différentes activités domestiques, et économiques.

En fait, les apprenantes se caractérisent par l'exercice des mêmes activités. En milieu rural, elles sont des cultivatrices et des revendeuses alors qu'en milieu urbain, elles sont des commerçantes et des revendeuses qui se retrouvent dans les mêmes classes. Mais qui sont-elles, que font-elles, pourquoi suivent-elles les sessions et que veulent-elles apprendre et faire avec les apprentissages ? Indépendamment des buts, de la valeur perçue et du sentiment de compétences, les apprenantes s'engagent mais chacune a ses caractéristiques personnelles propres. Certes, il existe des différences relatives à l'âge, le groupe ethnique d'appartenance, le niveau scolaire antérieur, la présence et le nombre des enfants et tant d'autres facteurs.

“Nous les adultes, nos idées et nos problèmes sont différents mais moi, je me dis que je vais y aller et je vais suivre les sessions et je vais y aller encore.” Somialo, Agbodeka Kopé.

A priori, les différences qu'elles évoquent visent les capacités personnelles qu'elles ont pour apprendre en alphabétisation. Ainsi, elles se caractérisent elles-mêmes à partir de leurs traits personnels qui se révèlent importants parce que le fait d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sera en fonction de ces traits.

“Comme nous suivons les sessions, certaines arrivaient à comprendre ce qu’elles apprenaient et les personnes qui ont fréquenté l’école comme celles qui n’ont jamais fréquenté sont devenues toutes des semblables pendant les sessions.”

Dédé, Adawlato.

Quoi qu’il est important pour comprendre, le niveau scolaire antérieur ne présente pas d’emblée d’effet visible sur les apprentissages. Mais il constitue une opportunité pour leur permettre d’apprendre en s’appuyant les unes sur les autres par de l’entraide. Comme toutes veulent apprendre, elles se retrouvent dans une dynamique où elles sont dans une forte cohésion qui leur transmettent la joie d’apprendre parce que pendant les sessions la différence concernant la scolarité antérieure ne s’aperçoit plus.

“En premier ... je désirais suivre les sessions mais je ne trouvais pas d’occasions mais avec le groupement, j’ai compris qu’une personne doit être lettrée car si tu n’es pas lettrée, tu restes une ignorante.”

Mana, Agbodeka Kopé.

“Nous sommes beaucoup en retard. Il faudra aussi que nous parlions de l’école à nos enfants. Si un enfant refuse d’aller à l’école, nous devons le forcer. Maintenant, l’école est importante. Si tu n’as pas été à l’école, tu restes ignorante et tu ne vauds rien. Avec les sessions que nous faisons, si nous allons en réunion dans nos cantons, tu peux te lever et parler. Là, personne ne peut plus dire, si tu te lèves, de la fermer.”

Angèle, Agbodeka Kopé.

En décidant de suivre les sessions, les apprenantes comprennent combien l’école est importante tant pour elles que pour leurs enfants. Toutes veulent sortir de l’ignorance en relevant les défis des apprentissages. Elles soulignent que suivre les sessions libère des complexes, permet de se montrer en public avec assurance et renforce une image de soi positive parce que les apprentissages sont acquis et seront donc utilisés. Les différences concernant la réalisation des apprentissages ont favorisé l’engagement de plusieurs apprenantes du fait qu’elles sont différentes les unes des autres et qu’elles ont également compris qu’elles vivent une nouvelle civilisation qui évolue avec leur quotidien et par laquelle tout change énormément.

S’engager et fréquenter les classes constituent pour les apprenantes une opportunité pour expérimenter une ouverture en utilisant les apprentissages. Elles inventorient les activités pour lesquelles elles doivent s’engager et apprendre afin de répondre à des besoins du quotidien, tels que bénéficier des crédits, élargir ses connaissances.

“Nous aussi, nous sommes dans notre village, nous allons au marché, nous cultivons la terre. Dès fois, lorsque nous arrivons dans cette salle²⁴, il n’était plus question de faire des empreintes mais de faire quelque chose pour qu’on sache que tu es réellement membre.” Plakomé, FGD.

En somme, les caractéristiques individuelles ne jouent pas de rôles significatifs pendant les apprentissages mais la dynamique collective qui prime parmi elles pendant les classes. Le fait d’exercer les mêmes activités oriente les apprentissages et inclue les entraides mais cela ne nous permet pas de distinguer si telle se prête plus au jeu des apprentissages que telles autres. En résumé, elles apprennent parce qu’elles veulent la réussite de leurs activités. C’est cela qui les pousse à s’engager en alphabétisation. Enfin, les facteurs individuels secondent ou se combinent aux choix d’apprentissage qu’elles font et c’est cela qui constitue les motifs qui les font engager en alphabétisation et qui les amène à réaliser les activités d’apprentissage qui visent à jeter des ponts entre les activités qu’elles exercent et les exigences de la société moderne actuelle.

5.2. Facteurs situationnels

Les classes d’alphabétisation ne subissent pas uniquement les effets des facteurs individuels des apprenantes. La fréquentation et les acquisitions sont aussi influencées par des facteurs situationnels qui incluent le dispositif comme l’environnement social.

5.2.1. Facteurs liés au dispositif d’alphabétisation

À différents moments du dispositif, elles sont invitées à développer des habiletés et des capacités pour apprendre afin de réussir les apprentissages enseignés. Réaliser un apprentissage nécessite de persévérer en fréquentant les classes et de fournir de l’effort nécessaire pendant la réalisation des activités. Dans ce contexte, les facteurs dispositionnels interagissent avec les apprentissages et les amènent à réussir en assimilant ou non les activités qui sont enseignées dans les classes d’alphabétisation.

Le dispositif est repris ici comme la classe avec un programme d’études comprenant des activités d’apprentissage et d’enseignement. La dimension classe est retenue car elle représente le mieux le lieu où se déroulent les apprentissages et les interactions.

²⁴ Il s’agit de la salle de l’agent du Coopec (Coopérative d’Epargne et de Crédits) où se réalisent les transactions concernant l’octroi et le remboursement des crédits.

“Si nous allons suivre les sessions, le moniteur nous accueillait bien. Lors des sessions, il nous envoie au tableau. S’il nous donne du travail à faire, tu peux écrire la réponse ou la dire ou s’il nous pose des questions, si tu connais alors tu lèves la main pour répondre.” Dovi, Attikpodzi.

Les pratiques pédagogiques adoptées sont presque identiques à celles qui sont utilisées à l’école. Elles influencent négativement les apprenantes et les apprentissages et ne les aident pas à s’engager de façon efficace dans le dispositif. Les pratiques créent des conditions qui ne favorisent, ni ne stimulent les apprentissages et les interactions parce qu’elles se sont amenées à exposer leurs habiletés à toute la classe. Telles que les pratiques sont menées, celles qui ont déjà fréquenté l’école et se perçoivent avec des habiletés positives sont satisfaites des sessions. Mais celles qui risquent de se montrer des habiletés faibles sont particulièrement susceptibles de persévérer si elles sont invitées à travers ces pratiques éducatives de présenter leurs réponses aux autres. Ceci pose la question de la pertinence des pratiques utilisées même si des moniteurs s’efforcent à ce qu’elles apprennent les différentes activités pendant les classes.

“Les apprenantes sont satisfaites de la manière dont nous, les moniteurs nous leur enseignons, c’est-à-dire que nous prenons la forme de bâton et de gourde pour apprendre les alphabets. En exemple, la forme de la gourde est ronde et nous pouvons dire qu’elle a la forme de ‘O’ ou de ‘Zéro’. Donc, si nous prenons la gourde et nous la coupons en 2, nous prenons la partie qui est la droite mais regardant la gauche et si nous mettons à son pied une petite ligne rectiligne, nous avons écrit le chiffre 2 et l’apprenante peut l’appeler ‘2’. Donc, nous prenons les formes et c’est à partir d’elles que nous leurs enseignons. Un autre exemple, si on veut écrire ‘8’, nous prenons 2 petites gourdes en mettant l’une au-dessus de l’autre, donc on a la forme du chiffre ‘8’. Cela fait que les apprenantes assimilent vite et cela leur plaît également.” Manuéna (M), Agbodeka Kopé.

Les moniteurs utilisent les éléments du milieu pour faire apprendre les alphabets et les chiffres aux apprenantes en classes. Ils utilisent les pratiques éducatives acquises lors des formations suivies pour que les apprentissages donnent de meilleurs résultats.

“Si nous allons suivre les sessions, la façon dont nous devons lire, la façon dont nous devons apprendre, le moniteur nous enseigne cela. Si nous arrivons avant lui, nous-mêmes nous simulons les apprentissages et nous les faisons jusqu’à ce qu’il arrive. Ça, ‘c’était comme ceci qu’il l’a dit la fois passée’. L’une lance : ‘Dis-le-moi’. Une autre ajoute : ‘répète-le pour moi aussi, je ne l’avais pas appris’. Si une d’entre nous, s’en souvient, elle le dit. Ainsi, toi aussi tu pourras le retenir. Ainsi, ça nous avait vraiment beaucoup aidées.” Améyo, Adawlato.

La mise en place des conditions d’apprentissage appropriées par les moniteurs laisse des marges aux apprenantes et favorise des interactions pendant les apprentissages et

leur permet d'utiliser des simulations pour que toutes progressent. Les enseignements et les interactions ont alors constitué des moyens qui ont structuré les apprentissages. En fait, la façon dont les enseignements sont menés et l'ambiance dans laquelle ils se déroulent constituent un important impact sur l'engagement des apprenantes.

Pendant les classes, la façon de faire apprendre les apprenantes tout en respectant les objectifs et les buts personnels qu'elles visent, a permis à plusieurs de maîtriser les connaissances et de développer des compétences et aussi de comprendre.

“Pendant les sessions, les choses étaient claires pour moi, je comprenais aussi les discussions que nous faisons sur les thèmes de la vie courante et je les appliquais. Oui les sessions étaient vraiment claires et nous avons bien compris ce qu'on nous enseignait.” Ayawa, Attikpodzi.

La planification et le déroulement des sessions ont permis aux apprenantes de réaliser les apprentissages et de les pratiquer dans leurs activités quotidiennes. Ce qui veut dire qu'elles ont efficacement intégré les processus d'apprentissage et les utilisent.

Pendant les sessions, les gestes et les actes que pose les moniteurs ont des impacts sur les apprenantes. Ils incluent l'organisation des sessions qui ne sont pas des tâches évidentes mais des moyens pour acquérir les apprentissages. Car ce dernier ne se fait pas seulement avec les moniteurs en classe mais aussi entre les apprenantes du fait qu'elles visent les mêmes apprentissages. Ainsi, elles cherchent des stratégies à mettre en œuvre afin que les unes et les autres puissent s'investir et que les apprentissages soient renforcés du dedans et en dehors des classes.

“Si nous arrivons pour suivre les sessions, à la fin des enseignements, les moniteurs nous donnent des devoirs à faire à la maison pour les ramener les fois suivantes. Si ça arrive que nous ayons des devoirs de maison, nous nous réunissons pour travailler ensemble les devoirs afin de les ramener à la prochaine session et les montrer aux moniteurs.” Gboto, FGD.

Les méthodes incluent les devoirs de maison comme des pratiques d'apprentissages qui se poursuivent dans les groupes au-delà des classes. Elles se retrouvent ensemble et travaillent pour réussir les devoirs afin de recevoir les feedbacks des moniteurs. En ce sens, les feedbacks sont importants car ils permettent aux apprenantes de savoir si elles ont réalisé des acquisitions des apprentissages. Souvent, les moniteurs profitent

des devoirs et des feedbacks pour amener les apprenantes à fréquenter longtemps les classes en s'assurant que les feedbacks soient des encouragements qui les aident.

“Pendant les sessions, si une personne répond bien à une question posée, le moniteur lui adresse des encouragements ou bien, nous entonnions un chant pour la féliciter et aussi pour nous encourager nous autres dans la classe afin de mieux poursuivre les sessions que le moniteur nous dispense.”

Gboto, FGD.

Les moniteurs qui conduisent les sessions sont formés à des pratiques pour organiser les apprentissages dans un dispositif qui favorise les apprentissages. Mais certaines apprenantes n'arrivent pas à poursuivre les sessions car elles ne comprennent pas les contenus. En fait, les enseignements sont dispensés par brèves étapes successives pour permettre aux apprenantes réaliser les apprentissages pendant les classes.

“Certaines comme nous ne sont pas parvenues à terminer les sessions alors que les moniteurs nous ont bien enseigné. Nous apprenons mais nous n'arrivons pas à distinguer ce qu'ils nous enseignent. Ils nous demandent de lire mais nous en sommes incapables et pour cela, je me dis : je suis les sessions mais je n'arrive pas à assimiler. Donc je n'irai plus et si les moniteurs me font appel, je refuse et je me laisse aller et je n'aurai plus honte.”

FGD, Atsokou.

Pour les apprentissages, certaines apprenantes ont rapporté qu'elles n'ont ni appris, ni terminé les classes même si les moniteurs ont assumé leurs tâches. Elles n'ont pas assimilé les enseignements parce qu'elles ne peuvent pas résoudre les tous petits exercices qui leurs sont posés. Ceci pose le problème du type d'apprentissage qui est utilisé par le dispositif pour amener ces adultes à assimiler les quantités d'informations puisque tout ce qu'elles connaissaient a été appris de manière informelle.

Pour enseigner les apprenantes, les moniteurs planifient et dispensent les sessions afin que toutes réussissent à apprendre. Les enseignements sont ainsi focalisés pour leur permettre de réaliser les objectifs assignés et d'atteindre les buts qu'elles visent. Mais la progression des sessions pose aux apprenantes des problèmes du fait qu'elles n'arrivent ni à assimiler, ni à maîtriser les apprentissages enseignés.

“Il y a juste une chose qui nous gêne et qui nous perturbe toutes en suivant les sessions. C'est la construction, la construction des phrases mais nous nous efforçons de faire de notre mieux. Lorsque nous avons commencé les sessions, nous voyons les lettres, les signes et les mots mais nous ne savons pas les reconnaître mais maintenant que nous avons suivi les sessions pendant

un temps et que nous avons fait des “constructions”, nous y travaillons et nous faisons de l'effort pour lire les groupes de mots et de bien les prononcer.” Dovi, Atsokou.

Le problème que les apprenantes rencontrent a trait à la complexité des apprentissages lorsqu'elles progressent pour apprendre. Un autre problème concerne la structuration des apprentissages du fait qu'elles sont plus habituées à des acquisitions spontanées. En arrière plan, elles apprennent en suivant les explications, les répètent ou elles refont les mêmes opérations mais rencontrent toujours les mêmes difficultés. Par conséquent, les problèmes rencontrés ne sont pas seulement liés au contenu ou à la structure mais aussi à la rapidité avec laquelle elles doivent les maîtriser et être à même de les refaire.

En fait, le déroulement des sessions affecte les apprentissages mais les aides reçues les amènent à percevoir les effets positifs pour poursuivre la fréquentation des classes. Mais ceci n'est pas le cas de toutes, car certaines quittent le dispositif malgré des feedbacks qui expliquent les processus et qui informent sur les meilleures façons de progresser sur les apprentissages, qu'elles trouvent inadaptés dans leur situation.

“Nous suivons les sessions qui sont destinées à nous des adultes. Jusqu'à ce que nous arrivions en classe, ils sont en train d'écrire pour certaines et d'autres ont déjà fini d'écrire et quand il nous donne à nous des choses à écrire, il nous dit de prendre notre temps pour le faire.” Klologo, FGD.

Pour les moniteurs, les apprenantes n'apprennent pas toutes de la même façon et ils partent de ces différences pour jouer leur rôle dans la réalisation et l'acquisition des apprentissages. De leur côté, elles apprécient la façon dont les moniteurs enseignent et les soutiennent même en cas de retard afin qu'elles aient toutes le niveau requis. Mais le défi reste difficile à relever surtout lorsque certaines doivent consacrer des journées entières aux différentes activités de leur groupement, y compris les classes.

“Non ! ces personnes ne disent pas la vérité parce que les sessions n'ont pas lieu tous les jours. Les mercredis, nous l'utilisons uniquement pour le groupement. Dès que nous terminons nos réunions, les moniteurs nous rejoignent pour dispenser les sessions pendant 2h. Là nous savons que nous devons les mercredis au groupement car les sessions sont en faveur du groupement. Les samedis, si nous sommes organisées dans nos activités, à 12h nous devons commencer par nous préparer et c'est ça qui nous dérange. Celles qui ne veulent pas venir, elles ont refusé mais si moi je veux le faire donc je vais bien le faire.” Dansigan, Agbodeka Kopé.

Les facteurs dispositionnels ne traduisent pas clairement les conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages aux adultes dans les classes d’alphabétisation. Ils utilisent des pratiques exagérément calquées sur l’école à des adultes qui ont toujours appris à partir d’un style d’apprentissage informel. Mais ils ne constituent pas les seules conditions qui amènent les apprenantes à suivre les sessions. Malgré qu’elles sont motivées mais perçoivent que les horaires sont inadaptés ne permettent pas à certaines de consentir des efforts pour se rendre disponibles afin de fréquenter les classes.

En plus, d’autres facteurs du dispositif influencent aussi la fréquentation des classes. Ils concernent le comportement des moniteurs face aux attitudes des apprenantes qui ont quitté les classes. Certains moniteurs se dérobent de leur rôle et créent des situations qui n’aident pas les apprenantes à poursuivre les apprentissages en ce sens que ce sont eux qui quittent en premier les sessions en laissant copier sur les comportements.

“Lorsque nous suivions les sessions, la façon dont le moniteur dispensait les sessions, la façon dont lui-même était assidu et la manière ordonnée suivant laquelle il nous enseignait nous avons remarqué que nous progressions bien. Mais lorsqu’il a commencé par s’absenter alors certaines aussi ont cessé de venir en prenant l’exemple sur lui le moniteur.” Ablavi, Attikpodzi.

“Les sessions nous les avons suivies la main dans la main parce que le moniteur nous avait bien enseigné. Il nous a enseignées avec plein d’encouragement. Mais le nouveau moniteur, il n’est pas libre. Lorsque nous allons suivre les sessions, il nous donne juste des travaux à faire à la maison. Nous les faisons mais il ne s’en souvient pas et quand il a senti que nous sommes fatiguées parce qu’il nous forçait à travailler vite, nous avons mis fin aux sessions.” FGD, Klologo.

Par leurs comportements, certains moniteurs n’encouragent pas la fréquentation des classes puisqu’ils incitent les apprenantes à quitter avant le terme du fait qu’eux-mêmes ont aussi quitté les classes. Dans les classes, les interactions moniteur-apprenante sont importantes comme les interactions entre les apprenantes elles-mêmes. Ainsi, les comportements des uns déterminent les comportements des autres et vice, versa. Et lorsque les moniteurs dispensent les sessions, ils servent de modèle, qui invite les apprenantes à fréquenter les classes en réponse aux attitudes positives montrées. En fait, c’est ensemble que les moniteurs et les apprenantes doivent persévérer pour produire les progrès en se reconnaissent dans leurs rôles respectifs.

En résumé, les enseignements, les interactions et les ambiances sont d’importants déterminants qui influencent la fréquentation des classes et les apprentissages.

Lorsque les facteurs sont positifs, se créent des conditions favorables à l'apprentissage. Mais lorsqu'ils sont négatifs, la dynamique de la classe est brisée, les interactions mal vécues, les horaires perçus inadaptés, les comportements déviant des moniteurs qui ne sont pas de nature à encourager la fréquentation et des feedbacks qui ne mettent pas suffisamment l'accent sur les apprentissages pour motiver davantage. Parfois, ces facteurs se révèlent positifs mais les apprenantes n'assimilent pas les acquis qu'elles attribuent aux difficultés et aux faibles habiletés qui les influencent négativement.

4.2.2 Facteurs liés à l'environnement social

Les apprenantes vivent les classes d'alphabétisation tant de l'intérieur que de l'extérieur car elles fréquentent les classes dans un environnement social qui ne s'est pas assez préparé à accueillir les sessions, ni à favoriser l'acquisition des apprentissages. De ce fait, il définit les comportements des unes et des autres, avant même qu'elles ne débutent les classes puisqu'il ne s'attend pas à voir ses adultes prêts à apprendre.

En allant en classes pour apprendre, des apprenantes font le choix de rompre avec les habitudes qui n'aident pas les femmes à fréquenter l'école alors qu'elles sont elles aussi capables d'apprendre afin de s'insérer dans une société qui change ou qui évolue continuellement. En fait, l'évolution de la société a vu naître de nouveaux besoins chez certaines adultes et elles veulent utiliser les classes d'alphabétisation pour les satisfaire.

“L'adulte accepte de suivre les sessions. Autrefois est différent de maintenant. Le monde dans lequel nous sommes aujourd'hui est différent et c'est l'école qui est bien. Autrefois, la femme ne va pas à l'école et si tu y vas 1 fois, 2 fois, il faut que tu quittes. Maintenant avec la civilisation, tout le monde doit être lettré en tenant le papier et le stylo. C'est pour cela que tout le monde va suivre les sessions aujourd'hui.”

Angèle, Agbodeka Kopé.

“Le fait de tenir un stylo me plaisait depuis mais je ne savais que faire mais aujourd'hui je sais le tenir parce que nous avons eu les sessions pour apprendre.”

Gboto, FGD.

En fait, les apprenantes sont généralement prises par les multiples tâches qu'elles font quotidiennement. Ce qui ne leur laisse pas du temps additionnel à consacrer à d'autres activités, comme le fait de se rendre dans les classes d'alphabétisation pour apprendre.

“Moi, je dis que cela dépend de la façon dont elles vivent à la maison, de tout ce qu'elles rencontrent chez elles à la maison. Si tu n'es pas libre chez toi, aujourd'hui tu vas partir mais demain, tu ne pourras pas. Si tu vas aujourd'hui, demain tu ne pourras pas aller et ce qu'on a déjà

enseigné, tu ne pourras pas les assimiler donc c'est pour ça que certaines finissent par ne plus venir suivre les sessions.”
Philomène, Agbodeka Kopé.

Les apprenantes constatent que certaines ne fréquentent pas suffisamment les classes. Pour elles, il s'agit de l'influence du milieu social, surtout la maison. Car les unes sont influencées par la vie familiale qui les empêche de disposer librement du temps pour faire d'autres choses comme aller en classes d'alphabétisation. C'est dire que, concilier la vie sociale et les apprentissages sont difficiles une fois qu'elles s'engagent.

“Le samedi après-midi, c'est à 14h et nous faisons 2 heures. Ensuite, nous rentrons à la maison. Mercredi après-midi, la même chose. Dans la semaine, nous avons choisi 2 jours et cela va encore nous empêcher. Moi, je vais à l'église les mercredis soirs mais comme je sais que les sessions sont importantes, les mercredis soirs je ne vais pas à l'église et j'ai dit au pasteur que comme, nous suivons les sessions, je vais suivre les sessions et pour ça je ne pourrai plus venir à la messe les mercredis soirs. Donc moi les mercredis soirs, je ne vais plus à l'église mais je vais suivre les sessions.”
Kossiwa, Agbodeka Kopé.

La difficulté des apprenantes est de prioriser les activités qu'elles font pour se libérer pour les classes ou la façon de coordonner les activités afin de se rendre en classes. Pour certaines, les sessions sont perçues comme un rajout à leurs activités et si les entourages s'en mêlent, les situations deviennent difficiles. Souvent, les obstacles sont le mari ou la famille qui généralement n'aime pas voir les femmes allées en classes.

“Cela peut dépendre du refus du mari, moi je suis une veuve et je sais aussi que j'ai accepté un travail et si cela dépend de moi, car c'est très important pour moi de suivre les sessions et j'ai mis cela au rang de mes travaux et je le fais. Certaines disent qu'elles sont allées suivre les sessions et elles ne sont pas vite rentrées et du côté de la cuisine, elles ont eu des problèmes ou dès fois, lorsqu'elle veut partir, le mari leur dit ceci, cela. Si tu veux apprendre, tu dois savoir à quelle heure rentre ton mari et dresses sa table et tu trouveras le temps pour aller et revenir. Moi, je leur parle de ma situation mais elles me disent que comme moi, je suis seule ... mais ce n'est pas ça. Si tu crois en toi et tu tiens à faire un travail, tu le feras.”
Philomène, Agbodeka Kopé.

Pour les classes, les maris n'acceptent pas que leurs femmes suivent les sessions. Ils agissent comme les parents de ces femmes qui les laissaient fréquenter l'école une, deux fois puis ils font tout pour qu'elles quittent du fait que les communautés sont encore très enracinées dans les traditions. Cette situation est encore très présente en milieu rural puisque certains maris font également tout pour que leurs femmes ne puissent pas suivre les sessions. Toutefois, en milieu urbain la situation a quelque peu évolué et elle est différente en ce sens que les sessions se déroulent sur le lieu du

travail et lorsqu’elles débutent les classes, elles sont encouragées par le mari qui les soutient et leur montre comment s’investir dans les sessions pour apprendre. En plus, les apprenantes ont plus de liberté à suivre les sessions c’est-à-dire que les classes ont lieu dans les marchés et elles se déroulent pendant qu’elles sont encore au marché.

“Lorsque nous allons en classes, je ne prenais pas trop à cœur ce que je faisais. Mais au fur et à mesure que nous évoluons et vers les 4 mois, j’ai commencé par comprendre et mon mari m’a dit que c’est très important ce que nous apprenons parce que si je rentre à la maison, j’étais capable de lire ce qu’on nous avait enseigné. Donc, il a dit qu’il faut que j’en prenne soin et comme je l’ai fait, ça a alors très bien marché.”

Mémé, Abattoir.

Lorsque les apprenantes reçoivent du soutien de leurs familles, soit les proches significatifs, elles fréquentent les classes et elles montrent du goût et de l’intérêt pour les sessions même si elles évoluent et que les apprentissages se complexifient. Elles persévèrent parce qu’elles savent que leurs proches comptent sur elles et cela les motive davantage. Ainsi, grâce à un environnement favorable qui s’ajoute à la valeur et la compréhension des sessions, les apprenantes s’engagent davantage, persévèrent plus et cherchent également à poursuivre les sessions pour plus de résultats concrets.

“Lorsque nous avons suivi les sessions et une fois que nous les avons terminées, nous avons proposé au moniteur de nous continuer les sessions pour que, ce pourquoi nous avons suivi les sessions, que nous les maîtrisions. Il nous a fait comprendre que nous pouvons continuer à apprendre chez nous. Mais une fois que nous rentrons à la maison le soir, le fait d’aller au marché, d’y passer la journée et au retour, de préparer le dîner et de faire d’autres choses pour terminer la journée, il n’y a plus de temps libre et nous n’arrivons plus à apprendre.”

Améyo, Adawlato.

La façon dont les sessions sont planifiées pour avoir lieu à la mi-journée, ont fait que des apprenantes ont achevé les sessions qui ont permis à plusieurs, principalement celles qui sont aux marchés, de réaliser les apprentissages sans obstacles car elles ne subissent pas les influences directes de leur environnement. Si elles apprennent pendant qu’elles sont au marché, il y a parfois d’autres barrières auxquelles elles sont aussi confrontées lorsqu’elles s’engagent dans le dispositif, telles les moqueries des personnes qui ne fréquentent pas. Dans les classes, elles rencontrent d’autres barrières qui incluent des aspects défavorables à la fréquentation des classes telles les tensions sociales qui interfèrent avec le choix et la décision de s’engager et de persévérer ou des aspects qui relèvent des réseaux sociaux qui emprisonnent les valeurs auxquelles les apprenantes doivent s’accrocher pour ne pas apprendre. Toutefois, des apprenantes

peuvent se retrouver dans d'autres formules d'apprentissage ou elles s'initient à de nouveaux réseaux sociaux où elles peuvent librement retrouver une individualité.

Les facteurs environnementaux montrent différents résultats avec les sessions : une confrontation avec les valeurs traditionnellement admises dans les communautés, un conformisme aux valeurs par respect aux traditions pour ne pas persévérer en classes pour réaliser les apprentissages et une révolution face aux valeurs sociales pour celles qui en jouissent des frais après leur passage dans le dispositif.

En résumé, des apprenantes distinguent par elles-mêmes qu'elles ne fréquentent pas suffisamment les classes, c'est-à-dire qu'elles ne persévèrent pas assez pour les apprentissages. En fait, elles fréquentent sur de périodes variables et partent avec des apprentissages faiblement acquis mais elles s'en contentent, avouent qu'ils leur sont suffisants puisqu'elles ne sauraient continuer plus longtemps les sessions. D'autres fréquentent sur des périodes relativement longues qui permettent des apprentissages devant répondre aux buts visés. Parmi elles, il y a en qui ont achevé de fréquenter les classes et qui ont réalisé tous les apprentissages et souhaitent en apprendre d'autres.

La relation entre d'une part les sessions dispensées dans un dispositif d'apprentissage et d'autre part les buts personnels, la valeur perçue, le sentiment de compétences et les différents facteurs qui influencent les classes varient et se perdent ou se renforcent avec la détermination des apprenantes. Pour certaines, c'est à croire que réaliser un apprentissage ne dépend pas du nombre des mois de fréquentation des classes mais des activités d'apprentissages elles-mêmes car pour apprendre il faut être déterminé et il faut persévérer. En somme, les apprenantes qui fréquentent les classes visent des buts personnels suscités par des besoins et elles apprennent afin de répondre à des buts et ainsi pouvoir améliorer leurs conditions de vie dont le travail, la famille, etc.

6. APPRENTISSAGES ACQUIS EN ALPHABÉTISATION

La fréquentation des classes s'est montrée variable par les apprenantes en prenant différentes formes. Elle a varié sur la période faible, la période moyenne et la période requise. La variation a résulté des buts personnels, des motifs d'engagement, de la valeur perçue des sessions, du sentiment de compétences, du dispositif et aussi des

facteurs individuels et sociaux comme l’environnement familial ou professionnel. Ces différents aspects ont favorisé l’engagement en classes d’alphabétisation et permis de la part des apprenantes des acquisitions des apprentissages.

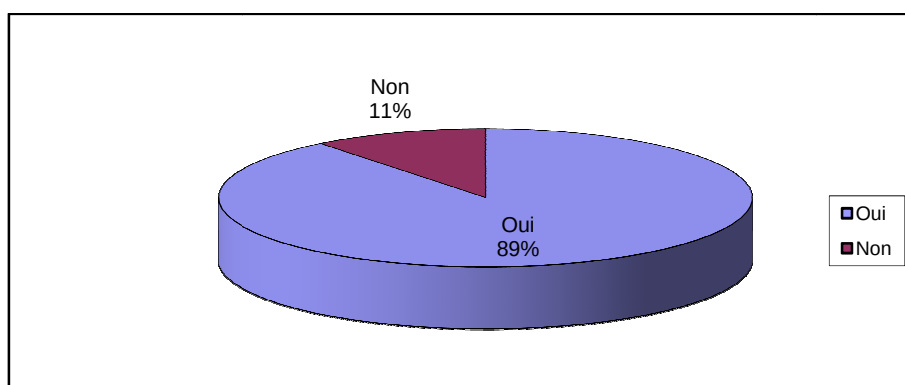
En premier, il aborde l’acquisition des apprentissages d’un point de vue global à partir des motifs rapportés en s’engageant en classes d’alphabétisation. Ensuite, il présente les apprentissages individuels qui sont acquis de façon spécifique par les apprenantes du fait qu’ils expliquent le mieux les acquisitions réalisées pendant les classes.

6.1. Acquisition d’apprentissages

Dans les classes, les apprentissages comprennent un certain nombre d’activités et un ensemble de différents aspects qui interagissent et les stimulent en vue de faciliter l’acquisition des connaissances, le développement des compétences et l’utilisation des acquis. Ainsi, les apprentissages peuvent être des apprentissages instrumentaux tels l’écriture, la lecture et le calcul et aussi des apprentissages axés sur le développement des compétences nécessaires à la vie courante qui sont maîtrisées grâce à la discussion des thèmes. En tout, il se présente deux niveaux concernant le fait de réaliser les apprentissages. Il s’agit d’un niveau global et des niveaux spécifiques.

Selon les questions : [Avez-vous réalisé d’apprentissage en classes d’alphabétisation ?] du questionnaire, celle-ci [Quel(s) apprentissage(s) avez-vous réalisé(s)] des entretiens et la question aux moniteurs : [Que dites-vous des apprentissages qu’elles réalisent ?] Elles ont permis les résultats, présentés en figure 1 suivante. Elles montrent un niveau élevé de réalisation d’apprentissages (89 %), malgré le nombre élevé des abandons (86 %) parmi les apprenantes qui ont fréquenté les classes.

Figure 6 : Niveau général de réalisation rapportée des apprentissages



En s’engageant en alphabétisation, elles apprennent les activités qui sont dispensées et réalisent un (des) apprentissage(s) pour la valeur qu’elles représentent et croient en leur chance de réussir du fait que les apprentissages vont permettre d’atteindre les buts visés. De ce fait, elles savent que les apprentissages aboutiront dans le futur à des résultats qui dépasseront les aspects inhérents des apprentissages. En somme, il s’en suit un niveau global concernant la réalisation des apprentissages et un autre niveau concernant la réalisation des apprentissages de façon spécifique.

En faisant le choix des apprentissages pendant les sessions d’alphabétisation, elles sont nombreuses à apprendre et à y parvenir selon la figure ci-dessous. La réalisation des apprentissages se présente sous un angle général quoique les apprentissages mettent en évidence des acquisitions spécifiquement ciblées du fait qu’ils se présentent plutôt de façon désagrégée et par type d’apprentissages. Il est important donc de cerner les acquisitions en identifiant les choix des apprentissages des unes et des autres, et à percevoir distinctivement les spécificités en alphabétisation.

6.1.1. Aperçu général sur les apprentissages

L’aperçu général concernant l’acquisition des apprentissages [figure 6] fait observer que les apprenantes apprennent dans les classes d’alphabétisation. La figure montre que 89 % ont appris avec les classes dispensées. Certaines apprenantes se réjouissent du fait qu’elles ont acquis des apprentissages.

“Maintenant, si on écrit ton nom, tu peux toi-même le recopier. Avant, si on t’amène des papiers tu es obligé de demander à quelqu’un de te le lire et l’autre est obligé de connaître ce qui t’est destiné mais depuis que nous aussi, nous avons suivi les sessions. Nous-mêmes nous arrivons à reconnaître des écritures et nous faisons aussi des lectures” Gboto, FGD.

“Ce pourquoi je dis que j’ai appris, c’est que je vais à l’Eglise mais je n’arrive pas à lire la Bible et le cantique mais maintenant j’arrive à le faire et d’autres choses encore” Rose, Attikpodzi.

“C’est grâce aux sessions que nous avons suivies que nous savons aujourd’hui compter les mois et qu’est-ce que ça veut-il dire, c’est à cause des sessions que nous savons dire : Dzové (Janvier), Dzodzé (Février), Tedoxe (Mars), Afofiè (Avril), Damé (Mai), Massa (Juin), Siamlom (Juillet), Dassiamimé (Août), Anyonyon (Septembre), Kélé (Octobre), Ademakpoxe (Novembre) et Dzomé (Décembre). C’est par les sessions que nous les avons maîtrisés” Klologo, FGD.

Il ressort une diversité avec les apprentissages réalisés par les apprenantes. Elles ont rapporté avoir appris et maîtrisé les apprentissages pour lesquels elles sont engagées en alphabétisation pour apprendre en réponse aux motifs de leur engagement.

Les apprenantes ont exprimé sous différentes formes, les acquisitions qu’elles ont apprises. Pour les unes, il s’agit de savoir écrire afin de ne plus compter sur les autres et ainsi réaliser par soi-même de simples activités. D’autres ont également appris parce qu’elles veulent utiliser les acquisitions dans une condition précise. Aujourd’hui, elles font elles-mêmes le choix des apprentissages. Elles expliquent les choix par le fait qu’elles appartiennent aux groupes et leur désir est de faire comme tous les membres.

Les acquisitions visées sont avant tout axées sur l’écriture, la lecture et le calcul ainsi que les compétences courantes, associées activités dans les sociétés modernes et fortement imprégnées par la présence de l’école qui révèlent que les acquisitions et faire le choix d’apprendre sont beaucoup plus perçus comme des atouts.

Des apprenantes sont amenées à réaliser les apprentissages mais elles ne ciblent pas un apprentissage précis à acquérir mais d’apprendre simplement. De ce fait, il est clair que ne sachant pas quel apprentissage acquérir, certaines n’ont pas rapporté avoir acquis des apprentissages (11 %) alors que les motifs d’engagement sont personnels.

“Le plus important pour nous est d’identifier et de reconnaître les chiffres et les alphabets pour que si nous allons dans un endroit que si nous soyons capables de reconnaître les choses.” Ya, Kpavou.

Pour les apprenantes, les sessions signifient d’identifier et de reconnaître les chiffres et les alphabets. À la fois, elles signifient d’apprendre et connaître et pour cela elles font le choix d’apprendre, de s’engager mais ne clarifient pas assez les apprentissages à acquérir sinon elles feraient alors le choix d’apprendre à écrire, à lire, et à calculer.

6.1.2. Acquisition spécifique des apprentissages

La réalisation des apprentissages que présentent les apprenantes au niveau global, a atteint le niveau élevé de 89 %. Le niveau a été possible parce qu’elles ont appris. En précisant qu’elles souhaitent réaliser les apprentissages ou se sentent capables d’apprendre, elles font la correspondance entre les apprentissages et les motifs pour

lesquels elles visent les apprentissages. Le fait de viser des apprentissages présente donc pour elles beaucoup d'avantages parce qu'ils leurs permettent de percevoir dans l'immédiat les bénéfices qui sont directement liés à l'apprentissage visé et les conséquences futures attendues des activités auxquelles elles s'adonnent.

“Vous voyez, le fait de savoir lire et écrire, nous a montré beaucoup de choses. Maintenant, en se rendant quelque part et depuis que les sessions nous sont organisées, si tu risques de te perdre en voyant les écritures ou si tu vois qu'on a mis un panneau, tu devras reconnaître et savoir ce qui est écrit. Si, tu es en train de t'égarer, tu dois revenir sur tes pas mais si c'est le bon endroit qui est indiqué, tu dois le savoir pour continuer ta route.” Gboto, FGD.

“Moi, j'avais observé des bénéfices, c'est que si tu apprends et que tu connais bien ce que tu as appris, faire des calculs ne te sera plus difficile, car au lieu d'amener cela à quelqu'un pour qu'il te voit ça, pour qu'il te triche parce que tu ne le sais pas, non c'est fini tout cela. C'est ça les bénéfices que moi j'ai observé avec les sessions.” Afi, Hanoukopé.

“Oui, il y a des bénéfices. Oui, il y a vraiment des bénéfices et c'est pour cela que tous mes 3 enfants, j'insiste beaucoup pour qu'ils aillent à l'école. Je leur dis avec humour qu'ils doivent aller à l'école pour eux-mêmes et le mien aussi et ils rient beaucoup.” Akossiwa, Adawlato

Avec les sessions, les apprenantes ne mettent pas l'accent sur les apprentissages mais précisent les avantages qu'elles sont susceptibles de rencontrer ou envisager avec les apprentissages car déjà elles comprennent que pour chaque apprentissage, il lui correspondra des acquisitions spécifiques facilement réalisables.

Réaliser un apprentissage de façon spécifique signifie principalement d'apprendre une activité bien précise comme : écrire, lire, calculer et maîtriser les compétences lors des sessions organisées. La figure 6 a présenté la répartition en fonction des apprentissages qui ont été réalisés pendant les activités des classes. Mais lorsque les apprenantes fréquentent les classes, elles apprennent soit à écrire, lire et calculer, soit à maîtriser les compétences courantes. Ce faisant, ces apprentissages s'avérant plus spécifiques sont réalisés et/ou acquis indifféremment par les unes et les autres. Enfin, l'acquisition des apprentissages diffère spécifiquement avec la fréquentation des classes.

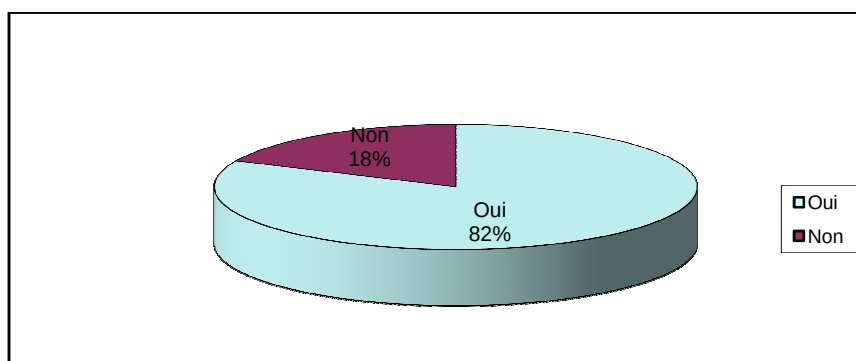
Dans les classes, les apprentissages présentent les fréquences suivantes : écriture (82 %), lecture (27 %), calcul (23 %) et compétences courantes (60 %). Il est important de souligner que les réalisations ne tiennent pas compte du niveau scolaire antérieur mais présentent les types d'apprentissages tels qu'ils sont enseignés et maîtrisés pendant les sessions. Ainsi, dans les lignes à venir, nous allons nous focaliser sur les

apprentissages spécifiques instrumentaux, (écrire, lire et calculer) et les compétences nécessaires à la vie quotidienne dans le but de comprendre puis d'expliquer les différences observées avec les réalisations.

◆ **Apprentissage de l'écriture**

Dans les classes, elles sont 82 % apprenantes engagées en d'alphabétisation à rapporter avoir appris à écrire, un apprentissage instrumental suffisamment expliqué lors des séances d'information et un apprentissage qui présente beaucoup de valeur perçue du point de vue des activités quotidiennes commerciales, familiales et autres.

Figure 7 : Apprentissage rapporté de l'écriture



Le niveau de réalisation est presque aussi élevé que celui du niveau global de la réalisation des apprentissages. La figure présente le niveau de l'apprentissage de l'écriture rapporté par les apprenantes. Le niveau est de 82% et le fait de ne pas apprendre à écrire représente 18%. Le niveau montre qu'elles réalisent principalement l'apprentissage de l'écriture. Mais comment expliquer un tel niveau d'apprentissage ?

Une première explication est que dans les classes, l'écriture est la première activité qui est présentée et enseignée dans les classes. Elle occupe alors une place de choix dans les quatre types d'apprentissages. Le fait de débiter les sessions par l'écriture s'explique par le fait qu'elle constitue le choix fortement motivé pour les apprenantes et les moniteurs par les responsables de programmes. Elle est donc la toute première activité d'apprentissage qu'elles découvrent et à laquelle elles s'adonnent. En fait, l'apprentissage de l'écriture répond essentiellement à la fois aux objectifs fixés pour les sessions et les buts visés par les apprenantes en ce sens qu'elle les amène à s'identifier personnellement à travers l'écriture et l'appellation de leurs noms.

“Nous pouvons écrire nos noms. Si on t’appelle ou si tu as ton nom inscrit quelque part, tu dois savoir que c’est bien de toi dont il s’agit parce que tu sais reconnaître l’écriture de ton nom. Oui, tu sais reconnaître l’écriture de ton nom car tu l’écris toi-même”

Plakomé, FGD.

Ceci résume en substance ce pourquoi les institutions veulent qu’elles apprennent à écrire, voire à suivre les sessions et ce pourquoi les apprenantes ont compris par elles-mêmes pourquoi elles doivent suivre et apprendre avec les sessions. Comme elles bénéficient de micro-crédits ; apprendre à écrire, lire et calculer, leurs permet de sentir plus aptes à se reconnaître dans les noms face aux crédits qu’elles reçoivent

Le choix d’apprendre à écrire comme première activité s’explique aussi par le fait que dans les fiches pédagogiques dont disposent les moniteurs, ils utilisent la trilogie contraire à : lire-écrire-compter à la demande des institutions afin d’augmenter le désir et le vouloir d’apprendre. Pour les moniteurs, débiter l’apprentissage par l’écriture leurs permet de découvrir les alphabets pour apprendre à écrire leur nom puisque l’objectif est de les aider à savoir écrire et signer de leur nom pour bénéficier des micro-crédits qui sont octroyés dans la perspective de financer les différentes activités qu’elles font dans leur milieu. Un moniteur dit ce qui suit :

“Nous débutons la première séance par l’écriture et jusqu’à ce qu’elles partent pour la maison, ce premier jour, elles savent toutes qu’en suivant les sessions, ce premier jour et pour la toute première fois, elles allaient maîtriser une chose. Nous commençons les sessions, le premier jour la première lettre ‘a’ et elles partent à la maison avec cette lettre. C’est une joie pour elles que déjà le premier jour des sessions, elles connaissent la lettre ‘a’.”

Elom, (M) Plakomé.

Ainsi, l’apprentissage de l’écriture comme la toute première activité relève d’un choix stratégique des acteurs de l’alphabétisation. Pour les moniteurs, elles suivent les sessions parce qu’elles veulent apprendre, réaliser les activités dans l’ordre proposé, un agencement intéressant pour apprendre à écrire que souligne le même moniteur.

“Pour moi, elles veulent savoir écrire, surtout leur nom. Puis si elles vont dans un endroit et qu’elles voient des panneaux qu’elles puissent lire et reconnaître ce qui y est écrit. Aussi, ce qui les intéresse encore est le calcul et enfin qu’elles puissent apprendre à faire la signature. Ce sont les choses les plus importantes pour lesquelles elles suivent les sessions. Donc, elles viennent suivre les sessions pour savoir écrire, savoir lire et savoir calculer”

Elom, (M) Plakomé.

Le choix de débiter les apprentissages par l'écriture, voulue par les institutions et mise en œuvre par les moniteurs dans les différents milieux, montre que cet apprentissage permet de répondre aux multiples préoccupations de celles qui s'engagent en classes.

En outre, le niveau élevé de l'apprentissage de l'écriture est attribué aux apprenantes elles-mêmes quant à ce choix qui s'explique par la correspondance entre les buts qu'elles visent et les objectifs pour lesquels les sessions sont dispensées. Un point intéressant souligne que l'apprentissage de l'écriture rejoint presque le niveau global.

“Avant je ne savais pas écrire mon nom et si on l'écrit quelque part, je ne sais pas que c'est de mon nom dont il s'agit mais aujourd'hui, moi-même j'écris mon nom” Gboto, FGD.

“Aujourd'hui, mon nom : Dopé²⁵ que j'avais dit, avant même si on l'écrit je ne peux pas le reconnaître mais aujourd'hui je peux facilement l'écrire moi-même” Gboto, FGD.

“J'arrive à écrire mon nom, je l'avais appris et j'écris aussi le nom d'autres personnes. je peux écrire mon nom et je peux aussi écrire le nom de mon enfant” Akouvi, Attikpodzi.

“Moi, si vous me donnez du papier, je vais vous écrire mon nom parce que j'écris mon nom. Le nom Kponton, ce n'est pas de la façon dont on l'écrit en français qu'on doit l'écrire en éwé ? Puis, Aheba²⁶, je dirai que c'est juste un nom guin²⁷. Puis, Philomène, n'est pas éwé” Aheba, Adawlato.

Que ce soit au plan individuel ou de groupe et que ce soit en milieu rural ou urbain, de nombreuses apprenantes ont appris à écrire avec les sessions. Même si, 'écrire' est une tâche scolaire, elle est utilisée pour enseigner aux apprenantes car il répond également aux objectifs institutionnels fixés pour faire acquérir l'écriture des noms et la signature aux apprenantes qui fréquentent les classes.

Par conséquent, la majorité a appris à écrire car elles savent que l'écriture leur donnera de découvrir, de s'ouvrir à de nouvelles connaissances et compétences en rapport avec le milieu quotidien immédiat mais parce qu'apprendre à écrire aura des conséquences pour les différentes autres activités qu'elles exercent.

Mais, apprendre à écrire s'appuie sur différents facteurs tant individuels qu'autres, tel l'âge. Dans les classes, l'apprentissage de l'écriture est massivement réalisé mais se fait-il en fonction de l'âge de l'apprenante qui présente une homogénéité des différents

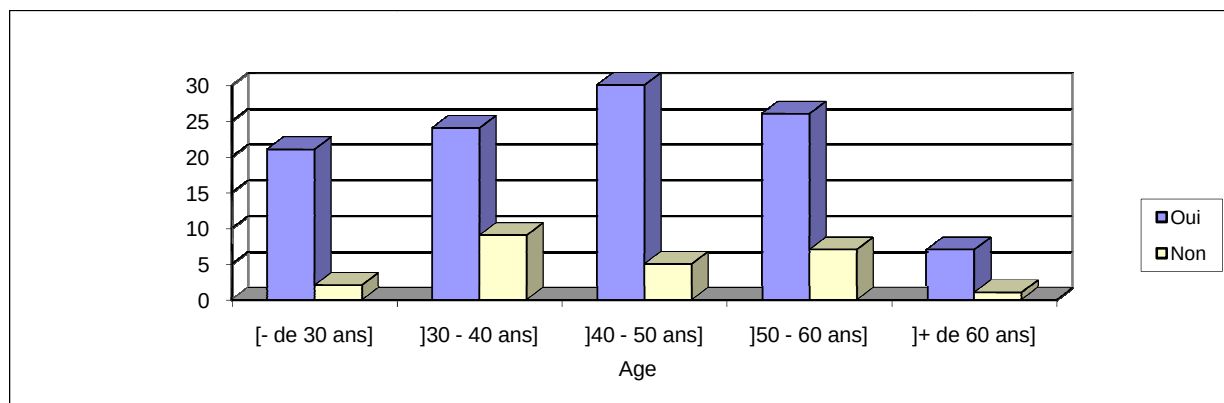
²⁵ Dopé, est le nom d'une fille qui suit en deuxième position les jumeaux de la même mère.

²⁶ Aheba, est le nom d'une fille aînée chez une même mère dans une fratrie. Ainsi, plusieurs filles aînées de mères différentes peuvent porter le même nom.

²⁷ Guin, est une ethnie dans le Sud Est du Togo et le Sud Ouest du Bénin qui donnent des noms spécifiques pour les filles et les garçons suivant leur ordre de naissance, tel que, Aheba.

groupes. Qu'elle soit de jeunes apprenantes ou d'un âge avancé, elles apprennent à écrire et elles s'y intéressent fortement. En fait, l'apprentissage de l'écriture ainsi que l'absence d'apprentissage de l'écriture sont réparties parmi tous les groupes d'âge. L'apprentissage de l'écriture se répartit entre les groupes d'âge selon la figure 6.

Figure 8 : Apprentissage de l'écriture selon l'âge des apprenantes



Le choix d'apprendre à écrire ne dépend pas des facteurs comme l'âge mais d'autres caractéristiques tant individuelles qu'autres qui ont des relations significatives avec l'écriture puisqu'elles apprennent écrire ou améliorent leur écriture avec les classes. L'apprentissage de l'écriture quel que soit l'âge montre qu'il y a de différents facteurs qui influencent les choix d'apprendre à écrire en fréquentant les classes.

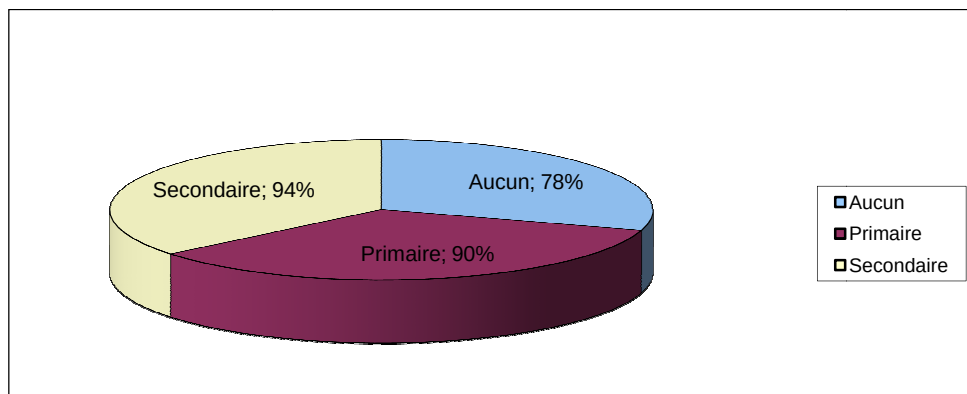
“Oui, avant beaucoup d'entre nous n'ont pas été à l'école et nous ne savons pas écrire, ni lire mais aujourd'hui, nous arrivons toutes à écrire un peu, un peu.” Gboto, FGD.

“L'écriture, comme je n'ai plus écrit depuis longtemps, comme vous devez apprendre à écrire avec les sessions, ça a fait que mon écriture s'est beaucoup améliorée” Apoko, Abattoir.

Le choix d'apprendre à écrire est influencé par différents facteurs. Pour certaines, apprendre à écrire résulte du fait qu'elles n'ont pas fréquenté l'école et maintenant, elles apprennent à écrire. Pour d'autres, il résulte de la perte des compétences antérieures acquises en écriture pour retrouver les compétences perdues. Même s'il est précédemment dit que les facteurs, dont le niveau scolaire antérieur, n'influencent pas l'apprentissage de l'écriture, en faisant le choix, les apprenantes ayant fréquenté l'école constatent que leur écriture s'est améliorée et pour les autres, les acquisitions commencent par s'installer. Il apparaît alors que l'apprentissage de l'écriture peut être déterminé par le niveau scolaire antérieur : le primaire ou le secondaire ou tout simplement par le choix d'apprendre à écrire.

Les analyses descriptives montrent une répartition suivant le niveau scolaire des apprenantes. Ainsi dans chaque catégorie, le niveau reste élevé pour l'apprentissage de l'écriture. Ce qui signifie que l'apprentissage de l'écriture présente une importance élevée pour toutes les apprenantes quel que soit le niveau scolaire.

Figure 9 : Apprentissage de l'écriture selon le niveau scolaire antérieur



Pour une population apprenante qui n'a jamais appris auparavant, qui a échoué ou qui a désappris du fait qu'elle n'utilise pas l'écriture ou les premiers apprentissages, une telle réalisation constitue un aspect positif pour les sessions qui sont dispensées dans les milieux. De ce fait, il résulte une relation positive entre l'apprentissage de l'écriture et le niveau scolaire des apprenantes. Certaines ont alors reconnu qu'il leur est plus facile d'apprendre à écrire parce qu'elles avaient déjà fréquenté.

“Là où nous sommes maintenant, si je tiens le stylo j'écris mon nom et si je vois quelque chose écrite en éwé ou en français, je reconnais parce que j'avais été un peu à l'école. Moi j'ai suivi les sessions d'alphabétisation pour bien écrire et tout cela m'a beaucoup éveillé” Plakomé, FGD.

Le fait d'avoir fréquenté l'école constitue pour certaines un atout pour apprendre à bien écrire avec les sessions et aussi à bien comprendre ce qui est écrit. Toutefois, d'autres apprenantes aussi reconnaissent, pour leur part, que malgré le fait qu'elles n'ont pas été à l'école, avec les sessions elles réussissent à apprendre à écrire.

“Moi qui suis ici maintenant, je sais au moins 1, 2, 3, ... et je sais les écrire. Avant, je ne les savais pas comme je n'ai pas été à l'école mais maintenant moi-même, je sais écrire.” Gboto, FGD.

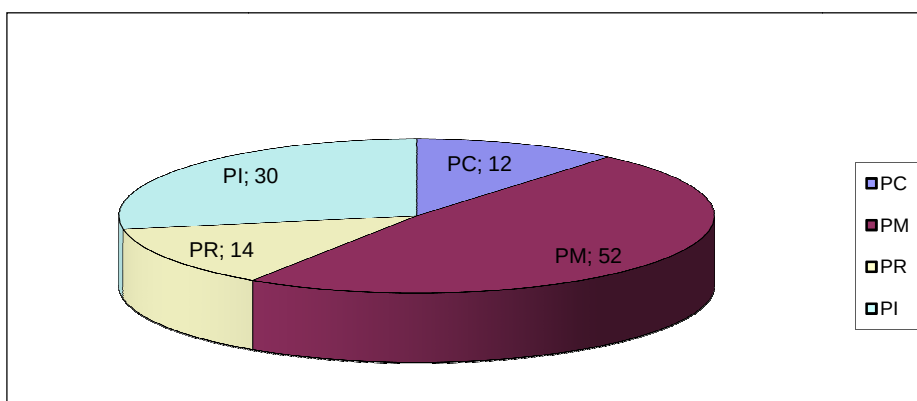
Si l'apprentissage de l'écriture se présente bien avec les sessions, les apprenantes restent prudentes en soulignant que l'apprentissage de l'écriture s'installe et pénètre leur esprit par le fait que les apprentissages se déroulent progressivement.

En fait, l'apprentissage de l'écriture se présente différemment selon qu'elles aient déjà fréquenté ou non. La statistique descriptive révèle que lors des sessions dispensées, elles n'apprennent pas toutes à écrire sur la même période de fréquentation ou selon la durée réglementaire au cours de laquelle les sessions doivent être dispensées.

En rappel, 82 % des apprenantes ont rapporté avoir appris à écrire mais sur quelle durée ont-elles acquis l'écriture ? Est-ce que le fait d'avoir été à l'école ou non a joué un rôle dans cet apprentissage ou d'autres facteurs se sont-ils greffés sur lui ?

Pour les classes, différents types de sessions sont dispensés mais sur le terrain, seule la session normale de neuf mois est privilégiée et dispensée aux apprenantes. Pour elles, le fait de fréquenter les classes ne correspond pas toujours à la durée réglementaire fixée, la période de neuf mois, soit une année scolaire pour organiser les sessions. Mais dans les classes, la durée pendant laquelle elles suivent les sessions est variable d'une apprenante à une autre. Ainsi, nous avons fait la répartition de la durée de fréquentation des classes selon quatre modalités. Une période courte (PC) compris entre [1 et 3 mois], une période moyenne (PM) allant de [4 à 6 mois], une période requise (PR) entre [7 à 9] mois et une période indéfinie (PI) où l'apprenante ne se souvient plus du temps passé en classes pour apprendre.

Figure 10 : Apprentissage de l'écriture selon la période en fréquentation des classes



La figure présente une répartition des apprenantes ayant appris à écrire suivant les périodes passée en classes en alphabétisation. Celles qui ont fréquenté les classes pour la période requise (PR) et celles qui sont dans la période courte (PS) se rejoignent presque en nombre. La majorité des apprenantes qui apprennent à écrire, ont passé entre 4 et 6 mois (PM) dans les classes et elles sont suivies de près par celles qui ne connaissent pas la période passée à suivre les sessions.

“Pour le peu de temps que nous avons passé, nous avons appris. Comme nous avons suivi les sessions que pour quelques mois seulement, nous savons au moins écrire notre nom et si on nous donne un stylo, nous allons écrire nos noms” Atsokou, FGD.

“Pour combien de temps nous avons été en classe jusqu’à ce que nous arrêtions, cela fait le 4ème mois. Nous avons suivi les sessions pendant 4 mois” Klologo, FGD.

Des apprenantes passent quelques mois en classes où elles suivent les sessions sur la période moyenne avec le but d’apprendre comme l’écriture ou l’apprentissage s’est fait seulement après quelques mois de sessions. Certaines reconnaissent avoir passé encore moins de temps pour les sessions et sont restées dans la période courte.

“Moi, j’ai fait 2, non 3 mois de sessions mais j’ai appris à lire et à écrire avant que la paresse ne me tienne et c’est pourquoi je ne continue plus à suivre les sessions” Atsokou, FGD.

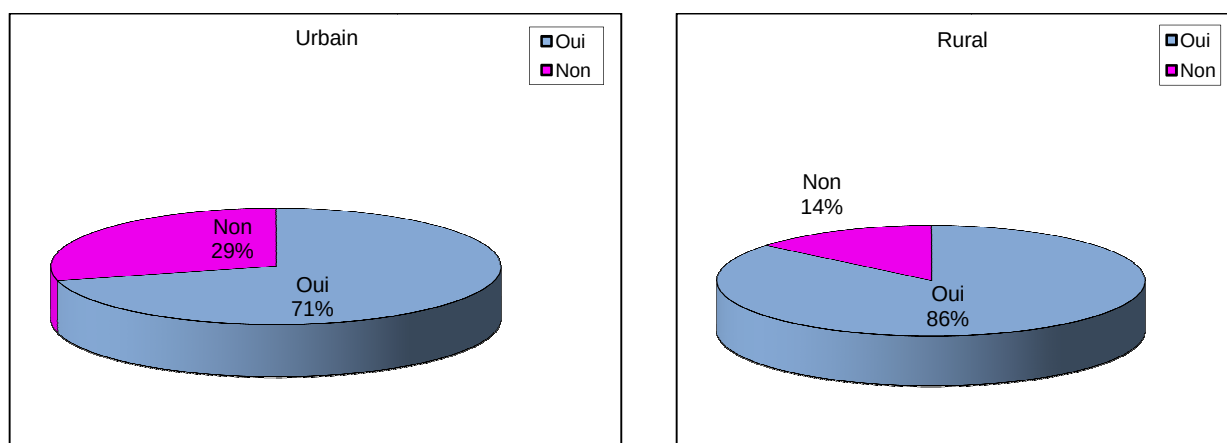
Sur la période, les apprenantes fréquentent différemment les classes pour apprendre à écrire. Ceci signifie que l’apprentissage se réalise quelle que soit la période que les apprenantes se donnent pour apprendre. D’après l’hypothèse de recherche, les apprenantes en alphabétisation s’engagent pour apprendre un apprentissage ciblé et une fois qu’elles ressentent avoir accompli l’apprentissage en question, elles quittent.

“Comme leur esprit leur dit qu’elles savent maintenant écrire leur nom pour bénéficier des crédits et qu’elles peuvent signer de leur nom donc les sessions sont finies pour elles” Dovi, Atsokou.

Explicitement, les apprenantes réalisent l’apprentissage de l’écriture puis elles font le choix de quitter les sessions lorsqu’elles sont capables d’utiliser les acquisitions. Il peut alors se poser le problème de la pérennisation des acquis en écriture du fait que les différentes périodes allouées à l’apprentissage ne peuvent confirmer l’usage sur la période fréquentée. Il serait nécessaire de discuter plus tard de cet aspect pertinent de l’apprentissage de l’écriture puisqu’il correspond aux motifs d’engagement dans les classes d’alphabétisation pour la majorité de celles qui ont ce but d’apprentissage.

Que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain, les apprenantes apprennent à écrire. Considérant le milieu des apprenantes, les apprentissages se révèlent très importants aussi bien en milieu urbain que rural. Toutefois, l’absence d’apprendre à écrire est plus significative en milieu urbain qu’en milieu rural où elle est moindre relativement.

Figure 11 : Répartition de l'apprentissage de l'écriture suivant le milieu



Le niveau élevé de l'apprentissage de l'écriture se justifie par le fait qu'il intervient comme la première activité que réalisent les apprenantes car généralement elle s'appuie sur l'écriture de leurs noms et la signature. Ce qui leurs permet de pouvoir composer [écrire] leur prénom elles-mêmes à partir des lettres de l'alphabet qu'elles découvrent au fur et à mesure qu'elles participent aux sessions.

Par ailleurs, 18 % des apprenantes n'ont pas appris à écrire. Dans ce cas, l'absence d'apprentissage ne relève pas de la période passée à suivre les sessions mais des facteurs qui influent sur leur motivation et leur engagement à apprendre.

“A partir de ce que nous avons appris, je dirai que j'avais suivi les sessions avec l'idée de pouvoir lire mais je n'avais pas pu poursuivre et terminer les sessions” Philomène, Adawlato.

“J'ai suivi les sessions mais le moment où j'avais voulu faire cela est déjà passé et comme je ne suis arrivée à rien faire et c'est pour cela que j'avais tout laissé.” Afiavi, Attikpodzi.

“Nous nous sommes données une pause avec les travaux au champ et pour reprendre, nous avons du mal à le faire.” Amévo, Atsokou.

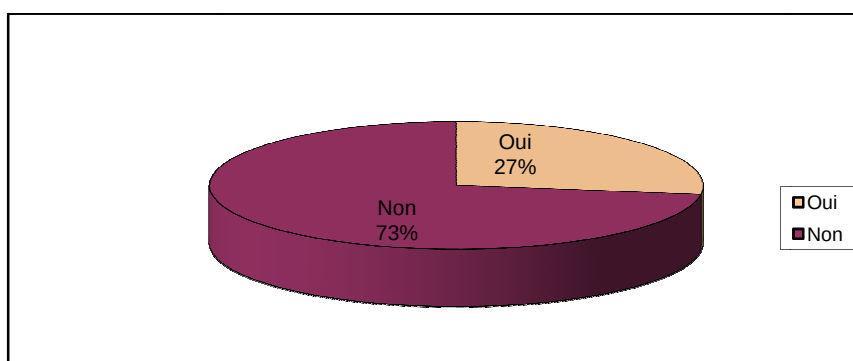
Les apprenantes qui n'ont pas appris à écrire évoquent différents motifs pour justifier cette absence d'apprentissage. Ceci montre que quelque soit le milieu, les facteurs qui amènent à ne pas apprendre à écrire du fait d'un départ précoce sont multiples.

En somme, un grand nombre d'apprenantes ont appris à écrire. Ce qui signifie que plusieurs se sont engagées en alphabétisation pour apprendre et les buts visés vont dans le sens de l'apprentissage de l'écriture. Elles sont ainsi arrivées à écrire quelle que soit la période qu'elles se donnent pour apprendre. Cependant, elles ne visent pas toutes uniquement l'apprentissage de l'écriture car elles poursuivent différents buts qui sont aussi orientés vers d'autres apprentissages tels que la lecture.

◆ ***Apprentissage de la lecture***

Apprendre à lire pendant les sessions est une activité éducative qui est couplée à l'apprentissage de l'écriture puisque les deux apprentissages sont complémentaires et interactifs. Mais dans les classes d'alphabétisation, l'apprentissage de la lecture intervient quelques temps après celui de l'écriture ou il lui est associé. La figure suivante présente l'apprentissage de la lecture dans les classes d'alphabétisation.

Figure 12 : Apprentissage rapporté de la lecture



L'apprentissage de la lecture montre un niveau faible, seulement plus du quart (27 %) comparé à celui de l'apprentissage de l'écriture alors que celles qui ont rapporté qu'elles n'ont pas appris à lire sont plus nombreuses (73 %). Est-ce à dire que les apprenantes qui suivent les sessions n'ont pas appris à lire ou elles n'ont pas maîtrisé l'apprentissage de la lecture ? Ou les buts d'engagement des apprenantes ne sont pas orientés sur l'apprentissage de la lecture ? Ou elles ne sont pas nombreuses dans les classes pour percevoir l'utilité de l'apprentissage de la lecture ? Mais concernant, celles qui ont appris à lire, un moniteur souligne ce qui suit :

“Je dirai que certaines viennent juste pour savoir lire la Bible et dès qu’elles savent lire la Bible cela veut dire qu’au niveau du calcul ou de l’écriture, elles négligent tout. Il y a certains cas qui surviennent comme cela”

Mawuéna (M), Agbodeka Kopé.

L’apprentissage de la lecture n’est réalisé par les apprenantes que lorsqu’il est souhaité réellement et voulu parce que visé par des buts qui sont orientés sur son apprentissage.

“Ce pourquoi, j’ai suivi les sessions est que j’ai beaucoup de difficultés à lire en éwé. Avant les sessions, si je trouve des textes en éwé et comme je suis un peu lettrée, je le lis avec un accent en français et je ne comprenais pas. Mais comme j’ai suivi les sessions, ça a fait que si je lis l’éwé maintenant, je comprends le sens et je sais que c’est de ça dont il s’agit”

Ablavi, Abattoir.

Le fait d’apprendre à lire résulte des buts visés qui permettent son apprentissage. Ce faisant, celles qui apprennent à lire, le font parce qu’elles éprouvent des difficultés à lire même si elles avaient fréquenté l’école. Les motifs sont explicites et ils concernent le fait d’aimer la lecture et la possibilité de lire tous les documents en éwé.

“Comme je le dis, j’aime la lecture et c’est bien maintenant parce que j’arrive à lire parfaitement avec les sessions.”

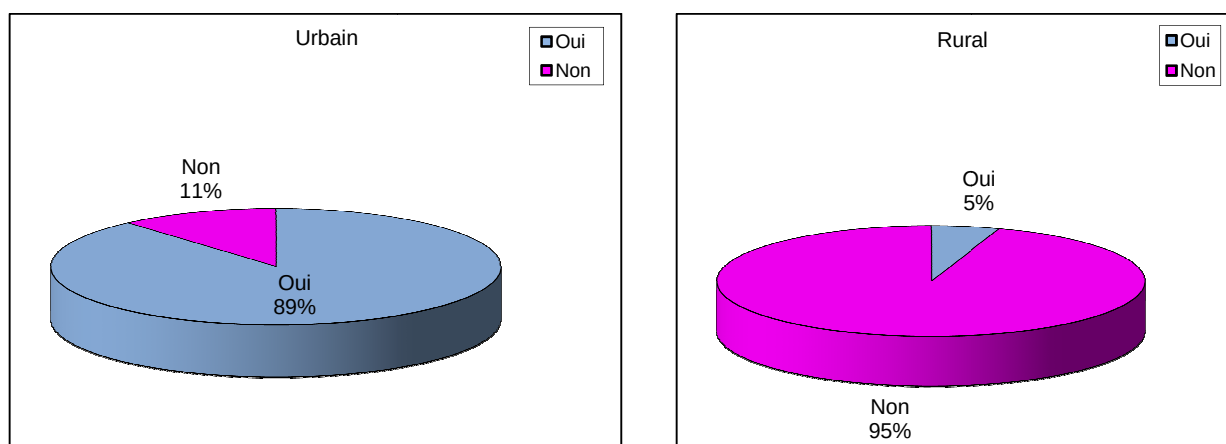
Apoko, Abattoir.

“Les sessions ont fait que je lis bien. Si je vois des textes en éwé, je les lis comme je viens de le faire : “De dzidzo kpokpo no mewò ?” = avez-vous eu du plaisir à apprendre ?”

Chantal, Attikpodzi.

Des apprenantes ont rapporté avoir appris à lire d’après les motifs pour lesquels elles ont visé la lecture. En milieu urbain, l’apprentissage de la lecture est réalisé pour 86 % alors qu’en milieu rural, il est seulement de 5 %. Cette importante différence montre qu’en milieu urbain, les conditions et la pression concernant la lecture sont plus fortes et elles sont durement ressenties par les apprenantes.

Figure 13 : Répartition de l’apprentissage de la lecture suivant le milieu



L'apprentissage de la lecture se distingue suivant les milieux du fait qu'il présente des variations concernant les aspects qui le motivent. En fait, une corrélation est observée entre le niveau scolaire antérieur et l'apprentissage de la lecture montrant une relation entre les deux variables. Vu que le niveau scolaire antérieur est faible en milieu rural, il influe sur l'apprentissage de la lecture qui est faible alors qu'en milieu urbain, cette relation est bien visible avec les apprenantes qui apprennent à lire en classes.

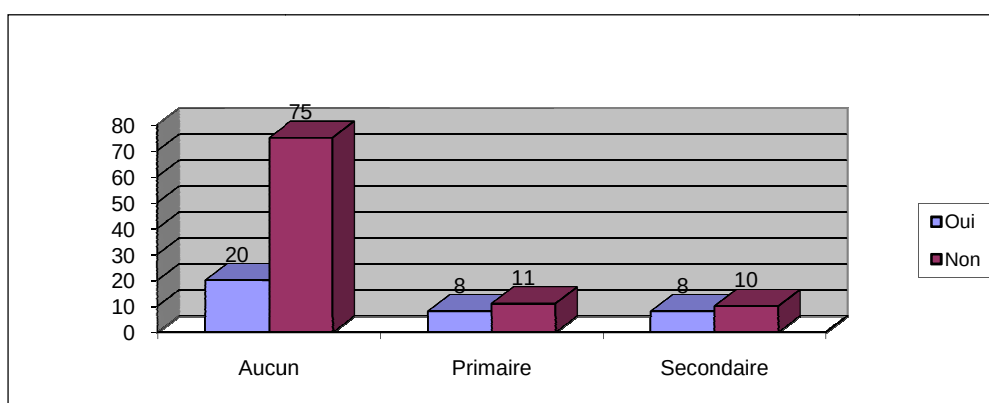
Moi, j'ai fréquenté jusqu'en classe de 4^{ème} secondaire mais je n'arrivais pas à lire la Bible comme j'arrive à lire ma Bible maintenant, c'est largement suffisant pour moi [Rire].” Philomène, Abattoir.

En plus de lire la Bible, dès fois si je vais quelque part et que je trouve des inscriptions en éwé sur des voitures, j'arrive à les reconnaître car moi j'ai été à l'école. Maintenant avec les classes, je fais tout pour lire ce qui est écrit sur les voitures et les panneaux aussi, je les lis.” Ablavi, Abattoir.

“Avant, je n'arrivais pas du tout à lire mais maintenant, si je vois quelque chose, je le lis et souvent je le dis à haute voix.” Apoko, Attikpodzi.

La première a le Brevet d'études secondaire, la seconde a le niveau du certificat d'études primaire et la troisième a atteint le niveau secondaire, ce qui justifie leur performance vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture et leur volonté d'apprendre à lire. Ainsi, celles qui apprennent à lire expriment beaucoup leur joie et leur satisfaction compte tenu du fait les sessions ont complété ou amélioré le désir de la lecture qu'elles ont. Mais malgré le niveau scolaire, celles qui apprennent à lire présentent un niveau légèrement supérieur pour les analphabètes.

Figure 14 : Apprentissage de la lecture selon le niveau scolaire antérieur



L'apprentissage de la lecture n'est ni important pour les niveaux scolaires qu'elle l'est pour les apprenantes qui n'ont jamais été à l'école. Pour les apprenantes, le choix

d'apprendre à lire ou la volonté de savoir lire est important mais il n'est rapporté que par la moitié de celles qui ont été à l'école et moins de tiers de celles qui n'ont jamais fréquenté l'école. Par contre, l'absence d'apprentissage de la lecture s'explique par la complexité de l'apprentissage de la lecture et les différents facteurs que rencontrent les apprenantes pendant les sessions sur la lecture. Ainsi, le fait de ne pas apprendre la lecture, tant au niveau général qu'au niveau spécifique, implique qu'il comporte des difficultés comme l'explique les moniteurs.

“Du côté de la lecture, elles sont contentes lorsqu'elles lisent elles-mêmes mais la lecture leur pose beaucoup des problèmes et nous les travaillons un à un.” Manu (M), Atsokou.

“Je pense à la méthode parce que lorsque nous arrivons nous commençons par des rappels, ensuite le titre de la leçon du jour que nous allons enseigner et après l'effacer. Après, nous enseignons l'écriture et l'effaçons, faire la lecture, puis le calcul et l'effacer et pendant ce temps, vous avez déjà épuisé les 2 heures de temps qui sont accordées” Gboto (M) FGD.

Les moniteurs reconnaissent les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et pour certains, ce sont les problèmes du dispositif qui ne permet pas cet apprentissage avec la méthode utilisée. Apprendre à lire est inséré entre plusieurs apprentissages comme le définit les programmes. Ce faisant, quand l'intérêt perçu de l'apprentissage est faible, elles perçoivent plus les difficultés que les avantages qui y sont liées sauf si elles ont des motifs orientées sur cet apprentissage pour le réaliser.

“Pour ce qui est de la lecture, j'arrive à lire du début à la fin mais les mettre ensemble, c'est là où se situe mon problème. Aujourd'hui, si on écrit un nom ou un mot dans un endroit, nous sommes capables de le reconnaître et nous arrivons ainsi à lire” Atsokou, FGD.

“Oui, j'arrive à lire mais je ne maîtrise pas bien pour que si je rencontre des mots nouveaux, je puisse le lire sans difficulté” Akossiwa, Hanoukopé.

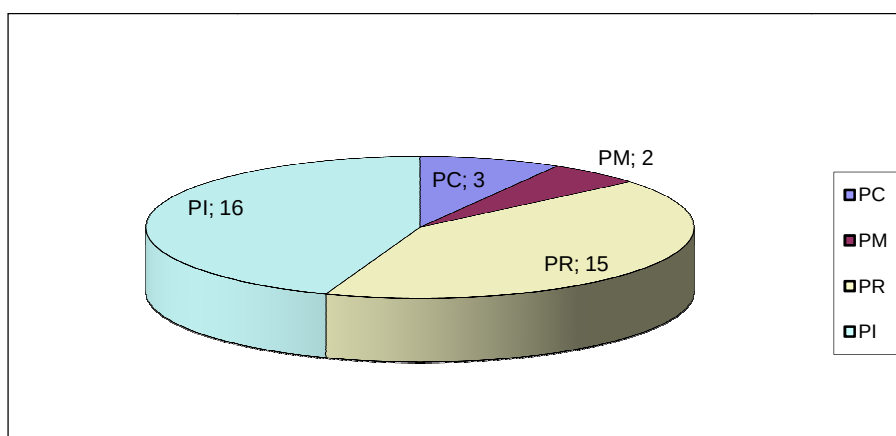
Les difficultés relatives à l'apprentissage de la lecture sont perçues selon les milieux et elles ne dépendent plus du niveau scolaire mais des différentes caractéristiques que comporte l'apprentissage de la lecture. Ainsi, lorsque les mots sont simples et déjà appris en classes, ils sont plus faciles à lire quelque soit l'endroit où ils sont écrit mais lorsqu'elles rencontrent des mots nouveaux, toutes les difficultés surgissent et elles ont du mal à déchiffrer les mots. Les difficultés résultent du dispositif et de la structure de la langue pour ne pas permettre l'apprentissage de la lecture.

Une autre explication est l'absence de la valeur perçue de l'apprentissage de la lecture qui résulte du fait que dans le milieu rural, il n'y a pas d'incitants appropriés qui induisent une valorisation de la lecture comme c'est le cas en milieu urbain où elles doivent lire les prix pour pouvoir négocier avec les commerçants étrangers. Le faible nombre des apprenantes qui ont appris à lire montre que le fait de ne pas apprendre à lire peut être lié aux souvenirs de lecture, négativement vécu durant la scolarité antérieure, qui ne les aide pas à porter un regard nouveau sur la lecture ou à se plaire dans son apprentissage. Ainsi, l'apprentissage de la lecture résulte du fait que les moniteurs valorisent la lecture malgré le dispositif et ils l'enseignent et les font apprendre au moyen des stratégies d'apprentissage appropriées. L'apprentissage de la lecture montre que la maîtrise dépend plus des buts que des moyens en œuvre.

Enfin, le dernier paramètre concerne la durée pendant laquelle elles apprennent à lire. Donc, elles apprennent plus sur la période requise ou la période indéfinie montrant ainsi une corrélation entre l'apprentissage de la lecture et les périodes consacrées.

Significativement, les apprenantes qui suivent les sessions sur la période requise ou la période indéfinie apprennent mieux à lire alors que la majorité des apprenantes qui apprennent à écrire se retrouvent massivement dans la période moyenne et la période indéfinie. Le constat montre que l'apprentissage de la lecture nécessite plus de temps pour être appris et maîtrisé et il est fortement lié aux buts d'engagement.

Figure 15 : Apprentissage de la lecture selon la période de fréquentation des classes



Le faible niveau de l'apprentissage de la lecture s'explique par le fait que l'alphabet éwé est très différent de l'alphabet français et il comporte beaucoup de variantes tant

dans l'écrit que dans le parlé rendant la langue complexe à pratiquer. En outre, son alphabet comporte 30 lettres au lieu de 26 en français. Cela fait que même celles qui ont déjà fréquenté n'arrivent pas à lire facilement et plusieurs ont suivi les sessions pour cela. En plus, celles dont les enfants sont à l'école n'arrivent pas à se faire aider pour apprendre à lire l'éwé parce que les enfants ne savent pas prononcer les lettres.

“Si je demande à mes enfants de m'aider pour la lecture à la maison, ils me répondent qu'ils ne sont pas libres et qu'ils font eux aussi leurs devoirs et là c'est fini” Afi, Hanoukopé.

“Je lis certains mots et ils sont justes. Mes enfants ne maîtrisent pas l'éwé mais j'appelle la dernière et lui dis : ‘vient me regarder ce que je lis’ et je lui demande : ‘qu'est-ce qui est écrit ici ? Vous voyez comme elle ne sait pas lire l'éwé, lorsqu'elle a commencé à les déchiffrer c'est finalement moi qui ai repris en lui demandant si c'est comme ceci que c'est écrit ? Oui, répond-elle.” Akuvi, Hanoukopé.

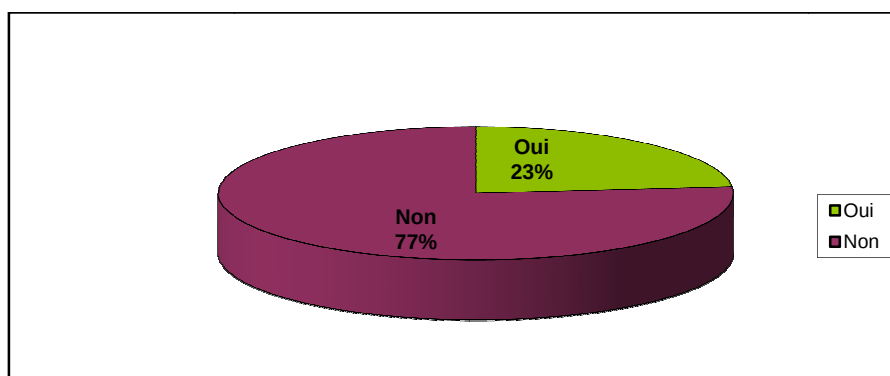
Le fait de se faire aider par leurs enfants qui ne maîtrisent pas l'éwé constitue une attitude positive à apprendre à lire et qui vient clarifier le lien entre les buts visés et les objectifs. Ce lien semble très faible pour l'apprentissage de la lecture puisqu'il est seulement réalisé par un petit nombre d'apprenantes et il concerne principalement celles qui fréquentent les églises. En milieu rural, le nombre est encore plus faible parce qu'il n'apporte pas a priori de plus value aux activités quotidiennes. Par contre, cette plus value semble quel que peu exister en milieu urbain car il suscite presque un semblant renfort pour les activités commerciales accomplies par les apprenantes.

En résumé, l'apprentissage de la lecture, le niveau de sa réalisation et la durée qui lui est nécessaire se présentent différemment de ceux de l'apprentissage de l'écriture et aussi des milieux. Un troisième apprentissage instrumental est enseigné et il concerne l'apprentissage du calcul, dispensé au même titre que les deux premiers.

◆ ***Apprentissage du calcul***

Il occupe une place de choix du fait qu'il intervient en dernier lieu dans la trilogie initiale (lire-écrire-calculer) ou la trilogie retenue par les institutions : 'écrire-lire-calculer' et son apprentissage concerne les chiffres, les signes et les nombres durant les sessions.

Figure 16 : Apprentissage rapporté du calcul



L'apprentissage du calcul est encore plus faible que les deux apprentissages précédents. Le nombre des apprenantes ayant rapporté avoir appris à calculer ne sont que de 23 % alors qu'il est de 82% pour l'écriture et 27% pour la lecture.

Le faible niveau d'apprentissage du calcul s'explique de différentes et diverses façons. L'apprentissage du calcul intervient plus tard dans la progression des activités et une fois que les sessions ont suffisamment progressé avec l'écriture et à la lecture, les moniteurs introduisent le calcul. Ainsi, au moment où débute cet apprentissage, les attentions mobilisées par les apprenantes commencent par baisser et certaines ressentent qu'elles ont déjà assez appris sauf si les buts visés concernent le calcul.

“En suivant les sessions, nous voulons apprendre pour connaître, savoir faire des calculs pour que si quelqu'un vient acheter chez nous et qu'il nous donne un gros billet, que nous ne demandions plus à personne de nous faire le calcul avant de rendre la monnaie mais de faire le calcul nous-mêmes et rendre la monnaie”

Akossiwa, Hanoukopé.

“Avant quand nous allons suivre les sessions, j'avais réellement pris sur moi d'apprendre à faire du calcul ou de l'écriture et c'était pour cela que j'avais suivi les sessions.”

Mawulawoè, Abattoir.

“J'ai suivi les sessions pour apprendre à faire du calcul et si je vois les immatriculations des voitures, que je puisse les lire pour qu'on ne me triche pas.”

Afi, Hanoukopé.

“Ce qui m'a amené est que moi aussi j'ai voulu suivre les sessions pour apprendre à faire du calcul. Au moins que je sache faire le calcul pour pouvoir vendre au marché. C'est ce qui m'a amené à suivre les sessions.”

Miwonovi, Adawlato.

Les apprenantes qui ont appris le calcul ont les buts qui portent spécialement sur le calcul. Ceci montre qu'elles apprennent le calcul parce qu'elles ont besoin du calcul pour leur quotidien. Vu que le calcul intervient au dernier moment, seules celles qui souhaitent vraiment maîtriser le calcul persévèrent et apprennent alors que d'autres

quittent après avoir appris à écrire ou à lire ou lorsqu’elles rencontrent des difficultés dans les classes pour apprendre le calcul ou les autres apprentissages.

Pendant les classes, l’apprentissage du calcul commence avec les opérations les plus simples et progressent vers les plus complexes comme tous les apprentissages axés sur les chiffres, les nombres et les opérations de calcul.

“Concernant le calcul, je sais ce qui veut dire une soustraction, une addition, ces opérations, je sais les faire toutes”

Akouvi, Agbodeka Kopé.

“Tout ce qui concerne le calcul, comme les additions, les soustractions, toutes les opérations nous les connaissons car maintenant nous voyons tout de nos propres yeux”

Gboto, FGD.

Les opérations de calcul qu’elles apprennent en classes concernent les additions et les soustractions car ce sont les opérations les plus simples qui introduisent le calcul. Pour les opérations de multiplication et de division, aucune apprenante n’a rapporté les avoir apprises. Ainsi, lorsque les apprenantes disent avoir appris à faire le calculer, ceci concerne surtout les opérations d’addition et de soustraction.

“Les sessions d’alphabétisation nous ont montrées, à nous les femmes, comment faire des calculs donc si toi aussi tu vas au marché avec un certain montant, personne ne pourra plus te tricher avec les opérations de calculs en te donnant un gros billet”

Gboto, FGD.

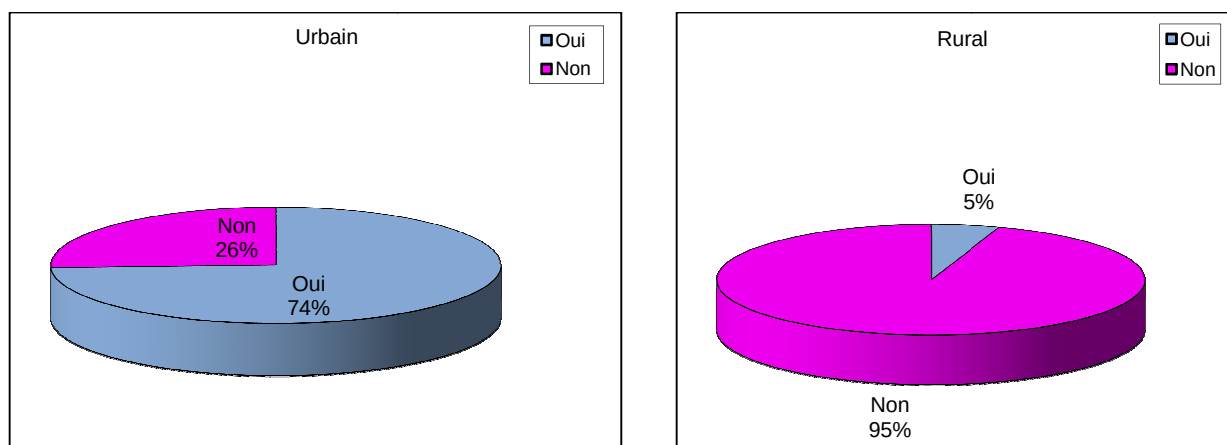
“Ce que nous faisons pendant les sessions... nous faisons aussi des calculs et nous arrivons aussi à reconnaître un à un les chiffres et certaines opérations”

Atsokou, FGD.

“Je disais que nous avons aussi appris à faire des calculs en classes”

Kafalodé, Adawlato.

Quel que soit le milieu, des apprenantes font du calcul en réussissant les opérations d’additions et de soustraction. Pourtant, un nombre important d’entre elles ne sont pas parvenues à faire le calculer (77 %) comparativement au niveau d’apprentissage de l’écriture (82 %) dans les classes. En milieu rural, l’apprentissage du calcul est encore plus faible parce que la plupart des apprenantes quittent une fois qu’elles ont appris à écrire ou à lire tandis qu’en milieu urbain, le nombre est important. Le constat montre que celles qui apprennent le calcul le font grâce aux stratégies adoptées.

Figure 17 : Répartition de l'apprentissage du calcul suivant le milieu

Le nombre de celles qui rapportent savoir calculer est moins important, environ les trois-quarts mais il présente un nombre identique à celles ayant appris à lire en milieu rural. Ceci signifie que les apprenantes qui ont persévéré et appris à lire sont aussi celles qui ont appris à calculer. Alors qu'en milieu urbain, le nombre diffère signifiant que parmi celles qui ont appris à lire, certaines ont quitté sans apprendre à calculer.

En fait, des apprenantes apprennent à calculer grâce aux stratégies mises en œuvre dans les classes pour enseigner ou leur faire apprendre le calcul.

“Nous leur enseignons le calcul pour qu’elles l’utilisent dans plusieurs situations. Cela veut dire que si vous regardez dans nos livres, vous verrez que cela donne une autre éducation à partir de toutes ces choses.”

Mawuéna (M), Agbodeka Kopé.

“Dans les classes, nous savons comment nous les encadrons. Les moyens que nous utilisons pour les enseigner en commençant à les faire écrire. Chaque fois, nous débutons par l’écriture, ensuite la lecture, puis le calcul et enfin, nous terminons la séance en apprenant un chant qui leur permettra de se souvenir d’un thème appris pour la maison. Ainsi, à chaque classe, elles savent qu’en suivant les sessions, elles apprendront différentes choses”

Elom (M), Plakomé.

Les moyens utilisés pour faire apprendre le calcul mis en œuvre sur les sites. Elles sont en nombre relativement important à apprendre à calculer parce que le calcul joue un rôle essentiel dans les activités commerciales quotidiennes des apprenantes.

L'apprentissage du calcul présente une corrélation significative avec le niveau scolaire, c'est-à-dire que celles qui apprennent à calculer sont aussi celles qui ont plus été à l'école. Ceci montre que le calcul est aussi influencé par le niveau scolaire antérieur.

Comme la lecture, l'apprentissage du calcul est aussi influencé par le niveau scolaire. Ainsi, celles ayant le niveau primaire et secondaire apprennent à lire et à calculer.

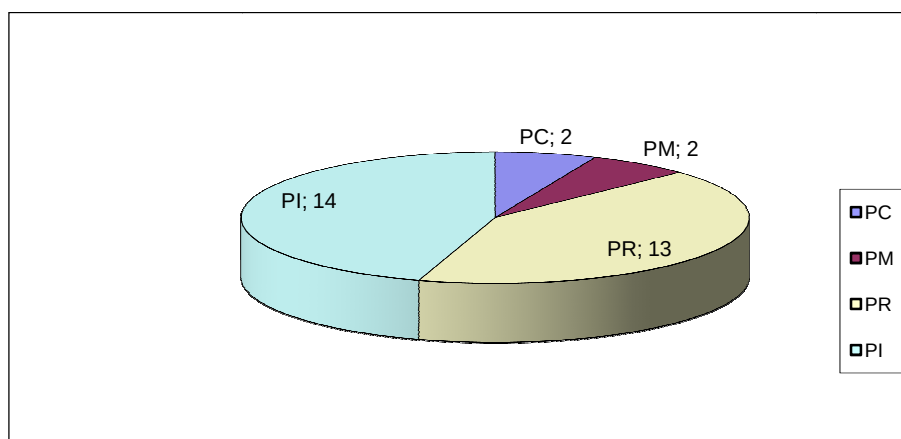
Quoique l'apprentissage du calcul s'appuie sur les méthodes traditionnelles, il permet une utilisation qui facilite des opérations dont elles ont besoin pour le quotidien. Cette utilisation est plus répandue en milieu urbain où elles sont 74 % à savoir calculer. Ainsi, elles n'ont pas seulement appris à calculer mais cet apprentissage les a aidées à utiliser le calcul pour élargir leurs connaissances en facilitant l'usage de la calculatrice dans le commerce grâce aux sessions qui leur sont dispensées.

“Avant je n'arrivais pas à faire des calculs, je ne savais même pas qu'on peut utiliser la calculatrice pour faire des calculs mais après que j'ai suivi les sessions et une fois, que nous avons appris à faire des calculs, maintenant je sais calculer. Si je prends la calculatrice, je fais des calculs moi-même, surtout les additions et aussi les soustractions.”

Améyo, Adawlato.

L'apprentissage du calcul présente différentes corrélations significatives, comme le niveau scolaire antérieur si elle est positive ou comme le milieu de provenance si elle est négative. Lorsque l'apprentissage du calcul constitue le motif pour lequel elles s'engagent en alphabétisation, certaines apprennent même si le calcul intervient dans les moments où celles qui visent le calcul persévèrent et achèvent les sessions.

Figure 18 : Apprentissage du calcul selon la période de fréquentation des classes



L'apprentissage du calcul selon la durée présente la même configuration que celui de la lecture alors que les deux variables ne présentent pas de corrélation significative pour la durée de fréquentation comme l'apprentissage de l'écriture. Ceci amène à dire que l'apprentissage de la lecture et du calcul requiert une plus longue durée pour

fréquenter les classes et les apprenantes qui réalisent ces deux apprentissages achèvent plus les sessions dispensées que celles qui cherchent à apprendre à écrire uniquement. Un autre point important concerne le fait que la période indéfinie se rapproche plus de la période normale pour les apprentissages de la lecture et du calcul car ils nécessitent une plus longue durée de persévérance dans les classes.

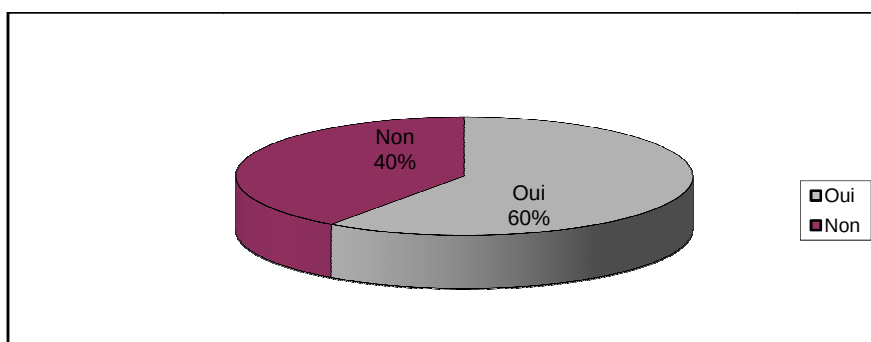
En définitive, les sessions permettent de réaliser les apprentissages instrumentaux de l'écriture, la lecture et le calcul. Seul l'apprentissage de l'écriture, comme première activité enseignée implique un nombre important d'apprenantes du fait qu'il porte sur l'écriture des noms et du fait que le nom est important pour l'acte de signature dont elles ont besoin, surtout en milieu rural où elles sont 86% à écrire contre 71% en milieu urbain. Ensuite, vient l'apprentissage de la lecture, une activité qui connaît une grande mobilisation de la part des apprenantes en milieu urbain où elles sont 86% à savoir lire contre 14% en milieu rural. Puis, l'apprentissage du calcul qui représente un grand choix pour les apprenantes en milieu urbain où elles sont 84% à avoir appris le calcul contre 16% en milieu rural. Pour, les deux apprentissages, elles fréquentent les classes plus longtemps, c'est-à-dire sur une plus longue période. Cependant, un dernier apprentissage relatif aux compétences est aussi acquis dans les classes.

◆ **Maîtrise des compétences courantes**

Outre les apprentissages instrumentaux, les programmes d'alphabétisation ont connu récemment des mutations avec l'introduction des thèmes relatifs à la vie courante qui visent le développement des compétences nécessaires. Les thèmes ont pour but de sensibiliser voire conscientiser les apprenantes sur les maladies courantes de l'enfant, les problèmes d'hygiène, d'assainissement du milieu et l'eau potable, les problèmes des droits de l'enfant et des droits de la femme, la vie associative, etc.

Pendant les sessions, les compétences courantes sont enseignées à travers des discussions liées à des thématiques spécifiques pour être maîtrisés du fait qu'ils sont mis en lien avec la vie courante. Ainsi, des plages entières sont allouées aux thèmes qui sont appris pour être maîtrisés avec les apprentissages instrumentaux. La maîtrise des thèmes se présente selon la figure 11 suivante.

Figure 19 : Maîtrise rapportée des compétences courantes



Pour cet apprentissage dont la finalité est d'aider les apprenantes à agir sur le milieu en développant des compétences nécessaires de la vie courante. Elles sont 60% à maîtriser les thèmes discutés pendant les sessions. La maîtrise des compétences est élevée du fait qu'elle met l'accent sur le quotidien des apprenantes.

“La façon dont tu dois veiller sur tes enfants, la façon dont tu dois éduquer les enfants et si l'enfant va à l'école, ce qu'il pourra devenir si tu l'encadres bien, nous discutons de tout cela. Vraiment, je peux dire que là, j'ai réellement appris beaucoup de choses.”

Mana, Agbodeka Kopé.

“Je vois que comme j'ai suivi les sessions et comme nous avons suivi les discussions, j'ai encore appris des connaissances en plus de ce que je savais avant.”

Apoko, Abattoir.

“Je disais aux autres femmes que les sessions que j'ai suivies, ça a fait que moi aussi je sais maintenant que si tu as un enfant, tu dois lui faire délivrer un acte de naissance. Je sais toutes ces choses maintenant.”

Mémé, Abattoir.

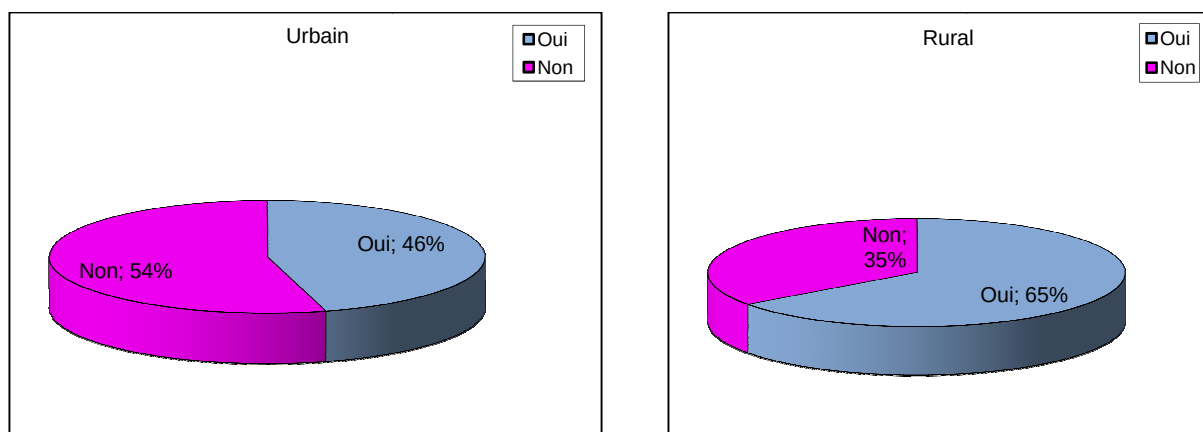
Les thèmes discutés lors des sessions couvrent différents domaines comme la vie familiale, professionnelle, sociale, etc. Avec les thèmes, elles comprennent qu'elles font le choix d'activités qui sont en relation avec la vie quotidienne soit la scolarisation de la fille et le droit de l'enfant. Mais les maris aussi prennent conscience des faits en discutant avec leurs femmes, les apprenantes qui suivent les sessions.

“Les sessions ont fait que certains pères disent qu'avant ils ne savent pas que c'était une loi qu'une fille doit aller à l'école mais à travers les sessions c'est devenu clair que si ma fille ne va pas à l'école, elle peut me traduire en justice et on pourra bien m'arrêter, donc il est important d'en prendre soin et ce sont les sessions qui nous ont permis ces règles.”

Gboto (M) FGD.

Selon les milieux, elles sont 65% en milieu rural à maîtriser les thèmes et 46% en milieu urbain. Le niveau est élevé en milieu rural puisque les sessions sont des vitrines qui font passer des messages d'information et de sensibilisation sur le quotidien.

Figure 20 : Répartition de la maîtrise de thèmes suivant le milieu



Un moniteur du milieu rural souligne en ces termes que la maîtrise des thèmes contribue énormément à l'amélioration de la vie des apprenantes.

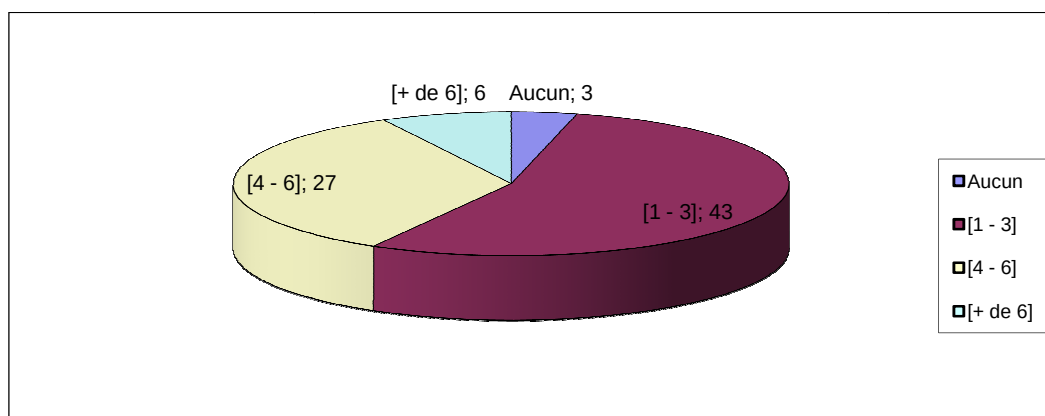
“Les sessions ont fait que toutes observent des changements. Mais ce qui me plait, c'est que déjà au début, lorsque nous leur avons enseigné qu'il est recommandé que la fille aille à l'école. Tout cela a fait qu'elles ont changé de comportements et nous avons compris qu'il y a beaucoup de progrès avec les apprentissages.”

Kokou (M), Atsokou.

Les thèmes abordés pendant les sessions sont adaptés aux conditions de vie des apprenantes. En milieu rural, l'âge moyen des apprenantes est de 28 ans, signifiant qu'elles sont jeunes d'âge, la situation matrimoniale comporte un nombre important de mariées avec une fratrie et un niveau scolaire faible. Ces indicateurs justifient le niveau élevé de la maîtrise des thèmes et de leur utilisation dans le quotidien. Par contre, en milieu urbain, l'âge moyen des apprenantes est de 44 ans, signifiant qu'elles sont un peu plus âgées avec de grands enfants et pour lesquelles ledit apprentissage n'est plus à l'ordre du jour pour la majorité qui sont en classes pour apprendre.

Une autre variable, le nombre d'enfants par apprenante influence le niveau de maîtrise des thèmes qui sont discutés pendant les sessions.

Figure 21 : Maîtrise des compétences courantes selon le nombre d'enfants



Le nombre d'enfants par apprenante a une corrélation avec la maîtrise des thèmes discutés du fait qu'il a permis un niveau de maîtrise élevé. Celles qui ont des enfants entre [1 à 3] constituent le groupe qui maîtrisé le plus les thèmes et utilise les acquis. Elles sont suivies de près par celles qui ont des enfants entre [4 à 6]. Pour les autres, des raisons expliquent le faible niveau comme cette apprenante en milieu urbain :

“À ces moments-là, chacune d'entre nous avait ses idées éclairées par ce que nous apprenons mais moi, je n'ai pas fait les thèmes parce que mes enfants sont grands” Agnès, Attikpodzi.

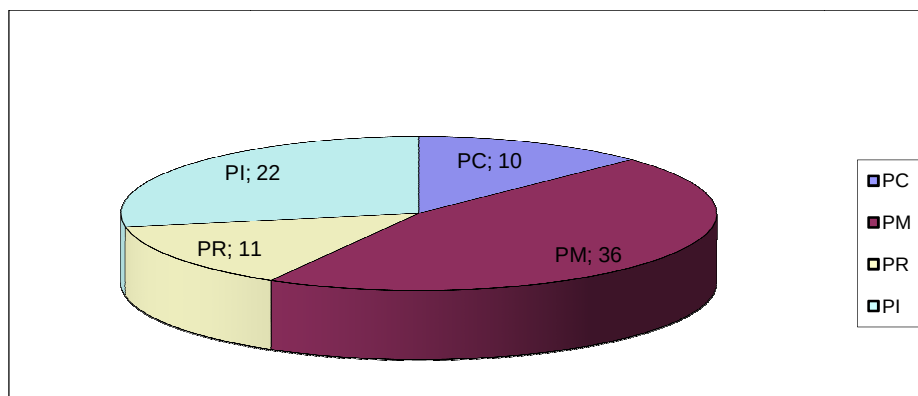
Les apprenantes qui n'ont pas maîtrisé les thèmes sont celles dont les enfants sont grands et certaines sont sans enfant ou qui ont de]+ de 6[enfants. En fait, la maîtrise des thèmes ne concernent que pas les enfants mais elles portent sur d'autres thèmes qui amènent les autres apprenantes à apprécier également les sessions.

“Lorsque nous sommes allées suivre les sessions, j'avais appris des choses sur les maladies ; la façon dont on souffre du paludisme, j'ai appris des choses sur d'autres maladies. J'ai aussi appris sur comment tu peux faire augmenter ton capital, la façon dont l'argent rentre et sort lorsque tu vends et quand le capital augmente une fois que tu t'approvisionnes et quand tu fais du bénéfice. Avant, je remettais tout le bénéfice dans le capital. Maintenant, j'ai appris le moyen de faire autrement et quand je fais du bénéfice après avoir fait des provisions, je partage le bénéfice en plusieurs parties, je remets une partie dans le fonds du commerce, une autre partie pour s'occuper des questions des maladies des enfants et une autre partie, que j'épargne. Nous avons appris beaucoup de choses dans différents domaines” Kossiwa, Agbodeka Kopé.

La maîtrise des thèmes est élevée comme elles maîtrisent les thèmes puisqu'ils correspondent aux buts d'engagement. Toutefois, la maîtrise des thèmes présente

une corrélation négative avec la durée de fréquentation des classes. Ce qui signifie que la maîtrise des thèmes n'intervient pas dans le choix de quitter les sessions.

Figure 22 : Maîtrise des compétences courantes selon la période de fréquentation des classes



La maîtrise des thèmes discutés selon la durée de fréquentation présente un niveau différent des apprentissages instrumentaux mais comparable au niveau global de la réalisation des apprentissages en suivant les sessions. La maîtrise des thèmes influe sur la fréquentation des classes parce qu'elle caractérise le choix des apprenantes qui s'engagent et s'explique par le fait que lorsque certaines apprenantes maîtrisent les thèmes et les utilisent, elles quittent les classes à tout moment.

En somme, les apprentissages sont appris différemment selon les milieux, les durées de fréquentation des classes et les motifs pour lesquels elles s'engagent en formation. Dans les classes, elles apprennent massivement à écrire quel que soit le milieu. Pour les apprentissages de la lecture et le calcul, elles sont plus nombreuses en milieu urbain qu'en milieu rural à savoir lire et calculer. Enfin, concernant des thèmes discutés, elles sont plusieurs en milieu rural à les maîtriser et à les utiliser que celles en milieu urbain. Quoi que les apprentissages soient enseignés dans les classes, la réalisation d'un apprentissage donné est faite en fonction des raisons qui ont amené les apprenantes à s'engager en d'alphabétisation et pour la perception de ses valeurs.

L'apprentissage de l'écriture, l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage du calcul ainsi que la maîtrise des compétences courantes ont montré différentes réalisations. L'apprentissage de l'écriture vient en premier du fait qu'il est majoritairement réalisé et un peu plus en milieu rural. Il est suivi de près par la maîtrise des thèmes qui est

également un peu plus réalisée en milieu rural. Quant à l'apprentissage de la lecture et du calcul, ils sont plus réalisés en milieu urbain. De la sorte, la lecture et le calcul sont négativement corrélés au milieu alors que l'écriture ne présente pas de corrélation avec le milieu. La maîtrise des thèmes présente une corrélation significative avec le milieu signifiant une différence en fonction du milieu. Finalement, Seule l'écriture présente une corrélation négativement significative avec la durée puisqu'elle a montré une relation entre l'apprentissage de l'écriture et la durée de fréquentation correspondant à la période moyenne dans les classes.

Enfin, apprendre en alphabétisation se résume en milieu rural à apprendre à écrire et à maîtriser les thèmes alors qu'elle signifie en milieu urbain d'apprendre à écrire, à lire et à calculer et de façon moins importante à maîtriser les thèmes. Une différence est même observée suivant les milieux des apprentissages. En exemple, l'apprentissage de l'écriture porte sur les noms et il constitue le choix privilégié de beaucoup du fait qu'il participe à l'acte de signature pour l'octroi des crédits quel que soit le milieu. Pourtant en milieu urbain, le choix est moins important car les apprenantes profitent plus des sessions pour améliorer l'écriture de leurs propres noms et acquérir la bonne orthographe dans l'écriture des noms de leurs clients puisque leur écriture présente une valeur très élevée dans l'exercice de leur commerce.

Les apprenantes apprennent l'écriture, la lecture et le calcul et elles maîtrisent les thèmes courants de la vie quotidienne. En regardant de plus près les apprentissages rapportés comme enseignés et acquis et le niveau de la maîtrise des thèmes comme discutés et développés, il est important de souligner que les acquisitions ont été possibles parce qu'elles peuvent les investir, soit les transférer dans leur quotidien. Pour cela, les buts visés en allant s'engager en alphabétisation doivent être atteints du fait qu'elles ont suivi les sessions et maîtrisé les acquisitions pour les utiliser.

Ainsi, elles montrent par divers moyens qu'elles ont acquis les apprentissages qui sont liées aux buts d'engagement et elles les utilisent pour leurs activités. Elles soulignent l'importance de mettre en pratique les enseignements qui sont dispensés. Cependant, elles ne sont pas toutes capables d'investir les apprentissages.

7. UTILISATION DES ACQUISITIONS D’ALPHABÉTISATION

En alphabétisation, l’engagement, la persévérance sous ses formes et les acquisitions signifient pour les apprenantes que les buts visés sont atteints et qu’elles peuvent utiliser les apprentissages comme l’écriture, la lecture, le calcul et la maîtrise des compétences courantes. Ainsi, cette section va présenter les buts atteints en suivant les sessions et l’utilisation des apprentissages qui y ont été acquis dans les classes.

7.1. Atteinte des buts visés en alphabétisation

Dans les classes, les apprenantes ont appris l’écriture, la lecture et le calcul et elles ont maîtrisé les thèmes discutés pendant les sessions. Elles ont répondu aux questions : [Avez-vous réussi ce pour quoi vous avez voulu apprendre en alphabétisation ?] et [Avez-vous réalisé les buts que vous visez en suivant les sessions ?] Ces questions visent à savoir quels sont les buts qu’elles ont atteints en acquérant les apprentissages. Il s’agit de questions, à la fois retenues dans le questionnaire et le guide d’entretien.

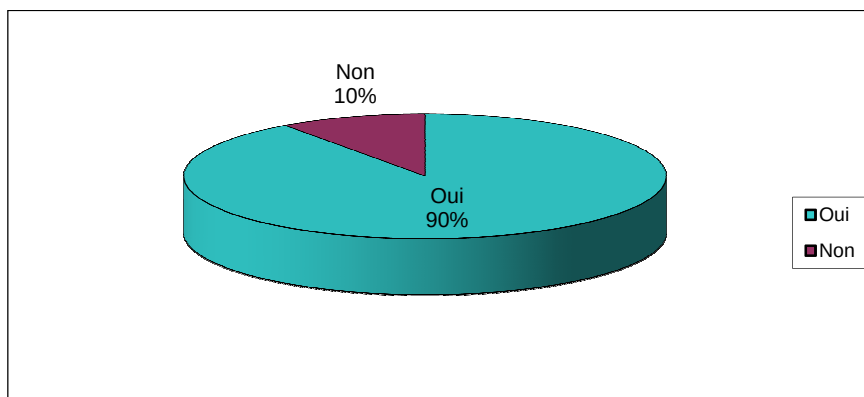
Les buts sont d’importants déterminants dans les situations de formation. Ils reflètent différentes façons de définir le succès ou l’échec relatif à un apprentissage et jugent des habiletés acquises. En fait, les apprenantes se sont engagées en alphabétisation avec des buts. Toutes visent un ou plusieurs buts lorsqu’elles décident de suivre les sessions pour apprendre. Toutefois, elles n’ont pas toutes achevé de fréquenter les classes qui sont dispensées et devant confirmer l’atteinte des buts. Pour mieux cerner cette sous-section, en premier, il sera de déterminer le niveau global d’atteinte des buts, ensuite identifier les types des buts présents en alphabétisation, et enfin à partir des différents motifs pour lesquels elles s’engagent en alphabétisation d’observer le contexte motivationnel dans lequel aient lieu l’atteinte des buts.

7.1.1. Aperçu général de l’atteinte des buts

Pour apprendre dans les classes d’alphabétisation, les apprenantes se sont engagées avec des buts qui doivent les aider à cibler et réaliser tel apprentissage spécifique au lieu de tel autre, comme l’écriture, la lecture, le calcul et la maîtrise des compétences.

La figure suivante montre le niveau global d'atteinte des buts poursuivis dans les classes d'alphabétisation.

Figure 23 : Atteinte rapportée des buts poursuivis par les apprenantes



Plus d'apprenantes (90 %) ont atteint les buts visés en classes d'alphabétisation et leur nombre est légèrement supérieur au niveau global des apprentissages réalisés (89 %). Ceci signifie qu'il y a eu avec les sessions des apprenantes qui ont atteint les buts qu'elles visent sans avoir nécessairement appris une activité enseignée.

Dans les classes d'alphabétisation, les apprenantes ont appris à écrire, lire et calculer parce qu'elles ont des buts orientés sur les apprentissages dans la perspective d'acquérir les compétences qui y vont avec et transmettent par les sessions.

Toutes les apprenantes poursuivent des buts en s'engageant en alphabétisation et ces buts ont différentes formes d'expression. Pour les unes, il s'agit de réaliser les activités d'apprentissages spécifiques de l'écriture, la lecture et le calcul et pour les autres, il s'agit de répondre à un désir ou de se conformer à des attitudes de tout un groupe en réalisant les apprentissages en alphabétisation. Il est clair que les apprenantes ont des buts de types opératoires et des buts de types identitaires.

Ainsi, selon le milieu, les apprenantes qui suivent les sessions poursuivent les buts qui les motivent à apprendre et elles ciblent l'un ou l'autre apprentissage en fonction des besoins qu'elles chercheraient à satisfaire. Si elles s'engagent en alphabétisation avec des buts et apprennent pendant les sessions, certaines n'atteignent pas les buts et pour cela elles vont par tous les moyens quitter les classes pour différentes raisons.

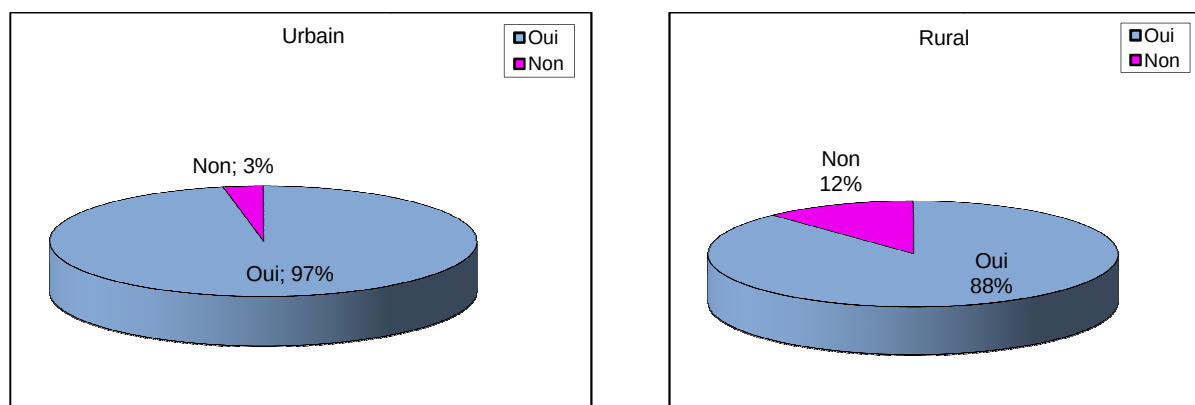
“J’ai suivi les sessions pour que moi aussi je puisse faire quelque chose avant que je ne sois pas parvenue. J’ai suivi les sessions pour faire quelque chose, pour devenir quelqu’une mais cela ne s’est pas passé comme je l’ai souhaité”
Afiavi, Attikpodzi.

Des apprenantes ne sont pas parvenues à atteindre leurs buts parce qu’elles ne sont pas arrivées à suivre les sessions, parce que les attentes qu’elles ont, ne se sont pas révélées concluantes avec les sessions et pour d’autres motifs possibles. Les classes d’alphabétisation ont cependant permis à 90% des apprenantes d’atteindre les buts pour lesquels elles se sont engagées en alphabétisation. Elles représentent 88% de celles qui ont suivi les sessions en milieu rural et 97% en milieu urbain.

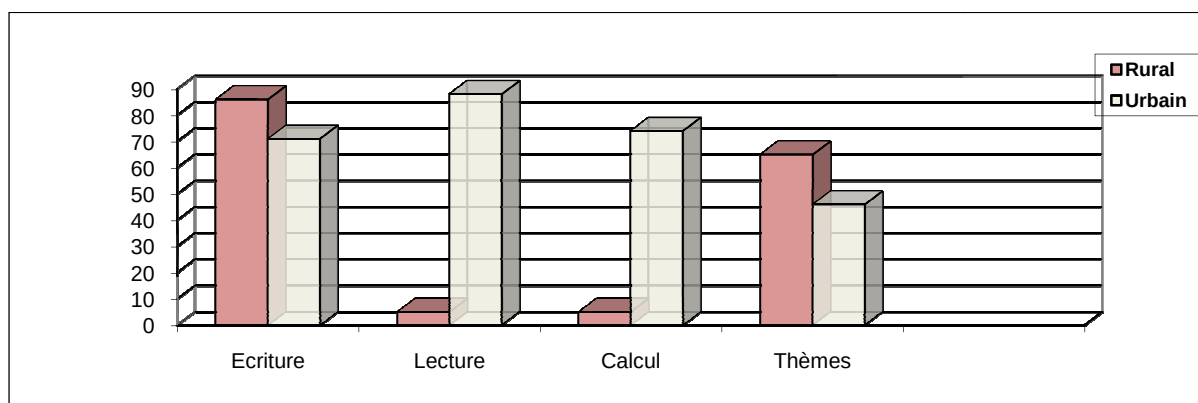
7.1.2. Atteinte des buts par type d’apprentissage et selon le milieu

L’atteinte des buts poursuivis par les apprenantes présente un niveau positif et élevé selon le milieu. Elle montre que les apprenantes ont atteint leurs buts personnels avec la fréquentées des classes malgré que le fait qu’elle présente des différences. Dans certaines circonstances, l’atteinte des buts se résume parfois à un seul apprentissage.

Figure 24 : Atteinte des buts poursuivis répartie selon le milieu



En milieu rural, seul l’apprentissage de l’écriture est fortement corrélé aux buts visés par les apprenantes et il présente un niveau élevé de 86%. Quant à la maîtrise des thèmes, elle indique un niveau d’atteinte de 65%. Les buts associés aux autres apprentissages ne présentent que de faibles résultats (5% pour la lecture et 5% pour le calcul). En milieu urbain, l’atteinte des buts présente une configuration totalement différente pour les différents types d’apprentissages spécifiques. Elles atteignent les buts visant l’écriture (71 %), la lecture (88 %), le calcul (74 %) et la maîtrise des compétences courantes (46 %).

Figure 25 : Atteinte des buts poursuivis par types d'apprentissage et selon le milieu

Les différences concernant l'atteinte des buts en lien avec les types d'apprentissage montrent qu'elles visent des buts qu'elles associent à un ou plusieurs apprentissages instrumentaux et à la maîtrise des thèmes en milieu urbain. Alors qu'en milieu rural, elles visent principalement des buts focalisés sur l'apprentissage de l'écriture auquel il associe la maîtrise des thèmes. Quant aux apprentissages de la lecture et du calcul, c'est comme s'il n'a pas eu de buts les visant. La différence entre les buts atteints en fonction des apprentissages acquis souligne que les milieux dans lesquels vivent et évoluent les apprenantes, ne présentent pas les mêmes caractéristiques et ainsi influencent différemment les buts visés et atteints en alphabétisation.

En somme, la majorité des apprenantes atteint les buts pour lesquels elles ont suivi les sessions. Avec les sessions, elles ont appris à écrire, lire et calculer et elles ont aussi maîtrisé les thèmes relatifs aux compétences de la vie courante. Ceci montre une acquisition d'apprentissage de 89% malgré la fréquentation des classes sur des périodes variables et une atteinte des buts de 90%. De façon spécifique, les types d'apprentissages présentent des acquisitions : élevée pour l'écriture, moyenne pour les compétences et faible pour la lecture et le calcul avec de fortes variations selon les milieux. Par ailleurs, les acquisitions des apprentissages au plan spécifique, ont de leur côté permis l'atteinte des buts qui y sont reliés et par conséquent, elles facilitent le transfert des apprentissages acquis dans le quotidien.

7.2. Utilisation des apprentissages d’alphabétisation

En alphabétisation, les apprenantes fréquentent les classes sur des périodes très variables et elles réalisent en nombre parfois très élevé les apprentissages qui leur permettent d’atteindre les buts visés. Cependant, si elles ont appris les différentes activités et atteint les buts, cela signifie qu’elles peuvent utiliser les acquisitions en réponse aux besoins à satisfaire et dans l’exercice de telle ou telle activité.

Cette section résulte de la combinaison de plusieurs questions présentées, soit dans le questionnaire, soit dans le guide d’entretien. Il s’agit entre autres des questions ci-après : Une autre a mis l’accent sur l’utilisation [Utilisez-vous ce que vous avez appris pendant les sessions ?], [Dans quel cadre les utilisez-vous ?] Et parmi les questions aux moniteurs, il y avait : [Utilisent-elles les apprentissages dans la vie courante] et aussi [Comment percevez-vous l’utilisation des acquisitions qu’elles ont apprises en classes ?]

De ce fait, la section est subdivisée en deux aspects : i) l’utilisation des acquisitions d’apprentissages et ii) la perception que les moniteurs ont des acquisitions que les apprenantes réalisent en suivant les sessions et qui sont alors utilisées en réponse à leurs besoins au quotidien et dans la perspective d’améliorer leurs conditions de vie.

7.2.1. Utilisation des apprentissages acquis

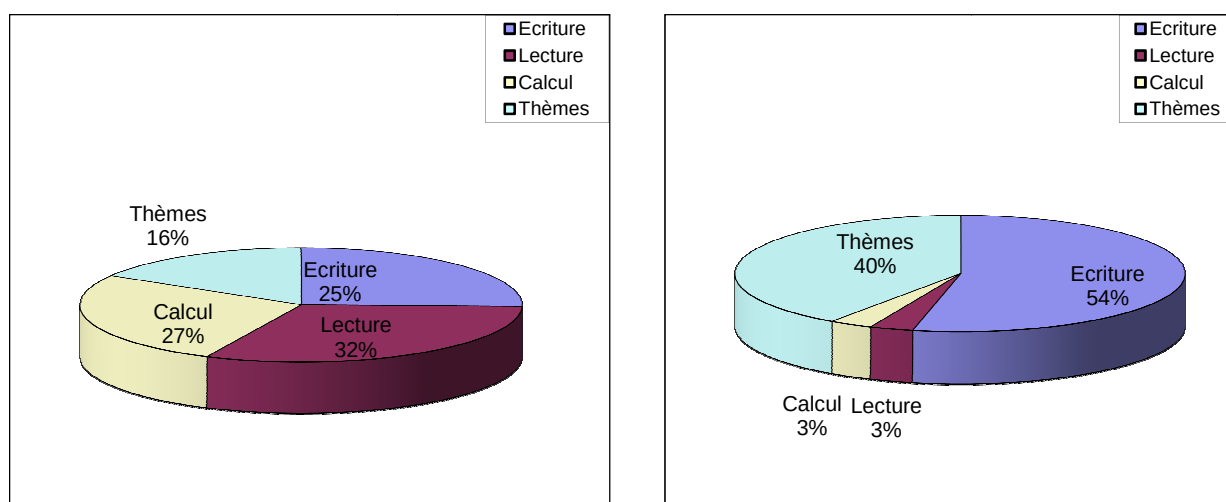
Utiliser les connaissances et les compétences acquises pendant les apprentissages résulte de la présence et de la nature de différentes dimensions et de différents facteurs qui interagissent les uns avec les autres pour permettre le choix de telle ou telle activité à apprendre et à utiliser puisque le choix se fait en fonction des besoins et des problèmes auxquels on est confrontés. Ainsi, les apprenantes qui réussissent bien ce qu’elles apprennent sont celles qui utilisent les acquisitions d’apprentissage pour accomplir avec succès les différentes activités qui se présentent à elles dans les diverses situations de la vie courante.

Dans les classes d’alphabétisation, les acquisitions ont ciblé l’écriture, la lecture, le calcul et les compétences de la vie courante. Les acquisitions d’apprentissage ont aussi permis l’atteinte des buts que les apprenantes ont visé puisqu’elles sont

devenues les ‘actrices’ des activités d’apprentissage qu’elles réalisent parce qu’elles vont devoir améliorer leurs conditions de vie. De ce fait, elles ont réalisé et acquis les connaissances et développé les compétences afin de les utiliser pour d’autres activités. Ainsi, grâce aux sessions, toutes les apprenantes, y compris celles qui ont rapporté qu’elles n’ont, ni réalisé les apprentissages instrumentaux, ni développé les compétences, utilisent l’un et l’autre acquisition qui ont résulté des apprentissages. Par conséquent, elles sont 100% à utiliser les acquisitions des apprentissages.

En clair, les apprenantes utilisent les acquisitions quelles que soient les périodes de la fréquentation des classes et qu’elles aient ou non atteint leurs buts. Ceci signifie que quelle que soit la période, elles rapportent qu’elles utilisent les acquisitions. Ce faisant, les acquisitions présentent des pourcentages variables selon les milieux. Ce qui signifie que les utilisations se montrent autrement en fonction des apprentissages.

Figure 26 : Utilisation rapportée des apprentissages acquis selon le milieu



L’utilisation des acquisitions des apprentissages et des compétences selon le milieu se présente différemment. En milieu rural, l’apprentissage de l’écriture présente un taux d’utilisation de 54%, les apprentissages de la lecture et du calcul présentent des taux d’utilisation faible de 3% et la maîtrise des thèmes relatifs aux compétences, présente un taux d’utilisation de 40%. En milieu urbain par contre, les acquisitions présentent des taux d’utilisation quasi-similaire avec des différences presque faibles. Si des similitudes se présentent quant aux utilisations de la lecture (32%), de l’écriture (25%) et du calcul (27%). Cela signifie qu’en milieu urbain tous les apprentissages instrumentaux présentent presque la même signification alors qu’en milieu rural seuls,

l'apprentissage de l'écriture et la maîtrise des thèmes présentent une signification qui se traduit par les taux d'utilisation élevés chez les apprenantes.

Le fait d'avoir suivi les sessions permet aux apprenantes de pratiquer l'écriture, de faire la lecture, de faire le calcul et de maîtriser les compétences liées aux thèmes. Tout ceci a donné lieu à différentes acquisitions et différentes formes d'utilisations. En partant du fait que les buts sont différents d'une apprenante à une autre, les apprentissages ciblés et acquis sont également différents les uns des autres. Ce faisant, les acquisitions d'apprentissage vont entraîner des utilisations différentes.

◆ Utilisation de l'apprentissage de l'écriture

Avec la fréquentation des classes, les apprenantes ont rapporté qu'elles utilisent l'apprentissage de l'écriture (54% en milieu rural et 25% en milieu urbain). Si l'écriture est essentiellement rapportée comme l'apprentissage le plus utilisé (milieu rural) car le plus réalisé massivement dans les classes du fait qu'elles débutent les sessions, l'utilisation rapportée est seulement de moitié en milieu rural et de quart en milieu urbain. Pourtant, l'acquisition de l'écriture est très élevée (86% en milieu rural et 71% en milieu urbain). Cette différence entre l'acquisition et l'utilisation de l'écriture montre que parmi toutes celles qui ont appris à écrit, seules certaines peuvent réellement utiliser l'écriture. Les données laissent entrevoir un contraste entre les données rapportées sur les acquisitions et celles concernant leurs utilisations.

Malgré la différence et le nombre de celles qui ont rapporté utiliser l'écriture, son utilisation se fait dans des conditions différentes en milieu rural et en milieu urbain.

En milieu rural, l'écriture est utilisée pour la réception et le remboursement des prêts dont elles bénéficient comme membres des groupements qui les aient invitées à suivre les sessions. Ainsi, pour écrire elles disent ce qui suit.

“Avant lorsqu'on m'apporte un papier à signer, je ne faisais qu'un trait sur le papier mais maintenant que j'ai suivi les sessions j'arrive à signer avec mon nom.” Akouvi, Agbodeka Kopé.

“Si nous allons quelque part et qu'on nous demande d'écrire notre nom, nous aussi, nous arrivons à l'écrire.” Atsokou, FGD.

“Maintenant, si on écrit ton nom, tu peux toi-même le recopier..” Gboto, FGD.

Les apprenantes utilisent l'écriture pour leur nom et le fait de signer. Les utilisations montrent que les apprenantes s'inscrivent dans les objectifs institutionnels qu'elles ont reçus sur les classes d'alphabétisation. En écrivant et signant de leurs noms lors des prêts, elles montrent qu'elles peuvent utiliser les acquisitions d'écriture en tant que membre du groupement. De la sorte, ceci répond aux buts qu'elles visent en s'engageant en alphabétisation et elles répondent aussi aux objectifs institutionnels, c'est-à-dire : “apprendre à écrire afin de pouvoir signer par son nom”.

Ainsi, alors que certaines utilisent l'apprentissage de l'écriture comme il leur a été suggéré, d'autres ont une perception de l'utilisation de l'écriture par le fait qu'elles ont appris à écrire les lettres de l'alphabet et pour écrire, elles ont besoin d'un stylo et d'un support puisque le fait d'avoir suivi les sessions ne leur permet pas d'écrire.

“Pour le peu que nous avons appris dans les classes, comme nous avons suivi les sessions pour quelques mois, nous savons au moins écrire notre nom et si on nous donne un stylo, nous écrivons.”

Atsokou, FGD.

“Nous avons appris les lettres de l'alphabet. Il y a au total 30 lettres. Après les lettres de l'alphabet, nous avons ensuite appris l'écriture.”

Amévo, Atsokou.

L'exercice a été fait avec les apprenantes et elles ne sont pas parvenues à écrire. Certaines ont écrit les lettres composant leur nom mais ne peuvent pas les associer et d'autres qui ont écrit l'initial de leur nom ou les deux premières lettres de leur nom. Ainsi, elles ont appris les lettres de l'alphabet mais toutes ne peuvent pas écrire leur nom comme elles souhaitent utiliser l'écriture pour bénéficier des microcrédits et les investir dans leurs activités. Pour cela, certaines recopient leur nom lorsqu'il est écrit et d'autres écrivent leur nom et l'utilise comme signature parce que l'écriture est facile.

“Aujourd'hui, mon nom : Dopé, avant même si on l'écrit je ne peux pas le reconnaître mais aujourd'hui je peux facilement l'écrire.”

Gboto, FGD.

“Vous voulez dire mon nom ? Oui, je peux vous écrire mon nom. Oui, je peux vous écrire mon nom.”

Klologo, FGD.

Pour les apprenantes, l'utilisation de l'écriture relève de l'image visuelle de l'écriture de leurs noms et parfois de l'audition des lettres, telle qu'elle a été apprise en classes. Ainsi, elles reconnaissent l'écriture de leur nom surtout lorsqu'ils sont écrit puisqu'elles

l'ont appris avec l'alphabet et dans ce cas, elles peuvent le recopier. Elles confondent donc l'utilisation de l'écriture et sa perception. Pour elles, cela se résume à :

“Oui, nous pouvons écrire nos noms. Si on t'appelle ou si tu as ton nom inscrit quelque part, tu dois savoir que c'est bien toi dont il s'agit parce que tu sais reconnaître l'écriture de ton nom. Oui, tu sais reconnaître l'écriture de ton nom.” Plakomé, FGD.

“Certaines disent aussi qu'elles peuvent faire des signes parce qu'elles ne sont pas familières avec les écritures. Pour nous autres, moi par exemple, je ne peux pas tout écrire mais la lettre qui commence mon nom, je sais l'écrire” Gboto, FGD.

Les apprenantes savent qu'elles ne peuvent pas écrire mais si elles sont aidées, elles peuvent soit, en écoutant ou en voyant leurs noms savoir se reconnaître pour l'écrire, soit se limiter seulement à leur initial. Mais, lorsque l'écriture ne concerne que les lettres ou les chiffres, dans leurs formes les plus simples parce qu'ils ont été appris et maîtrisés et qu'elles n'ont pas besoin de faire des associations, elles peuvent alors les écrire et seulement dans ces cas-là.

“Maintenant, quelqu'un me dira que j'ai acheté pour 1 Kg, il faudra que je l'écrive et quand je trouve 2 Kg, il faut que je l'écrive aussi sur du papier mais là où je suis maintenant même si je ne peux pas tout écrire, au moins le chiffre 2, je peux l'écrire, le chiffre 1 aussi, je peux l'écrire [Rire avec éclats].” Somialo, Agbodeka Kopé.

En fait, c'est à ceci que se rapporte l'utilisation des acquisitions de l'écriture en milieu rural car en réalité, plusieurs n'utilisent pas l'écriture mais elles se limitent à l'image de l'écriture de leur nom ou au son des lettres et aussi des chiffres ou les différentes choses qu'elles ont apprises en classes. En exemple, lorsqu'une apprenante a voulu écrire son nom, elle a utilisé phonétiquement les deux premières syllabes et elle était bloquée sur le reste parce que le son de la syllabe est différent de son écrit. En clair, les apprenantes ont appris à écrire mais ne peuvent pas utiliser l'écriture.

En milieu urbain, l'utilisation de l'écriture est quelque peu différente. On observe ici aussi une différence entre les acquisitions (71%) et l'utilisation (25%) de l'écriture. Dans certains cas, l'utilisation de l'écriture est similaire à celle qui se fait en milieu rural où elles ont une perception de l'image de l'écriture qu'elles ont apprise en classes et elles se limitent alors à l'idée qu'elles savent écrire sans pouvoir écrire.

“Écrire maintenant ? Oui, je peux vous écrire quelque chose.”

Ablavi, Attikpodzi.

“En vérité, nous avons perdu tout ce que nous avons appris pendant les sessions. Je savais que j'écrivais bien avant mais je ne sais plus écrire aujourd'hui.”

Aheba, Adawlato.

Les apprenantes se limitent à une perception de l'utilisation de l'écriture du fait qu'elles n'écrivent pas. Elles rapportent par elles-mêmes qu'elles n'écrivent pas ou qu'elles utilisent très peu l'écriture et seulement si cela est nécessaire.

“J'écris juste un peu et je n'écris pas beaucoup, juste un peu.”

Ahoefa, Abattoir.

“Moi, je n'ai plus écrit depuis que les sessions sont terminées. Je n'ai plus écrit sauf dans les cas où l'on m'amène de la marchandise. J'écris juste le montant pour lequel j'ai acheté sur un bout de papier pour me rappeler le montant lorsque la personne reviendra.”

Chantal, Attikpodzi

Les apprenantes rapportent qu'elles n'utilisent pas l'écriture à cause de la fréquence qu'elles ont pour écrire. Même si elles écrivent pour les raisons pour lesquelles elles ont appris à écrire, pour elles, l'utilisation est moindre donc insatisfaisante.

“L'écriture, c'est chez l'autre que je viens le jour où elle est un peu libre, nous écrivons ensemble et nous répétons certaines choses que nous avons apprises en classes.”

Afi, Hanoukopé.

Pour d'autres apprenantes, l'écriture ou l'utilisation de l'écriture n'est pas effective puis qu'elles ne peuvent pas écrire et se limitent encore à répéter ce qu'elles ont appris en classes. Elles estiment qu'elles doivent de nouveau apprendre à écrire ou répéter ce qu'elles ont déjà appris avec d'autres. Ainsi, elles proposent d'écrire leur nom mais ne font pas le pas pour réellement écrire leurs noms.

Alors que certaines hésitent à écrire, d'autres écrivent sur le questionnaire que nous utilisons. En prenant le cas d'Agnès dans l'un des marchés, pour écrire les trois noms qu'elle porte, l'écriture du nom Agnès est différente des deux autres noms qui sont son deuxième prénom et son patronyme. Pour aider à comprendre, elle dit :

“Mon nom Agnès, je l'écris régulièrement. Ce nom, je l'écris régulièrement mais concernant les deux autres, c'est parce que je ne les utilise pas beaucoup que je rencontre des difficultés dans leur écriture.”

Agnès, Hanoukopé.

Les apprenantes rencontrent des difficultés à utiliser l'écriture, c'est-à-dire à écrire comme elles souhaitent le faire mais elles n'arrivent pas puisqu'elles n'utilisent que rarement l'écriture. Ceci souligne un manque de pratique de l'écriture de la part des

apprenantes. Ainsi, pour éviter de montrer qu’elles ne peuvent ni écrire, ni recopier l’écriture de leurs noms, certaines se limitent pour l’écriture de leurs noms à l’initial.

“Si je vois mon nom, je sais au moins que c’est moi car mon nom, Miwonovi commence par ‘M’ et ça aussi, je le sais.”
Miwonovi, Adawlato.

Que ce soit le milieu rural ou le milieu urbain, l’utilisation de l’écriture ne répond pas de manière significative à l’acquisition qui a été rapportée. Le nombre d’utilisation rapporté et l’usage réel qui est fait reste loin de l’idéal déclaré par les apprenantes en allant apprendre à écrire. Le fait que l’écriture est occasionnellement utilisée du fait qu’elle n’intervient que très rarement dans le quotidien, n’aide pas les apprenantes à pratiquer l’écriture et à l’utiliser. Ainsi, une utilisation régulière et fréquente augmente les capacités d’écriture de même l’absence d’utilisation appauvrit les connaissances et limite la pratique. C’est ainsi que l’écriture et son utilisation restent dans l’imaginaire et continue d’être un idéal à atteindre par les apprenantes.

◆ Utilisation de l’apprentissage de la lecture

Le second apprentissage que les apprenantes rapportent qu’elles utilisent est la lecture. Elle présente une acquisition relativement faible (27%). Quant à l’utilisation, elle est également différente selon les milieux et elle contraste beaucoup suivant les milieux pour lesquelles les apprenantes ont rapporté qu’elles utilisent la lecture (32% en milieu urbain et 3% en milieu rural). C’est comme si en milieu rural, elles n’utilisent pas la lecture alors qu’elles sont relativement nombreuses à utiliser la lecture en milieu urbain. Ce faisant, rappelons par ailleurs que le niveau scolaire antérieur des apprenantes a présenté une relation significative avec l’apprentissage de la lecture.

“Aujourd’hui, si on écrit un nom ou un mot dans un endroit, nous pouvons le reconnaître et nous arrivons également à le lire... Moi, j’arrive à lire du début à la fin mais les mettre ensemble, c’est là où se situe mon problème.”
Atsokou, FGD.

“Comme j’ai suivi les sessions en éwé, ça a fait que si je lis l’éwé maintenant, je comprends le sens et je sais que c’est de ça dont il s’agit.”
Ablavi, Abattoir.

La différence est nette entre la lecture en milieu rural et celle qui est faite en milieu urbain. L’utilisation de la lecture est presque inexistante en milieu rural et elle cible seulement les noms et les mots et les apprenantes peinent à associer les mots pour

comprendre ce qu’elles lisent. Par contre, en milieu urbain, la lecture est significative du point de vue de l’utilisation qui est faite puisqu’elles comprennent ce qu’elles lisent. Dans un autre sens, la lecture présente un autre contraste par le fait qu’elle est massivement utilisée alors que l’acquisition rapportée de la lecture est faible.

En milieu rural, la lecture est presque inexistante mais elle est calquée sur l’acquisition de la lecture, c’est-à-dire qu’elles apprennent à lire mais ne peuvent pas se détacher du livre de lecture pour lire tout autre document à partir des connaissances acquises. Elles mettent ainsi l’accent sur le fait qu’elles n’arrivent pas à lire une simple phrase.

“Moi, j’ai appris à lire, j’arrive à lire dans le livre mais, c’est ce qui me dérange le plus et je le dis souvent, c’est de mettre ensemble ce qu’on a écrit pour former une phrase et le dire ensemble, comme on dit ‘Abalo et Afi’²⁸.”

Atsokou, FGD.

Les apprenantes sont plusieurs à apprendre à lire mais à reconnaître qu’elles ne savent pas lire puisqu’elles ne peuvent ni lire et comprendre une petite phrase. Elles se limitent ainsi à réciter les lettres de l’alphabet de la langue qu’elles ont apprises.

“Oui, les sessions nous ont fait vraiment plaisir et nous les avons suivies. Nous avons appris ‘a, b, d, □ ... Nous les récitons et nous savons aussi dire les noms des mois en éwé.”

Gboto, FGD.

“Le plus important est d’identifier et de reconnaître les chiffres et les alphabets pour que si nous allons quelque part que nous soyons capables de les reconnaître nous-mêmes.”

Ya, Kpavou.

“Moi, je lisais beaucoup et en classe les autres m’applaudissaient pour ces choses. Si je sors le livre aujourd’hui, je ne sais plus là où je lisais et les autres m’applaudissaient.”

Plakomé, FGD.

Comme pour l’écriture, les apprenantes ont parfois une perception de la lecture et dans d’autres cas, elles ont seulement un vague souvenir de l’acquisition de la lecture. Ce qui fait que pour lire, certaines se limitent à réciter les lettres de l’alphabet et à reconnaître les chiffres alors que d’autres ne reconnaissent plus les mots des livres.

En somme, l’utilisation de la lecture en milieu rural régresse dès que les apprenantes quittent les classes. Comme, elles ne fréquentent pas longtemps les classes, les quelques rudiments qu’elles apprennent en lecture ne perdurent pas avec le temps.

²⁸ ‘Abalo et Afi’ est le titre du livre de lecture de la classe préparatoire première année (CP1) au niveau de l’école primaire. Ils sont les noms d’un garçon et d’une fille qui vont à l’école.

En milieu urbain par contre, l'utilisation rapportée de la lecture est largement supérieure à l'acquisition rapportée de la lecture. Elles sont donc plusieurs à utiliser les prérequis des apprentissages scolaires antérieurs pour maîtriser la lecture parce qu'à partir des prérequis, il leur a été facile d'apprendre et d'utiliser la lecture.

“Si tu vois des écritures maintenant, tu peux les lire. Tu peux lire des “phrases”. Tu peux la tourner comme ceci pour comprendre. Tu peux aussi lui ajouter d'autres mots et tu pourras te dire que c'est comme cela que tu dois les lire ensemble. Si ce n'est pas bien mais que tu continues à lire, tu finiras par faire la bonne lecture et ainsi tu comprendras que c'est comme ceci plutôt qu'il doit être lu.”

Amélé, Adawlato.

“Avant, je n'arrivais pas du tout à lire mais maintenant, si je vois quelque chose, je le lis et souvent je le lis à haute voix.”

Chantal, Attikpodzi.

“Comme je disais que j'aime faire de la lecture, c'est mieux maintenant.”

Apoko, Abattoir.

Les apprenantes en milieu urbain savent qu'il faut lire des écritures et elles font des tentatives pour arriver à la bonne lecture et ce faisant elles n'hésitent pas à lire à haute voix. Certaines aussi lisent alors qu'elles ne pouvaient pas le faire auparavant.

Cependant, parmi les apprenantes, il en existe qui lisent uniquement dans les livres de lectures mais sont incapables de lire les mêmes mots lorsqu'ils sont écrits ailleurs.

“Si je vois ce qu'on nous avait enseigné avant, je peux les lire dans les livres mais s'ils sont écrits ailleurs alors je ne pourrai plus les lire”

Mawuéna, Attikpodzi.

“Depuis que nous avons suivi les sessions, nous lisons les alphabets, nous lisons dans le livre tout ce que nous avons appris lors des sessions. Nous arrivons à les reprendre et l'autre apprenante venait et nous apprenions ensemble”

Akossiwa, Hanoukopé.

Pour certaines apprenantes, la lecture est si bien apprise et maîtrisée qu'elles peuvent facilement lire tous les documents qu'elles trouvent

“Avant, je lisais un peu mais comme j'ai suivi les sessions et que j'ai aussi appris beaucoup de choses, je prononce encore mieux certains mots. Oui, je prononce encore mieux certains mots, surtout ceux que je n'arrivais pas à lire avant, je les connais maintenant”

Massan, Abattoir.

“Les sessions m'ont aidée en ce sens que si je vois la presse quotidienne aujourd'hui ou des documents qui sont écrits en éwé, j'arrive à les lire.”

Chantal, Attikpodzi.

“Moi, j'utilise ce que j'ai appris et cela me fait plaisir parce que si ma tante revient de l'Eglise, si ils ont lu la Bible, elle retient les références des lectures faites et à son retour, elle me dit : ma fille viens ! Voici ce qu'ils ont lu aujourd'hui à la messe et lis moi ça en éwé. Une fois que je lis, je lui

explique que moi j'ai compris le texte comme ceci et je lui demande : comme je te l'ai lue, comment l'as-tu compris ? Elle dit ce qu'elle a compris et nous discutons. ” Gisèle, Hanoukopé.

Le fait de lire d'autres documents autres que les livres de lectures qui ont servi à apprendre à lire, le fait de savoir mieux prononcer les mots et le fait de lire d'autres textes et aussi discuter avec d'autres personnes pour se confondre, montrent que les apprenantes utilisent l'acquisition de la lecture apprise en classes.

L'utilisation de la lecture se présente différemment selon les milieux. En milieu rural, la lecture est presque inexistante même si les apprenantes soulignent qu'elles lisent des panneaux pour retrouver leur chemin. En réalité, elles n'ont pas d'opportunités de faire des lectures ou d'utiliser les acquisitions de la lecture surtout que les milieux ruraux n'utilisent pas la lecture au quotidien. En milieu urbain, la lecture est bien utilisée par un nombre important des apprenantes. Ceci est d'autant plus facilité que les conditions permettant d'utiliser la lecture sont nombreuses et les différents canaux existants pour aider les unes et les autres à lire sont utilisés par les apprenantes.

◆ Utilisation de l'apprentissage du calcul

L'apprentissage du calcul intervient plus tard avec la progression des activités qui sont enseignées en classes d'alphabétisation. Les acquisitions rapportées pour le calcul sont faibles (23% en milieu urbain et 5% en milieu rural). Pourtant, les utilisations rapportées contrastent positivement pour le milieu urbain (23% contre 27%) alors qu'il est négatif pour le milieu rural (5% contre 3%). Alors que l'utilisation du calcul a régressé en milieu rural, il s'est plutôt montré accru en milieu urbain. Ceci signifie que le milieu joue un rôle déterminant dans l'utilisation des acquisitions du calcul.

“Lors des sessions, ils nous avaient enseigné les signes et les chiffres pour faire les calculs. Depuis, nous continuons à écrire et à faire les calculs.” Gboto, FGD.

“Le fait de faire des comptes c'est-à-dire quand tu vends, comment tu dois faire les opérations et savoir le montant pour donner le reliquat, nous avons appris à le faire.” Kafalodé, Adawlato.

La différence ressort quant à la façon dont les apprenantes conçoivent et effectuent le calcul. En milieu rural, elles sont focalisées sur l'apprentissage des chiffres et les signes alors qu'en milieu urbain, elles mettent plutôt l'accent sur les opérations à faire.

En milieu rural, elles trouvent l'utilisation du calcul difficile même si les activités qu'elles exercent les amènent à l'utiliser. Elles soulignent qu'elles apprennent à faire le calcul mais il leur est toujours difficile de savoir l'utiliser.

“Dans mon commerce, bien que je ne maîtrise pas encore le calcul, le fait de faire du calcul, est difficile pour moi. C'est difficile et maintenant que nous avons commencé par le faire : passer du 20 à 30, oui, c'est difficile. J'ai des problèmes au niveau du calcul.” Tilalo, Agbodeka Kopé.

Même si les apprenantes font du commerce et qu'elles peuvent utiliser le calcul pour le besoin de leur commerce, elles ne font pas le lien entre le fait que l'apprentissage du calcul peut les aider à améliorer les activités commerciales.

“Nous apprenons mais nous ne savons pas faire le calcul. Nous ne savons pas faire la différence entre ajouté à ou ôté de... Les sessions nous aident à savoir faire du calcul. Enfin, tu dois te faire l'idée de comment faire du calcul pour que si tu prends de l'argent pour faire tes commerces, que tu saches combien tu devras vendre tes marchandises pour ne pas perdre.” Gboto, FGD.

“Aussi, concernant le calcul, je sais ce que veut dire une soustraction, une addition, ces opérations, je sais les faire.” Akouvi, Agbodeka Kopé.

Pour les opérations comme l'addition et la soustraction qui sont enseignées, certaines ont toujours des difficultés à faire la distinction entre les deux opérations alors que d'autres les comprennent bien et savent aussi les faire. Certaines, par contre savent que si elles maîtrisent le calcul, elles pourront améliorer leur commerce. Et c'est cela qui fait qu'elles n'arrivent pas à utiliser le calcul. En fait, l'utilisation rapportée du calcul a régressé parce qu'elles ne parviennent pas à maîtriser toutes les opérations du calcul, ni à transférer les acquisitions du calcul même si elles disent les avoir appris.

En milieu urbain, l'utilisation du calcul est différente parce qu'elle est influencée par le milieu environnant, le marché. Les apprenantes ont rapporté une utilisation élevée du calcul (27%). Ceci signifie que le calcul est utilisé séparément de son acquisition.

“Je fais des calculs. Si le moniteur nous donne des opérations de calcul à faire, il nous demande d'ajouter pour savoir combien ça fait et d'autres opérations portent sur la soustraction et nous faisons aussi les opérations de soustraction et il nous dit de reporter le reste. Pour certaines opérations, il nous demande de diviser et nous savons aussi faire cela.” Akouvi, Attikpodzi.

Pour les apprenantes, les opérations de calcul ne concernent pas seulement à savoir qu'il existe des opérateurs d'addition, de soustraction, de multiplication et de division mais à les pratiquer en classes ensemble avec le moniteur pour avoir des bases.

“En exemple, si on prend 100 et que l'on doit en retrancher 45, je sais comment faire cette soustraction. Je pose l'opération et je la résous en ôtant 45 de 100. Je sais comment faire cette opération de calcul.”

Massan, Abattoir.

Le fait de soutenir l'apprentissage du calcul avec des exemples concrets relatifs aux conditions des activités des apprenantes, clarifie la tendance de l'utilisation du calcul. Le choix des exemples qui se rapprochent de leurs commerces au marché a permis l'utilisation du calcul puisque les acquisitions du calcul soutiennent son utilisation.

“Nous avons été à l'école et nous avons appris à faire le calcul en français mais si je vois parfois des calculs en éwé, je n'arrivais pas à les faire et c'était quand nous avons suivi les sessions, que j'ai compris que les calculs en éwé ne sont pas différents des calculs en français et j'ai remarqué chaque fois que si nous calculons, le résultat est juste.”

Gisèle, Hanoukopé.

D'une certaine façon, les sessions ont clarifié le sens des apprentissages du calcul. Ainsi, il a renforcé pour les apprenantes l'utilisation du calcul pour leurs commerces.

“En plus, il y a le calcul car il y a des choses pour lesquelles, tu réfléchis beaucoup mais tu ne vas pas comprendre mais si tu connais vraiment alors tu ne réfléchiras pas beaucoup avant de trouver la solution.”

Ayoko, Attikpodzi.

La différence de milieu influence l'acquisition et l'utilisation du calcul. Si l'utilisation est faible en milieu rural, elle est relativement importante en milieu urbain puisqu'elle constitue une composante essentielle très utile dans les commerces qu'exercent les apprenantes. Comme pour la lecture, le calcul est utilisé au-delà du nombre de celles qui l'ont rapporté comme acquis et maîtrisé en milieu urbain.

En résumé, les apprentissages instrumentaux présentent des taux d'acquisition et d'utilisation des apprentissages différents selon les milieux. Si l'écriture reste de loin l'apprentissage le plus acquis et le plus utilisé en milieu rural malgré la différence entre une utilisation effective et une perception de l'utilisation, la lecture et le calcul ont présenté des contrastes entre les taux d'acquisition faibles et d'utilisation élevés.

◆ Utilisation des compétences courantes

Outre les différents apprentissages instrumentaux, les apprenantes développent des compétences qu’elles acquièrent à travers des discussions portant sur les thèmes de la vie courante. Les thèmes constituent pour elles des moyens et des voies leur permettant d’adopter de nouveaux comportements en rapport avec les faits et gestes devant contribuer à améliorer leurs conditions de vie dans le quotidien.

Avec la fréquentation des classes, les apprenantes ont rapporté qu’elles utilisent les compétences concernant les thèmes de discussion. Elles présentent un taux de 40% en milieu rural et 16% en milieu urbain. Concernant l’acquisition des compétences, elle présente des taux de 65% pour le milieu rural et 46% pour le milieu urbain. Les compétences présentent des similitudes avec l’écriture du fait qu’elle est la seule dont la différence ne contraste pas négativement entre les acquisitions et les utilisations.

Malgré la différence et le nombre de celles qui ont rapporté utilisé les compétences et son utilisation se fait plus en milieu rural qu’en milieu urbain. La différence entre l’utilisation en milieu rural et urbain s’explique par l’âge moyen bas des apprenantes en milieu rural où plusieurs ont des enfants tous âges et pour lesquels elles ont besoin de développer les compétences afin de les soutenir dans leur santé et scolarité.

Mettre l’accent sur les thèmes comme l’éducation de la fille, la santé des enfants, les problèmes d’hygiène et d’assainissement du milieu, les apprenantes comprennent qu’elles doivent accorder plus d’importance aux différentes activités qui mobilisent sur ces thèmes et ce faisant rendent les apprenantes plus conscientes et promptes à agir par exemple lors du paludisme de l’enfant ou de l’éducation de la fille.

“Concernant l’éducation de mes enfants, quand je n’avais pas encore commencé les sessions, je ne savais pas que, pour qu’elles apprennent convenablement à l’école, je devais me battre pour les encourager à bien travailler, je ne savais rien mais aujourd’hui, je le sais.” Dovi, Atsokou.

“Avant je ne savais pas faire grand chose mais c’est après que nous avons suivi les sessions qui font que maintenant moi aussi j’arrive à faire mieux les choses” Rose, Attikpodzi.

Les conditions dans lesquelles les apprenantes utilisent les compétences concernant les thèmes ne sont pas identiques en milieu rural et en milieu urbain. Dans l’un ou

l'autre cas, les besoins ne sont pas les mêmes et certaines aussi n'ont pas poursuivi les buts visant la maîtrise des compétences en fonction des thèmes discutés.

En milieu rural, le nombre d'apprenantes qui utilisent les compétences est important et les apprentissages se font dans les livres de lecture.

“Maintenant, le livre de lecture que nous avons, je le fouille et je découvre plein de choses. Je vois que certains enfants ont la bonne forme alors que d'autres n'ont pas la bonne forme et quand je demande pourquoi, on me répond que c'est à cause de tous les bons aliments que la mère devrait leur donner à manger qui font qu'ils ont la bonne forme.”

Gboto, FGD.

Utiliser des images pour faire apprendre aux femmes adultes analphabètes des thèmes concernant la santé des enfants et accentuer sur la scolarisation de la fille, les aide à visualiser les problèmes afin de prendre des décisions concernant leurs familles et aussi leurs différentes activités.

“La question de savoir lire et écrire nous a montré beaucoup de choses concernant même nos alimentations. Le sel marin brut que nous utilisons, les maladies que ça cache. Donc nous avons appris que nous devons plutôt manger le sel iodé. Même l'eau de boisson, la façon dont nous devons la traiter, nous l'avons appris puisqu'elles sont toutes dans le livre”

Gboto, FGD.

Dans d'autres cas, les explications concernant les choix alimentaires soutenus par des exemples pour montrer les bienfaits d'une alimentation saine ou les informations sur les composants alimentaires comme l'utilisation du sel iodé, pour faire adopter de nouveaux comportements aux apprenantes, constituent tous les moyens que les moniteurs utilisent pour faire prendre conscience les apprenantes.

La facilité à acquérir et à maîtriser les compétences ont présenté plus d'avantages pour les apprenantes en milieu rural qu'en milieu urbain où l'introduction de nouveaux comportements alimentaires est beaucoup plus aisée à cause de l'influence des produits qui sont vite introduits sur le marché. Par contre, en milieu rural l'introduction des produits se fait plus tard alors que les apprenantes avaient conservé leurs habitudes, d'où le fort pourcentage des acquisitions et des utilisations parce que les sessions sont dispensées sous forme des séances de sensibilisation.

En somme, les apprenantes démontrent les compétences acquises par l'utilisation qu'elles font à partir des thèmes discutés pendant les sessions. Les différences, qui

sont observées entre les milieux urbain et rural, soulignent que les apprenantes ne poursuivent pas toutes des buts visant les compétences et l'importance qu'elle prend en milieu rural est différente de celle qu'elle a en milieu urbain.

En résumé, les utilisations des apprentissages et des compétences sont différentes autant pour les apprenantes que suivant les milieux. En général, l'écriture est plus acquise et la plus utilisée. En milieu rural, l'utilisation de l'écriture traduit en partie les buts poursuivis et elle répond également aux objectifs institutionnels des classes. Ensuite, viennent les compétences concernant les thèmes discutés en sessions. Elles sont acquises et utilisées de façon importante en milieu rural et moins en milieu urbain et cela était en fonction des besoins ressentis dans les milieux. Quant à la lecture et le calcul, les deux apprentissages présentent des acquisitions inférieures aux utilisations que les apprenantes en font.

Finalement, les acquisitions et les utilisations qu'elles en font, répondent le mieux et adéquatement aux préoccupations ou les buts poursuivis par les apprenantes surtout lorsque les apprentissages traduisent les buts pour lesquels elles se sont engagées en formation d'alphabétisation. En faisant ainsi, elles contentent les moniteurs qui se rendent compte qu'elles utilisent les acquisitions pour les activités qu'elles exercent.

CONCLUSION

Les apprenantes s'engagent en alphabétisation et elles suivent les sessions dans les classes qui sont dispensées en milieu rural et en milieu urbain. Elles apprennent l'une et/ou l'autre activité qui sont enseignées et elles développent aussi des compétences. Mais, pour s'engager en alphabétisation et apprendre les apprentissages enseignés, elles ont visé des buts, perçu la valeur des classes et cru en leurs capacités de réussir dans les différentes acquisitions. Combinées aux facteurs personnels et situationnels, les différentes composantes ont joué des rôles déterminants dans la fréquentation des classes et l'acquisition des connaissances et des compétences.

Elles sont donc 86% à quitter les classes et 14% à achever de fréquenter les classes sur la période au cours de laquelle, les sessions doivent être dispensées. Ce faisant, 72% ont fréquenté les classes sur la période moyenne de [4 à 6 mois] et 14% sont

parties avant la fin des trois premiers mois. Si d'un côté, elles achèvent les classes, d'un autre elles abandonnent avec de larges écarts. Malgré, la fréquentation irrégulière dans les classes, elles sont 89% à acquérir les connaissances et les compétences qui sont enseignées et 90% à également atteindre les buts qui les aient amenées en alphabétisation. En clair, les classes d'alphabétisation connaissent les situations de départ précoce mais aussi des acquisitions d'apprentissage par les apprenantes.

D'autres aspects importants soulignent que les apprenantes se sont engagées avec des buts différents qui les ont amenées à apprendre. Cette différence, renforcée par la valeur perçue des apprentissages et le sentiment d'efficacité personnelle, a introduit des différences dans les choix des apprentissages qui sont enseignés. Ainsi, elles sont 82% à apprendre à écrire, 27% à apprendre à lire, 23% à apprendre à calculer et 60% à apprendre à développer les compétences courantes.

Si les apprentissages sont acquis différemment, ils présentent des variations dans la fréquentation des classes. De ce fait, les acquisitions de l'écriture et des compétences sont largement réalisées et elles sont variables sur les périodes de fréquentation alors que les acquisitions de la lecture et du calcul sont faibles et elles ont ainsi une durée plus longue quant à leurs apprentissages et elles présentent aussi des corrélations significativement positives avec le niveau scolaire antérieur. Ce qui signifie que les différences relevées sont déterminées par la perception du coût relatif des classes qui influence négativement l'engagement et la persévérance dans les sessions.

Les différences concernent également les milieux qui influencent les acquisitions des apprentissages. Les facteurs comme le poids des activités courantes du quotidien aussi bien dans les marchés pour le milieu urbain que dans les villages pour le milieu rural, influencent la fréquentation des classes, les choix des apprentissages les acquisitions et enfin les utilisations qu'elles font des apprentissages.

Le fait que les apprenantes quittent les sessions en acquérant les apprentissages et en les utilisant dans une certaine mesure, signifie qu'elles ont appris les activités proposées mais n'ont pas tenu compte des périodes de fréquentation des classes. En fait, les acquisitions relatives à l'écriture et aux compétences se présentent comme nécessitant la période relativement moyenne et les acquisitions de la lecture et du

calcul, la longue période de fréquentation des classes. Le constat a montré que les acquisitions de la lecture et du calcul sont obtenues avec la longue période.

Différents aspects et facteurs influencent non seulement la fréquentation des classes mais aussi déterminent les acquisitions et les utilisations que les apprenantes font des apprentissages. Ainsi, l'utilisation de l'une et/ou l'autre activité produit des effets non seulement sur les buts que poursuivent les apprenantes mais elle affecte aussi leurs identités du fait qu'elles se perçoivent autrement surtout lorsqu'elles utilisent avec succès les acquisitions ou évitent de les utiliser pour éviter les situations d'échec.

En résumé, les apprenantes apprennent pendant qu'elles fréquentent les classes mais elles sont influencées par différents déterminants qui favorisent les apprentissages et aussi des facteurs qui sont aussi bien à l'amont qu'à l'aval des acquisitions et des utilisations qu'elles font des acquisitions. L'engagement en alphabétisation montre que les apprenantes entrent et vivent individuellement les classes qu'elles fréquentent et ce faisant elles peuvent comme la majorité persévèrent, avoir le soutien de leurs pairs, avoir des sentiments positifs et négatifs et subir les influences des principaux déterminants, qui les amènent à quitter ou à achever les classes.

CHAPITRE CINQUIÈME - LES APPRENANTES EN ALPHABÉTISATION

Ce chapitre présente, décrit et analyse six apprenantes en classes d'alphabétisation. Il a pour objectif de cerner les profils à l'entrée et à la sortie des classes. Pour chaque apprenante, trois moments ont été retenus. Il s'agit : 1) des motifs d'engagement en alphabétisation, 2) de la perception des acquis des apprentissages et, 3) des motifs de sortie. Pour chacune, les trois rubriques sont précédées de la description du profil à l'entrée en alphabétisation. Les apprenantes retenues par site sont les suivantes :

- ◆ Dovi du village Atsokou,
- ◆ Yonsi du village Agbodeka Kopé,
- ◆ Akuvi du marché Hanoukopé,
- ◆ Afiavi du marché Attikpodzi,
- ◆ Mémé du marché Abattoir,
- ◆ Améyo du marché Adawlato.

Le chapitre s'inscrit dans l'approche qualitative car il vise à montrer la dynamique motivationnelle des apprenantes engagées dans les classes d'alphabétisation avec des buts²⁹ qu'elles ont exprimé sous la forme opératoire et/ou identitaire et les avantages qu'elles visent des sessions afin de les utiliser dans le quotidien. Les monographies sont présentées dans l'ordre de la réalisation des entretiens sur le terrain.

²⁹ Pour des raisons de clarté et de facilité de lecture, nous allons retenir des buts opératoires et des buts identitaires.

1. Dovi

L'APPRENANTE EN POURSUITE DES APPRENTISSAGES

Pour Dovi, l'engagement en formation d'alphabétisation a pour cadre le village Atsokou où elle est membre du groupement des femmes. Au moment de l'entretien, elle suivait toujours les sessions mais leur effectif avait considérablement baissé. Elle s'était engagée en alphabétisation pour apprendre à écrire afin de pouvoir bénéficier des crédits qui sont octroyés aux femmes, membre du groupement. Elle mettait son empreinte digitale comme tous les autres membres alors qu'elle avait fréquenté l'école primaire dans sa jeune enfance et abandonné au cours préparatoire deuxième année (CP2). Après quelques mois de sessions, elle signe aujourd'hui avec son nom pour recevoir les crédits ou pour verser des fonds sur son compte au niveau de la coopérative. En cours de sessions, Dovi a vu évoluer ses buts comme le soutien à la scolarisation de ses filles, la lutte contre les arnaques au marché, etc. Par moment, Dovi ne peut pas aller suivre les sessions car elle est obligée de rester à la disposition des métayers qu'elle a engagés pour travailler dans son champ. Comme toutes les autres apprenantes, elle n'arrivait pas à concilier les apprentissages en classes d'alphabétisation et les activités agricoles au champ. Ainsi, Dovi n'a pas achevé les sessions et lors de l'entretien, elle ne se souvient pas de la durée passée à suivre les sessions. Aujourd'hui, Dovi se sent totalement valorisée par les apprentissages issus des sessions puisqu'elle présente une nouvelle image d'elle-même à ses filles et, par conséquent, elle se perçoit différemment dans sa famille et fait des projets d'avenir.

1.1. Profil à l'entrée en alphabétisation

Dovi est une dame de 35 ans qui habite le village Atsokou, situé à environ 110 km de la capitale de Lomé. Elle est mariée et vit en ménage avec son mari et leurs cinq enfants, uniquement des filles âgées de 3 à 18 ans. Dovi et toute sa famille vivent dans le village et ses filles vont à l'école. Dovi a également fréquenté l'école dans sa jeune enfance mais a très tôt abandonné les classes au cours préparatoire deuxième année (CP2).

Dovi est membre du groupement des femmes, une association d'entraide et d'appui à l'amélioration des conditions de vie de ses membres dans le village. Par le biais du groupement, les femmes bénéficient des crédits qui leur permettent de bien mener les diverses activités économiques et lucratives qu'elles exercent au quotidien. Ainsi, presque toutes les femmes du village sont devenues des membres du groupement.

Au village, Dovi est cultivatrice et revendeuse. Elle possède un champ qu'elle cultive et les produits de la récolte servent à la subsistance de la famille et elle peut aussi revendre les excédents sur le marché local ou avoisinant. Dans le village, la femme jouit d'un terrain cultivable dont elle n'est pas propriétaire mais il lui permet de s'occuper au quotidien. Dans son champ, Dovi utilise des métayers c'est-à-dire des saisonniers, qui labourent et font les durs travaux. Ce qui permet à Dovi de disposer de récoltes suffisantes pour les besoins de la famille et la revente. Mais pour bien mener toutes ses activités, elle a besoin d'un capital et comme membre du groupement, elle peut bénéficier des crédits remboursables qui sont mis à leur disposition dans le groupement.

La première fois que Dovi va recevoir les crédits, elle a mis son empreinte digitale comme signature dans le cahier des prêts puisque c'est ce que font l'ensemble des femmes du groupement et du village. Dovi n'a pas utilisé les apprentissages qu'elle a appris à l'école primaire puisqu'elle a abandonné au CP2 et avec le temps elle a perdu tous les acquis des apprentissages. Par conséquent, elle est devenue une illettrée.

Dans le cahier des prêts, Dovi met en dernier lieu son empreinte, après que l'agent de l'institution financière ait écrit son nom comme débitrice et le montant reçu. Dovi, ne peut ni savoir, ni reconnaître, ni dire s'il s'agit d'elle, de son nom et du montant reçu. Elle n'a pas de connaissances ni en écriture de son nom, ni en calcul pour la somme et ni en lecture pour les deux. Elle prend le crédit et met son empreinte digitale.

Concernant les crédits, certains agents surestiment délibérément le montant perçu par les femmes en l'écrivant dans le cahier. Elles sont donc amenées à payer le crédit sur de longs mois voire des années. Mais, comme elles veulent en finir avec les crédits et sachant qu'elles ne sont pas les seules à porter leur prénom, elles veulent toutes savoir si c'est le seul prénom sur la liste, c'est-à-dire s'il n'existe pas dans le cahier le même prénom avec un montant presque épuisé dans le but de solder le crédit en cours.

La venue à la formation d'alphabétisation vient d'une série de constats concernant les crédits octroyés. Dovi se rappelle qu'elle avait déjà fréquenté l'école et que si elle savait écrire, elle écrira son nom et le montant de la somme. Aussi, remarque-t-elle qu'elle n'est pas la seule concernée par cette situation. Elle se mobilise avec le groupement et

ensemble elles discutent d’abord avec les responsables du village pour obtenir leur aval et ensuite avec les responsables de l’institution qui octroient les crédits.

Elles découvrent que leurs pères avaient déjà fréquenté les classes d’alphabétisation dans le village et que leurs livres existent encore. Elles comprirent qu’elles viennent de trouver une issue aux différents problèmes qu’elles rencontrent avec les crédits qui leur sont octroyés car les classes d’alphabétisation vont permettre de les résoudre.

Toutes les femmes du groupement et du village se sont s’enregistrées pour les classes car tous dans le village se sont accordés sur la nécessité de dispenser les sessions. Toutes les personnes qui se sont enregistrées ont reçu des livres. Le mari de Dovi s’est inscrit et il a aussi reçu les livres à utiliser. C’est ensemble que Dovi et son mari vont débiter les classes pour suivre les sessions deux jours par semaine pendant deux heures. Les classes ont lieu uniquement dans l’après-midi. Elles commencent à 15h et se terminent, soit à 16h, soit au plus tard à 17h mais ne vont jamais au-delà.

Les classes d’alphabétisation commencent à 15h alors que l’on ne quitte le champ qu’à la tombée de la nuit. Il est souvent difficile à Dovi de laisser les métayers seuls surtout s’ils disent qu’ils ont faim. Cette situation n’est pas favorable à la poursuite des classes ni par Dovi, ni par les autres apprenantes de son groupement.

Dovi débute les sessions mais au bout de trois mois, voilà que c’est déjà la saison agricole. Dans le village, lorsqu’on va au champ très tôt le matin, on ne revient que le soir, complètement à la tombée de la nuit, c’est-à-dire vers les 16h. De plus, pour avoir une bonne récolte à utiliser par la famille et suffisante à revendre, Dovi a besoin d’une main d’œuvre solide pour travailler son champ. Ce faisant, elle engage des métayers pour labourer le champ et faire le gros du travail. Lorsque ceux-ci travaillent, Dovi doit les surveiller et aussi subvenir à leurs besoins car mieux elle les entretient, mieux ils seront dévoués pour faire un bon travail qui va à son tour produire une bonne récolte.

Dovi sait qu’elle dépend fortement de la récolte mais elle a aussi besoin des sessions d’alphabétisation pour apprendre à écrire comme elle le souhaite car l’écriture présente un enjeu important pour elle dans le but de mieux assainir les crédits qu’elle reçoit.

Mais une fois que les premières sessions furent dispensées, son mari abandonna les classes avant que la saison agricole ne commence mais il continue à utiliser les livres.

Dovi commence alors à sentir le poids des activités agricoles sur le choix d'apprendre à écrire et remarque coup sur coup que les autres apprenantes commencent par ne plus venir suivre régulièrement les sessions. Avec un effectif de départ de 30 femmes, inscrites à suivre les sessions, celui-ci s'est entretemps réduit à 20 et actuellement seules dix femmes continuent à suivre les sessions. Beaucoup ont donc quitté parce que les travaux au champ sont exigeants et nécessitent une surveillance de proximité.

Ainsi, Dovi aussi ne peut pas aller suivre les sessions parce qu'elle ne peut pas laisser son champ. Ceci est encore plus difficile lorsque les métayers travaillent. Dovi a en face d'elle des hommes forts et valides qui travaillent durement son champ et elle doit en tant que femme subvenir à leurs besoins. Ce rapport met Dovi dans la position où elle est appelée à servir l'homme quel qu'il soit. Dovi est alors obligée bien dès fois de se mettre au service de ses métayers et rester dans le champ même si de son côté, elle a fini ses activités et rangé ses effets pour se préparer pour les classes. Mais comme les métayers n'ont jamais fréquenté l'école, ils ne comprennent pas pourquoi la femme doit aller en classe. Dovi déballe alors ses affaires pour leurs répondre surtout s'ils disent qu'ils ont faim et qu'ils ont besoin de manger pour continuer le travail.

La conséquence est que Dovi ne peut plus aller en classe. Soit elle risque d'arriver trop tard alors que les autres ont déjà commencé à l'heure (15h), soit si elle arrive, il y aura moins de chance qu'elle comprenne ce qui a été enseigné depuis le début de la séquence. Finalement, comme toutes les autres, Dovi se démène, continue les sessions pendant un temps et finit par arrêter au bout de quelques mois. Même si elle dit qu'elle peut consacrer du temps aux sessions, elle est souvent confrontée entre le champ et les classes qu'elle est amenée à suivre pour apprendre à écrire et à signer.

À un moment donné, toutes les apprenantes ont arrêté de fréquenter les classes parce que la saison agricole était à son maximum mais la mise en place des classes a conditionné l'octroi des prêts aux membres du groupement. Dovi et les apprenantes se rendent compte qu'elles doivent persévérer pour apprendre à écrire en fréquentant les classes car cela constitue le seul moyen de réussir à apprendre à écrire mais elles

sont constamment sous les influences des contraintes sociales et des poids des travaux agricoles qui sont leurs principales sources de subsistance et de revenu.

Dovi précise que ce qui les soutient lorsqu'elles quittent les classes, ce sont les livres qu'elles ont reçus et qu'elles peuvent continuer à utiliser chacune de son côté. Présentement, Dovi a repris et continue de suivre les sessions même si parfois elle s'absente. Elle exprime sa satisfaction en se rappelant tout ce qu'elle avait appris.

Pendant les sessions, Dovi découvre qu'elle peut apprendre à calculer pour éviter de se faire arnaquer au marché et qu'elle peut aussi soutenir la scolarisation de ses filles. Elle fait remarquer que tout ce qu'elle a appris lui convient bien parce qu'ils lui ont apporté beaucoup de changements. Dovi confie que certaines femmes quittent une fois que “leur esprit” leur dit qu'elles ont suffisamment appris et qu'elles sont capables de signer de leur nom pour obtenir les crédits. Dovi constate alors qu'elle peut apprendre encore plus avec les sessions puisqu'elle utilise l'apprentissage de l'écriture et elle fait aussi du calcul ainsi que les compétences qui sont enseignées pendant les classes. Enfin, Dovi note qu'elle a aussi appris tant de choses tout aussi importantes avec les sessions et elle ne peut plus se perdre lorsqu'elle voyage dans un autre village car elle sait lire les panneaux, ce qui la met en confiance et l'amène à poursuivre son chemin.

Dovi explique son plaisir lorsqu'elle suit les sessions et elle dit sa grande joie. *“Lorsque je rencontre des passages comme - une femme doit beaucoup travailler comme un homme - De nos jours, toutes sortes de travaux conviennent également à la femme qui peut aussi l'exercer”* Pour elle, c'est une découverte énorme qui vient renverser tous les préjugés dont elle fait l'objet comme mère des filles. Elle se sent renaître, valoriser dans son rôle de mère et épouse, mère puisque ses filles peuvent exercer les mêmes métiers que les hommes à condition qu'elles aient une bonne et longue scolarisation, et épouse puisque son mari a également pris conscience, suite à son bref passage dans les classes d'alphabétisation et ainsi la façon dont il l'a traitée lors de la naissance de leur dernière fille. Sa compréhension est totale et Dovi prend conscience qu'elle doit elle-même encadrer, soutenir et aider ses filles afin qu'elles arrivent à un niveau élevé dans leur scolarité. Ce faisant, elle n'hésite pas à payer des cours du soir pour les aider à réussir à l'école et se dit prête à soutenir celle qui veut aller loin dans les études.

Dovi met l'accent sur le fait que les classes qu'elle a suivies ont été des moments magnifiques, riches d'enseignement et de bonheur qu'elle a connus ; qui l'ont pleinement conduite à prendre conscience de beaucoup de choses dans sa vie, dans son ménage, dans sa famille. Son esprit lui a dit, à elle aussi, qu'elle est capable d'écrire pour signer et bénéficier des crédits mais elle a découvert qu'elle apprenait d'autres choses auxquelles elle n'avait pas pensé à s'engageant en alphabétisation. Il arrive qu'elle peine parfois à faire le pont entre les activités agricoles et les classes mais elle poursuit toujours les sessions car les buts qu'elles visaient ont évolué et ils se sont précisés sous la forme identitaire pendant que les sessions progressent. Dovi continue de fréquenter les classes alors qu'elles ne sont que 10 apprenantes à y aller.

Aujourd'hui, Dovi signe lorsqu'elle va bénéficier des crédits et c'est pareil pour les autres apprenantes du groupement. Mais de son côté, elle utilise le calcul au marché pour éviter de se faire arnaquer par les clients malveillants et soutient la scolarisation de ses filles. Elle souligne que le cahier des prêts comporte plus de signatures que d'empreintes qui sont seulement faites par les femmes très âgées qui ne peuvent pas apprendre à écrire. Selon Dovi, plusieurs ont quitté parce que leur esprit leur a dit qu'elles savent maintenant écrire pour signer de leurs noms et bénéficier des crédits alors qu'elles peuvent encore faire des efforts et se laisser porter par d'autres buts pour continuer à suivre les sessions puisqu'elles apprendront d'autres choses importantes.

Toujours portée par une attitude philanthropique, Dovi et certains membres du groupement ainsi que les moniteurs se sont concertés pour trouver des voies et des moyens pour aider les autres apprenantes à revenir suivre les sessions. Elle avoue que les moniteurs sont maintenant fâchés parce qu'ils ont été en formation pendant des jours et sont revenus pour les enseigner et voilà que plusieurs ne viennent plus suivre les sessions et ce serait une bonne chose si toutes reviennent pour les sessions.

Aujourd'hui, Dovi fréquente toujours les classes parce que l'ensemble de ses buts ne sont pas encore atteints. Elle continue par percevoir la valeur des sessions qui continuent de lui apporter des changements. Même si, elle est parfois contrainte d'une certaine manière ou d'une autre puisqu'en tant que membre influent du groupement, parce que membre du bureau directeur, elle se doit de donner le bon exemple, Dovi apprend suffisamment des sessions pour comprendre que l'engagement en formation

qu'elle poursuit, vise plus l'atteinte de ses propres buts personnels et elle souhaite reprendre les sessions avec toutes celles qui vont l'accepter afin de les aider à aller aussi loin que possible dans les acquisitions des apprentissages en alphabétisation.

1.2. Analyse des motifs d'engagement

Dovi s'est engagée en alphabétisation pour apprendre à écrire et signer comme toutes les femmes de son groupement parce qu'elle vise d'écrire son nom, d'écrire le montant de ses crédits et de signer elle-même lorsqu'elle reçoit ou rembourse les crédits.

Pour comprendre ses choix d'apprentissages, nous rappelons que Dovi est membre du groupement des femmes et elle bénéficie des crédits qui lui permettent d'améliorer ses différentes activités. Mais le remboursement des crédits entraîne des problèmes et des incompréhensions alors qu'elle a besoin des crédits pour continuer ses activités.

Le choix d'apprendre à écrire son nom et à savoir signer lui vient du fait qu'elle veut éviter des incompréhensions liées aux remboursements des crédits. *“Si on veut me donner du crédit ou comme nous avons aussi ouvert des comptes ... quand on nous remet nos cotisations pour les déposer sur nos comptes à la Coopec³⁰. Si moi, j'amène mon argent, je ne vais plus apposer mon empreinte digitale mais je vais tenir un stylo et signer avec mon nom”* [L76-80]. Et elle a aussi appris à calculer pour aussi éviter les arnaques au marché. *“Si tu amènes des marchandises au marché et quelqu'un vient acheter avec l'intention de te tricher, maintenant nous savons faire un peu le calcul et on n'arrive plus à nous tricher”* [L35-37].

S'engager en alphabétisation signifie pour Dovi, apprendre à écrire et signer en suivant les sessions, c'est-à-dire que les apprentissages présentent des avantages pour les crédits qui leur sont octroyés. Cette perception vient du fait qu'en tant que membre du groupement, Dovi poursuit des buts opératoires puisqu'elle a bénéficié d'un premier crédit et elle l'utilise pour ses activités. *“C'est important pour moi de suivre les sessions parce que je suis dans le groupement et comme membre, je dois bénéficier des prêts”* [L12-13].

L'envie de fréquenter les classes et d'apprendre à écrire et à signer vient du fait que Dovi a perçu la valeur des classes, plus particulièrement l'utilité et l'importance des

³⁰ COOPEC : Coopérative d'Épargne et de Crédit.

sessions pour ses crédits et ses activités. Elle comprend donc qu'en apprenant à écrire, elle peut continuer à bénéficier des crédits. Lesquels crédits sont nécessaires pour les activités qu'elle exerce au quotidien et parce que la première fois où elle et les autres femmes ont reçu les crédits, elles ont mis leur empreinte digitale et cela n'a cessé de créer des incompréhensions et des malentendus pour les remboursements. En fait, elles ne comprennent rien au processus qui a permis l'octroi des crédits mais elles ont reçus les sommes mises à leur disposition et elles les ont par conséquent investis dans leurs activités qui sont devenues florissantes.

Le choix d'apprendre à écrire vient donc du fait qu'en recevant les crédits, Dovi a aussi reçu les informations sur les conditions de remboursement et sur les classes d'alphabétisation qui expliquent les avantages des sessions et qui les invitent principalement à fréquenter. De ce fait, elle est sensibilisée et Dovi a aussitôt compris que les classes d'alphabétisation vont l'aider si elle s'engage et apprend ce qui sera enseigné. Pour ce faire, elle ne met pas longtemps à découvrir que les classes ont eu lieu précédemment dans le village et ce sont leurs pères qui en ont bénéficiées. *“Nous avons reçu beaucoup d'information sur l'alphabétisation. Nos pères aussi ont fait les classes d'alphabétisation et lorsque nous avons commencé le groupement, ils nous en ont parlé ... et certains ont encore leurs livres dans le village aujourd'hui”* [L1-4].

La découverte la met en confiance et elle se sent davantage motivée à fréquenter les classes d'alphabétisation. Dovi s'engage alors à suivre les sessions afin d'apprendre à écrire et à savoir signer comme les informations le leur sont proposées lorsqu'elles vont recevoir ou rembourser les crédits. Il lui a été aussi expliquée qu'elle peut aussi utiliser ce qu'elle va apprendre dans d'autres activités, comme engager de la main d'œuvre pour son champ afin de disposer d'une récolte suffisante.

La perspective des avantages et la perception de la valeur des sessions ont amené Dovi à discuter avec le groupement, les responsables du village et les responsables de l'institution. Presque tous les adultes du village, femmes comme hommes, y compris le mari de Dovi, s'inscrivent pour les sessions. Il y a donc eu une prise de conscience générale pour les classes d'alphabétisation et tous débute alors les classes afin de réaliser les apprentissages qui vont permettre d'améliorer leurs conditions de vie.

Pour Dovi, les apprentissages comprennent des avantages au regard des informations. Elle perçoit que l'apprentissage de l'écriture a de l'utilité pour ses activités. En plus, si les informations s'avèrent justes pour avoir eu lieu dans le village, l'apprentissage de l'écriture doit l'aider à continuer à recevoir les crédits afin de les investir dans ses différentes activités et peut-être que l'ensemble des sessions peuvent aussi comporter des bénéfices pour elle, sa famille, son groupement et toute sa communauté.

Dovi se met à fréquenter les classes d'alphabétisation et elle apprend à écrire, à lire et à calculer et elle s'intéresse aussi aux compétences nécessaires. Elle comprend donc qu'elle peut avoir des avantages en écriture et en calcul. *“Tout ce que nous apprenons me convient tout à fait parce qu'il m'apporte des changements”* [L34-35]. Dovi exprime des buts opératoires et identitaires avec les apprentissages qui évoluent et qui l'ont amené à comprendre qu'elle doit soutenir la scolarité de ses filles en jouant davantage son rôle de mère qui la fera accepter comme telle et aussi réussir ses différentes activités.

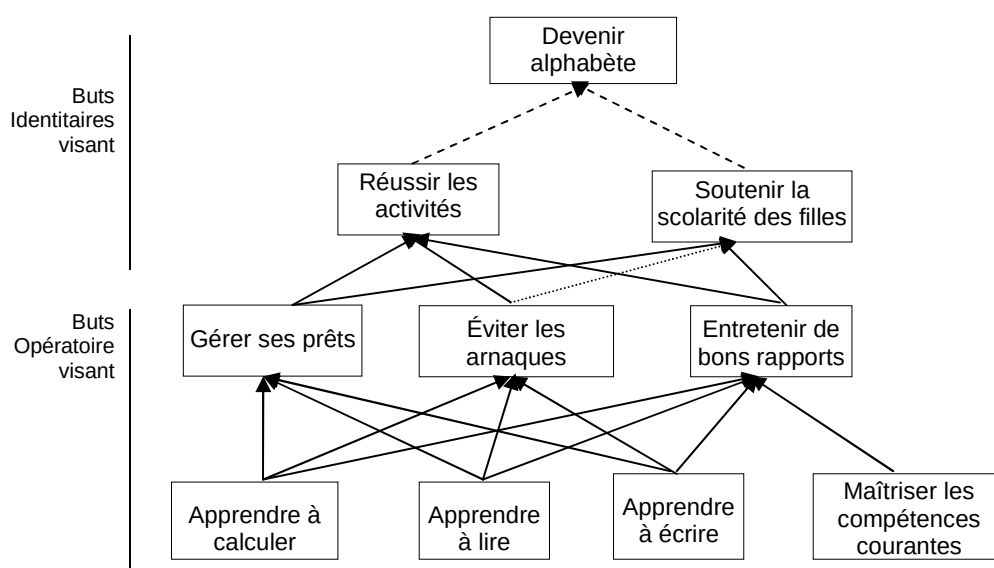


Figure 27 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Dovi en alphabétisation

En clair, apprendre en alphabétisation signifie de continuer à bénéficier des prêts et de pouvoir les gérer, ne plus se faire arnaquer au marché, entretenir de bons rapports avec sa famille, sa communauté et plus encore réussir toutes les activités agricoles, commerciales et lucratives et aussi soutenir ses filles dans leur scolarité. Ce faisant, elle a donc exprimé les buts poursuivis sous la forme opératoire et ensuite sous la forme identitaire. Elle acquiert les apprentissages dans la perspective de devenir cette

personne qui se présente bien comme mère de famille, bonne revendeuse, bonne voisine et bonne gestionnaire de ses activités agricoles, commerciales et lucratives.

Mais, après avoir arrêté de fréquenter les classes à cause de la saison agricole, Dovi et les autres ont repris et elles ont poursuivi les apprentissages. Dovi comprend que le calcul qu'elle a également appris l'aide à éviter les arnaques au marché et aussi ses filles dans leur scolarité puisqu'elles peuvent exercer des fonctions qui jusqu'ici sont réservés aux hommes. *“Avant moi-même, je ne comprenais rien. Je me disais aussi que comme je n'ai eu que des filles, des garçons viendront les épouser et les amèneront loin de moi. Maintenant que j'ai suivi les sessions si je me bats et j'envoie mes filles à l'école et que l'une d'elles, est allée loin dans sa scolarité, elle ne pourra pas se marier et se séparer de moi et ne plus accepter de me visiter”* [L70-74]. Les apprentissages ont donc permis à Dovi de se libérer des préjugés qui l'enfermaient dans son rôle de mère de filles car ils viennent de s'écrouler du fait que ses filles peuvent exercer les mêmes fonctions que les hommes à condition qu'elles fréquentent longtemps et réussissent leur scolarité.

Les buts opératoires et les buts identitaires qui sont exprimé lors des apprentissages, ont amené Dovi à acquérir l'apprentissage du calcul et à payer des cours de répétition les soirs à ses filles afin de les soutenir dans leur scolarité et les aider à fréquenter longtemps l'école pour réussir. Dovi comprend que si elle aussi apprend en fréquentant régulièrement les classes, avant de se battre pour la réussite de ses filles, elle va leur montrer une nouvelle image d'elle et renforcer cela par son exemple de persévérance.

Toutefois, entre les travaux agricoles et les activités quotidiennes que Dovi fait avant de se rendre en classes, elle arrive à fréquenter les classes alors que beaucoup ont abandonné les sessions au bout de quatre, cinq ou six mois maximum et certaines ne continuent plus après la saison agricole mais elles quittent définitivement les classes.

Au moment de l'entretien, Dovi manifeste sa satisfaction pour les apprentissages. Sa satisfaction concerne les connaissances qui l'ont amenée à prendre conscience de tant de choses et à tourner le dos aux préjugés. Elle constate qu'elle a appris plus que les autres membres du groupement qui ont quitté en se limitant au seul apprentissage de l'écriture de leur nom et la signature dont elles ont donc besoin pour recevoir et rembourser les crédits. Elle comprend que les contraintes sociales et les poids de la

communauté sont tels que plusieurs ne peuvent pas se libérer pour suivre les sessions comme elle le fait souvent avec le soutien de son mari et ainsi continuer à montrer l'exemple de réussite à ses filles avec ses classes d'alphabétisation.

Avec la fréquentation des classes, Dovi a atteint les buts opératoires qu'elle a visés et les buts identitaires qui se sont précisés avec les apprentissages. Avec les buts, la perception de la valeur des sessions a pris en compte d'autres aspects du fait qu'ils visent à présent les buts identitaires et les sessions vont orienter leurs contenus ainsi. En définitive, Dovi continue de fréquenter les classes malgré leur nombre réduit pour apprendre à cause des buts identitaires qui l'amènent donc à persévérer davantage.

L'ensemble des éléments ayant motivé l'engagement en alphabétisation et favorisé les acquisitions d'apprentissage chez Dovi se résume dans la schématisation suivante.

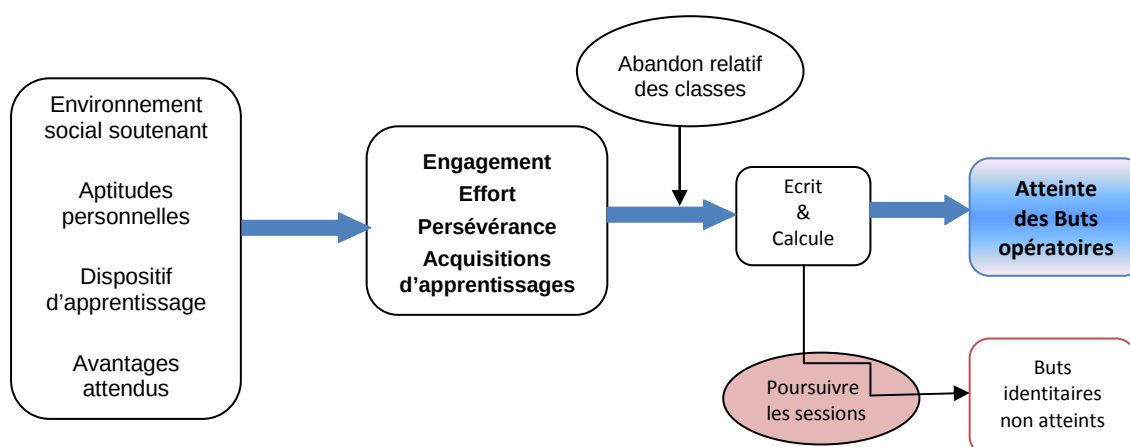


Figure 28 : Engagement et apprentissage en classes d'alphabétisation de Dovi

1.3. Perception des acquis des apprentissages

En cherchant plus en profondeur, Dovi atteint en alphabétisation les buts pour lesquels elle veut apprendre pour continuer à bénéficier des crédits à investir dans ses activités lucratives. Elle fréquente les classes et apprend à écrire et à calculer pour continuer à bénéficier des crédits. Une direction oriente les apprentissages et les bénéfices qu'elle attend sont clairement ciblés. *“En premier le calcul, puis l'écriture de nos noms”* [L57-58].

Ainsi, Dovi a visé les apprentissages qui peuvent l'aider à subvenir aux besoins de sa famille, à demeurer membre du groupement, à maintenir sa place et continuer à jouer

ses différents rôles dans le village. Pendant les apprentissages, les buts identitaires l'ont amenée à percevoir différemment la valeur des sessions, à accorder de la valeur à d'autres apprentissages auxquels elle n'avait pas visé, à se percevoir différemment et à percevoir différemment aussi la fréquentation dans la perspective de ses buts.

Au début des apprentissages, ses buts sont opératoires et circonscrits autour de ses activités quotidiennes. Ensuite, ils ont été déplacés mais toujours focaliser sur ses activités commerciales. *“Lorsque nous lisons des passages comme - le commerce exige un travail de recherche approfondi - De nos jours toutes sortes de métiers conviennent également à la femme qui peut les exercer ... cela a permis une prise de conscience de beaucoup d'apprenantes d'entre nous”* [L43-48]. Les classes d'alphabétisation font constater à Dovi que les acquisitions peuvent aller au-delà des connaissances visées puisqu'elles ne doivent plus se centrer uniquement sur les compétences que visent les buts opératoires mais principalement des apprentissages qui s'orientent sur les buts identitaires.

Lorsque Dovi commence les sessions, elle débute par apprendre les lettres, puis les signes et les chiffres mais elle ne sait pas les reconnaître. Mais, au fur et à mesure que les sessions progressent et qu'elle commence par faire des groupes de mots ou des phrases, c'est à partir de là qu'elle commence par comprendre ce qu'elle apprend et à s'intéresser à ce qui s'enseigne comme les apprentissages et les compétences.

Cette nouvelle conception change totalement sa vision des sessions puisqu'elle les trouve plus importantes, plus intéressantes et plus utiles. Pour ce faire, lorsque pendant les classes, elle rencontre des problèmes dans la construction des phrases, cela ne la perturbe pas puisque les moniteurs l'aident à comprendre. Dovi constate que si elle réalise tous les apprentissages, elle peut utiliser les acquis même au-delà du fait de bénéficier des crédits octroyés du fait que pour Dovi, il n'est plus question de mettre les empreintes digitales dans le cahier des prêts comme la première fois mais d'écrire et signer lors de la réception et du remboursement des crédits. En plus, elle commence par découvrir le sens des comptes et des phrases qu'elle lit dans les livres. La conséquence est que Dovi fréquente assidûment les classes et persévère mais lorsque la saison agricole arrive, elle les empêche tous de poursuivre les sessions.

La prise de conscience des acquisitions des apprentissages et de leur utilisation au quotidien, a permis à Dovi de se positionner à la première personne du singulier : “mon”, “me” et “je”. Ainsi, l’axe des acquisitions centré sur les buts opératoires s’est déplacé vers les buts identitaires et ont entraîné une nouvelle perception de la valeur des sessions. Elle perçoit donc autrement les apprentissages, continue de fréquenter assidûment les classes, réalise les apprentissages dans leur ensemble et finalement acquiert les nouvelles connaissances et compétences. *“Avant, je ne savais pas écrire mon nom mais aujourd’hui, je sais écrire mon nom et si je me rends dans un endroit, je peux reconnaître le nom qui est inscrit sur le panneau. Si je risque de me perdre alors je rebrousse chemin mais si l’indication montre que c’est là où je me rends alors je continue mon chemin... Enfin, si j’amène des marchandises au marché et que quelqu’un vient pour me tricher, je fais le calcul de la monnaie et là, on n’arrive plus à me tricher”* [L35-42].

Ayant perdu les apprentissages instrumentaux pour avoir abandonné l’école au CP2 et n’ayant jamais connu d’autres compétences, Dovi écrit son nom, fait du calcul et lit. C’est la fascination totale et son engagement pour les sessions d’alphabétisation va en croissant. Elle note : *“si tu as pris un coup de colère à la maison mais une fois que tu vas en classe et que tu suis les sessions, ton cœur s’apaise parce que tu suis les sessions pour toi-même et tu ignores tout ce qui s’est passé dans ta maison”* [L81-83]. En réalité, il s’agit bien des classes mais Dovi découvre qu’elle apprend au-delà de ses attentes et elle remarque qu’elle trouve aussi du réconfort. Cela a fait exprimer les buts identitaires qu’elle n’avait pas pensés en s’engageant les sessions en alphabétisation.

Pour Dovi, c’est le moment de porter un regard différent sur les apprentissages et de continuer les sessions aussi longtemps que possible pour apprendre tout ce qui est enseigné. Elle commence par réévaluer les sessions mais c’est sans compter avec les contraintes sociales qui l’influencent énormément lorsqu’elle dégage du temps pour aller suivre les sessions. Dovi conçoit que les sessions sont bénéfiques. *“Avant, moi-même je ne comprenais rien car dans le village, nos parents disaient que si tu accouches d’une fille, tu n’as pas accouché mais quand tu accouches d’un garçon, tu as accouché d’un homme parce que c’est au garçon qu’appartient la maison, il est l’héritier. Je me disais alors que comme je n’ai eu que des filles, des garçons viendront les épouser et les amèneront loin de moi. Mais maintenant que j’ai suivi les sessions, si je me bats et j’envoie mes filles à l’école, elles ne pourront pas se marier et se séparer de moi et ne plus accepter de me visiter”* [L48-83 & 70-74].

Elle perçoit donc les apprentissages et les enseignements comme des activités qui vont favoriser sa reconnaissance comme mère et la fera sortir de la léthargie sociale par les nouvelles acquisitions qui vont la mettre en valeur. En fait selon elle, les classes ont permis d’atteindre les buts opératoires qui l’ont faite engager et les buts identitaires qui se sont exprimés pendant les sessions. Ce faisant, elle soutient la scolarité de ses filles en leur payant des cours de répétition les soirs et elle rompt avec les traditions qui laissent les filles abandonner l’école puisqu’elles ne constituent pas de ressources pour leur famille. Elle comprend alors en étant que mère de filles, que ses filles peuvent réussir à l’école et exercer les mêmes fonctions que les hommes à condition qu’elles fréquentent l’école plus longtemps et qu’elles persévèrent pour réussir.

En clair, les buts identitaires ont amené Dovi à comprendre qu’elle est une mère et pour l’être réellement elle doit les traduire action, c’est-à-dire fréquenter les classes longtemps elle-même. Avec les apprentissages, Dovi est devenue la mère de ses filles, la femme qui surmonte les préjugés sur le sexe dans sa communauté, et le membre du groupement qui a le plus réussi les acquisitions en lien avec ses buts personnels. Elle est donc devenue cette apprenante qui continue de fréquenter encore et toujours les classes alors que de nombreuses apprenantes ont quitté les classes. Enfin, Dovi est cette femme qui se positionne autrement à travers des regards qui la condamnent comme mère de filles parce qu’elle sait que ses filles vont continuer à la visiter et à l’accepter comme mère qu’elle soit mariée et/ou qu’elle accède à une position sociale.

Par moment, Dovi aussi abandonne les sessions mais lorsqu’elles reprennent, elle aussi reprend les apprentissages. Depuis le début des classes, elle fait des allers et retours entre les classes pour leur valeur perçue et l’atteinte de ses buts personnels. Dovi comprend que si elle fréquente plus longtemps les classes, elle peut atteindre tous les avantages ainsi que tous les bénéfices que comprennent les apprentissages. Aujourd’hui, elle poursuit encore les sessions alors que d’autres utilisent les moments d’arrêt pour abandonner définitivement. Dovi sait que la diminution de l’effectif l’affecte beaucoup mais elle sait aussi qu’elle gagnerait si elle n’abandonne pas les classes.

1.4. Analyse des motifs de sortie de classe

Par suite logique, Dovi n'a pas abandonné les classes qu'elle fréquente encore mais par intermittence depuis maintenant trois ans. Au début, elles sont nombreuses à suivre les sessions pour apprendre à écrire et à savoir signer pour bénéficier des crédits. Ils ont été des hommes et des femmes à démarrer les sessions mais seules les femmes ont poursuivi les activités et aujourd'hui elles ne sont qu'un petit effectif à continuer.

Pour les classes, Dovi s'est engagée d'abord avec des buts opératoires et pendant les sessions elle découvre qu'elle peut exprimer des buts identitaires pour elle-même, sa famille et principalement ses filles. Ses buts identitaires se sont révélés si importants qu'elle ne peut pas se permettre d'abandonner les classes. Non seulement, elle risque d'être mal perçue par ses filles à qui elle demande de suivre dans la soirée, les cours de répétition qu'elle leurs paie en plus des classes normales qu'elles suivent la journée mais aussi parce que les buts identitaires ont changé la perception de la valeur des sessions et elle doit elle aussi persévérer dans la fréquentation des classes.

Dovi se trouve alors confrontée à des tensions identitaires qui se positionnent entre les projets de réussite scolaire de ses filles et la poursuite des classes d'alphabétisation de son côté. Poursuivre les classes renforcera la confiance de ses filles puisqu'elle leurs sert d'exemple alors qu'abandonner va saboter son plan de réussite pour ses filles. En outre, elle a aussi conscience que plus elle continue les apprentissages, plus elle apprend et ainsi elle atteindra l'atteinte de ses buts personnels identitaires.

D'un autre côté, Dovi est aussi confrontée aux contraintes sociales qui sont fortement liées aux saisons agricoles où elle engage les métayers pour travailler dans son champ. Ces contraintes entrent essentiellement en conflit avec la fréquentation des classes puisque les horaires chevauchent avec les journées de travail au champ car dans maintes des cas, elle ne peut plus se rendre en classes. Pour Dovi, elles ne consacrent pas trop temps aux sessions même si plusieurs rapportent que c'est l'un des facteurs qui les amènent à abandonner les classes. Par moment, toute la classe (apprenantes et moniteurs ensemble) arrête les sessions afin de permettre aux uns et aux autres de s'occuper de leur champ, principalement pendant la haute saison agricole ou parfois, à leur demande pour les activités commerciales et lucratives qu'elles exercent.

La perception du coût relatif des sessions et de la fréquentation des classes est si élevée parfois que les apprenantes ne perçoivent plus les autres valeurs (importance, intérêt et utilité) surtout lorsqu'elles commencent par acquérir les apprentissages de l'écriture et à savoir signer. Ceci est renforcé lorsque leur esprit leur dit qu'elles savent suffisamment écrire et signer pour continuer à bénéficier des crédits. Ainsi, même en percevant le coût relatif, Dovi n'abandonne pas de fréquenter les classes parce qu'elle est confrontée à plusieurs tensions de type identitaires vis-à-vis d'elle-même et de ses filles par rapport à l'image qu'elle leur offrira si elle ne fréquente plus les classes.

Malgré les différentes contraintes et le coût relatif à la fréquentation des classes, Dovi est cette apprenante en milieu rural à avoir appris à écrire, et à calculer dans le cadre du groupement dont elle est membre et au moyen duquel elle bénéficie des crédits. Elle soutient la scolarité de ses filles parce que sa compréhension de l'école et de la réussite a changé et parce que sa propre fréquentation a aussi renforcé son image personnelle principalement devant ses filles et dans sa relation avec son mari.

En résumé, Dovi cette habitante de 35 ans du village Atsokou, écrit et calcule grâce aux apprentissages. Dans les cahiers des prêts, elle signe de son nom pour les crédits. Il s'agit des apprentissages orientés par des buts opératoires qu'elle a poursuivis pour ses activités quotidiennes. Les acquisitions d'apprentissage ont permis d'exprimer les buts identitaires qui aident Dovi à suivre la scolarité de ses filles et à rompre avec les préjugés sociaux de sa communauté. Enfin, les buts poursuivis par Dovi l'ont amenée à percevoir différemment la valeur des sessions qui l'amène à continuer en petit groupe les classes d'alphabétisation dans la perspective d'achever tous les apprentissages.

2. YONSI

L'APPRENANTE EN ABANDON DES APPRENTISSAGES

L'engagement en formation d'alphabétisation de Yonsi a pour cadre le village Agbodeka Kopé où elle est membre du groupement des femmes. Au moment de l'entretien, elle avait déjà abandonné les sessions parce qu'elle n'arrivait plus à se concentrer ni en classe, ni à la maison pour apprendre. Yonsi n'avait jamais fréquenté l'école et elle découvrait pour la première fois les apprentissages et elle éprouvait une très grande joie à l'idée d'apprendre à écrire lorsqu'elle avait commencé les sessions. Yonsi s'était engagée en alphabétisation sur invitation comme tous les membres du groupement pour apprendre à écrire et à signer afin de bénéficier des crédits qui leurs sont octroyés. Après quatre mois de sessions, Yonsi signe, écrit et elle dit aussi des phrases. Ce faisant, ses enfants l'apprécient et elle les entend également tenir sur elle des propos agréables. Au bout de quatre mois, Yonsi ne peut plus continuer à suivre les sessions qui ont principalement lieu dans l'après-midi parce qu'elle ne peut plus continuer à fermer sa boutique de commerce et elle commence aussi à se plaindre de la distance à parcourir pour aller suivre les sessions. Finalement, Yonsi abandonne les classes puisqu'elle a commencé par utiliser les apprentissages. Aujourd'hui, elle n'est plus cette femme ignorante, cette femme analphabète devant ses enfants puisqu'elle leur démontre un rapport positif aux savoirs.

2.1. Profil à l'entrée en alphabétisation

Yonsi est âgée de 46 ans et elle habite le village Agbodeka Kopé situé à environ 20 Km de la capitale Lomé. Elle est veuve et vit avec ses sept enfants, âgés de 6 à 26 ans. Yonsi et ses enfants vivent ensemble dans la même maison et elle tient une boutique où elle vend diverses marchandises. Yonsi n'a jamais fréquenté l'école mais parmi ses enfants, certains fréquentent encore l'école alors que d'autres n'y vont plus. D'aucuns ont simplement abandonné l'école alors que d'autres sont en apprentissage.

Yonsi est membre du groupement des femmes où elle a reçu l'information et l'invitation à fréquenter les classes d'alphabétisation afin d'apprendre à écrire et à savoir signer pour bénéficier des crédits. Comme toutes les femmes, membre du groupement dans le village, la première fois qu'elles vont bénéficier des crédits, elles ont toutes mis leur empreinte digitale. Yonsi aussi a mis son empreinte parce qu'elle n'a jamais appris à écrire. Elle sait seulement qu'elle a fait quelque chose avec son index et cela lui a

permis de recevoir de l'argent qu'elle peut investir dans son commerce. Concernant, le montant du crédit qui lui est alloué et inscrit dans le cahier des prêts, Yonsi sait qu'elle ne peut rien dire parce qu'elle ne comprend rien puisqu'elle ne peut ni lire, ni écrire.

Yonsi reçoit les premiers crédits et a entendu se lire les conditions de remboursement mais en elle-même, elle se dit que quelque chose ne va pas parce qu'elle n'a rien compris au processus. Dès cet instant, elle s'est posée des questions et comprend que ces gens disent vrai car si elle peut apprendre à écrire, cela peut l'aider à comprendre la démarche d'emprunt et elle ne mettra plus son empreinte pour recevoir les crédits.

Yonsi décide de s'engager en alphabétisation puisque les sessions lui plaisent depuis longtemps et elle a cherché sans succès des moyens pour s'inscrire afin de fréquenter les classes. Yonsi n'a jamais fréquenté l'école mais elle a inscrit tous ses enfants à l'école et elle les a observés dans leur scolarité. Pour Yonsi, fréquenter les classes sera comme si elle aussi va à l'école puisqu'elle va y trouver des bénéfices. Des bénéfices qui vont l'aider comme membre du groupement et dans son commerce. Comme les sessions plaisent suffisamment longtemps à Yonsi avant même qu'elle ne reçoit les informations à fréquenter les classes, elle se dit alors que si elle apprend à écrire, elle ne va plus mettre son empreinte quand elle va recevoir les crédits et, par conséquent, tout lui paraîtra clair et elle peut contrôler elle-même ses crédits.

Ce faisant, Yonsi s'est engagée à fréquenter les classes d'alphabétisation avec toutes les autres femmes du groupement. Elles débutent les sessions parce qu'elles ont déjà bénéficié d'un premier crédit que Yonsi a principalement investi dans son commerce. Et lors des sessions, elle remarque que les sessions sont ce dont elle voulait depuis et elle a compris qu'elles lui plaisent beaucoup et elle s'engage dans les apprentissages. La conséquence est que Yonsi persévère et fréquente assidûment les classes. Pendant les premiers mois, elle a fait des efforts et appris tout ce qui est enseigné. Elle a alors appris à écrire et à lire et à savoir signer, tout ce dont elle a besoin comme membre.

Pendant les premiers mois, en fréquentant les classes elle a compris, choisi et décidé d'apprendre à écrire et à savoir signer. Librement, elle ferme chaque fois la boutique où elle tient son commerce. Ceci lui permet de prendre le temps pour se rendre en classes

qui ont lieu deux jours dans la semaine pendant deux heures. Yonsi continue à faire ainsi avec assiduité et conviction pendant quatre mois et elle réalise les apprentissages.

Mais, une fois que Yonsi constate qu'elle est capable d'utiliser les apprentissages, c'est-à-dire qu'elle peut écrire et signer, elle n'arrive plus à se concentrer, ni en classe pour suivre les sessions, ni à la maison pour réviser les apprentissages. Elle ne trouve plus opportun de fermer la boutique pour se rendre en classes mais se concentre plutôt sur comment rembourser les crédits dont elle a bénéficiés. La conséquence est que Yonsi oublie souvent les jours où les classes sont dispensées et ne s'y rend plus.

Pour Yonsi, apprendre à écrire et à signer doit lui permettre d'assainir les crédits qu'elle a déjà reçus et continuer à les recevoir. C'est dire qu'elle a suffisamment appris pour continuer seule sa route. Yonsi commence à percevoir le poids des sessions par rapport à la fermeture de la boutique. Elle constate aussi que d'autres apprenantes ne viennent plus en classes alors que toutes poursuivent presque les mêmes buts : apprendre à écrire et à savoir signer pour les crédits. Yonsi se souvient donc que pour les classes d'alphabétisation, on disait à l'époque des cours du soir et qu'à cet effet, elles peuvent être organisées dans la soirée, “commencer à 18h et terminer à 20h” mais le problème qui se poserait serait la distance car elle vit à environ 6 km des classes.

Mais ses enfants commencent à voir qu'elle a bien évolué et qu'elle fait des choses qu'elle n'a jamais fait auparavant telles que : l'écriture de son nom et la signature. Pour cela, les enfants ne se moquent plus d'elle comme ils le font d'habitude mais ils l'apprécient, la félicitent et ils s'exclament dès qu'elle réussit quelque chose.

La conséquence est que Yonsi ne peut plus se rendre en classes d'alphabétisation et elle abandonne les sessions malgré l'admiration de ses enfants puisque, que ce soit en classe ou que ce soit à la maison, elle focalise toute son attention sur les crédits. Finalement, Yonsi se dit qu'elle sait écrire, elle sait signer et elle est admirée par ses enfants. Au regard de tout cela, elle peut bien utiliser les acquis des apprentissages pour maintenant rembourser les crédits reçus et bénéficier de nouveau des crédits si nécessaire. Comme d'autres apprenantes ont déjà quitté les classes, elle peut aussi quitter puisque les buts visés sont atteints et qu'elle a aussi l'admiration des enfants.

Depuis que Yonsi a suivi les sessions, ses enfants sont contents d'elle et la félicitent parce qu'elle ne met plus son empreinte digitale lorsqu'elle rembourse les crédits ou en reçoit de nouveau. Alors, elle s'est rendu compte qu'elle peut continuer à apprendre en poursuivant les sessions puisqu'elle utilise l'écriture et la signature et qu'elle a eu aussi d'autres bénéfices. Mais le fait est qu'elle ne peut plus continuer les sessions selon le même rythme où les classes débutent à 14h et se terminent à 16 ou 17h. Pour Yonsi, continuer à ce même rythme va beaucoup nuire à son commerce puisque l'après-midi est aussi une période où elle vend et c'est à partir de la vente qu'elle peut rembourser les crédits qu'elle a reçus la première fois. Yonsi veut poursuivre les sessions mais à condition que celles-ci se passent dans un tout autre dispositif pour les apprentissages dispensés en alphabétisation, soit sous la forme des cours du soir.

Ainsi, dès que Yonsi s'est sentie capable et pourvue des apprentissages d'écriture, principalement de l'écriture de son nom ; capable de dire des phrases qui tiennent, apte à signer pour les crédits et à ne plus mettre son empreinte dans le cahier des prêts, elle a compris que les bénéfices nécessaires attendues des sessions sont là et atteints et qu'à partir de maintenant elle peut se débrouiller pour cheminer seule.

Aujourd'hui, Yonsi ne fréquente plus les classes d'alphabétisation car elle a abandonné les sessions après avoir persévéré pendant quatre mois. Elle écrit et signe lorsqu'elle prend ou rembourse les crédits. Elle lit et dit des phrases qui tiennent, elle a maîtrisé les compétences en écriture et en calcul et elle a l'admiration et la reconnaissance de ses enfants. Même si Yonsi a quitté avant le terme les sessions, elle veut continuer l'ensemble des classes d'alphabétisation dans la perspective de maîtriser ce qu'elle a déjà appris mais elle souhaite principalement un nouveau dispositif pour apprendre car elle reste consciente des énormes bénéfices et avantages de l'alphabétisation.

2.2. Analyse des motifs d'engagement

Yonsi s'est engagée en classes d'alphabétisation avec des buts opératoires : “*apprendre à écrire mon nom et à savoir signer*” [L3-4]. Le choix de Yonsi vient du fait que, en apprenant à écrire et à savoir signer, elle va continuer à recevoir les crédits octroyés parce que les crédits vont l'aider à améliorer son commerce afin de pouvoir subvenir aux besoins et aux charges de sa famille, et continuer à faire partie du groupement.

Yonsi est veuve et elle vit avec tous ses enfants. Elle est à la fois le père et la mère et doit subvenir aux besoins de toute la famille, les grands comme les petits alors que la seule activité lucrative de la famille est le commerce qu'elle tient avec la boutique.

Pour Yonsi, fréquenter les classes pour apprendre à écrire et signer, c'est bénéficier essentiellement des crédits et aussi répondre à une envie qui est déjà présente en elle et clarifiée par les invitations. *“Les sessions me plaisaient parce que je savais que je vais rencontrer des bénéfices”* [L21-22]. Mais, avant que Yonsi ne s'engage en alphabétisation, elle perçoit la valeur des sessions, surtout son instrumentalité, son utilité pour ses activités lucratives puisqu'elle est confrontée à des tensions concernant la survie de sa famille. Ainsi, elle vise d'apprendre à écrire et à signer puisque c'est la seule exigence pour obtenir les crédits et aussi rester dans le groupement. La conception des activités et la perception de la valeur des sessions l'ont amené à viser les buts opératoires pour les bénéfices attendus et où vont se côtoyer l'apprentissage de l'écriture et la signature pour ainsi continuer à recevoir les crédits le plus longtemps possible.

En classes, Yonsi découvre les apprentissages des lettres, des signes et des chiffres et elle tombe sous leur charme et apprécie tout ce qui est enseigné. Elle décrit les sessions qu'elle suit comme très intéressantes et elle s'est engagé davantage dans les acquisitions. Il lui plaît donc d'aller régulièrement suivre les sessions et d'apprendre en fréquentant les classes. *“Avant, lorsque j'avais commencé les sessions, il y avait une grande joie en moi et ça me plaisait beaucoup - Oui les sessions me plaisaient beaucoup. Ça me plaisait d'aller réellement suivre les sessions”* [L17-18 & 29-30].

Yonsi a éprouvé de la joie, une très grande joie et beaucoup de plaisir en allant en classes parce qu'elle apprend et ses yeux s'ouvrent sur les apprentissages auxquels elle n'a jamais pensés. Elle se dit : *“je pourrai apprendre à écrire mon nom”* [L18-19]. Sa fascination est totale, sa motivation est inconditionnelle pour les sessions et son engagement pour apprendre est très élevé. La conséquence est qu'elle va fréquenter assidûment les classes, persévérer pour les acquisitions et fournir des efforts pour apprendre en vue de maîtriser ce qui va être enseigné dans les classes.

Ainsi au début des classes, Yonsi ne se fait pas prier pour aller suivre les sessions. Elle ferme la boutique pour se rendre en classes et elle a eu un parcours sans faute, très agréable et satisfaisant. “*Au début, les sessions m’ont beaucoup plu*” [L19]. Elle perçoit alors l’intérêt et l’utilité des sessions qui lui permettent d’acquérir les apprentissages de l’écriture et la signature. Quelque peu sceptique à propos des autres apprentissages au début des classes parce qu’elle ne les distingue pas clairement, quelques temps après, elle commence par apprendre aussi les autres compétences. Elle découvre donc le calcul par le biais des chiffres qui sont enseignés. De plus, elle remarque que la perception que ses enfants ont d’elle a changé et qu’elle est félicitée et appréciée.

Aujourd'hui, Yonsi écrit. Elle fait la signature et dit aussi des phrases qui se tiennent. Ses enfants ne se moquent plus d’elle mais s’exclament chaque fois qu’elle pratique les acquis. Elle perçoit d’eux de l’admiration et comme membre du groupement, qui écrit et signe pour recevoir les crédits, elle se sent totalement membre à part entière.

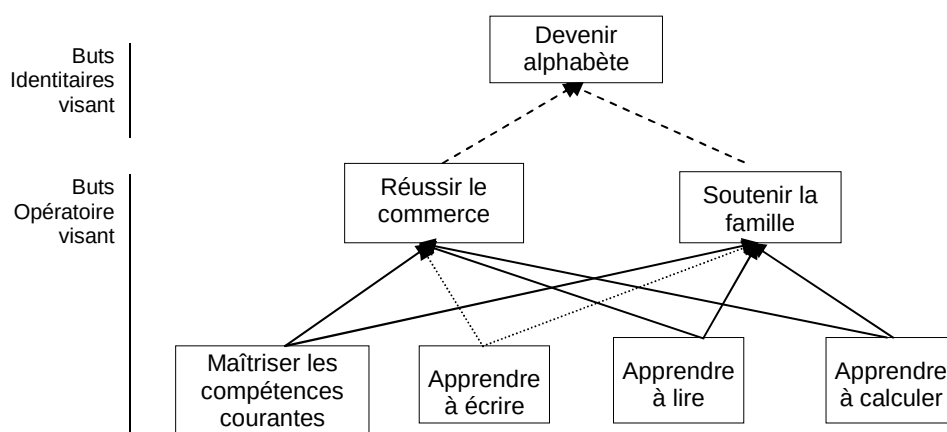


Figure 29 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Yonsi en alphabétisation

L’acquisition des apprentissages va au-delà des attentes que Yonsi a espéré obtenir en s’engageant en alphabétisation. Non seulement elle a appris à écrire, à savoir signer et à calculer mais elle a également l’admiration de ses enfants qui la félicitent et qui sont contents d’elle puisqu’elle utilise les apprentissages, elle est devenue une lettrée.

Mais l’effet immédiat des acquisitions est que Yonsi commence à sentir le poids de la fermeture de la boutique surtout qu’elle ne peut pas la laisser à ses enfants le temps d’aller en classes pour poursuivre les sessions. “*Mais le fait de s’y rendre à 14h, toutes*

mes idées sont à la maison parce que les enfants, si tu leur laisses les marchandises, ils vendent et ils ne te font pas de compte” [L35-37]. Par conséquent, les sessions ont commencé par perdre de la valeur pour ses buts opératoires car ils sont atteints et les apprentissages lui ont aussi donnée une nouvelle image devant ses enfants. Cela veut dire qu’elle a suffisamment appris avec les sessions et ne plus ignorer le rapport coût/bénéfice relié.

Pour elle, c’est le moment de se focaliser sur le remboursement des crédits puisque les apprentissages nécessaires sont acquis. La conséquence est qu’elle ne peut plus se concentrer lorsqu’elle va en classe ou lorsqu’elle est à la maison pour faire les devoirs ou répéter les apprentissages. Ce faisant, elle oublie les jours et les heures où sont dispensées les sessions. Toutefois, elle indique que lorsqu’elle allait en classes et apprenait, elle comprenait bien et de retour *“Les enfants s’exclamaient : Ah, maman a écrit, maman a fait ceci, maman a fait cela. Les enfants le disent et je les entends alors qu’avant, ils n’ont jamais dit une pareille chose mais plutôt ils se moquaient de moi” [L25-27].* En plus, elle souligne que le fait d’avoir fréquenté les classes pour apprendre, a été d’agréables moments dans sa vie mais elle doit aussi affronter tous les problèmes du quotidien et faire face aux soucis de toute la famille. Finalement, Yonsi n’arrive plus à assimiler ce qui est enseigné parce qu’elle manque de concentration pour apprendre.

En somme, avant de s’engager, Yonsi a une grande perception des apprentissages et des classes d’alphabétisation, qu’elle connaissait comme des cours du soir³¹, pour viser ses buts opératoires. Au bout de quatre mois, elle a fréquenté assidûment les classes et persévéré pendant les sessions où elle a appris à écrire, à savoir signer et à calculer. Ainsi, elle a observé des changements dans ses rapports et comportements avec ses enfants qui l’apprécient. Mais, elle a abandonné les classes parce que les contraintes sociales et la perception des coûts relatifs des classes sont devenues tellement fortes qu’elles ne sont plus en faveur de ses activités commerciales et lucratives.

L’ensemble des éléments ayant motivé l’engagement en alphabétisation et favorisé le comportement d’apprentissage chez Yonsi se résume dans la schématisation suivante.

³¹ Pendant longtemps, les classes d’alphabétisation étaient considérées comme des classes populaires et elles ont lieu les soirs, à la fin de la journée où les adultes ont fini toutes leurs activités de la journée.

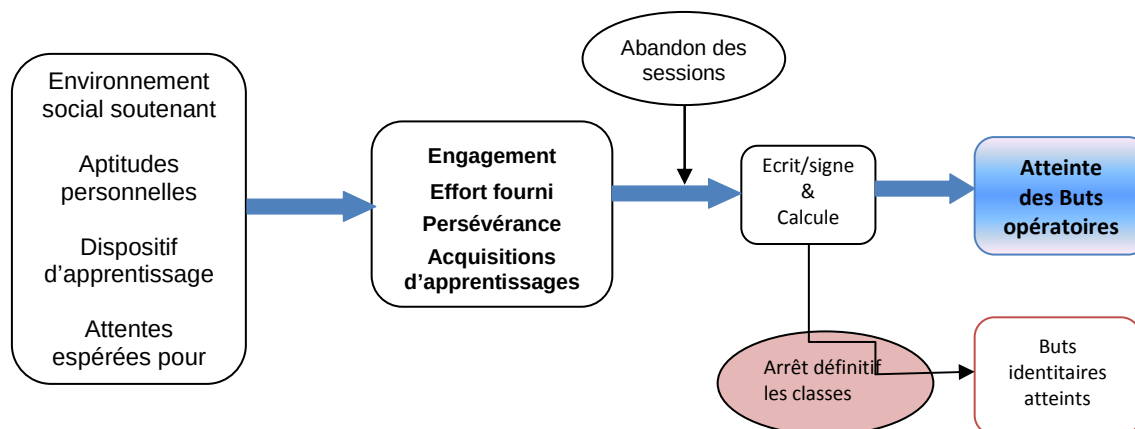


Figure 30 : Engagement et apprentissage en classes d'alphabétisation de Yonsi

2.3. Perception des acquis des apprentissages

En cherchant plus en profondeur, Yonsi a réalisé les apprentissages de l'écriture et du calcul pendant les sessions parce qu'ils sont orientés par les buts opératoires qu'elle a poursuivi en alphabétisation pour ses activités lucratives.

Le choix des apprentissages rejoint presque l'ensemble des apprentissages à réaliser par les membres du groupement. Yonsi est veuve et en dehors de son groupement qui peut lui permettre de bénéficier des crédits, elle n'a aucune autre source de revenu pour ses activités lucratives alors qu'elle a en charge ses six enfants pour lesquels il faut payer la scolarité pour les plus jeunes, des frais d'apprentissage pour certains mais à tous donner de l'argent de poche au quotidien. Car apprendre à écrire, à savoir signer et à calculer doit lui permettre de rendre florissant ses activités lucratives et de rester membre du groupement en préservant sa place. Acquérir les apprentissages de l'écriture et du calcul s'impose alors à Yonsi surtout qu'elle a perçu leur valeur à travers l'utilité, l'intérêt et l'importance des sessions pour l'octroi des crédits.

En fait, une seule direction oriente les acquisitions visées par Yonsi en alphabétisation. Car pour elle, l'apprentissage de l'écriture et du calcul est la clé pour perpétuer les crédits du fait qu'il sait signer en écrivant son nom - Yonsi - et sait aussi le reconnaître.

La conséquence est que Yonsi découvre l'écriture de son nom puisqu'elle peut à partir des lettres qui sont enseignées identifier s'il s'agit d'elle ou d'une autre personne. Elle

constate qu'elle peut compter les chiffres qui sont enseignés puisqu'elle ne va plus les dire seulement mais écrire et comprendre les montants. L'écriture, la signature et le calcul sont les acquisitions essentielles qui vont l'aider à relever essentiellement son commerce afin de mieux subvenir aux besoins de sa famille.

Présentement, Yonsi continue de montrer qu'elle a réellement appris pendant les sessions et il lui plaît d'utiliser tous les bénéfices. *“Aujourd'hui, je dis certaines phrases et j'écris certaines choses et je fais aussi la signature parce qu'avant je mettais mon empreinte mais maintenant j'arrive à faire quelque chose et mes enfants me félicitent”* [L22-25]. Yonsi note qu'il y a un changement entre ses connaissances antérieures et les compétences actuelles qu'elle a acquises au moyen des sessions par les apprentissages réalisés et un changement dans les comportements de ses enfants envers elle.

Aujourd'hui, Yonsi écrit, elle signe et fait aussi des calculs pour les bénéfices attendus des sessions : *“en premier l'écriture de nos noms, puis le calcul”* [L21]. Ainsi, seuls les apprentissages de l'écriture y compris la signature et du calcul sont ceux dont elle a nécessairement besoin avec les sessions et elle les a acquis et les utilise également.

Somme toute, Yonsi a acquis les apprentissages de l'écriture de son nom, du montant des crédits et la signature. Avec les acquisitions, le fait de poursuivre les sessions a beaucoup diminué puisque les apprentissages visés sont acquis et sont adéquatement utilisés. Les sessions ont aussi permis à Yonsi de présenter une image positive d'elle. Finalement, le constat principal montre que lorsque les acquisitions s'acquièrent et se maîtrisent, les contraintes sociales resurgissent de plus en plus fort et ont diminué la valeur perçue ou donné une toute autre perception des autres bénéfices. Finalement, Yonsi abandonne les classes du fait qu'elles n'ont plus d'utilité claire pour ses activités lucratives et ainsi elle ne peut plus rien retenir de ce qui s'enseigne dans les classes.

2.4. Analyse des motifs de sortie de classe

Par suite logique, Yonsi abandonne les classes d'alphabétisation qu'elle fréquente au bout de quatre mois parce qu'elle est confrontée à des tensions entre la poursuite des sessions et les coûts relatifs à la fermeture de la boutique du fait qu'elle a déjà acquis les apprentissages nécessaires pour son commerce et continuer le groupement.

Yonsi s'est engagée en alphabétisation pour atteindre les buts opératoires qu'elle vise, c'est-à-dire apprendre à écrire son nom et à signer comme toutes les femmes, membres de son groupement. Avant le début des classes, elle a perçu la valeur des sessions parce qu'elle s'attendait à des bénéfices. Ceci a soutenu sa motivation et sa persévérance à fréquenter les classes et à faire des efforts. Elle a donc appris à écrire son nom, à savoir signer et à calculer car ce sont les deux apprentissages qui lui sont nécessaires pour continuer à recevoir des crédits comme membre du groupement.

Au bout de quatre mois de fréquentation des classes, de persévérance et d'effort, Yonsi écrit, signe et calcule. Elle comprend alors qu'elle a atteint les buts pour lesquels elle s'est engagée en alphabétisation puisqu'elle peut utiliser l'écriture et le calcul acquis.

Pendant quatre mois, Yonsi ferme régulièrement sa boutique pour se rendre en classes. Elle accorde une priorité aux apprentissages et aux bénéfices attendus. Elle sait qu'elle dépend principalement de son commerce pour la subsistance et les charges de sa famille mais elle a aussi besoin des sessions pour apprendre à écrire et à savoir signer dans la perspective de bénéficier des crédits. Yonsi analyse donc les pour et les contre de la fréquentation des classes pour les apprentissages de l'écriture et la signature. Certainement qu'elle s'est posée la question suivante : 'En valait-il la peine de fermer la boutique pour aller apprendre à écrire et à signer pour les crédits ?' Cela ne fait aucun doute, elle a besoin des crédits pour son commerce et les sessions sont limitées dans le temps mais la plus value est qu'elle peut bénéficier des crédits aussi longtemps que possible si elle écrit et signe comme membre du groupement.

Mais dès que Yonsi commence par utiliser l'apprentissage de l'écriture et la signature ainsi que l'apprentissage du calcul, les sessions ont commencé par perdre de leur valeur et leur utilité se trouve ainsi diminuer. Cependant, elle remarque qu'elle n'a pas seulement acquis des connaissances et des compétences pratiques d'écriture et du calcul mais qu'elle a également l'admiration de ses enfants. De façon explicite, Yonsi se retrouve dans une situation où elle peut poursuivre la fréquentation des classes parce que des aspects identitaires liés à son image personnelle de soi, ont commencé par apparaître. Cela impliquera donc de continuer à fermer la boutique pour se rendre en classes pour acquérir les apprentissages qui sont liés aux buts identitaires.

À cet effet, Yonsi perçoit que le coût relatif à la fermeture de la boutique ne lui permet plus de poursuivre, ni la fréquentation des classes, ni la répétition des apprentissages. *“Ce que j’ai remarqué en suivant les sessions, c’est que l’argent qu’ils nous ont prêté pour le commerce, quand je suis dans la boutique, je pense à tant de choses en me disant que telle personne a acheté pour tel montant et me doit de l’argent, telle autre a payé ceci et dès fois lorsque j’arrive à la maison au lieu d’apprendre, telle personne arrive pour acheter ça, telle autre vient pour payer ci ou ça et je m’embrouille avec les connaissances que nous avons apprises et une fois que je repars encore aux sessions, ces choses sont sorties de ma tête”* [L4-10].

La perception que Yonsi a des sessions une fois qu’elle a commencé par utiliser les acquisitions, a totalement changé de configuration avec ses activités quotidiennes. Cela a été possible parce qu’elle est capable d’écrire son nom, signe et de calculer. Ainsi, lorsqu’elle retourne aux sessions, elle ne s’engage plus cognitivement et elle met de la distance entre elle et les autres acquisitions d’apprentissage. *“Dès fois, quand je vais en classe toutes mes idées sont à la maison et quand je reviens à la maison alors je ne comprenais plus rien à ce qui nous a été enseigné. C’était pour cela que j’ai fini par abandonner ... pour les sessions que je suis finalement je ne comprenais plus rien et j’ai alors abandonné”* [L10-16].

Il apparaît chez Yonsi une volonté, une envie d’apprendre mais celle-ci est fortement dominée par sa vie de mère de famille et par sa vie de revendeuse. La partie montrant le statut d’apprenante se retrouve faiblement représentée dans ses trois composantes puisque les autres activités qui sont les plus courantes refont surface au moment où elle commence par utiliser les apprentissages acquis alors qu’elle n’a pas fini de suivre les sessions. En plus, à partir des mêmes apprentissages, pour ses enfants Yonsi n’est plus cette femme ignorante ou cette femme analphabète qui ne sait ni écrire, ni calculer. *“Depuis que j’ai commencé à suivre les sessions, ils sont contents de moi et ils s’exclament souvent : Ah, Maman a fait ceci, Maman a fait cela”* [L27-30]. Aujourd’hui, Yonsi écrit et calcule. Yonsi écrit son nom et elle signe lorsqu’elle reçoit ou rembourse les crédits. Elle a complètement fini de mettre ses empreintes digitales dans le cahier des prêts du groupement et ses enfants sont contents d’elle, de ses nouvelles capacités.

En fréquentant les classes d’alphabétisation, Yonsi n’a pas appris à lire et en aucun moment, elle n’a fait mention de l’apprentissage de la lecture qui est aussi enseigné

pendant les sessions. Cette absence de lecture a été possible parce que Yonsi n’a pas pris conscience des buts qu’elle poursuit dans leur ensemble et de ceux qui ont évolué lorsqu’elle a acquis les apprentissages de l’écriture et du calcul dans la perspective de les atteindre en fréquentant plus longtemps les classes dispensées. Elle s’est alors contentée des apprentissages acquis du fait qu’ils sont plus importants et déterminants pour les deux pôles de sa vie de mère de famille et de revendeuse.

En résumé, Yonsi, cette habitante de 46 ans du village Agbodeka Kopé, a acquis des apprentissages axés sur des buts personnels qui l’ont amenée en alphabétisation. Au bout de quatre mois de fréquentation des classes, elle abandonne définitivement les sessions tout en étant consciente qu’elle peut y gagner plus si elle achève tous les apprentissages et si elle les termine mais elle ne perçoit plus la valeur des sessions, ce qui rend difficile sa concentration dans les classes. Aujourd’hui, Yonsi utilise les acquis des apprentissages et elle est également appréciée par ses enfants.

3. Akuvi

L'APPRENANTE EN QUÊTE DES APPRENTISSAGES

Pour Akuvi, l'engagement en formation d'alphabétisation a pour cadre le marché Hanoukopé où elle est revendeuse de diverses marchandises. Au moment de l'entretien, elle a terminé les sessions et elle a aussi obtenu le certificat de fin d'apprentissage (CFA). Akuvi avait fréquenté l'école primaire dans sa jeune enfance mais avait abandonné au cours préparatoire deuxième année (CP2). Akuvi est revendeuse et membre de l'association des revendeuses du marché. Elle s'est engagée en alphabétisation pour ré-apprendre à écrire et à lire mais elle a débuté les classes avec un retard de trois mois et n'a suivi les sessions que pendant six mois. Elle a beaucoup apprécié les sessions et elle souhaite encore les poursuivre afin de bien maîtriser tout ce qu'elle a appris et elle espère apprendre puisqu'elle compte aller très loin avec les sessions. Akuvi écrit mais en dessinant d'abord les lettres pour les reproduire ensuite mais elle n'arrive à lire que très peu. Durant tout l'entretien, Akuvi a exprimé sa joie et son plaisir pour avoir suivi les sessions et aujourd'hui, elle recherche par tous les moyens à poursuivre les apprentissages. Aujourd'hui, elle regrette beaucoup d'avoir abandonné l'école lorsqu'elle était encore une enfant. Elle suggère que les classes soient organisées sur une plus longue période afin que celles, qui souhaitent poursuivre les sessions au-delà de la durée fixée, puissent le faire librement.

3.1. Profil à l'entrée en alphabétisation

Akuvi est une dame de 55 ans qui vend diverses marchandises au marché Hanoukopé, situé au centre ouest de la ville de Lomé, la capitale. Akuvi est mariée et vit en ménage avec son mari. Elle a cinq enfants âgés de 22 à 33 ans. Akuvi et son mari vivent avec leurs plus jeunes enfants qui vont encore à l'école. Akuvi a fréquenté l'école dans sa tendre enfance mais elle a abandonné au cours préparatoire deuxième année (CP2) et aujourd'hui elle a perdu tous les acquis de ses premiers apprentissages scolaires.

Akuvi est membre de l'association des revendeuses, une association d'entraide et de soutien qui joue aussi le rôle de liaison et de communication avec les autorités locales du marché. Elle participe aux différentes activités de l'association et régulièrement elle donne ses cotisations. Avec l'association, elle reçoit les informations que les classes d'alphabétisation vont être dispensées à toutes les femmes du marché.

Akuvi reçoit les informations sur l’alphabétisation avec enthousiasme parce qu’elle ne peut pas écrire, même pas son nom. Il ne lui reste plus rien des acquis de l’école comme elle le dit elle-même, “*j’avais abandonné trop tôt et trop longtemps l’école*” et pour cela, c’est à quelqu’un d’autre de m’aider en me disant de faire ceci ou cela.

Au sein de l’association, c’est la présidente-secrétaire qui fait tout. Elle est la seule à avoir longtemps fréquenté l’école jusqu’à atteindre le niveau de la quatrième année du secondaire (Classe de 3^{ème}) et elle a également obtenu le BEPC³². Pour l’association, elle est la référence pour toutes les autres femmes. Akuvi la considère comme modèle et elle admire la façon dont elle écrit vite et bien pour les aider à rentrer les cotisations et à faire toutes les autres activités. La présidente s’est aussi engagée dans les classes d’alphabétisation dans la perspective de motiver et encourager les autres femmes de l’association à pouvoir apprendre et à persévérer également dans les apprentissages.

Cette conception de l’image et de la réussite de la présidente amène Akuvi à projeté de faire comme elle en souhaitant de suivre les sessions afin d’apprendre aussi à écrire. L’admiration qu’elle a ressentie et le fait de se faire régulièrement aidée, ont amené Akuvi à s’engager le moment venu dans les classes d’alphabétisation pour réapprendre à écrire et à lire la Bible pendant les sessions qui sont dispensées.

Akuvi s’inscrit donc pour fréquenter les classes mais le moment où les classes allaient réellement commencer, elle n’a pas été informée et elle a accusé un grand retard car elle ne commence les apprentissages que trois mois plus tard. Elle débute alors les classes, fréquente de façon régulière et studieuse et apprend tout ce que les moniteurs enseignent. Mais voilà qu’au bout de six mois, alors qu’elle commence à peine à maîtriser les apprentissages, c’est à ce moment que les responsables leurs annoncent que les sessions sont finies parce qu’elles sont planifiées pour durer dans le temps. Et quand le moment est venu, elles ont simplement arrêté de fréquenter les classes.

Pour Akuvi, les sessions se sont arrêtées trop brusquement alors qu’elle n’a pas bien acquis tous les apprentissages. Par conséquent, elle est contrainte de mettre terme à la fréquentation des classes et doit se limiter aux apprentissages à peine maîtrisés.

³² BEPC : Brevet d’Études du Premier Cycle.

Toutefois, Akuvi exprime sa satisfaction, sa grande joie et tout le plaisir qu'elle a ressentis en suivant les sessions. Elle s'est souvenu des moments où les sessions sont dispensées et indique avec une grande émotion l'emplacement de la salle de classe car le bâtiment a été démoli et n'a pas encore été reconstruit. Durant l'entretien, elle explique point par point les agréables moments qu'elle a passés à suivre les sessions.

Pour Akuvi, les sessions doivent les amener loin, très loin dans les connaissances avec les apprentissages si elles sont organisées sur le long terme mais elles ont été brusquement arrêtées. Elle a appris mais elle n'a pas suffisamment maîtrisé tout ce qu'elle a souhaité apprendre : c'est-à-dire ré-apprendre à écrire et à lire la Bible.

Akuvi a obtenu le certificat de fin d'apprentissage pour avoir suivi les sessions car il est la preuve qu'elle a fréquenté les classes d'alphabétisation. Mais elle considère qu'elle n'a pas encore réussi les sessions parce qu'elle n'a pas maîtrisé la lecture. Pour elle, si les classes ont continué, elle pourrait maîtriser la lecture mais comme les sessions sont finies chacune est alors partie de son côté et la salle de classe aussi n'existe plus.

Aujourd'hui, tout ce que souhaite Akuvi, c'est de reprendre les sessions et ce sera la seule chose qui lui fera vraiment plaisir parce qu'elle veut maîtriser tout ce qu'elle peut apprendre et arriver à lire également. Pour l'instant, elle continue de dire qu'elle se retrouve complètement derrière et elle ne peut jamais aller de l'avant. Elle confie que ce n'est pas sa faute, ni sa joie, si elle ne peut pas bien écrire mais maintenant que les sessions ont été dispensées, cela lui avait fait grand plaisir avant qu'elles ne soient arrêtées brusquement alors que les sessions se présentaient bien pour elles.

Par ailleurs, Akuvi trouve injuste que les autres suivent les sessions pendant neuf mois alors qu'elle les suive que pendant six mois seulement. Puisque les classes ont commencé longtemps avant qu'elle ne reçoit les informations, c'est au cours des apprentissages qu'elle rejoint les autres apprenantes. Akuvi remarque aussi qu'au moment où elle débute les classes, elles étaient nombreuses, très nombreuses à aller apprendre mais au fur et à mesure que les sessions progressent ou tendent vers la fin, leur nombre diminue énormément. Elles ne sont que six ou huit sur un effectif de 40 à rester et à terminer les classes. Pour Akuvi, il y a eu deux hommes (le moniteur et

un apprenant qui est devenu son assistant). Elle se rappelle car ils étaient toujours présents et ils travaillaient ensemble et parfois celui-ci remplace aussi le moniteur.

Akuvi indique que les sessions n'ont pas été difficiles et jamais elle n'a pensé qu'elle perd du temps. Elle soutient que les sessions sont organisées pour les aider et c'est pour cela qu'elle s'est engagée pour apprendre à écrire et à lire. Les sessions l'ont beaucoup motivée et c'est pourquoi elle a persévéré pour apprendre mais quand elles ont été informées que les sessions vont être arrêtées, elle était découragée, très découragée puisqu'elle sait qu'elle n'a pas encore bien appris tout ce qu'elle veut. Ainsi, chaque fois qu'Akuvi croise la route du superviseur de la zone, elle ne cesse de lui demander à savoir quand reprendront les sessions parce qu'elle veut coûte que coûte poursuivre pour ainsi maîtriser l'apprentissage de la lecture afin de lire la Bible.

Aujourd'hui, Akuvi se dit d'une part satisfaite des sessions qu'elle a suivies parce qu'elle a appris à écrire et à calculer et elle a obtenu le certificat. D'autre part, elle dit sa déception parce qu'elle n'a pas suffisamment appris pour lire la Bible comme elle le souhaite. Dans son esprit, elle se dit toujours que les sessions sont très importantes pour qu'on leur demande de fréquenter les classes pour apprendre et qu'elle peut ainsi réaliser son rêve. Elle est donc à l'affût de toutes informations relatives aux classes car aujourd'hui encore, elle est prête à reprendre les sessions pour apprendre.

3.2. Analyse des motifs d'engagement

Akuvi a fréquenté les classes d'alphabétisation pour essentiellement apprendre à écrire et à lire, c'est-à-dire qu'elle s'engage avec des buts visant l'écriture et la lecture. Elle est portée par ces deux apprentissages car ses buts se révèlent précis et concrets.

La conception des buts visés amène Akuvi à percevoir la valeur des sessions et elle s'engage pour apprendre. Pour elle, l'envie d'apprendre à écrire vient du fait qu'elle a trop tôt et trop longtemps abandonné l'école et a perdu toute forme d'écriture. Son envie est aussi renforcée par l'admiration qu'elle éprouve pour la présidente-secrétaire lorsque celle-ci écrit pour les aides dans les différentes activités de l'Association.

Akuvi débute les sessions avec trois mois de retard et elle commence par apprendre lorsqu'elle est contrainte d'arrêter de fréquenter les classes parce que les sessions

sont terminées. Akuvi s’est engagée et commence les apprentissages et vient à peine de bien maîtriser l’apprentissage de l’écriture mais pas celui de la lecture. “Moi, j’ai tous les livres que nous utilisons en classe mais je n’arrive pas à lire seule” [L11-12].

Akuvi se rend donc compte qu’elle n’a pas réalisé l’apprentissage de la lecture mais qu’elle a seulement appris à écrire puisqu’elle lui accorde une valeur très élevée c’est-à-dire une grande importance du fait que l’écriture va lui permettre d’aider les autres membres de l’association comme la présidente. Ainsi, en apprenant à écrire elle atteint le but correspondant mais celui de la lecture et les attentes relatives restent entières.

Pour Akuvi, elle peut aussi apprendre à lire et ainsi réaliser son but personnel de lire la Bible mais les sessions se sont arrêtées trop brusquement. Ce faisant, elle explore toutes les possibilités, telles qu’engager une personne pour l’aider à apprendre à lire. “Si je peux trouver quelqu’un qui es Éwé et qui connaît bien la langue pour m’aider en me répétant, je pourrai maîtriser tout... pour que je puisse au moins lire la Bible” [L12-14]. Par la même occasion, elle sollicite les moniteurs et le superviseur pour trouver les moyens dans la perspective de réaliser le but concernant l’apprentissage de la lecture. Ceci amène Akuvi à continuer à percevoir la valeur des sessions d’alphabétisation.

Ainsi, l’engagement en classes d’alphabétisation d’Akuvi a aussi pour axe des buts identitaires qui sont liés à l’admiration qu’elle éprouve à la présidente-secrétaire pour apprendre à écrire. Ceci souligne le fait que les apprentissages d’écriture et de lecture doivent lui permettre de s’identifier à elle en vue de reproduire les mêmes activités.

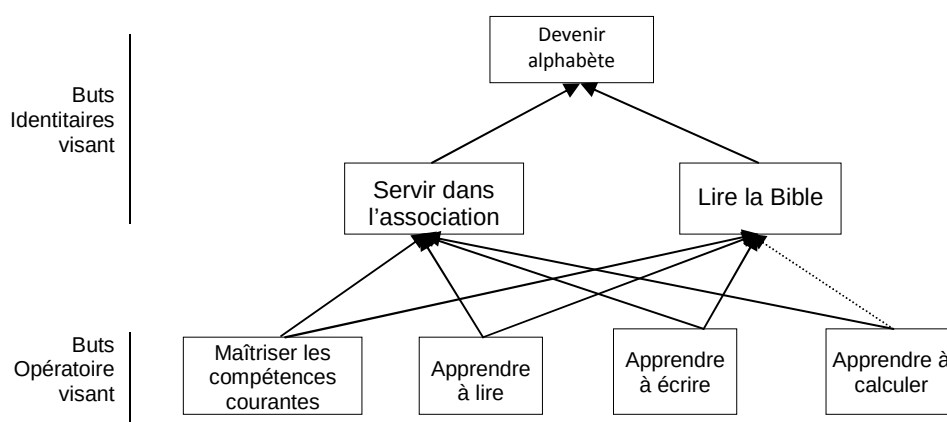


Figure 31 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Akuvi en alphabétisation

Grâce aux sessions, Akuvi a appris à écrire mais pas suffisamment pour lire. Elle écrit son nom et elle écrit également les noms d'autres personnes y compris ceux de ses enfants. Pour écrire, elle prend une lettre, soit la lettre 'v' par exemple. A cette lettre, elle ajoute d'autres lettres pour pouvoir écrire. *“Pour écrire quelque chose, je me dis qu'on prend un 'V' et on lui ajoute ceci et ça fait cela. Je dessine d'abord ailleurs avant de commencer à écrire. C'est comme cela que j'arrive à écrire tout ce que je veux”* [L17-19]. Akuvi a trouvé un moyen bien à elle qui lui permet d'écrire.

Par cette façon de faire, Akuvi précise que les sessions étaient bien et elle les avait suivies toutes. Elle a aussi tous les livres qui sont utilisés pendant les sessions mais elle n'arrive pas à les lire comme elle le veut pour que si elle prend la Bible qu'elle la lise seule. Parfois, elle prend la Bible, elle l'ouvre, elle regarde mais elle n'y arrive pas. Alors elle se pose des questions et se demande : *“qu'est-ce qui est écrit ?”* [L39]. Akuvi sait que ses enfants ne maîtrisent pas l'écrit mais elle appelle la dernière et lui demande de lui regarder le texte qu'elle lit en lui demandant d'épeler les lettres qui sont écrites : *“qu'est-ce qui est écrit ici ?”* [L42]. Dès que sa fille commence à déchiffrer les lettres, c'est finalement elle qui reprend en lui demandant si c'est comme ceci que c'est écrit et elle lit alors le texte. Akuvi a des pré-requis pour pouvoir lire correctement un texte mais elle a besoin de fréquenter plus longtemps. Pour cela, Akuvi espère que les classes vont reprendre pour lui permettre d'apprendre et de maîtriser la lecture comme elle a maîtrisé l'apprentissage de l'écriture qu'elle utilise avec ses méthodes.

Concernant la fréquentation des classes, Akuvi a exprimé sa satisfaction, sa joie pour les sessions mais de façon nuancée. *“Cela nous avait fait plaisir avant que nous n'arrêtons les sessions au beau milieu”* [L64-65]. Akuvi a appris à écrire et à faire aussi du calcul alors ses buts ne visent pas explicitement l'apprentissage du calcul. *“Si maintenant, j'ai un calcul à faire, je le fais bien et vite et c'est seulement la lecture qui me pose problème”* [L25-26].

Ainsi, l'absence de l'acquisition de la lecture fait que sa joie et sa satisfaction sont teintées de déception même si elle est compensée par celui de calcul. Aussi, même si elle a obtenu le certificat de fin d'apprentissage qui montre qu'elle a réellement fréquenté jusqu'à la fin et réalisé les apprentissages, Akuvi trouve que la meilleure façon de les aider sera alors. *“Si c'est que nous avons continué à suivre les sessions, ce serait mieux mais comme nous sommes toutes parties alors c'est fini pour nous [Rire]”* [L56-58].

La perspective de réaliser l'apprentissage de la lecture a fait qu'Akuvi a persévéré dans la fréquentation des classes. Ce qui confirme les buts identitaires qu'elle poursuit. Akuvi a terminé les sessions dispensées alors que leur effectif diminue au jour le jour. Pendant six mois, elle a fréquenté les classes et persévéré dans les apprentissages. Elle a également fourni des efforts et acquis les apprentissages de l'écriture et du calcul et développé des compétences. Elle n'a pas trouvé que les sessions ont été difficiles et jamais elle n'a pensé qu'elle perd du temps en suivant les sessions.

Aujourd'hui, Akuvi écrit et calcule après avoir suivi les sessions. Elle écrit son nom et elle écrit aussi le nom de ses enfants et c'est seulement avec la lecture qu'elle rencontre encore des difficultés puisqu'elle ne peut pas lire toute seule un texte de la Bible. Finalement, Akuvi ne lit pas mais quelque fois avec de l'aide de ses enfants.

L'ensemble des éléments ayant motivé l'engagement en alphabétisation et favorisé le comportement d'acquisition chez Akuvi se résume dans la schématisation suivante.

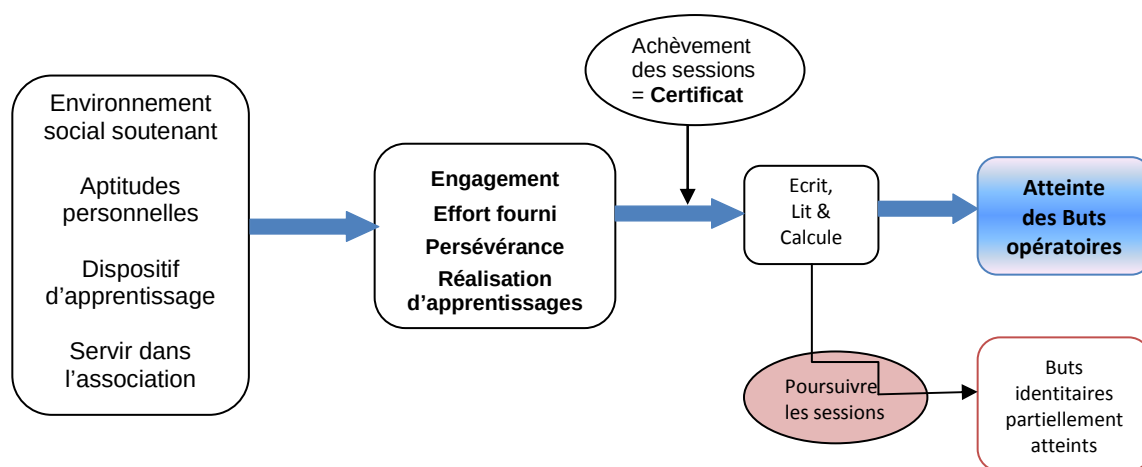


Figure 32 : Engagement et apprentissage en classes d'alphabétisation d'Akuvi

3.3. Perception des acquis des apprentissages

En cherchant plus en profondeur, Akuvi a appris à écrire et à calculer avec les classes d'alphabétisation mais elle n'a pas suffisamment fréquenté pour apprendre à lire.

Akuvi a fréquenté les classes pour apprendre à écrire et à lire également la Bible, deux apprentissages qui doivent valoriser son image de soi au sein de l'association dont

elle est membre dans le marché. Ainsi, en s'engageant en alphabétisation, Akuvi n'a pas visé d'apprendre le calcul parce qu'à partir de son expérience personnelle, elle réussit son commerce. En clair, elle n'a pas perçu la valeur de cet apprentissage parce qu'elle se débrouille bien avec les monnaies qu'elle rend à chaque vente.

La conception des apprentissages visés n'est pas directement focalisée sur des buts opératoires atteints. *“Lorsqu'ils sont venus nous dire qu'ils vont nous dispenser des sessions en éwé, cela m'a fait plaisir parce que je pourrai ré-apprendre à écrire ... et lire la Bible”* [L3-4]. Ceci montre que les buts visés par Akuvi sont concrets et précis clairs. Ainsi, si elle vise de ré-apprendre peut-être que les acquisitions antérieures en écriture ne sont pas totalement effacées mais nécessitent d'être améliorées et suffisamment maîtrisées. En fait, les buts que vise Akuvi sont sous la forme identitaire et une fois qu'ils seront atteints, ils seront donc perceptibles par toutes les autres femmes de l'association.

Pour Akuvi, les classes doivent permettre et favoriser l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Ainsi, elle va alors écrire et lire pendant les réunions de l'association et aider aussi les revendeuses qui ne seraient pas parvenues à apprendre comme elle. A cet effet, elle reconnaît que si elle écrit aujourd'hui c'est grâce aux sessions suivies. *“C'est après avoir suivi les sessions ... qu'on nous avait dispensées qui fait que maintenant je peux écrire mon nom. J'écris aussi les noms de mes enfants et d'autres personnes”* [L27-30].

Pendant les classes, Akuvi a atteint les buts personnels liés à l'apprentissage de l'écriture qu'elle poursuit en apprenant et elle évoque sa satisfaction. Akuvi raconte : *“il y a des moments où si nous sommes devant nos étalages et qu'il est midi (12h) comme c'est le moment de repos parce qu'il n'y a plus d'affluence des clients, nous allons en classe, dès fois jusqu'à 13h, dès fois jusqu'à 14h. Au plus tard 14h30, nous retournons à nos étalages afin que nous puissions vendre de nouveau pendant l'après-midi”* [L46-51].

Somme toute, la réalisation de l'apprentissage de l'écriture et des buts correspondants ne l'a pas contentée parce que sa satisfaction est partielle. L'absence de l'acquisition de la lecture constitue alors un nœud qu'il faut à tout prix résoudre. *“Si nous pouvons ainsi trouver un autre moyen pour suivre les sessions, ce serait vraiment bien pour nous, non pas à moi toute seule mais à toutes celles qui avaient suivi les sessions. Ça nous ferait vraiment plaisir et je ne vais pas vous tromper”* [L51-54].

Akuvi présente des doléances pour continuer l'apprentissage de la lecture puisque le seul apprentissage de l'écriture ne suffira pas pour servir dans l'association. Parfois, pour se reconforter, elle sollicite l'aide de sa jeune fille pour lire des textes de la Bible même si cette dernière ne maîtrise pas bien l'éwé. Sa fille ne maîtrise pas la langue éwé mais elle est une aide précise, un élément d'assurance pour qu'elle puisse lire. Elle dispose de tous les documents d'alphabétisation mais c'est comme s'ils ne lui sont pas bénéfiques pour pouvoir apprendre à lire comme elle le souhaitait avant de s'engager.

Une chose intéressante avec Akuvi est qu'elle ne s'est pas engagée avec des buts relatifs à l'apprentissage du calcul mais elle a acquis cet apprentissage et sans même percevoir sa valeur. Pour cela, elle comprend qu'elle peut encore apprendre à lire et la seule façon d'y parvenir est de poser constamment la question. “*Si de temps à autre, je vois le moniteur je lui dis : ‘Nufiala (enseignant) pourquoi tu ne viens plus nous dispenser les sessions ?’*” [L84-85]. En clair, Akuvi est toujours en attente de nouvelles sessions à suivre.

En définitive, Akuvi a fréquenté et obtenu le certificat après avoir suivi les sessions pendant 6 mois. Elle écrit son nom, les noms de ses enfants et aussi les noms d'autres personnes telles les membres de l'association. En fait, l'acquisition des apprentissages de l'écriture et du calcul a amené Akuvi à se percevoir autrement et positivement mais pas de manière suffisante comme elle ne sait pas encore lire de façon autonome.

3.4. Analyse des motifs de sortie de classe

Par suite logique, Akuvi a poursuivi la fréquentation des classes avec persévérance en consentant d'énormes efforts pour tous les apprentissages devant être acquis. En débutant les sessions avec trois mois de retard, elle ne s'est pas sentie découragée mais plutôt persuadée qu'elle peut apprendre même si les autres apprenantes ont déjà commencé longtemps avant qu'elle n'arrive pour commencer à son tour.

Akuvi est très déterminée à suivre les sessions parce qu'elle a des buts identitaires qui doivent lui assurer une perception positive de la valeur des sessions, des habiletés et de l'image qu'elle veut d'elle-même et devant les autres revendeuses du marché.

Pour Akuvi, les contraintes sociales n'ont pas manqué pendant qu'elle fréquente les classes d'alphabétisation. Il s'agit surtout de la privation du repos de midi, l'absence de surveillance de son étalage et la diminution de leur effectif dans les classes. Toutes ces contraintes qui sont présentes et bien réelles pour toutes les apprenantes, ne lui ont pas fait perdre ou refroidir l'élan qu'elle a pour acquérir les apprentissages.

Ainsi, pour Akuvi, abandonner les classes d'alphabétisation serait ne plus ressembler à tout prix à la présidente-secrétaire afin de faire comme elle en rendant des services au sein de l'association et aussi aidant toutes les autres femmes qui auront des besoins pour enregistrer leurs cotisations. Par ailleurs, en continuer de fréquenter les classes, elle va éviter de ressembler à toutes celles qui ne peuvent pas poursuivre les sessions et qui préféreraient garder leur image actuelle peu valorisante d'elles-mêmes.

En résumé, Akuvi la revendeuse de 55 ans, a appris et acquis des apprentissages de l'écriture de la lecture et du calcul axés sur les buts personnes dont les contenus sont opératoires. Mais pour fréquenter, elle a visé en alphabétisation des buts identitaires ciblant l'écriture et la lecture qui ne sont pas totalement atteints. Toutefois, la poursuite des buts identitaires a été principalement atteinte à travers l'apprentissage de l'écriture qui lui a permis d'avoir une nouvelle image d'elle dans l'association des revendeuses.

4. AFIIVI

L'APPRENANTE EN ÉCHEC DES APPRENTISSAGES

L'engagement en formation d'alphabétisation d'Afiavi a pour cadre le marché Attikpodzi où elle est revendeuse de céréales. Au moment de l'entretien, elle a déjà abandonné les sessions et elle ne se rappelle plus la durée passée à les suivre. Afiavi s'est engagée en alphabétisation avec des buts abstraits : devenir une personne (quelqu'une) et exercer une autre activité. Afiavi avait fréquenté l'école mais elle avait abandonné au niveau de la deuxième année du secondaire (classe de 5^{ème}). Elle avait aussi suivi les sessions d'alphabétisation une première fois dans sa ville et obtenu le certificat avant de s'inscrire pour lesdites sessions. Pendant l'entretien, elle a affiché sa déception mais a aussi montré sa quête des connaissances. Aujourd'hui, Afiavi est pleine d'amertume et condamne les programmes d'alphabétisation qui ne savent pas motiver les apprenantes mais les abandonnent sans explication. Afiavi précise que les sessions ne sont pas faites pour elle sinon elle serait devenue quelqu'une. Cependant, elle a apprécié les sessions et pourra même conseiller d'autres femmes de les suivre. Il lui reste toutefois des apprentissages qu'elle a réalisés pendant les sessions. Pour Afiavi, on suit les sessions pour soi puisque les apprentissages permettent de faire beaucoup de choses. Aujourd'hui, Afiavi lit mais elle n'écrit pas et elle ne fait que peu de calcul pour maintenir son commerce. Elle n'a pas atteint les buts personnels qui l'ont portée en alphabétisation car dit-elle rien n'a changé ni en elle, ni pour elle.

4.1. Profil à l'entrée en alphabétisation

Afiavi est âgée de 50 ans et elle est revendeuse au marché Attikpodzi, situé au Sud-est de la ville de Lomé, la Capitale. Afiavi est veuve avec trois enfants âgés de 21 à 30 ans. Elle avait fréquenté l'école dans son enfance et avait atteint le niveau secondaire, c'est-à-dire la classe de la deuxième année (5^{ème}), un niveau où les apprentissages instrumentaux sont acquis de façon définitive. Ce qui signifie qu'en principe, elle devait pouvoir utiliser couramment les apprentissages de l'écriture, de la lecture et du calcul mais Afiavi est devenue une illettrée parce qu'elle a perdu tous ses acquis scolaires.

Afiavi est revendeuse de produits céréaliers et vend en gros et demi-gros. Elle est aussi membre de l'association des revendeuses du marché et elle a reçu l'information sur les classes d'alphabétisation qui vont être dispensées au marché. Comme toutes les femmes membres de l'association, Afiavi s'inscrit pour suivre les sessions afin de ré-

apprendre et ainsi développer de nouvelles compétences qui doivent lui permettre de devenir quelqu'une et de ce fait atteindre les buts personnels qu'elle poursuit.

Comme membre de l'association, toutes les revendeuses sont invitées à fréquenter les classes d'alphabétisation. Afiavi s'engage aussi et elle débute les sessions dans la perspective de ré-apprendre et atteindre ses buts personnels. Elle prend donc part aux premières sessions mais très vite elle se rend compte que ce sont les mêmes apprentissages qu'elle avait acquis auparavant et elle abandonne les classes.

À la première session dispensée, Afiavi s'est présentée comme ayant le niveau scolaire du secondaire et a déjà fréquenté les classes d'alphabétisation. Pour toutes les autres apprenantes, qui découvrent les sessions et fréquentent pour la toute première fois, Afiavi doit être excellente et réussir les apprentissages. Elle débute les sessions mais elle se rend vite compte qu'elle ne possède plus les acquisitions des apprentissages déjà réalisés et pour lesquels elle a également obtenu le certificat.

Afiavi s'est engagée en alphabétisation, une première fois, puis une seconde fois pour principalement apprendre afin d'atteindre les buts personnels qu'elle poursuit. Il s'agit de : devenir quelqu'une (une autre personne) et exercer une autre activité.

En s'engageant la première fois après avoir abandonné l'école, Afiavi s'est dit que les classes d'alphabétisation sont le prolongement de l'école (formelle) et qu'elles doivent lui permettre d'atteindre ses buts personnels. Elle suivit toutes les sessions la première fois, persévéra dans les apprentissages et obtint le certificat. Malgré cet effort soutenu et le certificat, Afiavi n'est pas devenue la personne qu'elle souhaite être et de plus elle ne peut pas exercer une nouvelle activité. En fait, elle ne fait rien avec les acquisitions alors qu'elle espérait trouver un emploi rémunéré dans sa ville d'origine. N'étant pas parvenue, elle immigre sur Lomé et débute comme revendeuse. A Lomé, elle conserve les mêmes buts et s'engage de nouveau à fréquenter les classes.

Au marché Attikpodzi, Afiavi s'est de nouveau engagée en alphabétisation parce qu'elle veut coûte que coûte ré-apprendre pour atteindre ses buts personnels, c'est-à-dire devenir quelqu'une, une autre personne et exercer une autre activité, un emploi rémunéré. La première fois où elle avait fréquenté les classes, elle les avait terminées

parce que l’institution qui avait organisé et dispensé les classes avait promis de recruter après l’obtention du certificat pour faire de petites activités rémunérées. La proposition avait plutôt convenu à Afiavi puisqu’elle poursuit des buts qui doivent lui permettre de changer de statut, c’est-à-dire devenir une autre personne qui exerce une activité professionnelle rémunérée et à travers laquelle elle va se découvrir autrement par elle-même et par les autres.

La conséquence est qu’elle a persévéré pour suivre les sessions jusqu’à obtenir le certificat mais elle n’a pas trouvé d’emploi pour devenir la personne espérée. Afiavi avoue n’avoir rien compris parce que les moniteurs qui les ont enseignés, les ont simplement abandonnés en les laissant à leur propre sort. Selon elle, à la fin des classes, les moniteurs vont les aider à trouver un emploi ou les institutions devaient directement les engager. Elle se console donc en se disant que tout ce qui avait été enseigné, elle les avait appris pour elle-même et elle les connaît.

Au marché, Afiavi débute les sessions afin de réaliser les mêmes buts personnels, de poursuivre ce qu’elle avait auparavant appris lors de ses premiers passages dans les classes d’alphabétisation. Mais très tôt, elle se rend compte qu’elle a entre temps perdu ce qu’elle avait déjà appris et elle risque de ne plus être à la hauteur de tout ce que les autres revendeuses apprenantes vont attendre d’elle pendant les classes.

Ainsi, lorsque les sessions deviennent plus concrètes et que les apprenantes doivent débiter par s’appliquer à l’écriture, la lecture et le calcul, elle comprend qu’elle ne sait plus écrire et risque alors de perdre la face devant les autres apprenantes. En outre, elle comprend aussi que ce n’est pas possible de devenir cette “autre personne” et d’exercer une “activité professionnelle rémunérée” car non seulement les sessions ressemblent du tout au tout à celles qu’elle a suivi avant et craint aussi pour son image.

Pour les sessions, les classes ont lieu deux jours de la semaine pendant deux heures les temps des midis où il n’y a pas d’affluence des clients parce que c’est le moment au cours duquel les revendeuses se reposent avant de reprendre la vente dans l’après-midi. A ces heures-là, Afiavi reste devant son étalage et refuse toutes les sollicitations.

Finalement, Afiavi abandonne les sessions parce que les classes d’alphabétisation ne se sont pas passées pour elle comme elle les aurait souhaitées. *“J’ai suivi les sessions pour faire quelque chose de différent, pour devenir quelqu’une”*. Ce faisant, elle n’accorde plus de valeur aux sessions qui sont dispensées parce que comme elle a fait l’idée et que cela ne s’est pas passé comme elle l’a souhaitée, elle n’y pense plus et elle ne veut plus rien apprendre pendant les sessions. Pour cela, Afiavi ne va plus apprendre avec les autres femmes et elle ne participe plus aux activités de l’association comme les rassemblements et si on en parle, elle répond par le non.

La conséquence est qu’Afiavi a tout refusé et elle se dit qu’elle ne sait plus ce qu’elle va aller faire dans les classes d’alphabétisation puisqu’elle est arrivée à ne rien faire. Les autres apprenantes l’ont beaucoup sollicité mais elle répond toujours par un non. Finalement, elle leur a répondu que le moment où elle a voulu suivre les sessions est déjà passé et comme elle n’y est pas arrivée et c’est pour cela qu’elle a tout laissé.

Afiavi s’est fait beaucoup prier pour suivre les sessions. Même le moniteur est allé la visiter devant son étalage mais elle a maintenu sa position et elle lui a aussi répondu non. Finalement, si elle arrive au marché et qu’il est midi, les autres vont suivre les sessions mais elle, elle n’y va pas et elle reste devant son étalage pour se reposer. Le résultat qui en ressort est qu’elle ne sait pas écrire mais elle lit un peu en éwé. Le français, elle l’a totalement perdu. Tout cela a fait qu’elle est découragée.

Finalement, le seul apprentissage qu’elle utilise est la lecture puisqu’il concerne l’apprentissage acquis. Au moment de l’entretien, Afiavi a seulement fait référence à la lecture parce qu’elle lit les lettres que ses enfants à l’étranger lui envoient. Afiavi dit ne plus avoir du courage pour suivre les sessions puisqu’elle utilise l’apprentissage de la lecture. Ce faisant, elle ne se rappelle plus de l’endroit où elle a rangé le certificat qu’elle a obtenu lors de la première fréquentation. Aujourd’hui, Afiavi n’a plus du tout envie d’entendre parler des sessions autour d’elle puisqu’elle sait et elle dit aussi qu’elle n’arrivera plus jamais à faire quelque chose d’autre et de devenir quelqu’une.

À ce jour, Afiavi n’a toujours pas accepté de n’avoir pas trouvé une autre activité qui doit lui permettre de devenir cette autre personne. L’activité de revendeuse dans un marché de Lomé où elle a la place de revendeuse des produits céréaliers ne lui est

suffisant. Son projet de devenir quelqu’une en faisant une activité rémunérée demeure intact dans ses esprits malgré le fait qu’elle a fini par prendre conscience qu’elle ne pourra jamais atteindre les buts personnels qu’elle poursuit depuis longtemps.

Afiavi s’est présenté à l’entretien afin de se faire écouter. Il est certain qu’elle cherche d’autres moyens pour réaliser les buts personnels qu’elle vise. En fait, Afiavi a apprécié les sessions parce qu’elle a surtout appris à lire et elle comprend ce qu’elle lit quand elle reçoit des lettres. Selon Afiavi, il est nécessaire d’améliorer les sessions et ce serait la seule condition pour qu’elle puisse de nouveau suivre les sessions pour apprendre. Aussi, demande-t-elle qu’on invite les revendeuses plus âgées à suivre les sessions pour apprendre à faire du calcul afin de devenir capables par elles-mêmes pour faire leurs comptes et de ne plus demander de l’aide à des personnes qui les trichent et de cesser de faire comme si ce qui leur importe le plus est la vente. En somme, Afiavi a obtenu le certificat avec les premières sessions d’alphabétisation mais elle est en échec parce qu’elle n’a pas atteint les buts visés et le seul apprentissage qu’elle utilise actuellement est la lecture pour laquelle elle a une utilité précise.

4.2. Analyse des motifs d’engagement

Afiavi a fréquenté les classes d’alphabétisation une première, puis une seconde fois pour apprendre en vue de devenir quelqu’une (une personne) et faire quelque chose d’autre (exercer une autre activité professionnelle - rémunérée). Afiavi s’engage donc en alphabétisation avec des buts personnels qu’elle n’arrive pas à exprimer de manière concrète dans la perspective de les atteindre.

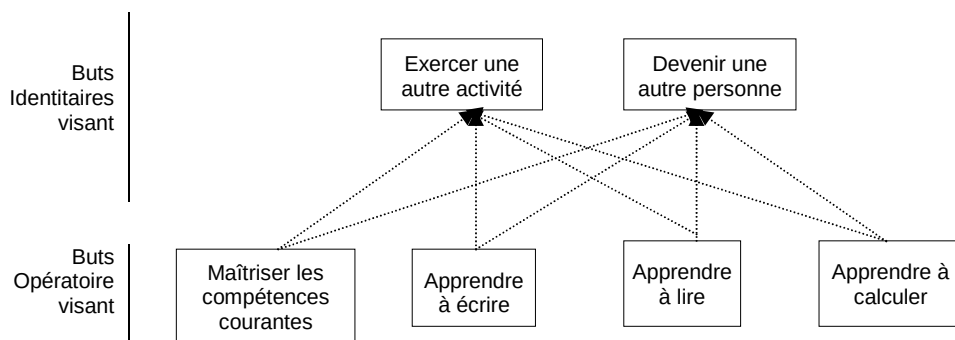


Figure 33 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Afiavi en alphabétisation

Afiavi a suivi les sessions une première fois jusqu'à obtenir le certificat sans pouvoir atteindre ses buts personnels. En fait, les buts que poursuit Afiavi se situent à un niveau supérieur de la hiérarchie alors qu'entre les deux niveaux, des buts intermédiaires n'ont pas été définis pour rendre concrets et opératoires les buts personnels visés.

Afiavi a conscience que ses buts ne sont pas réalisés après qu'elle ait obtenu le certificat. Elle s'engage une seconde fois avec les mêmes buts pour les sessions qui ont lieu cette fois-ci au marché Attikpodzi où elle est revendeuse et membre de l'association. Mais très vite, Afiavi constate que les contenus sont identiques à ceux des sessions précédentes et elle s'aperçoit que ce sont les mêmes apprentissages qui sont enseignés. La conséquence est qu'elle abandonne après les premières classes car elle ne veut pas que les autres apprenantes remarquent qu'elle a perdu les acquis des premières fréquentations et éviter ainsi de perdre l'image que les autres ont d'elle. *“Comme, j'avais fait l'idée et que cela ne s'est pas passé comme je l'avais souhaité, je n'y pense même plus. Et c'était pour cela que je n'allais plus apprendre pendant les sessions”* [L5-7].

Pendant les classes, Afiavi a appris à lire alors que cet apprentissage intervient après l'écriture. *“Moi, je n'arrive pas à écrire mais je sais lire. Je n'écris pas mais lis en éwé”* [L35-36]. L'utilisation de la lecture montre qu'elle a perçu la valeur de cet apprentissage. *“Par exemple, si nous arrivons dans certains endroits et on dit certaines choses, je comprends, ou si mes enfants m'envoient des lettres, je ne les donne plus à personne pour qu'elle me les lise parce que moi-même je sais lire et je comprends ce qui est écrit”* [L43-46]. Pour cette raison, Afiavi montre qu'elle apprécie les sessions parce qu'elle lit les lettres de ses enfants.

En fait, comme toutes les revendeuses sont engagées pour apprendre. Ceci a amené Afiavi à s'engager également pour se conformer à l'image de la femme revendeuse, membre de l'association. Dans sa classe, les apprenantes qu'elle côtoie, trois sur les onze qui sont interviewées n'ont jamais fréquenté l'école alors que les autres ont déjà fréquenté l'école dans leur enfance et elles ont également abandonné comme elle. En plus, trois apprenantes dont Afiavi ont le niveau secondaire avant de s'engager. Pour ce faire, Afiavi n'a pas droit à l'erreur lorsque se rend en classe et pour éviter d'être confrontée à d'autres tensions et conflits, elle abandonne.

En somme, Afiavi s’est engagée en classes d’alphabétisation parce qu’elle a des buts et qu’elle veut atteindre. Même avec le certificat qu’elle a obtenu la première fois, elle n’a pas atteint les buts personnels qu’elle poursuit. Ce faisant, elle n’a donc perçu que la valeur de l’apprentissage de la lecture qui a de l’utilité grâce à ses enfants.

L’ensemble des éléments ayant motivé l’engagement en alphabétisation et favorisé le comportement d’apprentissage chez Afiavi se résume dans la schématisation suivante.

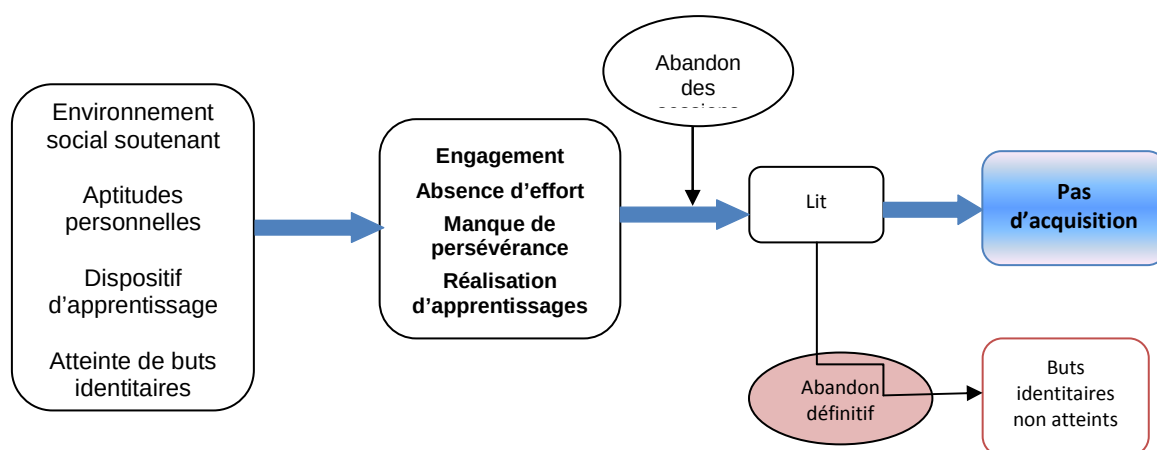


Figure 34 : Engagement et apprentissage en classes d’alphabétisation d’Afiavi

4.3. Perception des acquis des apprentissages

En cherchant en profondeur, Afiavi s’est engagée en formation d’alphabétisation avec des buts purement identitaires et elle n’a pas fait de lien entre ses buts et les apprentissages enseignés. Elle a fréquenté les classes d’alphabétisation deux fois de suite et obtenu la première fois le certificat avant de s’inscrire de nouveau pour les classes dispensées au marché pour apprendre afin d’atteindre les mêmes buts, tels : devenir une personne et exercer une nouvelle activité professionnelle.

Afiavi avait déjà fréquenté l’école jusqu’en classe de 5^{ème} du secondaire et les classes d’alphabétisation une première fois pour apprendre mais sans maîtriser les acquis. Elle n’a donc pas pensé que les sessions dispensent des apprentissages opératoires devant aider à acquérir les bases nécessaires de connaissances et de compétences. Sa conception des apprentissages en alphabétisation était relativement supérieure aux objectifs des programmes d’alphabétisation qui sont dispensés. “J’ai suivi les sessions pour faire quelque chose de différent, pour devenir quelqu’une” [L3-4]. Afiavi a souhaité ré-

apprendre pendant les classes d’alphabétisation mais les sessions dispensées sont largement insuffisantes pour permettre d’atteindre de tels buts personnels qu’elle vise.

La première fois qu’elle fréquente les classes et qu’elle persévère jusqu’au certificat parce qu’elle a la perspective d’un emploi rémunéré. Mais, elle s’est rendu compte même après avoir terminé de fréquenter, elle n’a pas atteints ses buts. De nouveau, elle s’engage mais remarque que les sessions ne lui conviennent plus et abandonne simplement les classes qui sont dispensées. *“Mais cela ne s’est pas passé comme je l’ai souhaité et c’est pour cela que je n’y accorde plus d’importance”* [L4-5].

En fait, Afiavi a perdu les apprentissages réalisés en classes d’alphabétisation et elle a également perdu les acquis des apprentissages instrumentaux enseignés à l’école. Par conséquent, elle se retrouve bas dans les niveaux d’apprentissages alors que son niveau d’instruction montre le contraire et la place au dessus des autres apprenantes. Ce faisant, elle perçoit les apprentissages comme ne présentant plus d’importance surtout que l’absence d’acquisition d’apprentissage risque d’affecter son image de soi. Afiavi abandonne les classes afin d’éviter de montrer une image négative d’elle.

Pour Afiavi, l’important n’est pas de réaliser des buts opératoires puisqu’elle exerce un commerce florissant, revendeuse en gros et demi-gros des céréales. Une activité commerciale qui l’a place à un niveau respectable parmi les revendeuses du marché. Ceci montre pourquoi Afiavi veut poursuivre des buts identitaires abstraits en devenant une autre personne par une autre activité qui la mettrait à un rang plus élevé encore.

Les buts identitaires ont amené Afiavi à fréquenter les classes d’alphabétisation alors que les sessions ont des niveaux d’apprentissages opératoires qui ne peuvent pas l’aider pour tels buts. *“J’ai suivi les sessions mais je n’avais rien fait et rien appris”* [L13].

En fait, Afiavi n’a pas acquis d’apprentissage avec les sessions mais elle a davantage perdu qu’appriis en combinant l’ensemble des fréquentations. *“Moi, ... mais je lis en éwé. Le français, je l’ai totalement perdu aussi”* [L35-36]. Aujourd’hui, Afiavi n’écrit pas et elle n’utilise que très peu le calcul même si elle est revendeuse. En plus, il ne lui reste plus rien des apprentissages acquis à l’école car elle a aussi perdu tout ce qu’elle a appris précédemment sans atteindre les buts personnels qu’elle poursuit.

À propos des classes d’alphabétisation et des apprentissages, Afiavi éprouve beaucoup d’amertume et du découragement malgré les supplications des autres apprenantes et les visites de courtoisie que lui rend le moniteur. Durant l’entretien, elle a énormément hésité pour montrer sa satisfaction. *“Pour ne pas mentir, ... nous savons que tout ce que nous connaissons en suivant les sessions, nous les avons appris pour nous-mêmes. Donc nous avons suivi les sessions en éwé pour apprendre pour nous mêmes”* [L31-34]. Pour cela, Afiavi propose qu’elle peut conseiller d’autres apprenantes à suivre les sessions puisqu’elles pourront aussi apprendre pour elles-mêmes en fréquentant les classes.

Sous un autre angle, Afiavi a montré son intérêt pour la lecture puisque c’est le seul apprentissage qu’elle a effectivement réussi à acquérir. C’est dire que l’apprentissage de la lecture est le seul qui a présenté de la valeur pour l’avoir acquis même si cet apprentissage ne présente de lien direct avec ses buts personnels identitaires.

Afiavi a perçu la valeur de l’apprentissage de la lecture mais pas celle de l’écriture et du calcul. En aucun moment de l’entretien, Afiavi n’a pas utilisé le mot calcul comme un apprentissage acquis alors qu’elle est revendeuse. Ce qui présume que l’activité de revendeuse qu’elle exerce, n’est pas du tout le genre d’activité professionnelle qu’elle aimerait exercer mais une tout autre activité qui la différencierait des autres avec de nouvelles tâches et de nouvelles responsabilités.

4.4. Analyse des motifs de sortie de classe

Par suite logique, en s’engageant en classes d’alphabétisation une seconde fois avec les mêmes buts identitaires, Afiavi chercha de nouveau à atteindre les mêmes buts mais dans un endroit différent. Mais pendant les classes, elle remarque que les sessions qui sont enseignées ont les mêmes contenus et aussi les mêmes procédés que celles qu’elle a suivies la première fois dans sa ville de Kpalimé³³.

Ce faisant, Afiavi quitté les classes d’alphabétisation la seconde fois pour plusieurs raisons car après une première fois où elle a fréquenté jusqu’à obtenir le certificat, elle n’a pas atteint les buts qu’elle poursuit mais elle les a conservés même si au marché

³³ Kpalimé est le chef lieu de la Région des Plateaux. Voir Annexe I concernant la carte administrative du Togo.

Attikpodzi, Afiavi vend des céréales, emballées dans des sacs de 50 kg. Elle est une grossiste qui donne une image positive d'elle-même devant les autres revendeuses et également à tous les membres de l'association au niveau du marché.

En fréquentant les classes, Afiavi doit préserver cette image qu'elle a d'elle-même et qu'elle offre aux autres. Ainsi, elle doit plutôt lutter pour ne pas perdre cette image positive que l'entourage et l'association ont d'elle. Ils doivent la considérer comme elle s'est présentée la toute première session avec un niveau scolaire de la classe de 5^{ème} secondaire et une première fréquentation des classes d'alphabétisation qui a abouti à l'obtention du certificat. Ce qui signifie pour les autres apprenantes qu'elle possède des connaissances et qu'elle peut facilement réussir et aussi les aider pendant les apprentissages qui sont enseignés.

Mais, l'apprentissage de l'écriture, comme première activité pendant les sessions, a fait peur à Afiavi parce que les autres vont découvrir qu'elle ne sait plus écrire et qu'elle a perdu tous les acquis de cet apprentissage. Elle sera amenée à s'expliquer sur sa scolarité et sa première fréquentation des classes qui se sont soldées par des échecs en termes des acquisitions des apprentissages et de l'atteinte des buts. Afiavi élabore alors sa stratégie pour conserver son image actuelle en abandonne les classes.

Pour Afiavi, la perception des membres de l'association comme apprenantes dans les classes d'alphabétisation et la préservation de son image de soi ont constitué l'élément important dans son comportement d'abandon. En fait, Afiavi a repris les sessions avec l'idée qu'elle pourra cette fois-ci atteindre les buts avant de se rendre compte qu'en acceptant de suivre les sessions, elle risque de perdre son image devant les autres qui ont une haute estime d'elle et de toutes ses activités au marché.

Après une première fréquentation, puis une seconde, Afiavi abandonne totalement les classes parce qu'elle ne peut pas écrire devant les autres alors que c'est le premier apprentissage qui est enseigné en alphabétisation. Si elle continue les sessions, les autres apprenantes également membres de l'association découvriront qu'elle n'est pas en mesure d'écrire et sera moquée et mal perçue par les autres femmes qui lui diront que même les enfants de l'école primaire savent écrire au moins a, b, c, d...

Afiavi abandonne les classes mais pas les buts qu'elle poursuit parce qu'elle a peur d'échouer sur les apprentissages de l'écriture qu'elle va devoir réaliser pour la troisième fois mais avec toutes les apprenantes, également revendeuses du marché et membres de l'association. Pour Afiavi, le choix ne s'impose pas. Préserver son image actuelle hautement appréciée et valorisée par les autres apprenantes et ne pas risquer de l'altérée en visant de réaliser les apprentissages les plus élémentaires.

En refusant de poursuivre les sessions, en persistant à dire non aux multiples sollicitations des unes et des autres apprenantes et enfin en s'obstinant dans le non même après des visites du moniteur, Afiavi a conservé l'image actuelle qu'elle a d'elle-même et devant les autres revendeuses et membres de l'association et elle n'utilise que l'apprentissage de la lecture qu'elle a acquis à cause de l'utilité qu'elle lui accorde.

Finalement, Afiavi soutient que les sessions ne sont pas faites pour elle et qu'elle ne pourra jamais atteindre les buts personnels pour lesquels elle s'était engagée en formation d'alphabétisation afin d'apprendre et ainsi changer d'activité et d'identité.

En résumé, Afiavi la revendeuse grossiste de 50 ans, a fréquenté une première puis une seconde fois les classes d'alphabétisation avec des buts identitaires visant le fait de devenir quelqu'une et d'exercer une autre activité. La première fois, elle a suivi toutes les sessions et obtenu le certificat mais la seconde fois, elle a abandonné très vite les classes en vue de conserver l'image actuelle que les autres revendeuses ont d'elle. Afiavi a perdu presque tous les acquis d'apprentissage et elle n'utilise que la lecture qui constitue le seul apprentissage pour lequel elle a perçu de l'utilité.

5. MÉMÉ

L'APPRENANTE EN SUCCÈS AVEC DES APPRENTISSAGES

L'engagement en formation d'alphabétisation a pour cadre le marché Abattoir où Mémé est portefaix³⁴. Au moment de l'entretien, elle a terminé les sessions et a obtenu le certificat. Elle s'est engagée en alphabétisation pour apprendre à écrire et à calculer afin de pouvoir faire les comptes et ainsi éviter la tricherie des autres femmes. Mémé n'a jamais fréquenté l'école et quand elle porte des marchandises, elle doit tout porter avant d'être payée. Comme elle est analphabète, elle ne peut pas consigner le nombre de voyages effectués, ce qui la mettait en position défavorable pour la paie. Après quatre mois de sessions, elle a commencé à percevoir la valeur des apprentissages et à comprendre également ce qu'elle apprend. Elle poursuit donc l'ensemble des sessions et elle les termine avec le soutien de son mari. Pendant l'entretien, Mémé a ouvertement montré sa satisfaction vis-à-vis des sessions. Aujourd'hui, Mémé écrit. Elle fait du calcul mais lit un peu seulement. Elle a engagé d'autres jeunes filles portefaix qui travaille avec et pour elle et elle les encourage de son mieux à suivre aussi les sessions pour apprendre par tous les moyens afin de ne plus rester ignorante. Actuellement, elle continue à travailler comme portefaix mais elle a également réussi à initier un réseau de solidarité. Aujourd'hui, Mémé a fait établir le certificat de nationalité à ses enfants. Elle est respectée par les filles et les femmes du marché parce qu'elle leur a donné une nouvelle image d'elle-même.

5.1. Profil à l'entrée en alphabétisation

Mémé est une dame de 44 ans et elle est portefaix au marché Abattoir, situé sur l'axe sud-est de la ville de Lomé, la capitale. Elle est mariée et vit en ménage avec son mari et leurs 3 enfants âgés de 10 à 22 ans. Mémé n'a jamais fréquenté l'école mais ses deux plus jeunes enfants vont l'école alors que l'ainé a déjà abandonné l'école et a un enfant que sa mère garde au moment de l'entretien. Le mari a fréquenté l'école mais il a aussi abandonné mais il est capable aujourd'hui d'utiliser les connaissances et de comprendre. Pendant que Mémé réalise les apprentissages il l'encourage. En outre, le mari aussi travaille dans le même marché et il est au courant de tout.

Mémé a immigré à Lomé à la recherche d'une vie meilleure et le seul choix qu'elle a pour vivre est d'exercer comme portefaix en portant des marchandises et des

³⁴ Il s'agit des filles et garçons pour la plupart issus de l'exode rural qui portent des marchandises des vendeurs et des clients et qui vivent aux alentours des marchés de Lomé, la Capitale.

bagages dans les marchés. Elle s’installe donc au marché Abattoir où les principales activités commerciales concernent la vente en gros et en demi-gros de différents produits, tels : les poissons, les volailles, les légumineuses (haricots, etc.), les tomates, les fruits, etc. qui sont acheminés par tonnes au marché par des camions.

Considérant son âge, Mémé exerce cette activité depuis longtemps puisque les filles commencent généralement vers l’âge de 8 voire 10 ans afin de gagner de l’argent et ainsi subvenir à leurs besoins essentiels (nourriture, logement, etc.). Il s’agit surtout de filles et de garçons qui vivent dans les rues de la capitale et qui sont très vulnérables à tous points de vue compte tenu de leurs conditions de vie précaires et difficiles.

Parmi les filles, certaines exercent longtemps le métier de portefaix dans la perspective de disposer d’un capital, d’un fond de commerce pour commencer une nouvelle ou vraie activité, soit de revendeuses, soit de petites commerçantes. Quelquefois, si elles sont estimées et appréciées par une bonne âme parmi leur clientèle, elles sont alors repêchées et certaines peuvent ainsi avoir une nouvelle chance pour un travail digne.

Portefaix depuis environ 30 ans, Mémé a toujours travaillé au marché Abattoir où elle dispose d’une clientèle de revendeuses et d’acheteurs fiables pour qui elle continue de porter des marchandises et avec laquelle aussi elle fait “*parallèlement du business*”.

Avec toutes ses activités, Mémé constate qu’elle est constamment trichée par les femmes du marché avec qui elle travaille fidèlement et continuellement. Ce qui veut dire qu’elle est à leur merci pour fixer les prix à payer et aussi pour le marchandage du nombre d’aller/retours à effectuer pour déplacer, ranger les marchandises. N’ayant jamais fréquenté l’école, elle se perd vite dans les calculs car les marchandises sont disposées sous forme de lot ou de sac et le comptage du nombre de voyages effectués peut s’avérer difficile sous l’effet de la fatigue car elle ne peut pas se concentrer pour discuter et dire avec précision les nombres d’allers et retours réalisés. Finalement, les femmes paient le montant qui les arrange le mieux et Mémé est ainsi la plus lésée.

Mémé reconnaît qu’elle est régulièrement défavorisée chaque fois qu’elle porte des marchandises parfois très lourdes mais elle n’a aucun moyen pour réclamer les sous qu’elle perd parce qu’elle ne peut, ni écrire, ni calculer et à force de réclamer, elle

devient l’objet de moquerie devant les autres qui lui demande de se contenter de ce dont elle vient d’être payer par rapport aux nombres de voyages effectués. N’ayant appris aucun autre métier, elle continue malgré elle le portefaix avec les sommes dont elle se contente mais avec la ferme intention que tout pourra changer un jour.

Au marché au fil des années, Mémé est devenue une femme mariée et une mère avec des responsabilités mais tout en continuant d’exercer comme portefaix. Elle intègre alors l’association des revendeuses dont elle est également devenue membre à part entière avec des cotisations qui sont rentrées régulièrement. L’association a pour objectif l’entraide et le soutien aux membres pendant les événements heureux comme malheureux. A cet effet, elles disposent au sein de l’association d’une tontine pour laquelle elles cotisent un montant fixe pendant les réunions ordinaires. Mémé aussi participe couramment aux différentes activités de l’association comme des célébrations de naissance, des déplacements pour soutenir un membre en deuil, etc.

Par le truchement de l’association, Mémé est informée de toutes les activités qui sont organisées. C’est ainsi qu’elle fut informée que des classes d’alphabétisation vont être dispensées au marché afin de les aider à apprendre à écrire, à lire et à calculer. Pour Mémé, ce sera la fin d’une tranche d’activité faite principalement de tricherie car certains acheteurs diffèrent parfois le paiement en lui expliquant avoir tout dépensé pendant les achats mais la fois suivante, soit ils paient seulement une partie, soit ils oublient de lui payer son dû. Lorsqu’elle réclame, elle est moquée et menacée par les clients qui proposent de prendre un autre portefaix pour les achats ou le transfert des marchandises. Mémé sait qu’elle est régulièrement et outrageusement trichée. *“On me trichait trop. La tricherie était vraiment trop flagrante”*. Mais voilà qu’elle est également moquée parce qu’elle veut suivre les sessions d’alphabétisation alors qu’elle cherche et réfléchit depuis à des solutions qui peuvent l’aider à éviter les tricheries.

Pour Mémé, le choix se précise parce que lorsque ses enfants reviennent de l’école, ils apprennent à côté d’elle et leur père les aidait. Elle a écouté ses enfants réciter : “1, 2, 3, ...” et “a, b, c, d, ...” avec l’aide de leur père. Elle se dit que si elle va suivre les sessions, il va l’aider également. Mémé ne sait rien de tout ce que racontent ses enfants en récitant les leçons mais elle sait simplement que l’école ressemble à cela et que les classes à elle aussi vont lui ressembler et elle pourra alors apprendre.

Pour ce faire, Mémé discute les sessions qui seront bientôt dispensées au marché avec son mari et celui-ci lui donne son accord surtout qu’actuellement les informations sur les sessions parcourent quotidiennement les allées du marché.

Mémé débute les sessions et fréquente assidûment les classes d’alphabétisation. Au début, elle suit les sessions sans grande conviction avec les moqueries subies avant le démarrage des sessions en arrière fond dans ses idées. Elle confie qu’elle a pris les sessions comme si elle joue et lorsqu’elle vient en classe pour suivre les sessions, elle ne prend pas trop à cœur ce que le moniteur enseigne pour leur accorder de l’attention car elle se dit qu’est-ce qu’elle peut apprendre. Mais au fur et à mesure que les sessions évoluent et que les classes sont à leur quatrième mois, elle a commencé aussi par réciter à son mari à la maison ce qu’elle apprend pendant les sessions et elle commence aussi par comprendre ce qu’elle apprend. Ainsi, content d’elle, le mari lui fait savoir que c’est très important ce qu’elle apprend puisqu’elle est capable lorsqu’elle revient à la maison de réciter tout ce qui a été enseigné pendant la classe. Il la conseille alors d’en prendre vraiment soin. Ce fut ce qu’elle a fait et cela a donc très bien marché. Elle termine ainsi les sessions et elle obtient également le certificat.

Pendant les sessions, certaines apprenantes ont abandonné les classes mais Mémé a poursuivi la fréquentation jusqu’à obtenir le certificat parce qu’elle a perçu la valeur des sessions et compris que les apprentissages peuvent l’aider non pas à changer de façon satisfaisante d’activités mais à mieux se débrouiller avec le métier de portefaix qu’elle veut continuer à exercer et les diverses activités organisées par l’association.

Au moment de l’entretien, Mémé n’a cessé d’exprimer sa joie et sa satisfaction pour les classes d’alphabétisation qu’elle a fréquentées. Elle est tellement heureuse d’avoir appris à écrire, à lire et à calculer. En plus, avec les compétences qu’elles ont acquises, Mémé a fait établir des actes de naissance à ses enfants sauf à elle-même.

Aujourd’hui, Mémé écrit, fait du calcul mais lit un peu. Elle parle en positif des classes d’alphabétisation et elle invite les jeunes filles portefaix du marché, principalement celles qui travaillent avec elle et les autres, à suivre son exemple. En clair, Mémé écrit le nom et le montant dû par les clients qui lui doivent de l’argent. Elle a réalisé avec

succès l'essentiel des apprentissages et elle a également réussi à montrer aux autres femmes du marché qu'elle aussi est capable d'apprendre même si elle n'avait jamais fréquenté et si elle exerce une activité qui n'est pas considérée. Elle souhaite voir les sessions continuer malgré le fait qu'elle ait obtenu le certificat parce qu'elle dit qu'elle peut améliorer les apprentissages jusqu'à ce qu'elle puisse arriver à lire facilement.

5.2. Analyse des motifs d'engagement

Mémé a fréquenté les classes d'alphabétisation avec des buts visant d'apprendre de l'écriture et du calcul pour éviter la tricherie qu'elle subit et aussi pour défier les autres femmes et les clients du marché qui la traitent de portefaix et d'ignorante, et s'en moquent puisqu'elle exerce un métier informel qui ne lui confère aucune considération.

Avec les classes, Mémé veut apprendre à écrire et à calculer afin faire les comptes lorsqu'elle porte des marchandises. Cela signifie qu'elle vise des buts devant l'aider à acquérir les apprentissages dont elle a besoin : l'écriture et du calcul pour ses activités de portefaix. Mémé s'inscrit alors pour les classes d'alphabétisation pour apprendre pendant les sessions qui sont dispensées pour toutes, y compris les clients du marché.

Cette envie d'apprendre à écrire et à calculer doit l'amener à lutter d'abord contre les tricheries dont elle a toujours fait l'objet et à changer ensuite d'activités. *“J'ai terminé pour que si je vois quelque chose, que je le fasse, si je peux faire du commerce, que je le fasse et il n'y aura plus de tricherie et je ne serai plus dans l'ignorance”* [L36-38]. Ainsi, Mémé s'est engagée avec des buts visant des apprentissages pour percevoir que les sessions lui ont permettre de ne plus être une ignorante par rapport aux autres femmes et vis-à-vis des différentes activités qu'elles exercent soit au marché, soit au sein de l'association.

La première fois qu'elle a discutée avec les autres femmes du marché en montrant son souhait de suivre les sessions, elle a été la risée de toutes les femmes. *“Plusieurs m'ont dit que je ne suis qu'un portefaix et que les sessions ne sont pas faites pour moi”* [L21-22]. Mais les promoteurs ont insisté sur le fait que les sessions sont dispensées à toutes les femmes du marché et que nous allons apprendre beaucoup de choses qui vont nous aider quotidiennement pour réussir principalement dans l'exercice de nos différentes activités et ils l'ont tellement répétées que cela a augmenté son envie

d'apprendre pendant les sessions mais elle se sentait aussi confronter aux propos diffamant des autres. *“Car je me disais qu'est-ce que je pourrai aussi apprendre”* [L31-32].

Somme toute, Mémé décide d'ignorer les moqueries et de s'inscrire elle aussi pour les classes d'alphabétisation qui vont bientôt débuter dans le marché. Elle s'engage donc parce qu'elle a compris qu'en apprenant elle peut résoudre plusieurs tensions qui sont nées en elle. Elle se définit donc des buts qui vont lui permettre de percevoir la valeur des sessions. *“Pour les comptes, on me trichait beaucoup. On me trichait trop ... j'ai suivi les sessions en éwé. Maintenant, je fais un peu de calcul et aujourd'hui j'écris aussi”* [L4-6]. Mémé a conscience qu'en apprenant avec les sessions, elle sera toujours trichée mais elles ne pourront plus exagérées car maintenant elle peut consigner le nombre de voyages effectués et enregistrer les montants et les noms de ses clients lorsqu'elle porte les marchandises ou lorsqu'elle les fait porter par les jeunes portefaix parce que tous comprennent qu'elle a appris avec les classes. La conséquence est qu'elle est payée par rapport aux montants qui sont dus car elle comptabilise tout et elle est devenue comme les autres femmes du marché, clairvoyante avec les affaires.

En s'engageant avec des buts opératoires, Mémé vise seulement les apprentissages instrumentaux mais elle sait aussi qu'elle ne sera plus dans l'ignorance devant les autres femmes du marché, qu'elles soient revendeuses ou clients car elle a désormais acquis des connaissances. Mémé a alors éprouvé beaucoup de plaisir en acquérant les apprentissages. Ce plaisir augmente en elle chaque jour par rapport à ce qu'elle apprend car il ne concerne plus uniquement les apprentissages instrumentaux. *“J'ai eu un plaisir parfait et total en moi et je disais aux autres femmes que les sessions que j'ai suivies, ça a fait que moi aussi je sais maintenant que si tu as un enfant, tu dois lui faire délivrer un acte de naissance. Je sais toutes ces choses maintenant”* [L18-21].

L'évolution que présentent les sessions, a conduit Mémé à acquérir les apprentissages de l'écriture et du calcul et elle a aussi favorisé la compréhension de ce qu'elle apprend. La conséquence est que Mémé découvre qu'elle peut davantage apprendre, comme la lecture. Ainsi, la compréhension qu'elle acquiert des sessions s'améliorent avec le temps, les buts identitaires sont devenus clairs, évidents et précis car ils existaient déjà mais sous une forme latente et se sont dévoilés avec les acquisitions.

Mémé a fréquenté avec persévérance les classes. Elle termine les sessions et obtient le certificat qui prouve qu'elle a suivi et achevé les classes d'alphabétisation. Non seulement, elle atteint les buts visant les apprentissages de l'écriture et du calcul mais elle va aussi atteindre les buts identitaires qui se sont précisés avec les classes. En plus, Mémé va apercevoir qu'elle n'est plus du tout dans l'ignorance parce qu'elle peut écrire, calculer et aussi lire mais de façon insuffisante car débuté avec du retard.

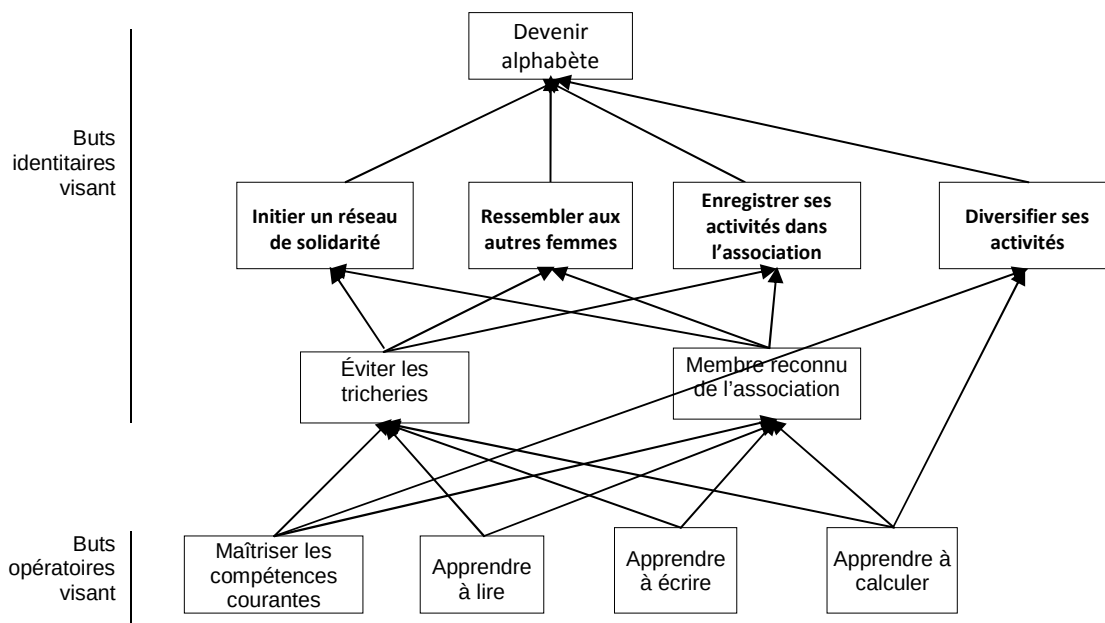


Figure 35 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Mémé en alphabétisation

Non seulement, elle a atteint les buts qui l'ont portée et soutenue mais en défiant les revendeuses et les autres femmes du marché, Mémé ne s'est pas rendue compte qu'elle poursuit des buts identitaires. Ceux-ci se sont précisés une fois qu'elle a acquis les apprentissages visés. La conséquence est qu'elle a éprouvé et continue d'éprouver encore aujourd'hui du plaisir pour toutes les sessions et toutes les acquisitions. *“J'ai réellement eu beaucoup de plaisir en moi et j'utilise ce que je sais pour me vanter aussi”* [L26-27].

L'atteinte des buts opératoires a permis l'atteinte des buts identitaires qui y sont liés directement. Ainsi, lorsqu'elle se charge des marchandises de ses clients et qu'ils ne peuvent pas payer dans l'immédiat, elle écrit le nom et le montant dû et le leur montre lorsqu'ils veulent discuter avec elle parce qu'ils sont habitués à la tricher. Mémé sait que depuis qu'elle a suivi les sessions, elle n'est plus cette ignorante portefaix qu'on trichait parce qu'elle tient des preuves pour réclamer tous ses dus.

Finalement, les buts opératoires et les buts identitaires sont atteints à travers les sessions et ils ont donné une nouvelle perception de valeur aux classes que Mémé a achevées car elle va alors chercher à poursuivre. Enfin, Mémé n’a pas changé d’activité mais elle a engagé de jeunes filles porte-faix qui travaillent pour et avec elle. En tant que porte-faix, elle a diversifié ses activités grâce à un réseau de solidarité de jeunes travailleuses qu’elle a initié. “*Nous sommes des porte-faix mais nous faisons aussi des business parallèlement à nos activités de porte-faix*” [L2-3]. Ainsi, Mémé a conscience que si elle fait toutes ces activités c’est parce qu’elle a suivi les sessions jusqu’à les terminer.

Aujourd’hui, Mémé a une perception toute différente des sessions et aussi elle perçoit la valeur des classes différemment pour les différentes activités qu’elle exerce. Elle souhaite très vivement la reprise des sessions en vue de se focaliser davantage sur l’apprentissage de la lecture puisque les buts identitaires qui s’étaient précisés au cours des classes ne sont pas entièrement réalisés avant que les sessions ont été arrêtées.

L’ensemble des éléments ayant motivé l’engagement en alphabétisation et favorisé le comportement d’apprentissage chez Mémé se résume dans la schématisation suivante.

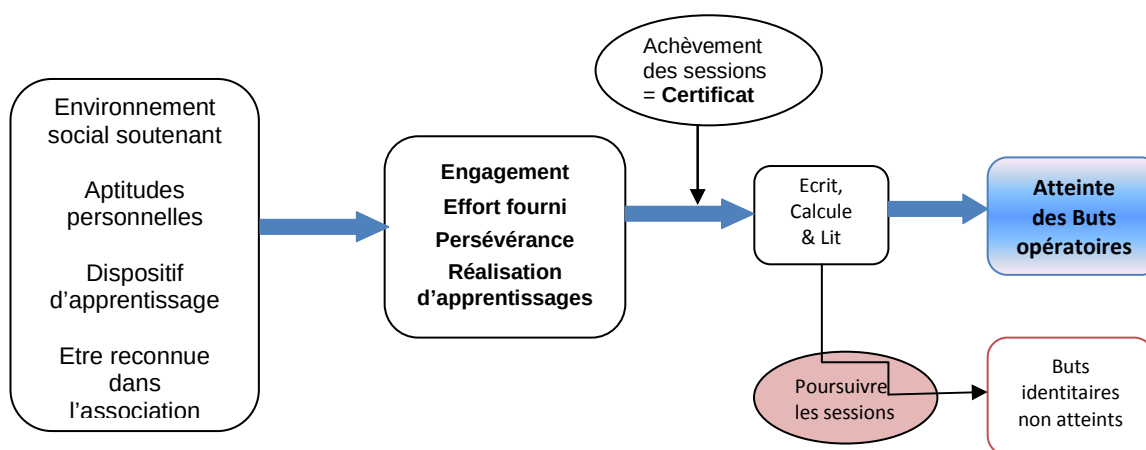


Figure 36 : Engagement et apprentissage en classes d’alphabétisation de mémé

5.3. Perception des acquis des apprentissages

En cherchant en profondeur, Mémé a fréquenté les classes avec des buts opératoires concrets axés sur les apprentissages de l’écriture et du calcul et des buts identitaires qui se sont précisés pendant les sessions lorsqu’elle a commencé par comprendre et a intégré les apprentissages. Le choix d’apprendre à écrire et à calculer pendant les

classes, vient du fait que Mémé veut réaliser des apprentissages afin de faire les comptes et éviter de se laisser tricher par les autres femmes du marché et ses clients qui fixaient les paies et marchandait pour elle chaque fois qu'elle porte les articles.

Dans les classes, les apprentissages portés par les buts opératoires et identitaires a amené Mémé lorsqu'elle a commencé par comprendre ce qu'elle apprend pendant les sessions et à percevoir la valeur des apprentissages de l'écriture et du calcul et décider aussi d'apprendre à lire. Pendant quatre mois, Mémé a joué avec les sessions parce qu'elle est indécise, a peur des autres femmes, et ne sait pas accorder son attention aux sessions alors qu'elle a perçu la valeur des sessions d'alphabétisation qu'elle suit. *“J’ai pris les sessions comme si je jouais et lorsque nous venons en classe pour suivre les sessions, je ne prenais pas trop à cœur ce que je faisais pour leur accorder de l’attention possible car je me disais qu’est-ce que je pourrai aussi apprendre”* [L29-32]. Au début des classes, Mémé est influencée par les moqueries des autres femmes, également apprenantes dans les classes. Pour cela, Mémé ne peut pas se concentrer durant des sessions pour apprendre à écrire et à calculer comme elle le souhaite avec ses buts personnels.

Pour Mémé, la prise de confiance, la poursuite de la fréquentation des classes et la réalisation des apprentissages visés sont venues du soutien et de l'ouverture que son mari lui avait donnée lorsqu'elle avait commencé, à l'exemple de ses enfants, à réciter une fois de retour à la maison. En faisant ainsi, elle éveilla l'attention de son mari qui le premier perçut la valeur des sessions dispensées. *“Vers les quatre mois que j’avais commencé par vraiment comprendre et mon mari m’avait dit que c’est très important ce que nous apprenons parce que si je revenais à la maison, j’étais capable de lire ce qu’on nous avait enseigné. Donc il faut que j’en prenne vraiment soin et comme je l’avais fait ça a alors très bien marché pour moi”* [L33-37]. Le mari invite donc Mémé à accorder de l'importance aux sessions et à persévérer pour les apprentissages. C'est comme s'il lui dit d'ignorer les moqueries des autres apprenantes et de se mettre à table pour réaliser tous les apprentissages qui sont enseignés et d'aller le plus loin possible pour bien apprendre.

En fait, pendant quatre mois Mémé a fréquenté les classes d'alphabétisation pour simplement être présente pendant les sessions et défier les autres apprenantes comme elle l'a dit. C'est pourquoi elle prenait les sessions comme si elle jouait mais lorsque son mari lui a suggéré de se mettre à table, Mémé est devenue sérieuse et elle a

ouvert les yeux sur les apprentissages et réalise l'écriture ainsi que le calcul car lorsqu'elle s'est engagée pour apprendre à écrire et à calculer. Elle n'a pas prévu d'apprendre à lire mais c'est en cours des sessions qu'elle a compris son importance. *“Par exemple, la lecture est toujours difficile ... Je croyais que comme je ne vois plus bien, c'est à cause de cela que je n'arrive pas à lire mais c'est parce que je ne la maîtrise pas”* [L44-48].

En visant d'apprendre à lire, elle perçoit son importance pour l'apprentissage de l'écriture et souhaite lui consacrer plus d'attention si les sessions reprenaient. *“Si nous devons poursuivre les sessions, je prendrai principalement soin de la lecture pour savoir lire parce que si je sais faire la lecture, si on me dit quelque chose alors je pourrai bien l'écrire sans faire de faute dans l'écriture”* [L48-50]. En clair, Mémé sollicite de l'aide pour apprendre à lire puisqu'il intervient également dans l'atteinte des buts identitaires visés.

Mémé a terminé les classes d'alphabétisation et obtenu le certificat mais elle a débuté avec du retard les apprentissages et n'a acquis que les apprentissages de l'écriture et du calcul. Ces acquisitions sont bien opportunes parce qu'elles sont appuyés par les buts opératoires alors que l'apprentissage de la lecture correspond à ensemble de tous les apprentissages pour permettre d'atteindre les buts personnels identitaires.

Après plusieurs années exerçant comme portefaix, Mémé a acquis les apprentissages dans la perspective de changer d'activités mais avec la perception de la valeur des sessions elle réussit à les diversifier. Elle achève les sessions mais souhaite encore les poursuivre parce qu'elle n'a pas suffisamment acquis l'apprentissage de la lecture lorsqu'elle s'est prise sérieusement avec les sessions après quatre mois de flottement.

En somme, Mémé a suivi toutes les sessions et termine la fréquentation des classes. Elle a fait d'autres activités parallèles au métier de portefaix. Aujourd'hui, elle discute directement et sereinement avec sa clientèle puisqu'elle n'est plus l'ignorante qu'il faut continuellement trichée car désormais elle écrit et calcule comme des preuves.

5.4. Analyse des motifs de sortie de classe

Par suite logique, Mémé n'a pas abandonné les sessions en fréquentant les classes alors que pendant quatre mois, elle a été plutôt présente pendant les sessions pour

défier les autres apprenantes. En fait, elle n'apprenait pas réellement mais elle venait régulièrement suivre les sessions comme si elle jouait parce qu'elle n'a confiance en elle et elle n'a pas perçu la valeur des apprentissages qui sont dispensés.

En fait, elle s'est engagée en alphabétisation mais ne pensait pas pouvoir apprendre car elle avait développé un faible sentiment de compétences à cause des pressions, y compris les moqueries de la part des revendeuses, membres de l'association comme elle et de sa clientèle qui l'ont fait beaucoup douter d'elle-même. Lorsque finalement elle débute les sessions qui ont évolué avec le temps et avec le soutien de son mari, elle s'est ressaisie et a acquis les apprentissages visés. Toutefois, elle a poursuivi la fréquentation des classes et a suivi l'ensemble des sessions de façon régulière.

Au même moment, plusieurs apprenantes ont quitté les sessions sans apprentissages ou échoué en tentant de les acquérir. Mais Mémé a appris les apprentissages ainsi que les compétences de la vie qui lui ont permis de faire établir des actes de naissance à ses enfants. *“Comme je suis ici, si j'avais pris conscience plus tôt, comme je suis ici maintenant, j'aurai aussi un acte de naissance mais c'était lorsque nous avions suivi les sessions et c'était en ce moment que j'avais compris que l'acte de naissance est très important pour chaque être humain”* [L22-25]. Même si pendant quatre mois elle a continué à aller suivre les sessions, inconsciemment, elle apprenait sans s'en rendre compte puisqu'elle a des buts à atteindre en classes d'alphabétisation et elle doit aussi montrer aux autres qu'elle est également à la hauteur des sessions d'alphabétisation qu'elle suit.

En résumé, Mémé, le portefaix de 44 ans, a appris et maîtrisé les apprentissages de l'écriture et du calcul qui sont portés par les buts qui l'ont amenée à s'engager en alphabétisation. En cours des sessions, les buts identitaires se sont précisés parce qu'ils sont liés à l'ensemble des apprentissages dont celui de la lecture qui doivent une fois accompli la portera comme ayant réussi la fréquentation de ses classes. Aujourd'hui, Mémé est perçue différemment avec les nouvelles connaissances et compétences acquises et qui sont liées aux apprentissages réalisés mais également à l'obtention du certificat. Ce qui lui a permis d'associer d'autres activités parallèles à son métier de base car si elle a réussi les sessions c'est parce qu'elle est portefaix.

6. AMÉYO

L'APPRENANTE EN RÉUSSITE DES APPRENTISSAGES

Pour Améyo, l'engagement en formation d'alphabétisation a pour cadre le marché Adawlato ou le grand marché de Lomé où elle est revendeuse de diverses marchandises. Au moment de l'entretien, elle a déjà terminé les sessions et obtenu le certificat. Améyo s'est engagée en alphabétisation pour apprendre à lire la Bible afin de lire à l'église et suivre la scolarité de ses enfants. Améyo n'a jamais fréquenté l'école et ne connaît rien de l'école mais elle doit faire comprendre à ses enfants qu'il faut étudier, beaucoup étudier pour réussir à l'école. Pendant les sessions, elle a expérimenté ce qu'elle demande et exige de ses enfants alors qu'elle voit diminuer leur effectif au jour le jour. Améyo a persévéré puisqu'elle doit montrer le bon exemple à ses enfants et ainsi réaliser ses buts personnels. Pendant l'entretien, elle a montré la satisfaction et le plaisir qu'elle a connus durant les sessions, surtout l'aménagement de l'horaire qui ne l'empêche pas de tenir son commerce et la possibilité de compter sur ses voisines. Aujourd'hui, Améyo se plaint car les sessions se sont achevées trop tôt et elle souhaite qu'elles se réorganisent avec les mêmes flexibilités. Elle lit, écrit et calcule mais elle n'a pas assez maîtrisé les apprentissages puisque les buts qui l'ont amenée en alphabétisation ne sont pas atteints. Elle a conservé de bons rapports avec les autres apprenantes. Dans sa famille, elle a développé de nouveaux rapports avec ses enfants qui sont contents d'elle. Mais selon elle, c'est largement insuffisant car elle veut coûte que coûte poursuivre les sessions pour pouvoir lire.

6.1. Profil à l'entrée en alphabétisation

Améyo est âgée de 45 ans et elle est revendeuse au marché Adawlato, situé au cœur de la ville de Lomé et attendant à quelques mètres seulement de la frontière avec le Ghana. Elle tient un étalage au 2^{ème} étage où elle vend diverses marchandises. Améyo est mariée et vit en ménage avec son mari et leurs 4 enfants, âgées de 11 à 20 ans. Elle n'a jamais fréquenté l'école mais tous ses enfants vont à l'école.

Améyo fait partie de ses petites filles qui proviennent de villages ou de familles très modestes et qui sont placées³⁵ très tôt vers l'âge de 6 voire 8 ans chez des parents en ville pour recevoir une bonne éducation. Ainsi, Améyo accompagne quotidiennement sa

³⁵ Le placement ou le confiage est une pratique traditionnelle noble et généreuse qui consiste à placer ou à confier un enfant à un parent ou un proche digne de confiance, généralement vivant en milieu urbain pour permettre à cet enfant d'avoir une bonne éducation. Cette éducation donnée n'est pas uniquement intellectuelle mais de tous ordres. Dans cette relation, la mère de famille est généralement la maîtresse de l'enfant si elle est une fille et elle doit tout lui enseigner.

maîtresse au marché et l'aide de son mieux dans le commerce. Elle est essentiellement à la disposition de la maîtresse et l'assister dans les différentes activités du quotidien.

En clair, Améyo va au marché depuis très longtemps, c'est-à-dire depuis sa tendre enfance avec sa maîtresse. Ainsi, petite fille, Améyo n'a pas été à l'école mais a admiré les enfants de sa maîtresse allant à l'école dans leur uniforme et portant leur cartable.

Améyo se retrouve alors au marché Adawlato³⁶ avec sa maîtresse comme il ne lui est pas permis d'aller à l'école. Adawlato est un marché prestigieux qui date de l'époque coloniale, dont l'accès aux titres de propriété de place est réservé à la catégorie des femmes nanties de la ville de Lomé. Aujourd'hui, Améyo y est devenue à son tour une revendeuse mais elle conserve en elle les perceptions et les échanges qu'elle a de la scolarité des enfants de sa maîtresse et certainement aussi de leurs réussites.

Au marché, elle tient un étalage, c'est-à-dire une place d'une dimension réglementée avec un titre de propriété, qui lui permet d'acheter et de revendre des marchandises. Devant son étalage, Améyo reçoit des commerçants du Bénin, du Burkina Faso, du Cameroun, du Ghana, du Mali, du Niger, du Nigeria, etc., car le Marché Adawlato est une référence dans la région ouest et centrale de l'Afrique avec de fortes affluences d'acheteurs et de revendeurs tous les jours de la semaine, excepté le dimanche. Les commerçants étrangers parlent français et anglais alors que Améyo n'a jamais été l'école. Parfois, elle sollicite l'aide des revendeuses des autres étalages mais parfois, elle ne peut pas les solliciter parce qu'elles veulent aussi vendre leurs marchandises.

Améyo est membre de l'association des revendeuses du marché et elle participe aux différentes activités qui sont organisées, telles les tontines, les séances d'éducation, les sorties funéraires, etc. Améyo a intégré l'association car elle envisage d'apprendre pour être comme la voisine de l'autre étalage qui a un peu fréquenté l'école, parle un peu français et se débrouille, puisque dans son commerce elle rencontre beaucoup de problèmes de communication avec les commerçants qui parlent français ou anglais et elle a parfois des difficultés de les convaincre d'acheter ou de leur rendre la monnaie.

³⁶ Le marché Adawlato est très connu sous le nom du Grand Marché de Lomé et il est une référence dans la sous-région.

Son engagement en alphabétisation vient de la perception qu'elle a de l'école mais aussi du fait qu'elle a des problèmes dans son commerce. Améyo reçoit souvent des commerçants étrangers devant son étalage mais certains n'achètent pas puisqu'elle ne peut pas communiquer. Ainsi, le français qui est la langue officielle, elle ne peut pas le parler parce qu'elle n'a jamais été l'école. Ceci souligne le constat relatif au problème de communication qu'elle a avec les acheteurs. Un deuxième constat concerne le fait qu'elle rencontre des difficultés avec les opérations de calculs lorsqu'elle doit rendre la monnaie. Enfin, le troisième constat vient du fait que ses enfants vont à l'école et elle est très exigeante avec eux et leur demande de beaucoup étudier pour réussir à l'école.

Améyo considère donc qu'elle doit fréquenter les classes d'alphabétisation puisque les sessions sont planifiées et seront prochainement dispensées à son étage pour les femmes du marché. Elle choisit de s'engager en alphabétisation pour apprendre à lire la Bible et suivre la scolarité de ses enfants à qui elle demande de beaucoup étudier.

Améyo débute les sessions et elle fréquente assidûment les classes d'alphabétisation qui sont dispensées sur le temps de midi ou de pause puisque les femmes passent la journée sur place. Le marché ouvre ses portes à 8h et les ferme à 18h. Lorsque les apprenantes arrivent au marché le matin, elles arrangent leur étalage, effectuent une première phase de vente et c'est vers 12h, la période où la vente est moindre qu'elles vont suivre les sessions. Une fois en classe, elles font deux heures, terminent vers 14h et ensuite retournent à leur étalage pour la deuxième phase de vente dans l'après-midi.

Améyo fréquente les classes d'alphabétisation tout en sachant qu'elle dépend fortement de son commerce. Lorsqu'elle laisse son étalage sans surveillance, elle sait qu'elle peut compter sur ses voisines. Ainsi, lorsqu'un client vient ou cherche un article, les autres femmes qui sont à côté et qui ne suivent pas les sessions, elles peuvent surveiller non seulement l'étalage mais peuvent également vendre et lui remettre le montant dès son retour. Améyo a pris sur elle de suivre les sessions et a suivi toutes les classes jusqu'à les terminer parce qu'elle doit montrer le bon exemple à ses enfants qui vont à l'école.

Améyo ne s'est jamais absentée des sessions et parfois elle arrive en classe avant le moniteur. Lorsqu'elles sont plusieurs à arriver avant le début des sessions, elles simulent les apprentissages, la façon dont elles écrivent et lisent, la façon dont elles

apprennent et elles répètent entre elles jusqu'à ce que le moniteur arrive pour les sessions. Pour les passages maîtrisés, elles les lisent et cela les aide beaucoup.

Aujourd'hui, Améyo est satisfaite des sessions car elle a appris beaucoup de choses. Tous les apprentissages, elle les a appris parce qu'ils doivent l'aider. Améyo lit et écrit mais elle confie qu'elle n'a pas bien assimilé. Pour lire des textes, elle dit juste les lettres et parfois elle se rappelle la façon dont le moniteur l'a prononcé en classe.

Pendant les sessions, elle constate que certaines ne fréquentent plus les classes, soit elles viennent en retard, soit elles avancent des excuses pour ne pas être présentes. Au début, elles sont 50 à s'enregistrer et les horaires sont définis de façon à pouvoir donner de la flexibilité pour qu'elles ne laissent pas trop longtemps leurs étalages sans surveillance. Mais, elles se retrouvent en nombre réduit pour terminer les sessions.

Avec les sessions, Améyo souligne qu'elle a eu des bénéfices, beaucoup de bénéfices parce qu'elle a beaucoup appris et aussi parce qu'avant, elle n'arrive pas à faire les calculs et elle ne peut pas utiliser la calculatrice mais après avoir suivi les sessions et qu'elle a maintenant appris elle calcule. Si elle prend la calculatrice aujourd'hui, elle fait des calculs tels que : les additions et les soustractions qu'elle utilise beaucoup dans son commerce et c'est avec les divisions et les multiplications qu'elle a des difficultés.

L'autre point essentiel pour lequel Améyo précise que les sessions ont été bénéfiques, est qu'elle n'a pas fréquenté l'école mais elle doit faire comprendre à ses enfants qu'il faut étudier, beaucoup étudier pour réussir à l'école. Ainsi, une fois que les sessions sont planifiées, elle les prend sur elle pour que tout ce qu'elle demande et exige de ses enfants qui vont à l'école, qu'elle l'expérimente pour savoir comment cela se passe.

Aujourd'hui, Améyo écrit, elle lit et elle calcule. Elle exprime sa joie et sa satisfaction pour les sessions suivies. Améyo a terminé les sessions parce que le temps alloué est arrivé à son terme et elles sont finies. Améyo et les autres apprenantes sont alors amenées à arrêter les sessions. Du coup, elle est découragée parce qu'elle n'a pas bien assimilé tout ce qu'elle a appris pendant les sessions, surtout la lecture. Selon elle, toutes les activités enseignées, elle les a apprises. Mais si elle voit des textes, elle peut juste dire que ceci, on le dit ainsi et rien d'autre. Améyo écrit et calcule mais elle

ne maîtrise pas suffisamment la lecture alors que son but est de lire à l'église. Elle n'a pas atteint ce but malgré le fait d'avoir terminé les sessions et obtenu le certificat.

Actuellement, son souhait principal est de poursuivre les sessions pour apprendre et mieux maîtriser tous les apprentissages. Elle a atteint le but de suivre et de comprendre la scolarité de ses enfants mais, malgré le fait qu'elle ait achevé les sessions, qu'elle ait réalisé tous les apprentissages, le but relatif à la lecture de la Bible à l'église n'a pas été atteint car les sessions dispensées ne sont pas définies de manière à favoriser de telles acquisitions, ni un pareil transfert des apprentissages. Aujourd'hui, Améyo utilise l'écriture et le calcul de façon appropriée mais pas la lecture puisque sa maîtrise n'a pas été complète. Pour elle, l'idéal serait de reprendre les sessions et les poursuivre de nouveau jusqu'à ce qu'elle soit complètement capable de se prendre en charge et de ce fait devenir capable d'utiliser de façon significative les différents apprentissages dans toutes les situations, et plus particulièrement l'apprentissage de la lecture.

6.2. Analyse des motifs d'engagement

Améyo s'est engagée en alphabétisation et elle a suivi les sessions parce qu'elle veut apprendre à lire la Bible afin de lire à l'église. *“Ce pourquoi j'ai vraiment suivi les sessions est de pouvoir lire la Bible afin de lire à l'église. C'est pour cette raison que nous avons suivi les sessions.”* [L15-16]. Elle veut aussi apprendre pour comprendre la scolarité de ses enfants afin de les soutenir. *“C'est compliqué à dire. Voyez-vous, nous autres, nous n'avons pas fréquenté l'école mais tu dois faire comprendre à tes enfants qu'il faut étudier, qu'il faut beaucoup étudier. Donc, une fois qu'ils ont amené les sessions d'alphabétisation au marché, ... ce que nous demandons et exigeons de nos enfants, ... c'était ma principale raison et je me suis imposée les sessions pour les suivre et ainsi maîtriser également les apprentissages”* [L70-77]. Améyo évoque deux raisons relatives à son engagement en classes d'alphabétisation : une raison principale et une raison seconde qu'elle qualifie de secondaire. D'abord, dans son rapport ses enfants, elle veut être opérationnelle dans l'aide qu'elle peut leur apporter, c'est-à-dire contribuer à leur réussite scolaire. Puis la seconde raison qui se traduit par son attitude, c'est-à-dire montrer l'exemple en poursuivant sa fréquentation.

Améyo présente deux motifs qui l'ont amenée en alphabétisation : la lecture de la Bible et la réussite scolaire de ses enfants. Elle comprend donc que pour réussir, elle doit

s'imposer les sessions et réaliser tous les apprentissages. Ce qui a été facile puisque, Améyo a déjà une conception positive de l'école qui vient du fait qu'elle a, dans son enfance, longtemps admiré les enfants de sa maîtresse qui ont fréquenté l'école. *“Moi, dans mon enfance, je n'ai pas été à l'école mais les enfants de ma maîtresse sont allés à l'école et le soir, de retour à la maison, elles me racontent ce qu'elles ont appris à l'école”* [L77-79]. Dans son esprit, Améyo sait que l'école permet la réussite et elle s'est fixée des buts pour fréquenter les classes mais aussi des buts pour ses enfants de réussir à l'école.

En choisissant de fréquenter les classes, Améyo poursuit essentiellement deux types de buts : des buts opératoires et des buts identitaires, parce que pour les atteindre, elle doit apprendre, persévérer, faire de l'effort et réaliser les apprentissages. C'est dire que les buts qu'elle vise sont à un niveau élevé mais aussi très déterminants. Pour ces buts, elle s'impose les sessions car elle veut atteindre et elle veut réussir les buts.

Pour Améyo, apprendre en alphabétisation, signifie apprendre pour pouvoir lire à l'église, aider ses enfants à réussir à l'école, réussir son commerce et assumer ses rôles de membre au sein de l'association. Ainsi, atteindre ces buts signifiera qu'elle a appris à écrire, à lire et à calculer et a maîtrisé les compétences enseignées en classes.

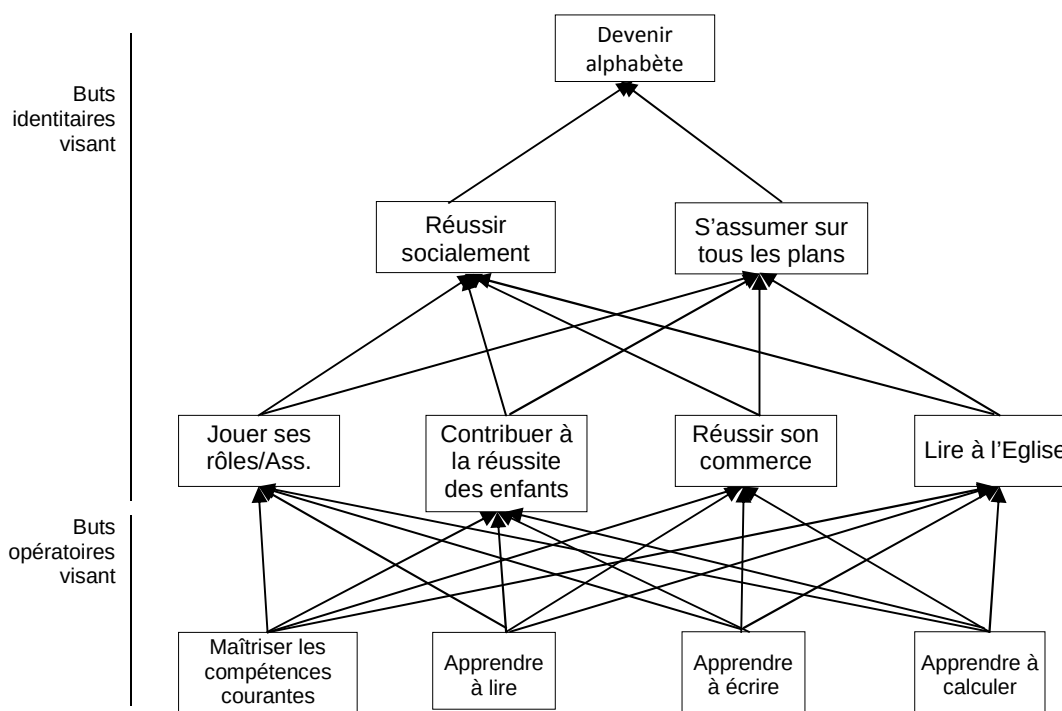


Figure 37 : Modèle hiérarchique des buts personnels d'Améyo en alphabétisation

En fait, apprendre pour Améyo, signifie de devenir une bonne mère pour ses enfants, la revendeuse qui réussit son commerce, le membre qui joue et exerce bien ses rôles et ses responsabilités dans l'association, et enfin la chrétienne qui assume et participe à la vie de son église. En clair, elle va être la femme alphabète qui a réussi socialement.

Améyo poursuit des buts identitaires qui sont liés à la conception qu'elle a de l'école et de la réussite scolaire et aussi de la réussite sociale. En somme, elle aspire à un idéal qui doit résulter de l'image attendue des différents aspects de sa personne. En exemple elle veut atteindre le but relatif à la lecture à l'église qui présente un trait avec son identité de chrétienne. Il s'agit d'un aspect que les personnes qui montent sur le pupitre présentent d'elle à elle-même et aux autres. Aussi, elle veut aider et contribuer à la réussite scolaire et sociale de ses enfants qui sont les enfants d'une femme placée qui n'a jamais été l'école et qui se présente comme une bonne mère pour eux. En fait, elle ne cherche pas directement la reconnaissance de ses enfants mais elle veut être reconnue à travers leurs réussites car c'est pour cela qu'elle les encourage et elle les soutient avec la perspective qu'ils réussissent les études. De la sorte, la réussite de ses enfants sera aussi perçue comme sa réussite à elle également du fait qu'en étant une analphabète, tous ses enfants ont brillamment réussi l'école, leur réussite sociale.

En classes d'alphabétisation, Améyo n'a pas exprimé des buts opératoires mais des buts identitaires qui ont directement intégré les buts opératoires. Ce rapprochement entre les deux niveaux des buts ont permis à Améyo de percevoir la valeur réelle des apprentissages instrumentaux enseignés et de pouvoir les réaliser dans leur ensemble.

Fréquenter des classes d'alphabétisation, c'est comme aller à l'école pour expérimenter les apprentissages enseignés et, d'une façon, vivre la réalité scolaire. C'est découvrir l'école de l'intérieur, comment se font les enseignements et les apprentissages pour que par exemple des personnes lisent et parlent le français qui n'est pas leur langue maternelle et fassent d'autres choses simplement parce qu'elles ont fréquenté l'école.

Cette conception de l'école et de la réussite a longtemps demeuré et l'a amenée à se fixer ces buts personnels. Améyo sait alors qu'elle peut réussir les sessions si elle apprend mais le problème est d'arriver à concilier le commerce et la fréquentation des classes mais elle s'en est peu souciée parce qu'elle compte sur un bon voisinage.

“Même si tu suis les sessions et si ton étalage est là et qu’un client cherche quelque chose, les autres qui sont à côté et qui ne suivent pas les sessions, elles peuvent surveiller ton étalage et peuvent vendre aussi pour toi. C’était comme cela que nous faisons entre nous pour suivre les sessions” [L55-58]. Améyo a ainsi fréquenté toutes les classes et elle a aussi appris.

Un autre aspect important, c’est qu’Améyo doit montrer à ses enfants qu’elle peut persévérer en fréquentant les classes d’alphabétisation. Elle ne s’est pas absentée une seule fois pendant les sessions même lorsque d’autres apprenantes ne viennent pas ou s’excusent pour ne plus suivre les sessions. En faisant ainsi, elle a persévéré et elle a aussi acquis tous les apprentissages et les compétences courantes enseignés.

L’ensemble des éléments ayant motivé l’engagement en alphabétisation et favorisé le comportement d’apprentissage chez Améyo se résume dans la schématisation suivante.

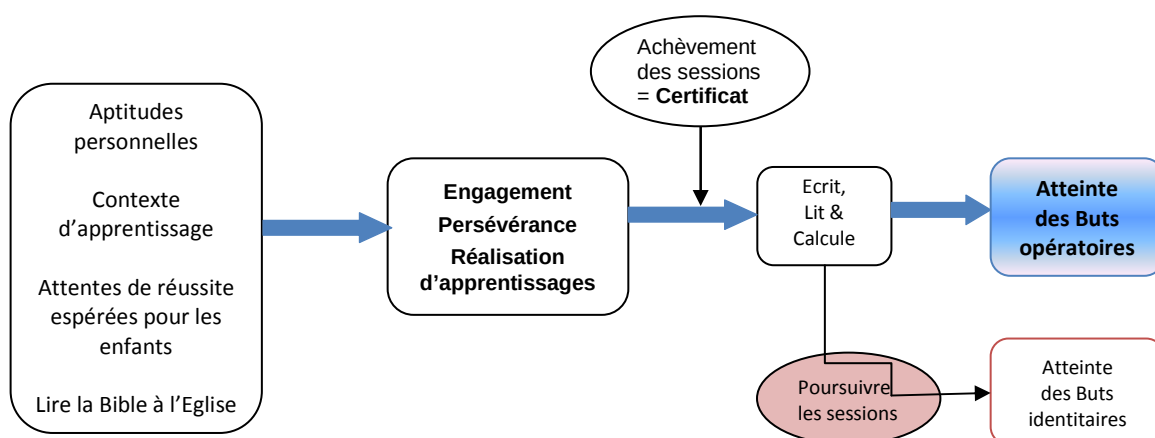


Figure 38 : Engagement et apprentissage en classes d’alphabétisation d’Améyo

6.3. Perception des acquis des apprentissages

En cherchant en profondeur, Améyo s’est engagée en classes d’alphabétisation avec des buts identitaires parce qu’ils sont plus proches de l’idéal attendu de la réussite scolaire et sociale qui est permise par les classes. Elle a compris que pour l’atteinte de ses buts, elle doit dans un premier temps réaliser les apprentissages visés par des buts opératoires qui vont alors concerner directement ses activités de revendeuse.

Améyo réalise tous les apprentissages enseignés puisqu’elle a persévéré en classes. Ceci signifie qu’elle a terminé les sessions et obtenu le certificat parce que cela rejoint

les types de buts identitaires qu'elle poursuit et cela explique aussi les raisons pour lesquelles elle s'est imposée les sessions et la fréquentation des classes.

Avec l'apprentissage de l'écriture, Améyo écrit et elle a aussi une signature. *“Le fait de faire ..., d'écrire sur du papier dans le cahier où on vous demande de signer, ainsi de suite. Moi, ça m'a beaucoup aidé en ce sens qu'aujourd'hui, je sais écrire mon nom et j'ai aussi une signature”* [L20-22]. Améyo a aussi maîtrisé le calcul, qui présente des avantages pour son commerce. *“Avant, je n'arrivais pas à faire du calcul, je ne savais pas utiliser la calculette pour faire des calculs ..., maintenant, je sais calculer. Aussi, si je prends la calculette aujourd'hui, je fais des calculs, surtout des additions et aussi des soustractions”* [L46-50].

Améyo montre qu'elle a acquis et maîtrisé les apprentissages de l'écriture et du calcul et elle les utilise dans diverses situations. Elle les combine à d'autres moyens et les a réalisés en fréquentant les classes. Pour cela, elle exprime sa joie et sa satisfaction pour les sessions. *“Uniquement pour ça, je ressens beaucoup de plaisir”* [L50-51].

Pour la lecture, Améyo souligne qu'il lui est toujours difficile et qu'elle ne fait rien avec cet apprentissage. *“Si tu vois certains textes, tu pourras juste dire que ça, on l'appelle ainsi et c'était comme cela que le moniteur l'avait dit ce jour-là. C'est seulement ça sinon on ne fait rien d'autre avec ce que nous avons appris”* [L43-45]. Améyo est découragée puisqu'elle ne peut pas utiliser l'apprentissage de la lecture comme elle utilise l'écriture et le calcul.

Dans la perspective d'Améyo, l'apprentissage de la lecture doit prendre un caractère différent puisqu'il doit permettre de façon significative l'atteinte des buts visés. En fait, Améyo a suivi toutes les sessions et elle a obtenu le certificat mais elle ne maîtrise pas suffisamment l'apprentissage de la lecture et elle a encore des difficultés alors que c'est cet apprentissage qui doit contribuer énormément à sa réussite sociale.

Pour cela, la seule façon de maîtriser l'apprentissage de la lecture est de poursuivre les sessions à l'exemple de ce que fait sa grande sœur depuis longtemps. Ce qui lui permet de devenir à son tour monitrice et enseigner. *“Moi, j'ai ma grande sœur à Kpémé qui aujourd'hui encore, elle me disait tout le temps, qu'elle continue toujours à suivre les sessions qu'elle avait débuté avant nous. Jusqu'à ce qu'elle soit aujourd'hui devenue une monitrice et elle aussi enseigne à d'autres personnes. Ainsi, ce sera une grande joie que nous*

continuons aussi à suivre les sessions pour y trouver des bénéfices qui vont nous profiter” [L95-100]. Améyo souligne que pour maîtriser la lecture, elle doit continuer les classes.

À propos de tous les apprentissages, Améyo dit. *“Avec les sessions, nous avons appris beaucoup de choses. Toutes les activités, nous les avons apprises parce qu’elles devaient nous aider. Nous lisons, nous écrivons mais certaines comme nous, nous n’avons pas bien assimilé tout ce que nous avons appris”* [L40-43]. Améyo sait qu’elle a énormément appris mais les sessions demeurent insuffisantes. Elle confie qu’elle est satisfaite parce qu’elle a appris beaucoup de choses et qu’elle utilise les connaissances et les compétences acquises, comme la calculette aujourd’hui dans son commerce mais elle n’est pas satisfaite de l’apprentissage de la lecture parce que les sessions sont trop tôt arrêtées et les connaissances de base nécessaires à la lecture ne sont pas assez maîtrisées.

Améyo manifeste sa satisfaction et précise qu’elle a maîtrisé les apprentissages de l’écriture et du calcul, et ils ont redonné une nouvelle perception des acquis. Améyo écrit son nom et elle a aussi une signature. *“Pour nos enfants, il se peut que tu ailles quelque part et l’on a écrit en éwé et tu souhaites lire mais ce ne pas possible”* [L16-18]. Pour Améyo, il ne s’agit pas seulement de lire mais lire, écrire puis signer de son nom, avec des gestes, des gestes qui signifient les trois apprentissages. Améyo lit et écrit maintenant, c’est-à-dire écrire puis signer de son nom lorsqu’elle est invitée à le faire. Elle se découvre de nouvelles habiletés et de nouvelles compétences qui la valorisent parce qu’elle utilise d’autres acquis des différents apprentissages qui sont réalisés.

En fréquentant les classes, Améyo acquiert et maîtrise l’écriture et le calcul et elle les utilise couramment de façon appropriée et autonome. Elle a aussi appris à lire mais elle ne l’a pas assez maîtrisé de façon à lire automatiquement et à ne pas buter sur des mots. Ceci a quelque peu créé une teinte de déception malgré la satisfaction et la joie grandement ressenties pour les apprentissages. Améyo conçoit clairement qu’elle a réalisé l’essentiel des apprentissages nécessaires pour les buts opératoires mais pas suffisamment pour permettre l’atteinte des buts identitaires visés par la lecture.

Aujourd’hui, Améyo ne fréquente plus les classes car elles sont finies mais elle utilise avec succès les acquis du calcul et de l’écriture. Son seul problème est l’utilisation de la lecture parce qu’elle n’arrive pas à articuler certains mots. *“Mais, il y a des écritures,*

lorsque je les vois, je les lis automatiquement” [L68-69]. Améyo sait qu'elle a appris à lire mais un apprentissage pas assez maîtrisé pour lui permettre d'atteindre ses buts.

La perspective est claire, poursuivre les sessions du fait qu'elle n'a pas suffisamment appris à lire pour atteindre les buts identitaires personnels en fréquentant les classes. Le fait de terminer les sessions parce qu'elles sont limitées dans le temps n'a pas été favorable à l'apprentissage de la lecture. Aujourd'hui, Améyo désire encore poursuivre les sessions en vue de continuer les apprentissages dans leur ensemble principalement l'apprentissage de la lecture parce qu'elle perçoit toujours et encore son importance, son utilité, soit toute la valeur de la lecture pour son but identitaire principal.

6.4. Analyse des motifs de sortie de classe

Par suite logique, Améyo termine les sessions et elle obtient le certificat mais souligne que les sessions ont été insuffisantes. Avec les classes, elle poursuit principalement l'atteinte de deux buts de type identitaires : lire à l'église et soutenir ses enfants dans leur réussite scolaire. Ses buts sont situés à un niveau élevé de la hiérarchie et pour lesquels sont pris en compte les buts opératoires. Un premier but centré sur la réussite scolaire des enfants et un second but orienté sur sa propre réussite sociale par la lecture à l'église. Elle comprend que l'atteinte desdits buts nécessitera un temps plus ou moins long d'apprentissage pour d'abord acquérir les apprentissages qui sont portés par les buts opératoires et qu'elle ne signale pas en s'engageant en alphabétisation.

Pour Améyo, la fréquentation des classes a un objectif essentiel : présenter un idéal d'elle c'est-à-dire une image de soi positive, de réussite sociale. Cet objectif se décline en deux facettes importantes : réaliser et maîtriser tous les apprentissages d'une part, et comprendre voire expérimenter le contexte scolaire d'autre part. Améyo part de cet objectif parce qu'il lui a montré, lorsqu'elle était encore enfant, une perception axée sur la réussite que l'école octroie aux personnes qui la fréquentent avec des projets clairs.

Pendant les classes d'alphabétisation, Améyo n'est pas concernée par l'abandon des sessions mais elle a vécu le départ des autres apprenantes des classes. *“Nous étions presque une cinquantaine. Lorsque nous suivions les sessions, nous étions au nombre de 50. Mais je ne me rappelle plus le nombre des personnes qui ont reçu le certificat mais je peux dire que nous n'étions pas aussi nombreuses que lorsque nous suivions les sessions.”* [L29-33].

Améyo a assisté et vécu le comportement d'abandon des autres apprenantes mais ce comportement n'a pas perturbé sa fréquentation parce qu'elle est focalisée sur la perspective de ses buts personnels car elle doit se montrer un exemple pour ses enfants qui fréquentent l'école. Pour Améyo, abandonner ou cesser de fréquenter les classes d'alphabétisation va signifier saboter la confiance de ses enfants et colorer négativement sa vision de l'école puisqu'ils vont influencer sa perception de l'école et son image. Et indépendamment des buts, elle veut aussi vivre l'expérience de l'école.

Un dernier constat qu'Améyo observe avec les apprentissages aujourd'hui concerne le sentiment qu'elle est en train de perdre ce qu'elle a appris en classes d'alphabétisation. *“Nous sommes en train de perdre ce que nous avons appris donc si vous pouvez nous reprendre les sessions maintenant pour que nous puissions de nouveau leur accorder toute l'importance nécessaire comme avant, du fait que si nous venions au marché, nous quitions les étalages pour suivre les sessions et apprendre les activités la journée et ensuite retourner aux étalages, ce serait vraiment un grand plaisir pour nous”* [10-14]. Améyo a suivi toutes les sessions et elle a appris l'essentiel des apprentissages mais elle perçoit clairement le sentiment de perte des acquis des apprentissages par faute de pratiques et de poursuite des classes.

En résumé, Améyo la revendeuse de 45 ans a fréquenté les classes d'alphabétisation durant toute la période normale et elle a persévéré. Elle a acquis les apprentissages de l'écriture, de la lecture et du calcul et aussi maîtrisé les compétences courantes. Les acquis lui ont permis d'atteindre certains buts parce que les apprentissages sont plutôt orientés vers les buts exprimés sous la forme opératoire et pour cela ils ne permettent pas une maîtrise suffisante pour contribuer à l'atteinte des buts comme la lecture à l'église. Malgré qu'elle ait achevé de fréquenter les classes, seuls certains de ses buts sont atteints. En clair, Améyo n'a atteint que partiellement les buts qu'elle a poursuivis en s'engageant en alphabétisation puisque les classes ne sont ni élaborés, ni conçues, de manière à viser l'atteinte des buts de type identitaires qu'elles peuvent poursuivre.

7. REGARDS CROISÉS SUR LES MOTIFS D’ENGAGEMENT ET DE SORTIE DES CLASSES D’ALPHABÉTISATION

Qu’elles soient issues des communautés villageoises en milieu rural ou des principaux marchés de la capitale en milieu urbain, les apprenantes s’engagent dans les classes d’alphabétisation avec des buts personnels qu’elles expriment, soit sous la forme opératoire, soit sous la forme identitaire. Ce faisant, le fait d’exprimer différemment les buts personnels à l’engagement a des incidences sur la fréquentation des classes donc la persévérance, et par conséquent la perception de la valeur des apprentissages, les acquisitions et enfin le transfert de ces apprentissages dans le quotidien.

Le choix et le profil des six apprenantes comprenant deux du milieu rural et quatre du milieu urbain ont apporté de nouveaux éclairages à la recherche en ce sens qu’il a permis d’avoir les photographies claires des apprenantes qui fréquentent, apprennent et réalisent des acquisitions dans les classes d’alphabétisation. Cette sous-section présente une brève analyse transversale des motifs d’engagement en formation d’alphabétisation et les motifs de sortie des classes, tout en mettant l’accent sur des aspects particuliers auprès des unes et des autres. Ce point spécifique concernant les vues convergentes mais aussi les points divergents va présenter un regard croisé sur les différents aspects saillants qui ont permis les apprentissages et la persévérance ou non en alphabétisation.

7.1. Motifs d’engagement en classes

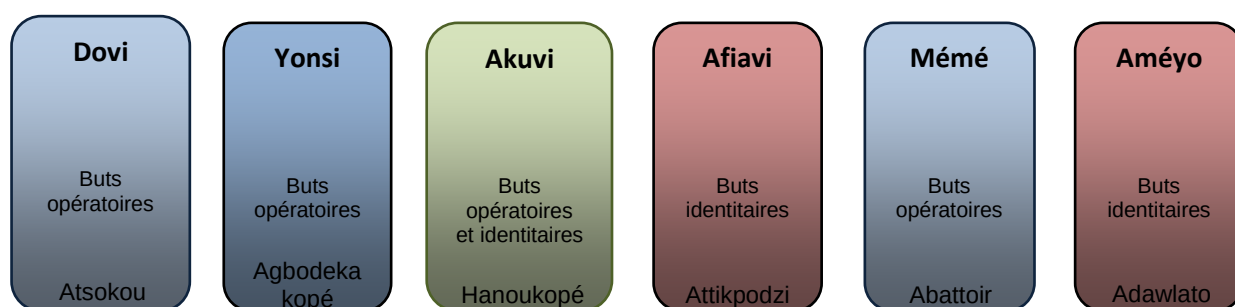
D’une façon claire, les apprenantes qui s’engagent en alphabétisation poursuivent toutes des buts parce qu’elles s’attendent à des bénéfices, à des avantages qu’elles auront à l’issue de la fréquentation des classes. Il s’agit de deux éléments importants qui vont déterminer l’engagement, la fréquentation des classes et les acquisitions. Bref, il y a donc d’un côté les buts poursuivis et d’un autre, les bénéfices attendus.

La poursuite des buts a été présente chez toutes les apprenantes en alphabétisation, c’est-à-dire qu’à un moment donné, elles ont toutes ressenti le besoin d’apprendre, le besoin d’acquérir de nouvelles connaissances et développer de nouvelles compétences qui seront susceptibles de les aider pour d’autres activités. Pour ce faire, elles sont

amenées à faire le choix de fréquenter les classes, c’est-à-dire renoncer à des activités parfois essentielles afin de réaliser les apprentissages visés. Pourtant les unes ont poursuivi des buts personnels alors que d’autres ont visé des buts collectifs qui vont devenir personnels mais ils vont tous orienter vers les acquisitions d’apprentissages. Ceci souligne d’une certaine façon la différence entre le milieu urbain où les buts visés sont principalement personnels et le milieu rural où les buts poursuivis sont surtout collectifs, les buts de l’ensemble, pour ensuite devenir des buts personnels avec la fréquentation des classes. Malgré cela, les apprenantes s’engagent toutes en formation d’alphabétisation parce que les classes vont aboutir à des bénéfices, des avantages matériels ou immatériels auxquels elles s’attendent. En somme, les différents éléments ont orienté l’engagement, le choix des apprentissages et configurer la persévérance.

◆ **Engagement en alphabétisation**

Pour s’engager en formation d’alphabétisation, les apprenantes poursuivent des buts qu’elles expriment de deux façons : des buts opératoires et des buts identitaires. Le fait de poursuivre différents types de buts a fait ressortir une différence concernant le choix de s’engager en alphabétisation pour la fréquentation des classes. La tendance observée est qu’en milieu rural, les buts exprimés sont surtout des buts opératoires alors qu’en milieu urbain, ils incluent des buts opératoires et des buts identitaires. Ainsi, le fait d’exprimer les buts poursuivis de façon différente montre que les besoins à la base de leur engagement ne sont pas les mêmes suivant les milieux et les personnes.



En milieu rural, le choix de s’engager et d’apprendre dans les classes d’alphabétisation se présente sous un angle où les bénéfices attendus des sessions doivent répondre à des besoins existentiels, voire de l’ordre de la survie. Ce qui veut dire que les buts sont principalement orientés sur la satisfaction des besoins essentiels. En milieu urbain, le choix de s’engager et d’apprendre se présente sous deux angles. Un premier angle qui

rejoint celui de la satisfaction des besoins existentiels et un second angle qui est celui de la quête de reconnaissance à travers les buts exprimés sous la forme identitaire.

En somme, les buts poursuivis sont exprimés sous forme opératoire à la fois en milieu rural qu'en milieu urbain alors qu'ils sont exprimés sous la forme identitaire seulement en milieu urbain à l'engagement en formation d'alphabétisation. Enfin, des apprenantes qui expriment les buts poursuivis sous la forme opératoire et sous la forme identitaire.

En fait, poursuivre des buts opératoires répond à leur nature collective tant à la fois en milieu rural qu'en milieu urbain alors que poursuivre des buts identitaires répond à la nature individuelle de recherche de satisfaction qui est plus observée en milieu urbain. Avec les classes, presque toutes les apprenantes poursuivent des buts opératoires en s'engageant en alphabétisation et ce sont les buts visés qui les aident à réaliser les apprentissages et ce sont aussi les buts qui leur permettent d'avoir une orientation commune et de rester solidaires lors des apprentissages. En faisant ainsi, certaines apprenantes ré-expriment les buts opératoires qu'elles poursuivent sous la forme de buts identitaires car en faisant cela, certaines apprenantes persévèrent autrement et aussi apprennent l'ensemble des activités qui sont enseignées pendant les sessions.

Pour les apprenantes du milieu urbain [Dovi & Yonsi], l'engagement en alphabétisation n'a pas été la même. Bien que toutes les deux ont exprimé des buts opératoires à s'engageant en formation, avec les classes [Dovi] a ré-exprimé des buts identitaires alors que [Yonsi] est resté avec ses buts opératoires initiaux. Pour le milieu urbain, les apprenantes ont poursuivi différemment les buts en s'engageant. [Mémé] exprimé des buts opératoires qu'elle a ré-exprimé avec les classes. [Akuvi] a exprimé à la fois des buts opératoires et des buts identitaires pour les classes. [Améyo & Afiavi] ont exprimé des buts identitaires mais très vite [Améyo] a su opérationnaliser ses buts pour partir des buts opératoires alors que [Afiavi] est resté avec ses buts identitaires initiaux.

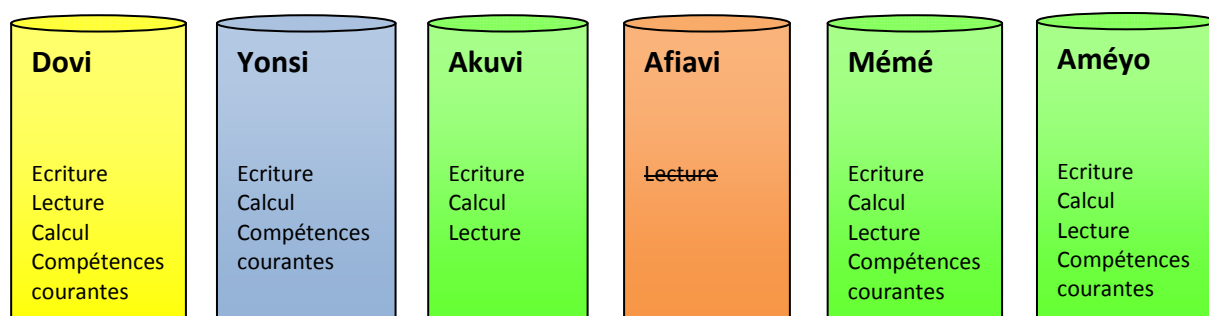
En somme, les types de buts poursuivis et/ou réévalués avec les classes ont déterminé l'engagement des unes et des autres. Les buts constituent, de ce fait, les références qui ont soutenu les besoins qui les ont amenées en alphabétisation et qui vont favoriser les apprentissages. Mais, en réponse aux buts poursuivis et à l'engagement en rapport avec les buts à atteindre, les apprenantes ont fait le choix des apprentissages.

◆ **Choix et acquisition d'apprentissages**

Les buts visés ont amené les apprenantes à s'engager en formation d'alphabétisation. La nature et les types de buts poursuivis ont orienté les apprentissages à acquérir. D'une apprenante à une autre, des différences sont retrouvées avec les buts poursuivis parce qu'elles sont fonction des besoins à la base de leur engagement et aussi les buts leur ont permis d'accorder et de percevoir des valeurs différentes aux apprentissages. Les apprenantes qui se sont engagées en formation d'alphabétisation ont poursuivi des buts opératoires, des buts identitaires et aussi les deux types de buts à la fois. Le fait de poursuivre différents types de buts a déterminé les types d'apprentissage acquis.

Selon les types de buts poursuivis, les apprenantes perçoivent différemment la valeur des apprentissages dans leur unité ou dans leur ensemble. Les types de buts ont ainsi entraîné une différence dans les apprentissages. Avec les classes, les buts opératoires [Dovi, Yonsi, Akuvi & Mémé] ont concerné des apprentissages concrets mais de façon individuelle alors que pour les buts identitaires [Akuvi, Afiavi & Améyo], elles ont intégré les apprentissages enseignés de façon globale. Quels que soient les buts poursuivis, les apprenantes visent des apprentissages. Des apprentissages qui se caractérisent par les besoins, par conséquent les buts personnels et aussi la perspective d'utilisation.

Dans les classes d'alphabétisation, les apprentissages enseignés sont de deux sortes : les apprentissages instrumentaux qui concernent l'écriture, la lecture et le calcul, et les compétences courantes nécessaires. Avec les classes, les apprenantes ne réalisent que les apprentissages qui présentent de la valeur en fonction des buts poursuivis, et pour lesquels elles perçoivent de la valeur pour leurs activités quotidiennes et pour leurs intérêts personnels. Ainsi, les apprenantes ont réalisé les apprentissages suivants :



Les apprenantes ont réalisé des apprentissages à l'exception d'[Afiavi] qui a conservé l'apprentissage antérieurement acquis à l'école et à une première fréquentation des classes d'alphabétisation. Toutes les apprenantes qui ont poursuivi des buts opératoires et/ou des buts identitaires ont réalisé des apprentissages pendant les classes.

La réalisation des apprentissages a fait relever de la différence concernant les types de buts poursuivis et le choix des apprentissages à acquérir. Malgré la différence à propos des buts, [Dovi, Mémé & Améyo] ont réalisé les apprentissages instrumentaux ainsi que les compétences. [Akuvi] a réalisé uniquement les apprentissages instrumentaux. [Yonsi] a réalisé les apprentissages de l'écriture et du calcul et les compétences mais [Afiavi] n'a réalisé d'apprentissage ni de compétences. En clair, la différence concernant les apprentissages montre non seulement la différence relative aux types de buts visés mais aussi que les apprenantes perçoivent différemment la valeur des apprentissages qu'elles réalisent. En outre, avec les classes, [Dovi & Mémé] ont ré-exprimé les buts opératoires qu'elles poursuivaient à l'engagement en des buts identitaires. En faisant de la sorte, elles ont de nouveau perçu la valeur de tous les apprentissages. Ce qui les a aidées à réaliser lesdits apprentissages mais aussi à fréquenter les classes à la manière de celles qui ont poursuivi des buts identitaires à l'engagement. Dans un autre sens, à partir des classes et des apprentissages, [Dovi] a su faire la distinction entre la nature collective des buts poursuivis et sa nature personnelle en ré-exprimant ses buts. Par contre, [Yonsi] n'est pas arrivée à faire la distinction entre les buts collectifs qui les caractérisent en milieu rural et les buts personnels qu'elle aurait cherché à poursuivre.

En somme, les apprenantes comme [Dovi, Akuvi, Mémé & Améyo] ont réalisé les trois apprentissages instrumentaux, c'est-à-dire qu'elles ont appris l'écriture, la lecture et le calcul et [Yonsi] l'écriture et le calcul. Mais pas [Afiavi] qui a conservé l'apprentissage de la lecture acquis durant sa fréquentation scolaire et d'une première fréquentation des classes d'alphabétisation. Enfin, c'est tout comme si les apprentissages que les apprenantes ont réalisés, présentent non seulement de la valeur pour leurs activités mais qu'ils déterminent également la fréquentation des classes, donc la persévérance.

◆ **Fréquentation des classes d’alphabétisation**

Elle est variable d’une apprenante à une autre et elle est surtout fonction des types de buts poursuivis mais également des types d’apprentissages à réaliser. En s’engageant en formation d’alphabétisation, les apprenantes ont exprimé des buts opératoires [Dovi, Yonsi & Mémé], des buts identitaires [Améyo & Afiavi] et les deux types de buts à la fois [Akuvi]. Les buts poursuivis leur ont permis de réaliser des apprentissages. Ainsi, certaines ont réalisés tous les apprentissages instrumentaux et les compétences [Dovi, Mémé & Améyo]. D’autres ont en partie réalisé les apprentissages instrumentaux et les compétences [Yonsi]. D’aucunes ont réalisé uniquement les apprentissages instrumentaux [Akuvi]. Enfin, d’autres n’ont pas du tout réalisé d’apprentissage [Afiavi].

Ainsi, les buts poursuivis et les apprentissages réalisés ont déterminé la fréquentation des classes du fait que certaines apprenantes ont achevé les classes en réalisant tous les apprentissages. D’autres ont limité leur fréquentation aux apprentissages réalisés. Et d’autres aussi se sont retirées très tôt des classes puisqu’elles n’ont pas réalisé d’apprentissage. Ces façons de se comporter présente trois différentes configurations concernant la fréquentation des classes d’alphabétisation car le fait de mettre l’accent sur la réalisation ou non des apprentissages, le fait de poursuivre tels ou tels types de buts, le fait de percevoir la valeur de tels ou tels apprentissages pour leurs activités, ont constitué les caractéristiques qui ont déterminé la fréquentation des classes mais aussi les acquisitions en ce sens que les apprenantes ont persévéré différemment.

Les caractéristiques concernant les comportements des apprenantes dans les classes d’alphabétisation ont montré que les types et natures des buts poursuivis (opératoires et identitaires) à l’engagement en formation d’alphabétisation, la perception de la valeur des apprentissages qui sont enseignés, la perspective de réalisation des apprentissages ont déterminé la fréquentation des classes et ainsi sa durée dans le temps. Toutefois, la caractéristique des buts à elle seule, détermine fortement la fréquentation des classes : une fréquentation à terme des classes avec acquisitions [Akuvi, Mémé & Améyo] ; une fréquentation moyenne avec apprentissages [Yonsi] ; une fréquentation discontinue avec apprentissages [Dovi] et une fréquentation courte sans apprentissage [Afiavi].

Pour ce faire, concernant la fréquentation des classes, les types de buts poursuivis, la réalisation des apprentissages et la perspective des acquisitions, les apprenantes dans les classes d’alphabétisation se présentent individuellement comme suit :

[Dovi] s’est engagée avec des buts opératoires et elle a fréquenté les classes où elle a appris à écrire son nom, à signer et à calculer. Mais à la réalisation de l’apprentissage de la lecture et les compétences courantes, des buts identitaires vis-à-vis de ses filles et de son commerce ont émergé et l’ont amené à fréquenter plus longtemps. Les buts ont entraîné de nouvelles perceptions de la valeur pour l’ensemble des sessions. Ceci l’a amenée à fréquenter encore aujourd’hui les classes mais de façon discontinue.

[Yonsi] s’est engagée en alphabétisation avec des buts opératoires et elle a appris à écrire son nom et à signer et à calculer. En classes, elle réalise les apprentissages de l’écriture et du calcul du fait que les connaissances lui sont importantes et utiles pour continuer à recevoir les crédits pour relever le niveau de son commerce. Durant, quatre mois, elle a fréquenté assidument les classes en montrant une belle persévérance. Mais, elle a abandonné les classes puisqu’elle utilise les apprentissages.

[Akuvi] s’est engagée en alphabétisation avec des buts opératoires et identitaires. Elle a suivi les sessions et elle a appris à écrire mais elle ne lit pas la Bible. Elle est l’une des apprenantes à viser clairement d’apprendre à lire. En fait, son but opératoire est plutôt du type épistémique, c’est-à-dire qu’elle vise la compréhension des textes ou des passages de lecture. [Akuvi] a fréquenté les classes pendant six mois mais elle a achevé les classes parce qu’elle a débuté les sessions avec du retard. En outre, [Akuvi] a aussi poursuivi le but d’apprendre à écrire, ce qui l’amène à rejoindre [Dovi & Yonsi] qui ont également poursuivi des buts opératoires mais de son côté, elle a aussi voulu ressembler à la présidente de son association pour pouvoir aider les autres femmes.

[Afiavi] s’est engagement avec des buts identitaires, c’est-à-dire qu’elle a poursuivi en alphabétisation des buts visant le fait de devenir quelqu’une ou de faire quelque chose de différent. Elle vise un but élevé dans la hiérarchie et qui relève de l’ordre identitaire. Elle n’a pas envisagé d’apprendre ni à écrire, ni à lire, ni à calculer car elle disait les avoir déjà appris en fréquentant une première fois les classes d’alphabétisation et en abandonnant l’école en classe de deuxième année du secondaire (5^{ème}). [Afiavi] n’a pas

réalisé d'apprentissage et se retrouve en échec malgré qu'elle a rapporté de la lecture qu'elle a déjà apprise. En fait les classes visent seulement des compétences pratiques qui ne peuvent pas lui permettre d'atteindre de tels buts et elle a quitté tôt les classes.

[Mémé] s'est engagée en classes d'alphabétisation avec des buts opératoires dans la perspective d'apprendre à calculer et à écrire suite aux conditions de travail difficiles et précaires qu'elle rencontre. En suivant les sessions, elle a perçu l'importance et aussi l'utilité des apprentissages. Ce qui l'a amenée à considérer toutes les sessions, à percevoir autrement tous les apprentissages. Non seulement, [Mémé] a appris à écrire et à calculer et a développé des compétences. Elle a aussi appris à lire mais de façon encore insuffisante. Elle a aussi réussi à défier toutes les personnes qui ne l'ont pas cru capable d'apprendre puisque les nouvelles connaissances et compétences acquises ont radicalement changé son image de soi à elle mais surtout améliorer ses activités.

[Améyo] s'est engagée en alphabétisation avec des buts identitaires qui doivent lui permettre de contribuer à la réussite scolaire de ses enfants et aussi de lire à l'église. Elle a suivi toutes les sessions parce qu'elle a une perception très positive de la valeur de l'école et de la réussite. Elle a appris à écrire, à lire et à calculer. Elle s'est engagée pour apprendre parce qu'elle veut à la fois réussir ses propres classes, atteindre ses buts personnels et par sa fréquentation, servir d'exemple à ses enfants qui vont tous à l'école et qu'elle encourage avec force à réussir. Elle a réalisé tous les apprentissages mais elle n'a pas atteint les buts qui concernent le fait de pouvoir lire la Bible à l'église.

En somme, la poursuite des buts et la perception de la valeur des sessions ont permis aux apprenantes de réaliser les apprentissages. Dans les classes d'alphabétisation, les buts opératoires ont visé l'apprentissage de l'écriture, la lecture et/ou le calcul alors que les buts identitaires vont au-delà de ces apprentissages qui sont instrumentaux car ils doivent partir de ces apprentissages pour permettre leur réalisation. Ainsi, celles qui ont visé les buts opératoires en s'engageant en alphabétisation les ont atteints assez tôt alors que les sessions étaient seulement à mi-parcours. Mais celles qui ont visé les buts identitaires ont réalisé les mêmes apprentissages mais toutes n'ont pas atteints leurs buts puisque les apprentissages ne sont pas suffisamment élaborés pour permettre la maîtrise des apprentissages visés par de tels types de buts.

Par ailleurs, l'engagement en alphabétisation est aussi influencé par le contexte. En fait, beaucoup d'apprenantes ont perçu la valeur de l'école, voire la valeur des classes d'alphabétisation et elles l'ont rapporté pendant les entretiens, parce qu'elles ont eu à apprécier énormément la valeur de l'école, spécialement pendant la Conférence Nationale³⁷ qui a eu lieu pendant les crises sociopolitiques et transmise à la télévision. Pendant ladite conférence, des hommes et des femmes sont montés au créneau et ils ont tenu des discours en français. L'élégance des propos, la conviction des uns et des autres et l'assurance affichée ont séduit toute la population nationale. Ce fut aussi des moments de gloire, de prise de conscience pour la nation entière et pour toutes les couches sociales de la population qui ont particulièrement perçu l'importance de l'école, autant pour elles-mêmes et autant pour leurs enfants, garçons comme filles. En outre, un autre facteur concerne la démocratisation de l'école et la politique de discrimination positive à l'égard de la fille qui encouragent la scolarisation des filles sur tout l'étendu du territoire. Enfin, un dernier facteur est la politique d'autonomisation de la femme qui est de l'encourager à fréquenter les classes d'alphabétisation dans son milieu proche.

Finalement, sur un tout autre plan, les apprenantes vivent dans de différents contextes. Les uns soutenant la fréquentation de l'école [Améyo] et d'autres n'accordant que peu ou pas de valeur à l'école en laissant les filles abandonner après qu'elles sont inscrites [Dovi & Akuvi]. D'autres vivent dans un contexte où l'école est particulièrement présente [Yonsi & Mémé] mais qui ne les impliquent que partiellement. En somme, les contextes laissent un modèle de réussite de l'école socialement admis et aussi basé sur les acquisitions scolaires car ils montrent ouvertement une image de soi positive.

En définitive, l'engagement, la réalisation des acquisitions et la persévérance dans les classes sont portés par la nature et les types des buts que les apprenantes poursuivent à l'entrée en alphabétisation comme à l'évolution des apprentissages et la perception qu'elles ont de la valeur des sessions dispensées, en termes de bénéfices attendus à l'issue de la fréquentation des classes. Ainsi, l'engagement en alphabétisation est influencé par le contexte des apprenantes et avec la perspective des apprentissages réalisés, il amène les apprenantes à persévérer. Mais la réalisation des apprentissages

³⁷ En 1992, le Togo avait organisé une conférence nationale ouverte à toutes les classes politiques et à toutes les classes sociales pour répondre aux besoins de la population réclamant une démocratie plus transparente et plus ouverte à tous les fils et les filles du pays. Pendant la conférence qui a duré pendant des mois, des hommes et des femmes politiques avaient pris la parole pour exposer, débattre, discuter de la vie politique du pays. La conférence était transmise à la télévision et à la radio sensibilisant ainsi sur l'importance de l'école.

ne renforce pas toujours l'engagement ou les comportements correspondants car même si elle aboutit et pousse certaines apprenantes à ne plus fréquenter des classes.

7.2. Motifs de sortie des classes

Parmi les six apprenantes qui fréquentent ou qui ont fréquenté les classes d'alphabétisation, trois ont achevé les sessions qui ont été dispensées et elles ont également obtenu le certificat. Deux ont définitivement abandonné les classes et une dernière qui poursuit toujours la fréquentation mais de façon intermittente.

Dans les classes d'alphabétisation, les apprenantes ont réalisé des apprentissages qui sont en rapport avec les buts qu'elles poursuivent et il y en a aussi qui n'ont pas réalisé d'apprentissage. Parmi les apprenantes qui ont réalisé des apprentissages, pour l'une, la réalisation des apprentissages a sonné la fin de la fréquentation des classes parce qu'elle se voit capable d'utiliser les apprentissages [Yonsi]. Pour d'autres, la réalisation des apprentissages a fait émerger de nouveaux buts et réorienter la perception de la valeur des sessions [Dovi & Mémé], ce qui les a amenées à poursuivre la fréquentation des classes. Pour d'autres encore, la réalisation des apprentissages a simplement permis d'acquérir les apprentissages en terminant les classes [Akuvi & Améyo]. Enfin, l'apprenante qui n'a pas réalisé d'apprentissage [Afiavi] lors des classes, n'a pas non plus achevé la fréquentation les classes puisqu'elle a vite abandonné.

Ainsi, les apprenantes ont non seulement réalisé différemment les apprentissages mais elles ont également fréquenté différemment les classes d'alphabétisation. Ce qui montre que les moments de sortie des classes diffère pour les unes et les autres.

Pour les classes d'alphabétisation, des apprenantes ont rencontré des problèmes qui ne les ont guère encouragées à fréquenter les classes même si elles ont perçu la valeur des sessions. Pour les unes, le coût relatif des sessions est l'élément principal qui perturbe la fréquentation des classes [Dovi & Yonsi] surtout lorsque le sentiment de satisfaction est lié à l'utilisation des apprentissages pour les buts poursuivis. Pour d'autres [Akuvi, Mémé & Améyo], le coût relatif des sessions est également présent mais le contexte d'apprentissage, la nature et les types de buts personnels visés et la perspective d'utilisation des acquis [importance des buts identitaires - Améyo], [les défis

à relever face aux autres apprenantes - Mémé] et [atteindre le nombre de mois de fréquentation - Akuvi], sont autant d'éléments facilitant la persévérance et l'achèvement.

Pour celles qui ont poursuivi des buts identitaires [Afiavi & Améyo], la réalisation et la maîtrise ont dépendu de l'ensemble des apprentissages visés et dispensés puisqu'elles entraînent une fréquentation plus longue des classes. Deux situations se distinguent de la nature identitaire des buts qui n'est pas la même pour les deux apprenantes. L'une vise des buts identitaires très élevés [Afiavi] que les classes d'alphabétisation n'offrent pas alors que l'autre poursuit des buts identitaires concrets [Améyo] que les classes d'alphabétisation offrent dans ses limites. Ce qui montre que les deux apprenantes ont des perceptions différentes des sessions et de la perspective de l'atteinte de leurs buts.

Pour celles qui ont poursuivi des buts opératoires, la réalisation des apprentissages qui ont dépendu la valeur perçue et particulièrement l'importance et l'utilité, n'ont pas été un motif de retrait des classes [Dovi, Akuvi, & Mémé] mais elle s'est montrée suffisantes pour [Yonsi] qui a mis définitivement fin à la fréquentation des classes. En fait, plus la valeur perçue des apprentissages visés est élevée, plus l'engagement et la persévérance dans les classes y sont corrélés proportionnellement pour aboutir à une utilisation efficace et efficiente des apprentissages. Ainsi, certaines apprenantes ont persévéré et réalisé les apprentissages qui sont importants et utiles [Yonsi] mais pas suffisamment pour tous les apprentissages puisque, dès que les apprentissages visés sont réalisés, la valeur perçue pour les autres apprentissages diminue du fait que les apprentissages acquis vont être utilisés en réponse aux buts visés. Par conséquent, le désengagement des classes d'alphabétisation intervient et l'abandon devient effectif.

Pour les buts opératoires [Dovi, Yonsi, Akuvi & Mémé], trois situations se distinguent et elles se présentent en fréquentation courte [Yonsi] parce que l'apprentissage est utilisé, en fréquentation longue qui a aboutit à l'obtention du certificat [Akuvi & Mémé] et enfin en fréquentation intermittente [Dovi] pour soutenir les attentes de l'entourage.

Les différences selon la nature et la perspective des buts ont entraîné une perception différenciée des apprentissages alors que les aptitudes personnelles ont permis un engagement en alphabétisation différent entre celles qui ont fréquenté l'école [Dovi, Akuvi & Afiavi] et celles qui sont des analphabètes [Yonsi, Mémé & Améyo]. En outre,

ce sont les problèmes structurels liés au dispositif d’alphabétisation qui ont amené certaines à abandonner les sessions lorsque leur image de soi est menacée [Afiavi] et surtout lorsqu’elles sont amenées à s’exercer aux apprentissages devant les autres.

Un autre aspect important auquel les apprenantes font régulièrement face pendant les classes d’alphabétisation concerne les nombreuses absences des autres apprenantes qui fréquentent les classes [Afiavi & Yonsi]. Pour certaines apprenantes [Dovi, Akuvi, Mémé & Améyo], c’est difficile de voir les autres apprenantes quitter les classes sans le moindre geste des moniteurs alors que vous vous efforcez de continuer à fréquenter les classes pour apprendre parce que vous poursuivez des buts mais aussi parce que d’autres personnes croient en vous et veulent vous voir réussir les apprentissages.

Pour les unes [Dovi, Akuvi, Mémé & Améyo], abandonner les sessions alors qu’elles ne sont pas terminées fera perdre confiance à leur entourage, surtout les personnes pour qui elles se battent [les filles - Dovi], [les moqueries subies - Mémé], [rattraper le temps - Akuvi] et [Réussir scolaire des enfants - Améyo]. Ce serait d’aller à la facilité en se contentant du peu que les classes ont offert alors qu’elles sont capables du meilleur.

Un dernier aspect qui apparaît en filigrane avec les apprenantes concerne le sentiment d’efficacité personnelle tout au long des classes. Lorsque le sentiment d’efficacité est élevé, les apprenantes poursuivent les apprentissages et s’affichent positivement par rapport à leurs camarades et cela se reflète sur leurs présences et leurs compétences dans les groupements ou associations. Mais lorsque le sentiment d’efficacité est faible, les apprenantes abandonnent pour préserver leur image de soi actuelle car si elle est ternie cela risque de se refléter également sur leurs présences devant les autres.

En définitive, ce regard croisé, sur les motifs d’engagement et les motifs de sortie des classes d’alphabétisation, montre que les types et la nature de buts poursuivis, la réalisation et la maîtrise des apprentissages enseignés, les contextes d’apprentissages, les antécédents scolaires, la perspective d’utilisation des apprentissages, les facteurs contextuels et personnels tels le sentiment d’efficacité personnelle et en dernier lieu les absences répétées des unes et des autres en classes constituent les éléments qui ont permis de comprendre les motifs d’entrée et de sortie en alphabétisation et aussi d’identifier les différents profils des apprenantes qui fréquentent les classes.

CONCLUSION

Les apprenantes engagées en alphabétisation présentent différents profils lorsqu'elles fréquentent les classes. Les différents profils résultent des buts personnels qu'elles poursuivent, des choix des apprentissages qu'elles font, de la perspective d'acquisition et d'utilisation des apprentissages à laquelle elles s'attendent avec les classes.

Certains profils ciblent uniquement les apprentissages instrumentaux et les utilisations possibles alors que d'autres profilent visent la quête de reconnaissance à partir des différents apprentissages qu'elles seront amenées à réaliser. En clair, les buts poursuivis sont à la base de l'engagement en formation d'alphabétisation des apprenantes mais les buts constituent également l'élément principal qui amène les unes et les autres, soit à abandonner, soit à quitter, soit à persévérer jusqu'à terme, soit à rechercher à poursuivre de nouveau les classes d'alphabétisation. Mais les buts ne sont pas les seuls éléments déterminants puisque des facteurs internes et externes au dispositif d'alphabétisation, sont aussi des aspects qui poussent à quitter ou à persévérer dans les sessions qui sont dispensées dans les classes d'alphabétisation.

En somme, des apprenantes ont quitté les classes mais des apprenantes ont aussi achevé de fréquenter les classes. Cela montre que dans les classes d'alphabétisation, il y aura celles qui quitteront et aussi celles qui persévéreront pour différents motifs.

CHAPITRE SIXIÈME - SUR LE “DÉPART PRÉCOCE” EN ALPHABÉTISATION

Notre objectif, dans cette recherche, était de comprendre les principales raisons qui poussent des apprenants adultes en alphabétisation à quitter les classes avant la fin de la période prévue. Il s'agissait de savoir si l'abandon ou le “départ précoce” dans les classes d'adultes peut signifier autre chose que l'échec, tel qu'il est généralement admis et savoir dans quelle mesure il peut s'identifier à une réussite. Nous avons ainsi postulé que des apprenants adultes en alphabétisation quittent les classes lorsque les buts personnels poursuivis sont atteints et qu'ils ont généré des acquis.

L'objectif poursuivi a ciblé le paradigme théorique de l'Expectancy-Value et il a aussi inclut la théorie des buts et la perspective temporelle pour mieux cibler le phénomène de “départ précoce” dans les classes. Dans cette recherche, nous avons utilisé une approche méthodologique qui combine les méthodes d'analyse quantitative (court questionnaire) et les méthodes d'analyse qualitative axées sur des entretiens. Les résultats sont analysés selon deux approches différentes : une analyse qualitatif-quantitative et une analyse purement qualitative qui est portée par des monographies.

Les résultats obtenus ont montré que les classes d’alphabétisation sont essentiellement fréquentées par des femmes adultes. Elles sont 86% à quitter les classes avant la fin des apprentissages et que les raisons évoquées au moment des “départs précoces” sont liées aux buts poursuivis, au coût relatif des classes, au dispositif d’apprentissage, à l’utilisation des apprentissages acquis, au sentiment d’accomplissement ressenti, ou à l’environnement social. Pourtant, quatorze pourcents (14%) d’entre elles ont fréquenté les classes jusqu’au bout et elles ont donc fait preuve de persévérance jusqu’à la fin.

Compte tenu des différents résultats présentés dans les chapitres qui précèdent, ce chapitre de discussion se structure en quatre parties. En premier, il présente les différents déterminants qui, d’une façon ou d’une autre, ont motivé ou non la fréquentation des classes, voire la persévérance. Ensuite, il montre le parallèle entre la problématique de “départ précoce” et l’achèvement des apprentissages dans les classes des adultes avec un accent particulier sur les écarts entre les acquisitions et les utilisations des acquis dans le quotidien. Enfin, il souligne les implications pour la formation ou l’éducation des adultes, en particulier l’alphabétisation des adultes, et les paradigmes théoriques utilisés. Et en dernier, il met l’accent sur les perspectives que cette recherche ouvre ou pourra ouvrir pour des recherches complémentaires.

1. DÉTERMINANTS RELATIFS AU “DÉPART PRÉCOCE” DES CLASSES

Selon les théories motivationnelles dont notamment le paradigme de l’Expectancy-value (Feather, 1982; 1988; Eccles et al., 1998; Eccles et Wigfield, 2002), la théorie des buts (Ford et Nicholls, 1987; Ford, 1992) et la perspective temporelle (Husman et Lens, 1999; Lens, 2001; Lens et al., 2001) ; l’engagement des adultes en formation implique qu’ils soient portés par des actions libres ou dirigées, des actions orientées par des buts dont ils sont conscients ou non et dont la perspective est d’apprendre en vue d’interagir avec leurs besoins. Cette perspective d’apprentissage concerne autant les adultes qui s’engagent pour fréquenter les classes d’alphabétisation (Barrette, 2010).

Il est donc pertinent de s’interroger sur ces questions d’autant plus que la mise en place de classes d’alphabétisation est particulièrement encouragée par les politiques éducatives (Unesco, 2006; Vaughan, 2010). Puisque les classes constituent le cadre dans lequel des adultes analphabètes ou des adultes qui ont très tôt abandonné

l'école, c'est-à-dire dans leur jeune âge, ont de nouveau la possibilité et le choix de s'engager dans une formation et d'apprendre. Pour ces adultes, les classes constituent une nouvelle opportunité ou une belle occasion d'acquérir des connaissances et de développer des compétences afin de devenir des adultes autonomes, responsables et fiers au quotidien. Pour ces adultes, il s'agit d'apprendre, d'acquérir des connaissances et des compétences qui pourront constituer de vraies occasions d'ouverture vers de nouvelles activités, grâce à l'acquisition de ces nouvelles connaissances (Aumont et Mesnier, 1995).

Nos premiers résultats ont montré que la population apprenante dans les classes d'alphabétisation est principalement féminine. Les moniteurs quant à eux sont majoritairement des hommes (80%), pour (20%) de femmes et tous, des volontaires³⁸. Les femmes sont également présentes comme des superviseurs³⁹ d'alphabétisation dans les rapports de 5% pour 15% pour évaluer les activités des classes sur le terrain.

Les résultats ont montré que 89% des apprenantes ont rapporté avoir acquis au moins un apprentissage, c'est-à-dire l'écriture, la lecture, le calcul ou les compétences courantes. Elles sont ainsi 90% à rapporter avoir atteint les buts pour lesquels elles s'étaient engagées en alphabétisation. En plus, toutes ont rapporté qu'elles utilisent l'une ou l'autre des acquisitions dans l'une ou l'autre activité de leur quotidien. Ceci amène à souligner que les acquisitions peuvent concerner d'autres aspects des connaissances et des compétences et qu'elles peuvent être immatérielles ou latentes.

Mais la confrontation des résultats à la fréquentation des classes et aux comportements d'engagement, a montré un fort contraste, portant sur la différence entre les acquisitions et les utilisations réellement rapportées. Puisque même, au niveau des caractéristiques concernant l'utilisation des acquisitions, d'autres contrastes persistent et soulèvent de nombreux questionnements, tels la perception que les apprenantes ont des utilisations.

³⁸ Les volontaires d'alphabétisation, jadis appelés moniteurs, sont maintenant des bénévoles des ONG. Le terme de volontaire a été introduit récemment par les Nations Unies dans le cadre des Objectifs du Développement du Millénaire (ODM) qui met l'accent sur l'action volontaire et le travail des ONG par la stratégie de faire faire en ces termes suivant : «le volontariat est de plus en plus reconnu comme un instrument capable de contribuer au développement humain sur le terrain».

³⁹ Les superviseurs d'alphabétisation sont soit des fonctionnaires de l'Etat, soit des employés des ONG dont le but est de superviser, coordonner et évaluer les activités des volontaires sur le terrain.

Ceci signifie que certaines apprenantes ont réalisé des apprentissages et d'autres n'ont pas réalisé d'apprentissages mais elles rapportent toutes utiliser ce qu'elles ont appris avec les classes. Il ressort donc que les connaissances et les compétences visées ne sont pas les mêmes puisqu'elles n'ont ni les mêmes besoins, ni ne font les mêmes choix d'apprentissage en s'engageant en alphabétisation. Il ressort alors que le plus important pour les apprenantes est d'avoir fréquenté les classes quelque soit le temps à consacrer à l'apprentissage d'une activité afin de réaliser ou non. C'est comme si pour certaines apprenantes, le fait de fréquenter les classes est en soi un but à atteindre.

Certes, les apprenantes sont motivées, donc poussées en formation pour apprendre et elles ont montré le comportement attendu. Ce qui a conduit à des taux d'acquisition et d'atteinte des buts élevés. En fait, leur motivation s'est traduite dans leur engagement par la fréquentation des classes, le choix des apprentissages, la nature et les types de buts, et les acquisitions et les utilisations (Roussel, 2000; Pintrich et Schunk, 2002).

En clair, les apprenantes ont fréquenté les classes, elles ont fait le choix d'acquérir des apprentissages et d'utiliser les acquisitions pour interagir avec leurs besoins. Cela signifie qu'elles poursuivent ainsi des buts et font le choix de réaliser des acquisitions (Pintrich, 2000; Phalet et al., 2004; Roebken, 2007). C'est en fonction de cela qu'elles vont s'engager différemment en fréquentant les classes sur des périodes variables même si toutes visent de devenir des alphabètes qui savent utiliser les connaissances et les compétences dans leur quotidien (Koestner et al., 1996; Fredricks et al., 2004).

1.1. Fréquentation des classes

Les apprenantes en alphabétisation sont engagées avec des motivations différentes et elles ont visé suivant leur milieu des buts personnels différents qui doivent répondre à leurs besoins. Les résultats ont montré que la fréquentation des classes est différente et qu'elles ont développé des comportements différents en termes de fréquentation des classes (Gartner, 2005; Porter et al., 2005; Comings, 2007). Ainsi, on a pu observer quatre types de fréquentation : une fréquentation sur une période courte (14%), une fréquentation sur une période moyenne (39%), une fréquentation sur la période requise (14%), et une fréquentation dont la période ne peut plus être définie (33%)⁴⁰. La période

⁴⁰ Elles concernent les apprenantes qui ne se sont pas rappelées la période pendant laquelle elles ont fréquenté les classes.

moyenne et la période indéfinie ont présenté des caractéristiques similaires sur différents points tels les acquisitions d'apprentissage, les types d'activités réalisés et autres. Cela a permis de ramener les quatre catégories à trois, qui se présentent ainsi : une période courte de [1 à 3 mois] pour 14%, une période moyenne comprise entre [4 et 6 mois] pour 72% et une période normale de [≈9 mois] pour 14%.

Les apprenantes ont fréquenté les classes d'alphabétisation sur des périodes variables : or, elles visaient toutes d'acquérir des connaissances et de développer des compétences dans la perspective de les utiliser. La particularité en formation des adultes, c'est que les activités ou les choix d'apprentissage ne sont pas liés à une obligation scolaire comme à l'école primaire où les enfants ont l'obligation de fréquenter les classes (Comings et al., 2000; Simons et al., 2000; Lebel et al., 2007). En formation d'adultes, l'adulte prend la décision de s'engager dans une formation, ce qui résulte la plupart du temps d'une perception positive de la valeur de la formation et des bénéfices qu'elle lui apportera (Feather, 1988; Eccles et Wigfield, 2002; Pintrich et Schunk, 2002), à un moment donné de sa trajectoire (Bourgeois, 1998). Les apprenantes en alphabétisation ont bien fondé leur engagement sur ce choix mais pourtant, seules 14% d'entre elles ont persévéré et ont été jusqu'au bout de la formation d'alphabétisation. Ces différents points permettent de caractériser les dynamiques motivationnelles des apprenantes qui ont fréquenté les classes en vue des acquisitions à réaliser et à utiliser également.

Dans le cadre d'une activité, Atkinson (1964) estime que la direction et l'intensité du comportement est fonction de ce que l'organisme anticipe pour atteindre un but. Selon l'auteur, c'est l'anticipation des résultats qui initie, dirige et soutient le comportement. C'est bien ce que nous observons dans nos résultats, puisque les apprenantes qui ont fréquenté les classes, ont anticipé les bénéfices et elles ont fait preuve de persévérance, afin de développer les comportements souhaités mais seulement qu'ils vont être variable et fonction des buts pour lesquels elles se sont engagées en apprentissage.

Déjà en 1963, Lewin soulignait que «l'objet-but» est l'activité que la personne perçoit comme moyen de se libérer d'une tension créée par un besoin, puisque pour gérer la tension, l'adulte s'engage en formation dont les bénéfices vont lui permettre d'interagir avec le besoin (Neuville et Van Dam, 2006). Dans ce sens, Bourgeois (2009) souligne que l'adulte ne s'engage pas sans un minimum d'intention, d'attentes en retour de sa

participation. Ainsi, un sujet confronté à une situation de déséquilibre se mobilisera pour agir en vue d'établir un nouveau point d'équilibre. Selon l'auteur, les changements se produisent dans une succession infinie de cycles équilibre-déséquilibre (p 42).

Ce faisant, il importe de souligner l'importance et la place de la tension comme élément déterminant qui génère la mobilisation des ressources pour entrer dans une activité. C'est dire que les tensions sont liées à l'exercice d'une activité car c'est dans le cours de l'activité que la tension se produit et génère la mise en mouvement de la personne dans un travail cognitif de recherche de solutions (Petri, 1981; Lehmann, 2002). Pour les apprenantes, la tension renvoie à leur réalité de la vie, à leur biographie car c'est dans leur vie qu'il y a, à un moment donné, une perturbation qui fait problème et qui crée la tension. Ainsi, cela se passe dans leur vie, dans le cours de leur activité et elle doit être résolue puisqu'il s'agit d'une tension existentielle qui concerne leur quotidien.

Ainsi, la tension a différentes dimensions et pas seulement une dimension cognitive de recherche de solutions. Elle a aussi une dimension émotionnelle et une dimension physique. En outre, la tension a aussi une dimension sociale, c'est-à-dire que les perturbations vont concerner d'une manière ou d'une autre, la relation avec les autres comme les enfants, le conjoint, les pairs, la communauté, etc. Toutes ces dimensions se révèlent importantes car la tension n'est pas seulement une question qui touche l'apprenante seule, isolée mais bien une personne appartenant à un milieu social. Ainsi, lorsque l'activité envisagée réduit la tension, elle devient désirable (à valence positive) et elle va générer des forces qui amèneront la personne à développer les comportements appropriés. Mais lorsque l'activité envisagée ne peut pas permettre de réduire la tension créée par le besoin, elle devient répulsive (à valence négative). Dans les classes, les apprenantes qui s'engagent, ont perçu les apprentissages comme désirables, pouvant réduire la tension et elles leur ont accordé une valence positive.

À cet effet, Pintrich et Schunk (2002) ont souligné que l'intensité du besoin et les propriétés intrinsèques de l'activité qui est visée en «objet-but», valorisent l'activité et soutiennent l'acquisition. Nos résultats ont ouvertement montré que les apprenantes ont perçu de la valeur pour les apprentissages, anticipé les acquisitions et cela est souligné par l'expression de la joie et les attitudes positives que la plupart des apprenantes ont

démonstré à l’égard des apprentissages dans les classes d’alphabétisation comme moyen de se libérer des tensions générées par les besoins (Bourgeois, 2009).

Alors, les apprenantes ont fait le choix des apprentissages qui doivent leur permettre de résoudre les tensions liées aux besoins qu’elles rencontrent au quotidien. Ce faisant, elles ont développé des comportements qui ont donc influencé l’engagement et aussi la fréquentation des classes mais plus encore les acquisitions et leur transfert. Dans ce sens, les résultats ont montré que les apprenantes se sont engagées en alphabétisation et elles ont fréquenté les classes mais différemment parce qu’elles n’ont pas les mêmes besoins, donc elles ne vivent pas les mêmes tensions. Mais la manifestation de la joie d’apprendre et des attitudes positives à l’égard des classes d’une part, l’information sur les sessions et la poursuite de l’octroi des crédits d’autre part, ont permis aux apprenantes d’anticiper les résultats des apprentissages et surtout leur transfert.

La caractéristique distinctive concernant la variation dans la fréquentation des classes ne se limite pas seulement à la motivation différenciée mais dépend des buts qui ont favorisé les acquisitions, anticipé l’utilisation des acquis et ont conduit les apprenantes à quitter les classes. Ainsi, elle va permettre de distinguer les buts à l’engagement et le choix des apprentissages qui ont visé les acquisitions montrant par là que la motivation est multidéterminée mais aussi importante pour la perception de la valeur des classes d’alphabétisation au moyen desquelles elles réalisent les différents apprentissages et elles concentrent leurs efforts sur une période de la fréquentation des classes dans la perspective de résoudre les tensions qui ont mobilisé pour l’alphabétisation.

1.2. Buts poursuivis en alphabétisation

De nos résultats, toutes les apprenantes en alphabétisation poursuivent des buts qui sont exprimés différemment par les unes et par les autres du fait qu’elles ne sont pas motivées par les mêmes besoins et qu’elles ne vivent pas les mêmes tensions.

Des recherches ont indiqué que les buts sont des représentations en termes de motifs que la personne construit en entrant en formation (Dweck, 1986; Ames, 1992; Urdan et Maerh, 1995). Ils sont potentiellement accessibles, conscients et cognitifs. Ils sont

multidimensionnels (De la Fuente, 2002; Lehmann, 2002) et entretiennent des liens avec les tensions que la personne peut vivre avant, pendant ou à l'issue de la formation.

Nos résultats ont convergé dans ce sens et montré que les buts poursuivis dépendent surtout des besoins, des attentes et des bénéfices attendus des apprentissages. En fait, 90% des apprenantes interrogées ont rapporté avoir atteint les buts pour lesquels elles ont fréquenté les classes. Mais parmi elles, certaines ont quitté les classes alors que d'autres ont persévéré jusqu'à la fin des apprentissages. 10% des apprenantes ont aussi rapporté n'avoir pas atteint leurs buts visés et parmi elles, toutes ont quitté les classes. Ainsi, quitter ou persévérer est principalement fonction des buts et des tensions qui sont produits et les interactions qui sont permises avec les besoins. Mais dans les classes, les buts sont exprimés différemment et traduisent à la fois les comportements (Feather, 1982), les choix d'apprentissages et les acquisitions à réaliser (Guan, 2004). D'un côté, les buts ont permis aux apprenantes de s'engager en alphabétisation et d'autre part, ils ont généré des tensions que les apprenantes doivent gérer ou éviter.

En effet, il importe de concevoir les buts comme des facteurs et des déterminants qui favorisent les comportements et les acquisitions qui permettent de se retrouver dans le processus de formation où ils s'influencent mutuellement avec d'autres facteurs du contexte. Hassi et Storti (2008) notent qu'en formation des adultes, la participation et la fréquentation des classes relèvent du comportement et déterminent les acquisitions du fait qu'il s'en suit une relation au sein de laquelle les comportements et les acquisitions s'influencent mutuellement entraînant des effets en boucle concernant les buts.

1.2.1. Buts, soutiens à l'engagement

À travers les résultats, nous avons observé que les apprenantes en alphabétisation, poursuivent toutes des buts et elles ont ainsi perçu la valeur des apprentissages. Les buts se sont avérés importants pour l'engagement, le choix des apprentissages, la persévérance et les acquisitions. Les buts ont montré un ordre et une progression qui ont visé l'utilisation des apprentissages. Hassi et Storti (2008) et Lens et ses collègues (2001) ont indiqué que les buts dirigent l'attention et l'action des personnes car une fois que les buts sont atteints, les personnes ont tendance à se fixer de nouveaux buts ou les buts non clarifiés ou neutres deviennent également clairs et réalisables.

Avec les classes d’alphabétisation, les apprenantes ont poursuivi des buts personnels qui se placent à côté des buts collectifs (institués par l’organisme en charge à l’endroit des apprenantes). Mis côte à côte, les résultats ont montré que les apprenantes ont visé des buts personnels aux dépens des buts collectifs. Même si elles ont été invitées à apprendre, une fois qu’elles s’engagent, les apprenantes privilégient leurs buts personnels qui sont en rapport avec leurs besoins existentiels et elles vont chercher à les résoudre. Nous postulons alors qu’à partir des buts collectifs, elles ont donné du sens à leurs besoins et elles ont visé des buts personnels qui répondront aux besoins.

À propos des buts, Carver et Scheier (1998) ont indiqué que les sujets en formation visent des buts qui sont exprimés sous deux formes distinctes : des buts opératoires et des buts identitaires. Pour les auteurs, les sujets poursuivent des buts qui sont configurés sous la forme d’une hiérarchie. À la base, se trouvent les buts opératoires impliquant des activités concrètes. Mais élevé dans la hiérarchie, les buts relèvent de l’ordre de l’abstraction et ils se précisent sous la forme des buts identitaires.

Pour les apprentissages, beaucoup d’apprenantes ont poursuivi des buts opératoires parce qu’ils conduisent à des activités concrètes telles ‘apprendre à écrire’, ‘apprendre à lire’, ‘apprendre à calculer et autres. Ainsi, si ces activités sont réalisées, elles vont contribuer à résoudre les besoins qui ont amené les apprenantes en classes. Aussi, lorsque les buts opératoires sont atteints parce que les activités sont réalisées, ils contribuent d’une certaine façon à l’atteinte de certains buts identitaires. Par exemple, des buts tels que ‘contribuer à la réussite scolaire de ses enfants’ ou ‘assumer son rôle dans l’association’ impliquent pour les atteindre des activités relatives à ‘apprendre à lire’, ‘apprendre à écrire’ ou ‘apprendre à calculer’. Ainsi, selon Carver et Scheier (1998), les buts s’ouvrent sur des attentes et des perspectives qui diffèrent d’une personne à une autre puisqu’ils s’alignent sur les besoins qui ont créé des tensions à réduire.

D’après les résultats, les apprenantes qui se sont inscrites dans les classes d’alphabétisation poursuivent à la fois des buts opératoires et/ou des buts identitaires. Les buts sont directement liés à leurs besoins et sont portés par le désir et la volonté d’être atteints. Cela s’explique par la nature des besoins (le plus souvent étroitement liés à l’amélioration de leurs conditions de vie) et le fait qu’elles y mettent prioritairement

l'accent. Le constat qui en ressort est que les apprenantes poursuivent majoritairement des buts opératoires et seulement une petite catégorie poursuit des buts identitaires. Parmi les apprenantes interrogées, même si elles sont peu nombreuses à avoir ce profil, ce sont celles pour qui les buts identitaires sont prégnants, qui s'engagent le plus et persévèrent davantage dans les acquisitions des apprentissages.

Globalement, nous constatons que les apprenantes ont exprimé principalement des buts à un niveau opératoire où les activités à réaliser sont concrètes. C'est lorsqu'elles persévèrent plus longtemps dans les apprentissages, que certaines expriment des buts identitaires. Tout se passe comme si les apprentissages relatifs aux buts opératoires ont apporté plus que la résolution des besoins ressentis, ils ont entraîné un sentiment d'accomplissement (Malin et al., 1980; Legendre, 1993) qui met en lumière d'autres besoins à résoudre également. Par ailleurs, lorsque les buts sont clairement formulés, ils amènent les apprenantes à percevoir autrement les sessions et à s'intéresser au-delà des apprentissages qu'elles doivent acquérir. Ce faisant, elles persévèrent, fournissent de l'effort et acquièrent les apprentissages qui y sont relatifs, surtout lorsque les effets sont ouvertement appréciés par les autres (Feather, 1975).

Pour, Koestner et ses collègues (1996), les buts entraînent deux sortes d'internalisation : l'identification et l'introjection. D'une part, les personnes cherchent à associer les informations relatives aux apprentissages à leurs besoins et, d'autre part, elles veulent dépendre de l'influence significative des autres et de l'expérience des émotions. Ainsi, lorsque les apprenantes poursuivent des buts, elles visent plus que des connaissances et des compétences mais une identification et une introjection à travers les acquisitions.

D'une certaine façon, c'est cette perspective qui permet aux apprenantes d'exprimer à la fois des buts opératoires et des buts identitaires puisque les buts sont le reflet des tensions liées aux besoins de la personne en formation car les buts que poursuivent les apprenantes sont un ensemble : les buts identitaires prolongent les buts opératoires.

À la lumière des résultats, de nombreuses apprenantes ont réalisé des apprentissages comme écrire y compris signer de son(ses) nom(s), lire, calculer mais aussi des apprentissages qui ont développé des compétences courantes telles que : respecter la vaccination de son enfant, veiller à la propreté de son milieu de vie, disposer de l'eau

potable, et autres. Ainsi, une fois les buts opératoires atteints, elles se projettent vers d'autres buts liés à l'utilité ou l'instrumentalité perçue des apprentissages.

En réalité, un nombre important des apprenantes ont rapporté avoir acquis au moins un apprentissage en visant les buts opératoires. Les acquisitions ont ainsi concerné les connaissances instrumentales et les compétences courantes. À partir des monographies, nous observons que quatre apprenantes sur six ont visé des buts opératoires. Elles ont toutes réalisé les acquisitions qui sont reliées aux buts opératoires qu'elles ont poursuivis en privilégiant les acquisitions qui vont directement répondre à leurs besoins de base. Pour les apprenantes, les buts opératoires sont focalisés sur les apprentissages concrets tels l'écriture dont l'acquisition est observable et mesurable et dont les bénéfices se conçoivent et se perçoivent facilement par les apprenantes elles-mêmes mais aussi par leurs pairs et leur entourage. En fait, elles ont visé l'apprentissage de l'écriture parce que ce but devrait permettre la résolution de leurs besoins en réduisant les tensions liées à l'exercice de leurs activités quotidiennes par cet apprentissage.

Un autre aspect important qui a permis et facilité l'atteinte des buts opératoires est la perspective temporelle future des buts (Husman et Lens, 1999; Lens, 2001; Phalet et al., 2004). Selon les auteurs, l'aptitude à pouvoir utiliser les apprentissages dans une période requise a constitué l'élément déterminant qui a favorisé les acquisitions. Des acquisitions qui sont rendues possible grâce à une volonté, une attention constante et une implication soutenue envers l'atteinte des buts (Pervin, 1993; Lens et al., 2001).

En fait, les buts que visent les apprenantes sont précis, clairs et ont une perspective temporelle courte. C'est-à-dire que la perspective d'utiliser les acquisitions en réponse à des besoins a été très motivante et quand les apprenantes observent leur propre progression pendant les apprentissages et elles découvrent qu'elles font des progrès significatifs avec les connaissances (Martinot, 2006), elles persévèrent pour les réaliser. Cela montre que les apprenantes visent des acquisitions afin de les utiliser dans l'immédiat. Pour cela, elles persévèrent pour le temps à consacrer aux apprentissages.

Selon Carver et Scheier (1998), les buts opératoires sont précis et ils ciblent des activités qu'elles impliquent puisqu'ils sont situés à la base dans la hiérarchie des buts,

donc facilement accessibles. De la sorte, ils sont réalisables et facilement atteignables et les apprenantes qui poursuivent de buts opératoires acquièrent les apprentissages qu’elles ciblent en formation. Ceci rejoint d’autres travaux qui ont montré que les personnes réalisent des activités {Eccles, 2002 #436; Feather, 1982 #447;, 1992 #451}.

En somme, le fait que la majorité des apprenantes aient exprimé des buts opératoires traduit les taux élevés des acquisitions, le choix des apprentissages, l’effort fourni et les comportements d’engagement. Mais la fréquentation des classes est l’élément principal et caractéristique de la dynamique motivationnelle qui a dès lors facilité l’acquisition des apprentissages. L’atteinte des buts opératoires s’inscrit dans un cadre temporel puisque la plupart des apprenantes prennent la décision de quitter les apprentissages après que les acquisitions soient réalisées en indiquant une persévérance variable selon que la relation entre les buts opératoires et la perspective des apprentissages.

Suite aux acquisitions réalisées ou déjà, en s’engageant en alphabétisation, des apprenantes visent aussi des buts identitaires : elles visent bien plus qu’apprendre à écrire, lire, calculer et à acquérir des compétences courantes. Les buts identitaires concernent pour elles l’identification et l’introjection comme réussir socialement en lisant à l’église, ressembler à la présidente de l’association, etc.

Poursuivre de tels buts identitaires, signifie souvent de fréquenter plus longtemps les classes et ainsi maîtriser tous les apprentissages concrets liés à leurs buts opératoires.

Carver et Scheier (1998), Carré (2001) et Bourgeois (2009) soulignent que lorsque les personnes poursuivent des buts identitaires, elles persévèrent davantage en formation puisque la personne est confrontée à une situation de déséquilibre et se mobilise pour agir en vue d’établir un nouveau point d’équilibre. Pour Bourgeois (2009), l’adulte ne s’engage pas en formation sans un minimum d’intention, d’attentes en retour de sa participation puisqu’elle se projette dans une perspective c’est-à-dire qu’elle magnifie l’importance d’un projet, d’un but dans le futur. Carver et Scheier (1998) ont montré que lorsque les buts identitaires ont une position élevée dans la pyramide des buts, c’est-à-dire qu’ils sont situés à un niveau d’abstraction plus élevé, ils peuvent être aussi connectés à d’autres buts notamment des buts, situés à des niveaux inférieurs de la pyramide des buts, ce qui traduit leur niveau d’intégration.

Dans les monographies, deux apprenantes poursuivaient clairement des buts identitaires au départ de leur engagement en classes d’alphabétisation. Parmi elles, une a achevé de fréquenter les classes en acquérant les apprentissages visés et en persévérant alors que l’autre a abandonné et n’a pas appris pendant les classes. En fait, ces deux apprenantes n’ont pas les mêmes rapports avec l’école et avec les acquis de l’école.

Les quatre autres adultes qui poursuivaient essentiellement des buts opératoires à leur entrée dans les classes d’alphabétisation, ont réévalué leurs buts à travers les rapports qu’elles ont développé avec les acquisitions et elles ont visé des buts identitaires parce que les apprentissages enseignés et acquis faisaient accroître leur horizon de connaissances et elles se rendaient compte d’autres acquisitions possibles par les sessions. Parmi elles, deux ont achevé les classes et elles cherchent à poursuivre les sessions ; une a fréquenté les classes par intermittence pour atteindre ses buts et la dernière a simplement et purement abandonné les classes pour se concentrer sur ses activités quotidiennes.

Ceci souligne que la diversité des tensions, qui ont permis aux apprenantes de se mettre en mouvement et de s’engager en alphabétisation pour apprendre, renvoie à la réalité de leur vie car elles vont chercher à réduire les écarts ou les perturbations qui font problèmes dans leur vie, dans leur existence, dans leur quotidien et ainsi elles vont clarifier la résolution des tensions qui va passer par l’atteinte des buts poursuivis.

Autrement, certaines apprenantes n’ont pas atteint les buts qu’elles ont poursuivis en s’engageant en alphabétisation. Il est clair que les buts visés ne sont pas suffisamment élaborés pour être traduits à travers des apprentissages à réaliser, soit les buts ont été trop vagues, soit ils ont été trop précis pour être réalisables. Ou les tensions générées n’ont pas été suffisantes pour créer les conditions et les comportements nécessaires et favoriser les acquisitions même si l’anticipation des résultats des apprentissages est perçue et que les apprenantes s’attendent à obtenir des bénéfices afin de les investir. Mais pourquoi n’ont-ils pas laissé libre court à leurs buts afin de les atteindre ?

Dans les classes, les apprenantes sont toutes engagées en alphabétisation mais toutes n’étaient effectivement pas engagées dans les apprentissages puisqu’elles vivent des

tensions et des besoins différents. En fait, lorsque les buts poursuivis correspondent aux besoins à résoudre et aux tensions à réduire, elles s'engagent, persévèrent plus longtemps et cherchent également à continuer les classes puisque les apprentissages les amènent à pouvoir identifier de nouveaux besoins afin de les réévaluer les buts identitaires en ce sens qu'elles sont arrivées à réorienter les attentes, les projets et les perspectives par rapport aux classes (Carver et Scheier, 2000; Bourgeois, 2006; 2009).

Cela montre que le degré d'implication dans le processus de la formation et le sens que prend pour eux l'engagement sont liés à la dynamique identitaire en cours. De façon précise, l'implication dans la formation serait d'autant plus forte que si le sujet perçoit que la formation peut contribuer à réaliser les buts identitaires importants, comme l'accomplissement d'une image positive de soi visée ou l'évitement d'une image négative de soi menaçante (Bourgeois, 2009).

En résumé, les principaux éléments qui nous avons relevé à partir des monographies sont les suivants. Des apprenantes qui poursuivent des buts identitaires qui se révèlent concrets à l'engagement et celles qui ont exprimé des buts identitaires à la suite des acquisitions, se trouvent fortement impliquées dans les apprentissages et persévèrent plus dans la fréquentation des classes parce que l'atteinte des buts poursuivis va favoriser l'accomplissement d'une image positive de soi visée (Covington, 2000).

Des apprenantes qui poursuivent des buts identitaires qui se révèlent abstraits ou élevés dans la hiérarchie mais ne sont pas assez opérationnalisés pour être concrets, ne s'impliquent pas plus dans la formation mais abandonnent les classes et de ce fait elles évitent une image de soi négative (Phalet et al., 2004). Ceci rejoint les travaux de Lens (2001) ; Lens et ses collègues (2001) ainsi que Simons et ses collègues (2000) qui montrent que lorsque les buts visés en formation sont précis et clairs, ils amènent les personnes à persévérer davantage dans les apprentissages mais lorsque les buts poursuivis sont généraux et vagues, les personnes abandonnent vite les classes.

Certaines apprenantes n'ont pas exprimé de buts identitaires à la suite des acquisitions. Ce qui signifie que les buts sont restés neutres ou ne sont pas suffisamment saillants pour modifier les attentes et favoriser le déclenchement d'un nouveau comportement de persévérance. Par conséquent, elles se limitent seulement

aux buts opératoires et ne vont plus s'impliquer dans les apprentissages. Dans ce cas, elles abandonnent les classes en partant avec les acquisitions réalisées.

Enfin, lorsque des apprenantes expriment à la fois des buts opératoires et identitaires, elles s'impliquent parce que les buts collaborent ou concourent ensemble à des acquisitions et à une image positive de soi visée. À l'opposé, lorsque les buts entrent en conflit tel le fait de ne plus être perçues de la même façon par ses pairs, sa communauté ou perdre sa place au sein de son association, les apprenantes ne savent plus comment s'orienter et elles ne vont plus s'impliquer dans les apprentissages. Comme résultat, elles vont abandonner en soulevant différents motifs.

Ainsi, en distinguant les buts selon leur nature, Carver et Scheier (1998) ont montré que les activités les concernant sont réalisées de manières différentes. Ils qualifient donc les buts opératoires ou d'un niveau inférieur, d'après leur position dans la hiérarchie du fait qu'ils s'appuient sur des apprentissages concrets, ils sont les premiers à être atteints. Quand aux buts identitaires ou de niveau supérieur, dont le niveau d'abstraction est plus élevé, ils sont atteints plus tard parce qu'ils touchent aux aspects de soi. Ceci montre pour les apprenantes qui fréquentent les classes d'alphabétisation, une différence significative relative à l'atteinte des buts opératoires ou identitaires qu'elles ont poursuivis. Le constat observé est ainsi schématisé selon la figure suivante.

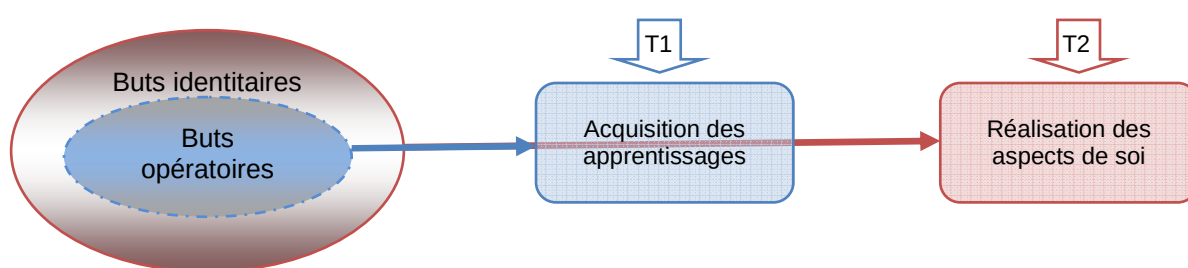


Figure 39 : Différence dans l'atteinte des types de buts poursuivis en alphabétisation

Les acquisitions des apprentissages, suites aux activités menées dans les classes d'alphabétisation sont plus directement liées aux buts opératoires et elles interviennent plus tôt [T1]. Mais, la réalisation des aspects de soi relatifs aux buts identitaires nécessite plus de temps [T2].

Ainsi, parmi les apprenantes qui ont quitté les classes avant la fin de la période requise de fréquentation de 9 mois, la plupart disent être parties avec des acquisitions qui leur permettaient d’atteindre les buts opératoires (souvent après une période variant entre 4 et 6 mois). Ainsi, 82% des apprenantes qui ont appris à écrire ont rapporté avoir appris à écrire entre 4 et 6 mois en moyenne et 9 mois tout au plus pour certaines.

Cependant, aucune apprenante n’a complètement atteint les buts identitaires poursuivis à la fin des classes d’alphabétisation. Atteindre des buts identitaires est plus complexe, en ce sens que ces buts sont directement liés à des aspects de soi de la personne qui se construisent sur une plus longue durée et ils impliquent aussi d’autres facteurs.

Ainsi, l’apprenante qui visait le but de lire la Bible à l’église n’y est pas parvenue même si elle a atteint d’autres buts identitaires tels que jouer son rôle dans l’association, vivre par soi-même les conditions d’apprentissages de l’école, contribuer à la scolarité de ses enfants, etc. En fait, le but identitaire relatif à la lecture n’est pas atteint malgré qu’elle ait achevé les 9 mois des sessions, fréquenté assidûment les classes et développé un comportement d’engagement et de persévérance satisfaisant. En réalité, la réalisation de ce but est très complexe du fait qu’il ne suppose pas uniquement les apprentissages acquis mais implique d’autres aspects significatifs plus importants comme la maîtrise et la pratique des différents aspects de la tâche telle la posture, l’aisance, etc. En outre, l’apprenante qui veut soutenir ses filles dans leur scolarité y est parvenue. Pour ce faire, elle s’est imposée la fréquentation des classes pour montrer le bon exemple et ainsi éviter que ses filles n’aient honte d’elle maintenant, ni lorsqu’elles seront devenues adultes puisqu’elle sera également une personne alphabétisée comme elles.

En somme, certains buts identitaires qui sont poursuivis en alphabétisation ne sont pas atteints parce que certains buts personnels sont à un niveau d’abstraction très élevé ou certains buts identitaires nécessitent des conditions particulières pour être réalisés en ce sens que les apprentissages en classes d’alphabétisation ne sont pas conçus de manière à favoriser ou à aider l’atteinte de certains buts identitaires même après 9 mois de fréquentation des classes. En fait, les classes d’alphabétisation ne mettent l’accent que sur les apprentissages instrumentaux ou les compétences courantes en oubliant que les adultes sont venus en formation d’alphabétisation parce qu’ils vivent des tensions auxquelles ils recherchent des solutions par les comportements.

1.2.2. Tensions en formation d’alphabétisation

D’après nos résultats, les apprenantes ont toutes poursuivi des buts en s’engageant pour apprendre mais seules 14% ont poursuivi la fréquentation des classes jusqu’à la fin. Ce qui pose entre autres des questions sur la façon dont elles se perçoivent. De plus, en réalisant les apprentissages enseignés, cela soulève également des questions sur les rapports qu’elles ont avec les apprentissages ainsi que des questions relatives à la fréquentation des classes.

◆ *Les tensions identitaires*

Pour s’engager en alphabétisation, toutes les apprenantes y ont été invitées mais elles ont dû prendre la décision de s’y inscrire pour acquérir des connaissances, développer des compétences, ainsi tenter d’apporter des réponses à des événements biographiques particuliers de leur vie marqués par des ruptures ou des perturbations.

Selon elles, l’engagement en alphabétisation est la solution car elles vont apprendre, principalement à écrire et à savoir signer en milieu rural afin de continuer à bénéficier des crédits qui leurs sont octroyés ainsi qu’à lire et à calculer essentiellement en milieu urbain afin de mieux réussir dans leur commerce au marché. Ainsi, obtenir des crédits va signifier être capables d’écrire et savoir signer de son nom à la réception et au remboursement des montants alloués. Pour les apprenantes, c’est devenir des adultes alphabètes sachant lire, écrire et calculer comme ceux qui ont été à l’école.

Mais au moment où elles s’inscrivent dans les classes d’alphabétisation, elles sont des mères, des épouses, des voisines, des amies, des travailleuses et des membres de leur communauté et aussi de leur groupement ou association, autant d’identités qu’elles gèrent au quotidien. Mais avec les classes d’alphabétisation, elles vont viser à devenir des mères alphabètes, des épouses alphabètes, des voisines alphabètes et des membres alphabètes de leur communauté. Dans leur entourage, elles vont devoir gérer les nouvelles identités avec tout ce que cela peut comporter comme risques pour elles-mêmes et leur entourage mais aussi les bénéfices qu’elles pourront en tirer.

Ceci souligne le caractère dynamique des identités comme une construction d'images de soi multiples à travers lesquelles les apprenantes se définissent. Bourgeois (1998; 2006) et Kaddouri (2006) ont indiqué que lorsqu'un sujet construit plusieurs identités, cela l'amène à définir son unité et sa continuité ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui. Le sujet est donc confronté à des tensions contradictoires entre différentes images de soi par lesquelles il se définit et la recherche d'unicité et de cohérence dans la représentation de soi. Ainsi, lorsque le sujet s'engage en formation, il est confronté à des tensions car certaines identités sont favorisées et d'autres non.

Pour les apprenantes, s'engager en classes d'alphabétisation va les aider à acquérir ou modifier leurs identités différentes pour construire avec les autres qui fréquenteront aussi les classes une nouvelle image de soi. Or, les apprenantes ont leurs identités “anciennes” acceptées par tous, même en tant que membre de leur communauté.

En effet, apprendre en formation d'alphabétisation signifie modifier ses identités dont l'identité de membre du groupement ou de l'association dont elles sont membres, c'est-à-dire construire une identité de membre qui sait écrire et signer avec son nom, qui sait lire et qui sait calculer. Il s'agit donc de construire une nouvelle image de soi comme toutes les autres apprenantes en apprenant à écrire ou tout autre apprentissage valorisé par les activités de l'ensemble des membres. Mais, la réalité objective montre que lorsqu'un adulte s'engage en formation, ce sont toutes les identités qui se trouvent modifiées, ainsi le sujet se trouve complètement transformé (Bourgeois, 2006).

Ce faisant, pour certaines, il s'agit de modifier toutes les identités afin de construire de nouvelles images de soi pour elles-mêmes et les autres (L'Écuyer, 1990). Pour celles-ci, les apprentissages vont être le moyen de réguler toutes les identités et ainsi arriver à obtenir une cohérence, mêmes avec des identités qui peuvent émerger pendant la fréquentation des classes. Mais pour d'autres, il n'est pas question de modifier toutes les identités mais seulement l'identité relative à l'image de membre afin de continuer à demeurer dans le groupement/association avec les autres. Pour celles-là, il n'est pas question de devenir une épouse alphabète alors que le mari ne l'est pas, ou devenir une mère alphabète alors que jusque là les enfants lui ont toujours obéi malgré tout. Leur question est de savoir pourquoi changer maintenant alors que tout marche bien.

Pour certaines apprenantes, le choix serait de préserver l'image de soi actuelle, quitte à ne pas modifier d'images de soi, sauf celle relative à l'image de soi du membre du groupement/association. Ainsi, elles vont s'engager mais elles seront les premières à partir et ainsi préserver leur place et leur statut pour avoir fréquenté les classes même sur une période très courte. Pour d'autres, le choix serait de modifier profondément leurs images de soi, dont celle de membre. Elles vont alors s'engager pour apprendre mais si avec les apprentissages, elles risquent de se retrouver avec une mauvaise image de soi, elles vont chercher à préserver leur image de soi actuelle et éviter ainsi tout ce qui peut les altérer en abandonnant. Pour ces apprenantes, il n'est pas nécessaire de s'engager davantage et elles vont mettre fin à leur fréquentation en justifiant leur choix par la préservation de leur image de soi actuelle. Ce faisant, pour elles, il n'aurait pas été possible d'acquérir des apprentissages, et elles seront aussi les premières à quitter les classes d'alphabétisation pour préserver leurs identités originelles.

Enfin, celles qui vont s'engager en alphabétisation et aussi dans les apprentissages, elles vont accepter des identités modifiées, c'est-à-dire construire de nouvelles images de soi, fréquenter les classes, apprendre pour acquérir les connaissances et développer les compétences courantes. Selon Bourgeois (1998), le processus d'engagement en formation résulte d'un choix rationnel, délibéré et parfaitement conscient de la part du sujet et qui se fait entre une liste de motifs qu'il serait ainsi capable de nommer et de hiérarchiser. Ainsi, pour les apprenantes qui s'engagent en formation d'alphabétisation avec des buts identitaires, le choix se justifie en ce sens qu'elles ont nommément évoqué qu'elles ont besoin de nouvelles images de soi afin d'être en adéquation avec les autres significatifs, c'est-à-dire les enfants qui vont à l'école, assumer son rôle au sein du groupement ou de l'association, s'identifier à d'autres personnes etc., assurer tout dans la perspective de répondre à des choix concernant les apprentissages.

La justification de tels choix concerne autant le milieu rural que le milieu urbain où les apprenantes sont réellement motivées à entreprendre les apprentissages, et le sens et la valeur qu'elles en donnent par rapport à leur environnement et leur trajectoire de vie.

En fait, beaucoup d'apprenantes se retrouvent à un moment donné de leur vie, mères des enfants qui vont à l'école, agricultrices ou revendeuses qui ont besoin de crédits pour financer leurs activités, habitantes vivant dans des communautés où elles sont

membres des groupements, des épouses dont certains maris ont fréquenté l'école, etc. Dès lors, des apprenantes sont confrontées à des tensions puisqu'elles se trouvent dans des situations où les images de soi qu'elles ont d'elles-mêmes ne répondent plus à ce qu'elles devraient être vis-à-vis de leurs enfants, de leurs époux ayant fréquenté, de leurs partenaires dans les groupements ou les associations, etc. Ainsi, le choix de s'engager dans les apprentissages est perçu comme une réponse à ces événements biographiques puisqu'il va constituer une stratégie pour réguler les différentes tensions.

Dans les classes où se déroulent les apprentissages, d'autres types de tensions vont alors émerger du fait que pendant les sessions, les activités vont au-delà des attentes en permettant aux apprenantes de construire de nouvelles images de soi d'elles à elles-mêmes et aux autres (Covington, 1984; Markus et Nurius, 1986). Les apprenantes sont donc confrontées à différentes images de soi qui vont s'orienter sur deux axes : un axe du rapport de soi à soi où les tensions concernent : l'image de soi tel que l'on est (image de soi actuelle), l'image de soi tel que l'on voudrait être (image de soi idéal) et l'image de soi tel que l'on se voit (image de soi visée) ; et un axe du rapport de soi aux autres où les tensions concernent : ce que les autres croient que je suis (soi actuel vu par autrui), ce que les autres croient que je voudrais être (soi visé vu par autrui) et ce que je crois que les autres souhaiteraient que je sois (soi idéal vu par autrui).

En fait, lorsque toutes les images de soi vues par soi et vues par autrui se mêlent, certaines apprenantes ont peur de ce qu'elles craignent de devenir et de projeter d'elles à elles-mêmes et aux autres. Ainsi, plusieurs apprenantes se sont retrouvées dans la confusion de leurs images de soi actuelles et visées telles que vues par elles-mêmes et vues par autres, surtout les autrui significatifs à qui elles comptent faire plaisir.

Certaines apprenantes ont eu peur de construire de nouvelles images de soi d'elles et de les projeter à elles-mêmes et aux autres. Pour éviter ainsi de montrer de nouvelles images de soi, certaines apprenantes quittent les classes, elles ne s'engagent pas dans les apprentissages. Il s'agit alors de préserver leurs images de soi actuelles et éviter toutes les images de soi visées ou idéales. D'autres apprenantes, par contre, ont persévéré pendant les apprentissages afin de construire les nouvelles images de soi d'elles à donner à elles-mêmes et aux autres. Elles s'engagent alors et tentent les apprentissages mais elles quittent une fois qu'elles ont réalisé les acquis essentiels.

Enfin, d'autres apprenantes construisent de nouvelles images de soi d'elles et elles les montrent autour d'elles, elles les assument en s'adonnant à d'autres responsabilités. Il s'agit principalement des apprenantes en milieu urbain et quelques-unes en milieu rural qui ont persévéré dans les apprentissages en visant des buts qui les ont aidées.

En clair, si certaines apprenantes n'ont pas voulu construire des images de soi visées ou idéales, d'autres pourtant souhaitent aller loin dans la construction de nouvelles images de soi. En fait, toute fréquentation de classes est sujet à une transformation (Barbier et al., 2009), c'est-à-dire que la configuration des formations est faite de telle sorte que lorsque le sujet s'engage, il en sort changé au plan identitaire (Bourgeois, 2006; Kaddouri, 2006), c'est-à-dire que la façon dont il se perçoit et il est perçu sera différente car il a acquis des connaissances et développé des compétences. Mais les classes d'alphabétisation qui offrent des formations ne visent pas nécessairement de telles dimensions et lorsque certaines apprenantes sont en quête de la réalisation de nouvelles images de soi, l'engagement dans l'apprentissage ne leur permet de réaliser que des choix basiques pouvant donc les soutenir, lorsqu'il s'agit des buts à atteindre.

◆ ***Les tensions entre les buts poursuivis***

Dans une certaine mesure, lorsque les apprenantes engagées en alphabétisation et fréquentant les classes, vivent des tensions au plan identitaires, c'est parce qu'elles poursuivent des buts qui doivent leur permettre de faire face à différentes tensions qui renvoient à leur biographie, à leur histoire de vie, à leur trajectoire à un moment donné de leur vie et principalement à des besoins qu'elles vont chercher à résoudre. Pour ce faire, elles ont adopté pendant les apprentissages des attitudes différentes et aussi des comportements différents afin de faire face aux tensions qu'elles devaient gérer dans la perspective de répondre à des buts opératoires et à des buts identitaires.

Pendant les apprentissages, certaines apprenantes se rendent compte qu'elles ne peuvent pas réaliser les activités, par conséquent elles ne peuvent pas atteindre les buts visés. Comme résultat, elles quittent simplement les classes pour ne pas montrer de faibles habiletés et démontrer une absence d'acquisition. En fait, lorsque certaines font preuve de faibles habiletés ou d'absence d'acquisition, leur image de soi actuelle s'en trouve affectée, ainsi elles ne peuvent ni construire de nouvelles images de soi visées, ni atteindre les buts personnels qu'elles poursuivent en s'engageant.

Dans les classes, certaines apprenantes avaient fréquenté l'école dans leur enfance mais plus de la moitié n'avaient jamais été à l'école. Certaines ont même atteint le niveau secondaire avant de perdre les acquis scolaires. Dans ce mélange, toutes les apprenantes poursuivent des buts personnels et toutes visent également d'atteindre leurs buts. Pourtant, certaines n'ont pas atteint leurs but personnels et d'autres aussi n'ont pas réalisé d'acquisition. Environ 10% d'entre les apprenantes n'ont ni atteint les buts poursuivis, ni acquis d'apprentissage, ni construit de nouvelles images de soi.

Pour les autres apprenantes, nos résultats ont permis d'observer des taux d'acquisitions élevés en écriture (82%) et compétences (60%) et des taux moyens en lecture (27%) et calcul (23%). Pour les unes comme pour les autres, les buts poursuivis ont permis le choix et facilité des acquisitions. Par ailleurs, les résultats ont aussi montré des taux élevés d'utilisation de l'écriture (54%) pour le milieu rural et, des taux élevé de la lecture (89%) et du calcul (74%) pour le milieu urbain. Il se dégage pour chaque milieu un ou deux apprentissages qui sont massivement réalisés pour devenir la référence. Ainsi, réussir l'apprentissage de référence, c'est-à-dire l'apprentissage que la majorité a réalisé ou compte réaliser, signifie que l'on est comme toutes les autres. Cela consiste à continuer à bien se montrer parmi les pairs et à préserver sa place dans les divers groupes. Mais si l'apprentissage n'est pas réalisé, les apprenantes risquent leur place parce qu'elles ne sauront pas utiliser les acquisitions de référence. Pour éviter d'autres tensions supplémentaires, elles vont s'exclure, se retirer de toutes les activités du fait qu'elles ne vont pas construire la nouvelle image de soi socialement admise puisque leur identité de membre ayant fréquenté la classe d'alphabétisation n'aura pas évolué.

Mais contre toutes attentes, certaines apprenantes ont vu leurs multiples identités être modifiées avec les apprentissages acquis. Tel est le cas de Yonsi qui malgré le fait qu'elle a seulement appris à écrire, elle est appréciée par ses enfants qui lui disent des mots gentils et doux qu'ils ne le lui ont jamais dit, surtout lorsqu'elle écrit alors qu'elle a quitté les classes à la fin du 4^{ème} mois. Aussi, certaines apprenantes ont gagné au plan identitaire sans vraiment le vouloir et même si elles n'ont pas cherché à viser des buts identitaires. Il est donc clair que le cadre de la formation modifie les images de soi. Ainsi, les apprenantes qui se sont engagées en alphabétisation et celles qui ont seulement voulu se limiter au fait d'apprendre à écrire pour continuer à bénéficier des crédits, ont

donc construit une nouvelle image de soi relative à l'identité de membre du groupement ou de l'association, ce qui a valu à de nombreuses apprenantes même après leur départ, et à d'autres apprenantes qui ont voulu seulement se limiter à l'instrumentalité des apprentissages de continuer à bénéficier des services auxquels elles ont droit comme membre. Car quelles que soient les acquisitions, elles leur ont permis d'afficher des images de soi positives valorisées essentiellement par des autrui significatifs.

En fait, les apprenantes comme Yonsi n'ont pas vécu des tensions liées aux buts visés parce qu'au départ, elles avaient essentiellement exprimés des buts opératoires. Pour ces apprenantes, même s'il y a eu des tensions au plan identitaire, elles n'en ont pas pris conscience du fait qu'au départ, elles ont souhaité la construction d'une seule identité, la plus importante pour leur quotidien (Barbier et al., 2006, Bourgeois, 2006).

Pour d'autres apprenantes, l'on a observé une évolution avec les acquisitions, c'est-à-dire qu'elles ont visé des buts opératoires en s'engageant en alphabétisation. Elles voulaient aussi apprendre et devenir quelqu'un d'alphabète pour continuer leurs activités quotidiennes. Mais certaines ont remarqué avec les acquisitions, qu'elles sont rentrées dans des rapports différents mais positifs avec les autres, surtout les autrui significatifs. Tel est le cas de Dovi qui constate que ce qu'elle apprend peut lui permettre d'aider ses filles à réussir à l'école. Car si elle-même devient alphabète et que ses filles réussissent à l'école, elles n'auront pas honte de leur mère une fois devenues adultes. Pour des apprenantes comme Dovi, viser des buts identitaires a émergé pendant les apprentissages parce que les rapports avec autrui ont changé.

Pour certaines apprenantes, nous avons noté une correspondance entre les acquisitions et les utilisations, c'est-à-dire celles qui ont visé à la fois des buts opératoires et des buts identitaires. Elles ont alors pu atteindre certains buts identitaires parce que de tels buts identitaires ont amené à construire à partir d'anciennes identités de nouvelles images de soi relatives à différents aspects de leur vie. En fait, pour les apprenantes, réaliser des apprentissages doit essentiellement se limiter aux acquisitions et les buts identitaires doivent seulement viser l'identité de membre du groupement/association qui est l'identité la plus saillante de toutes. Cependant, l'engagement en apprentissage a transformé la personne et fait évoluer toutes les identités sur l'axe du rapport du soi à soi, et sur l'axe du rapport du soi à autrui, surtout les autrui significatifs. Par exemple,

l'apprenante dont le mari est analphabète se mettra en conflit pour avoir son identité d'épouse comme une identité analphabète mais celle dont le mari est alphabète va chercher à construire son identité d'épouse pour avoir une image de soi qui répondrait le mieux à elle. Tel est le cas de Mémé qui a acquis les apprentissages et qui a aussi réussi à donner une nouvelle image d'elle à son mari, à ses clientes, aux membres de son association et qui se donne également en exemple aux jeunes filles portefaix qu'elle a recrutées et qui travaillent sous son autorité. Pour les apprenantes comme elle, les classes ont apporté des bénéfices au plan opératoire et au plan identitaire du fait que leurs activités ont énormément évolué ainsi que leurs rapports avec les autres.

Pour d'autres apprenantes, l'on a remarqué une distinction entre les buts opératoires et les buts identitaires. C'est-à-dire qu'elles n'ont visé que des buts identitaires qu'elles n'ont pas pu atteindre parce que leurs buts n'ont pas été assez clarifiés. Pour elles, les apprentissages devaient permettre de se réaliser (Maslow, 1943; L'Écuyer, 1990), non pas de construire de nouvelles images de soi mais d'exercer à partir de la prise en compte des nouvelles images de soi qui sont acquises. Il s'agit des situations où les sujets ne sont pas satisfaits de ce qu'ils sont, de ce qu'ils donnent d'eux à eux-mêmes et aux autres et de ce qu'ils souhaiteraient être pour eux-mêmes et pour les autres. Tel est le cas d'Afiavi qui visait de devenir une autre personne, d'exercer de nouvelles activités comme une autre personne. Pour les apprenantes comme Afiavi, viser des buts identitaires est la seule possibilité pour s'engager en formation d'alphabétisation. Ainsi, elles sont aussi des personnes qui vivent plusieurs tensions identitaires en cours d'apprentissage parce qu'elles ne savent pas progresser pendant les apprentissages à réaliser. De ce fait, le choix qui leur reste à faire est d'éviter d'altérer leur image de soi actuelle et elles quittent purement et simplement les classes d'alphabétisation.

Enfin, pour certaines autres apprenantes, l'on a identifié une complémentarité entre les buts opératoires et les buts identitaires même si elles visent des buts identitaires. Pour elles, pour construire des images de soi positives visées et valorisantes, il faudra apprendre toutes les différentes activités qui sont enseignées. C'est-à-dire que je ne peux pas jouer mon rôle dans l'association et assumer mon choix de m'identifier à la présidente si je n'apprenais pas à écrire car pour être comme elle, je dois savoir écrire afin d'aider les autres en remplissant les cases pour elles. Tel est le cas d'Akuvi qui a appris à écrire et qui continue d'écrire à tout prix. En fait, Akuvi a construit plus que

l'image de soi relative à l'identité de membre car elle a aussi construit une nouvelle image de soi d'elle qui lui permet d'être parfois à la place de la présidente. Et dans un autre sens, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas aider ses enfants à réussir à l'école si elle n'apprenait pas à lire, écrire et calculer comme tous les parents lettrés et si elle ne vit pas par elle-même l'expérience scolaire des apprentissages. Tel est le cas d'Améyo qui a acquis tous les apprentissages. Cela lui a permis de construire les différentes images de soi d'elle et aussi de construire d'autres images de soi supérieures aux identités en jeu. Pour des apprenantes comme Akuvi et Améyo, viser des buts identitaires signifie de réaliser en premier les acquisitions et ensuite de construire les images de soi visées

En somme, les buts que visent les apprenantes n'ont ni les mêmes contenus, ni les mêmes natures et n'ont pas nécessité les mêmes persévérances dans la fréquentation des classes. Les buts ont orienté vers des attentes et des perspectives différenciées. Les buts opératoires visés ne sont pas tous atteints même si les apprentissages qu'ils impliquent ont été acquis dans un délai plus ou moins court. Lorsque les apprenantes remarquent que les buts vont les amener à construire une nouvelle image de soi visée ou valorisée, si le milieu est soutenant, elles laissent libre cours aux transformations. Mais lorsque le milieu n'est pas soutenant, les identités entrent en conflit et dans la plupart des cas elles quittent les classes pour éviter de s'engager en apprentissage. De même, les buts identitaires visés ne sont pas tous atteints mais lorsqu'elles ont une conscience et une connaissance des apprentissages et clarifient suffisamment les buts visés, alors elles atteignent certains buts. Mais comme l'a compris Maslow (1943) que nous paraphrasons lorsqu'un but est atteint, un autre but vient prendre sa place.

Un autre aspect concerne le fait que les buts identitaires se différencient des buts opératoires en ce sens qu'ils nécessitent une période plus ou moins longue pour être atteints. Par conséquent, les buts opératoires ont amené à persévérer uniquement pour le temps nécessaire perçu pour les acquisitions alors que les buts identitaires amènent les apprenantes à persévérer jusqu'au bout de la période requise de 9 mois.

1.3. Valeur perçue des classes

D'après les résultats obtenus, l'engagement en formation d'alphabétisation a montré que les apprenantes ont perçu la valeur des apprentissages (Eccles et Wigfield, 2002).

Cette perception a amené les apprenantes à fréquenter les classes, suivre les sessions, et elle a facilité les comportements et les acquisitions d'apprentissages. Les apprenantes ont ainsi appris à écrire, à lire, à calculer et elles ont aussi acquis des compétences. Comme les buts, que les apprenantes poursuivent en alphabétisation, diffèrent les uns des autres, la perception de la valeur diffère également d'un apprentissage à un autre car il est fonction de l'utilité immédiate pour leur quotidien, les tensions qui les génèrent et aussi la résolution des besoins pour lesquels l'apprentissage présente de la valeur. C'est cette valeur, en termes d'utilité, qui est la plus prégnante chez les apprenantes. Elle présente donc selon Simons et ses collègues. (2000) et Phalet et ses collègues (2004), une dimension importante qui facilite l'engagement et les acquisitions.

Par exemple, les apprenantes en milieu rural apprennent à écrire parce que cela signifie augmenter la rentabilité de leurs activités en utilisant l'écriture et la signature pour bénéficier des crédits. En milieu urbain, elles apprennent à calculer et à lire puisque ces apprentissages sont investis dans leurs activités commerciales et sociales. En ce sens, Feather (1992) a noté des réactions quasi similaires auprès des adultes en chômage qui ne réalisent que les enseignements pour lesquels ils ont perçu de l'utilité du fait qu'ils peuvent leur permettre de retrouver du travail, c'est-à-dire de pouvoir résoudre les tensions créées par la situation de chômage pour elles-mêmes et leur entourage. Dans ses travaux sur les motifs d'engagement en formation des adultes, Carré (2001) a noté sept motifs extrinsèques et trois motifs intrinsèques. Ceci montre que les rapports entre les apprentissages et les facteurs externes utilitaires pour lesquels la formation est suivie, ont fortement conditionné tout le processus de formation, donc des apprentissages des personnes qui s'engagent pour apprendre dans les classes.

Nos résultats ont montré que les apprenantes ont perçu la valeur des sessions centrée sur l'utilité mais aussi sur l'importance des apprentissages et ceci à l'exemple des buts opératoires et identitaires qui sont exprimés. Ainsi, le fait de percevoir l'importance et de réaliser les apprentissages ont permis à certaines apprenantes de viser des buts identitaires si elles ne les ont pas exprimés en entrant en alphabétisation puisque des aspects de soi ont été modifiés avec les apprentissages et leurs confèrent des images de soi positives. Ceci rejoint plusieurs travaux dont ceux d'Eccles et ses collègues (1998) qui ont montré que l'importance perçue met l'accent sur les aspects de soi des

personnes, et les travaux de Carré (2001) qui évoquent des motifs extrinsèques et intrinsèques comme essentiels dans l'engagement en formation des adultes en vue dans la perspective de réaliser des apprentissages appuyés par les buts personnels.

En somme, la valeur perçue a suscité des apprentissages comme le montrent les taux des acquisitions et d'atteinte des buts. C'est-à-dire que les apprenantes ont réalisé un, deux trois et/ou quatre apprentissages en ce sens qu'ils vont contribuer à résoudre les besoins mais aussi les tensions au moyen des buts poursuivis pour les apprentissages.

Ce faisant, en percevant l'importance des apprentissages avant de s'y engager, des apprenantes comptent améliorer l'image de soi actuelle qu'elles ont d'elles-mêmes. C'est-à-dire l'image de soi qu'elles donnent d'elles à elles-mêmes et aux autres et l'image de soi que les autres ont d'elles. Mais concernant les classes d'alphabétisation, c'est en apprenant qu'elles ont perçu l'importance des apprentissages pour s'y engager véritablement. Pour les apprenantes, s'engager et fréquenter alors les classes signifie de construire des identités, acquérir de nouvelles images de soi positives. Mais pour certaines, l'importance perçue ne conduit pas à s'engager en formation mais seulement en alphabétisation. Ainsi, en s'engageant uniquement en alphabétisation, elles ont construit l'identité de membre du groupement/association du fait qu'elle est l'identité la plus saillante, vu qu'elles sont toutes, soit membres d'un groupement en milieu rural, soit membre d'une association de revendeuse en milieu urbain. Mais une fois qu'elles s'engagent en formation, ce sont toutes les identités qui se trouvent modifiées (Kaddouri, 2006), toutes les identités qu'elles doivent construire mais pour les apprenantes une seule identité est nécessaire puisqu'elle leur permet de continuer à disposer des moyens pour exercer leurs activités même si elles quittent à tout moment.

Par ailleurs, en s'engageant en alphabétisation, certaines apprenantes ont ressenti du plaisir à réaliser les apprentissages. Même celles qui découvraient les apprentissages pour la première fois, éprouvaient de la joie en fréquentant les classes. Celles qui ont déjà fréquenté l'école et qui sont revenues apprendre, parmi elles certaines éprouvent de la joie alors que d'autres s'engagent juste pour répondre à l'appel d'invitation avant de se retirer des classes sans réellement s'engager pour les apprentissages.

En définitive, les apprenantes s'engagent en alphabétisation et fréquentent les classes sur différentes périodes en fonction des types de buts poursuivis et de la perception de la valeur des apprentissages qu'elles comptent réaliser puisqu'elles y ont perçu l'utilité, l'importance et l'intérêt pour des acquisitions comme le transfert des apprentissages au quotidien, la construction de nouvelles identités ou autres. Malgré les avantages que les sessions peuvent leur rendre, de nombreuses apprenantes quittent les classes une fois qu'elles ont réalisé des acquisitions sensées les aider dans leurs activités quotidiennes. Ainsi, si dans le cours des apprentissages, des apprenantes ont vécu différents conflits, comme ceux entre les buts poursuivis à l'engagement, ceux entre les buts initiaux et les buts ayant émergé dans le cours des apprentissages ou ceux entre les identités différentes auxquelles les activités d'apprentissages doivent les aider à reconstruire, ces conflits ne sont pas les seuls facteurs qui amènent les unes et les autres à quitter.

1.3.1 Perception du coût des classes

Selon Eccles et Wigfield (2002), la perception du coût relatif lors d'une activité corrèle négativement avec l'engagement, donc la persévérance. Nos résultats vont dans ce sens en montrant que la persévérance s'estompe dès que l'apprentissage est acquis.

À ce niveau, se pose la question de la motivation de l'engagement des apprenantes en alphabétisation et en apprentissage, c'est-à-dire l'engagement dans le processus qui va les conduire à réaliser les acquisitions qui sont nécessaires pour résoudre les besoins. En effet, des apprenantes, de jeunes adultes et des adultes, ont ressenti à un moment donné de leur vie le besoin d'apprendre de nouvelles connaissances et elles ont pris la décision de s'engager dans la formation d'alphabétisation tout en sachant que cela risque de mettre à mal des manières familières de vaquer à leurs occupations quotidiennes (Feather, 1982; Bourgeois, 1998; Pintrich et Schunk, 2002; Gartner, 2005).

Pour les apprenantes, les classes d'alphabétisation sont des offres de formation qui leurs sont presque “imposées” (Charlier et Faye, 2006). Les classes d'alphabétisation signifient de bénéficier des crédits pour pouvoir continuer les activités quotidiennes. Les classes signifient de faire partie d'un groupement ou d'une association pour pouvoir avoir une place “honorable” dans son milieu immédiat. Les classes signifient de faire partie des nouveaux réseaux sociaux mis en place par les partenaires opérant dans

leur environnement. Certes, les apprenantes ont des besoins, parfois des besoins très sérieux qu’elles ont présentés comme des motifs de leur engagement. Mais pour la plupart, ce sont surtout des besoins d’ordre existentiel (Bourgeois, 2009), pour lesquels les classes d’alphabétisation pourront apporter des solutions. Ce faisant, elles vont donc renoncer à des choix qui vont s’offrir à elles au détriment des classes à fréquenter.

Selon le paradigme de l’Expectancy-Value, lorsque les personnes s’engagent dans une activité de formation ou une activité quelconque, elles ne peuvent plus s’engager dans d’autres activités en même temps (Pintrich et Schunk, 2002; Gartner, 2005). Ce faisant, lorsque les apprenantes se rendent en classes pour réaliser les apprentissages, elles ne peuvent plus se rendre au champ ou aller vendre dans les marchés environnants en milieu rural, ni rester devant leurs étalages en milieu urbain. Les résultats obtenus ont montré que de nombreuses apprenantes, voire de très nombreuses (86%), quittent les classes une fois qu’elles estiment avoir suffisamment appris pour pouvoir l’utiliser alors que les apprentissages sont encore en cours. C’est tout comme si ce qui leur est demandé est fait, alors elles se disent “*je retourne à mes activités, mes occupations*” parce que j’ai fréquenté au moins les classes pour les unes ou je peux maintenant écrire mon nom et signer ou je peux maintenant calculer et lire comme il est demandé.

Comme, il est impossible aux apprenantes de fréquenter les classes et de s’adonner à la fois à leurs tâches quotidiennes, alors elles ont compris qu’elles ont besoin de faire le choix des apprentissages, de les réaliser puis de revenir à leurs occupations surtout qu’elles ont perçu la valeur des apprentissages et se donnent le temps pour apprendre.

Dans ses travaux portant sur des adultes en formation utilisant le cadre de référence du modèle théorique de l’Expectancy-Value (Eccles et Wigfield, 2002), Gartner (2005) a noté que le coût perçu a une forte influence sur la motivation et la participation en ce sens qu’il détermine essentiellement la persévérance dans l’activité de formation. L’auteur a montré que le coût perçu par les adultes entraîne aussi une différence de la persévérance du fait qu’il est fonction des bénéfices et des attentes en perspective.

Nos résultats ont montré pour les classes d’alphabétisation que les apprenantes ont démontré des fréquentations différenciées, donc des persévérances variables. Ce qui signifie que pendant les périodes où se sont déroulées les classes, elles ont fréquenté

sur différentes périodes en ciblant uniquement l'un ou l'autre apprentissage nécessaire. En faisant ainsi, cela leurs a permis de quitter une fois l'apprentissage nécessaire visé acquis. Ceci montre que la période de fréquentation des classes corrèle positivement avec un ou des apprentissages visés, qui sont eux-mêmes soutenus par des buts (Feather, 1995). Dans ce sens, Lebel et ses collègues (2007) ont noté à propos de la persévérance que lorsque les buts appuyés par des apprentissages sont atteints, les personnes ne trouvent plus ni utile, ni opportun de continuer les classes puisque les apprentissages ciblés et acquis vont combler l'écart qui a provoqué des tensions.

En somme, des apprenantes ont quitté à tout moment les classes d'alphabétisation. Les unes sont parties au cours du premier et la fin des trois premiers mois. D'autres sont parties entre le quatrième et le sixième mois de fréquentation des classes et une dernière catégorie qui ne sont parties qu'à la fin de tous les apprentissages. Pour les premières, il s'est alors posé la question de l'engagement en classes d'alphabétisation et pour les autres il s'est posé la question de l'engagement dans les apprentissages. Ainsi, nos trois catégories d'apprenantes correspondent à ce que Gartner (2005), Porter et ses collègues (2005) et Comings (2007) ont montré dans leurs différents travaux.

Dans la première catégorie, les apprenantes ont fait preuve d'une faible persévérance. En fait, elles ne s'étaient pas engagées dans les classes d'alphabétisation. Selon Gartner (2005) ce sont des adultes qui n'arrivent pas à percevoir la valeur des activités à réaliser. Quant à Porter et ses collègues (2005), ils ont montré que les adultes qui quittent au début des classes sont ceux dont les buts portés en alphabétisation n'ont pas une perspective temporelle précise. Pour cette catégorie, nos résultats ont montré que les apprenantes qui quittent avant la fin des trois premiers mois, sont celles qui ont entre autre rencontré des problèmes au plan identitaire et elles sont parties en vue de préserver leur image de soi actuelle. Pour certaines, il est difficile, presque impossible d'apprendre parce qu'il est pénible, voire très laborieux de faire des choses suivant une logique structurée et finement articulée. En fait, ces apprenantes ont toujours appris mais de manière informelle comme le souligne Barrette (2010) en montrant la nature située, tacite et dialectique du processus de l'apprentissage informel pour apprendre.

Pour les deux autres catégories, nous avons observé de leur part qu'elles s'étaient engagées non seulement en alphabétisation mais aussi dans les apprentissages.

Selon les différents auteurs, ces adultes ont suffisamment perçu la valeur des activités et ils ont fait le choix des apprentissages (Gartner, 2005; Comings, 2007). Pour Porter et ses collègues (2005), les adultes qui persévèrent en formation sont ceux dont les buts ont une perspective temporelle claire, c'est-à-dire que les bénéfices attendus sont suffisamment précis pour les amener à s'engager dans les apprentissages. Gartner (2005) note toutefois une différence entre les adultes qui persévèrent moyennement et ceux qui persévèrent plus longtemps. Pour l'auteur, la caractéristique des adultes qui persévèrent plus longtemps est qu'ils sont constants lorsqu'ils perçoivent la valeur de tous les apprentissages. En clair, c'est ce que démontrent nos résultats pour les apprenantes telles [Akuvi, Mémé & Améyo] qui ont persévéré jusqu'à la fin des classes.

En somme, les apprenantes qui ont d'une manière ou d'une autre persévéré, ont franchi le cap des classes et sont entrées dans le processus des apprentissages. Parmi elles, certaines apprenantes ont réalisé des acquisitions qui sont dans la logique de répondre à leurs besoins et d'autres ont réalisé des apprentissages qui sont dans la logique de l'accomplissement de leurs besoins mais aussi des aspects personnels de leur soi.

L'aspect positif que les résultats obtenus ont montré en dépit de la variation relative à la persévérance a essentiellement trait aux acquisitions montrant ainsi la différence entre la faible persévérance et les deux autres formes de persévérance qui ont abouti aux acquisitions [écriture (82%), lecture (27%), calcul (23%) et compétences (60%)] du fait qu'elles sont dépendantes des buts poursuivis et de la perspective temporelle.

Mais, les résultats présentés montrent que les apprenantes réalisent diversement les différentes acquisitions. Selon Guan (2004) mais aussi Gartner (2005), la différence dans la valeur perçue va entraîner de la différence dans la perception de la valeur des apprentissages et va également déterminer le fait d'accorder de la priorité relative ou absolue à leurs acquisitions en s'insérant alors dans la fréquentation des classes. Ainsi, l'élément important qui influence la différence de la fréquentation des classes est relatif à la nature des acquisitions, aux types de buts poursuivis et principalement l'utilité et l'importance des apprentissages et essentiellement la contrepartie qu'il va représenter pour leurs activités agricoles et/ou commerciales, donc pour les besoins à résoudre.

Si selon le modèle de l'Expectancy-Value, Eccles et Wigfield (2002) ont identifié le coût perçu comme la composante à valence négative de la valeur perçue, c'est parce qu'il corrèle négativement avec l'engagement dans l'activité, donc la persévérance. Dans ce sens, lorsqu'on se réfère au coût perçu c'est qu'il représente le sacrifice à consentir dans la perspective de privilégier et de réussir une activité au profit d'une autre, qui de part sa nature est vitale et se révèle être ici l'activité de subsistance de premier plan.

Pour les apprenantes, décider de s'engager en alphabétisation et en apprentissage est un choix important et nécessaire malgré leurs occupations multiples et différentes. Pour les unes, ce choix va permettre de réaliser des apprentissages qui auront un impact pour leur quotidien. Pour les autres, ce choix va permettre des acquisitions non pour le quotidien seulement mais pour toute la vie. Ainsi, pour les premières, faire le choix de s'engager signifie améliorer son capital, son fonds de commerce car cela va permettre de résoudre des besoins liés au quotidien. Pour les secondes, il va s'agir de faire le choix des acquisitions durables pouvant être utilisées de façon pérenne. C'est pourquoi les premières visent plus des buts opératoires pour apprendre et les autres des buts identitaires afin de pouvoir acquérir les connaissances et les compétences. Ce faisant, pour les unes comme pour les autres, elles se retrouvent face à deux pôles de leur vie. D'un côté, il y a la vision des acquisitions d'apprentissage et les diverses sollicitations que cela implique et de l'autre, les nombreuses activités quotidiennes qui sont autant importantes les unes que les autres pour leur survie. Mais faces aux deux pôles, les classes d'alphabétisation s'intercalent et rendent le choix axé sur la fréquentation et les acquisitions plus crucial car elles vont aider à relever la rentabilité.

À cet effet, fréquenter les classes permet d'assurer par sa participation, sa place et son identité dans les groupements ou les associations et faire ainsi figure d'un bon membre. Tel est le cas d'Afiavi qui quitte très tôt les classes sans apprendre. Mais en faisant le choix des acquisitions, fréquenter les classes permet d'apprendre et de réaliser au moins un des apprentissages. Tel est le cas de Yonsi qui apprend à écrire et à calculer et pour cela elle sacrifie son commerce en fermant sa boutique le temps de se rendre en classes. Enfin pour les apprenantes qui font le choix de fréquenter et aussi d'acquérir les apprentissages, c'est la fréquentation des classes en continue malgré des obstacles en ce sens qu'elles ne vont pas limiter leur sacrifice dans le temps mais feront tout leur

possible afin que cela corresponde à leur choix d'apprendre. Tels sont les cas d'Akuvu, Mémé et Améyo qui vont fréquenter pour acquérir les connaissances et compétences.

1.3.2 Perception des difficultés

Par ailleurs, lorsque les apprenantes s'étaient engagées en alphabétisation, le coût perçu constitue un facteur important qui amène les unes ou les autres, soit à continuer les classes, soit à quitter les classes. Toutefois, lorsqu'elles perçoivent la valeur des apprentissages, elles croient également en leur sentiment de compétences à réussir les tâches d'apprentissages. À cet effet, nos différents résultats ont montré que parmi toutes les catégories, les apprenantes ont perçu la difficulté des apprentissages qu'elles doivent réaliser. Mais les apprenantes de la première catégorie, c'est-à-dire celles qui quittent les classes avant la fin des trois premiers mois et les apprenantes qui quittent entre quatre et six mois de fréquentation des classes, il existe plusieurs apprenantes qui perçoivent plus la difficulté des apprentissages. Mais, vu que plusieurs apprenantes n'ont pas du tout fréquenté ou qu'elles ont abandonné très tôt l'école, plusieurs ne se sont pas retrouvées dans des apprentissages qui utilisent de référentiels scolaires pour enseigner à des adultes qui n'ont pas connu le système d'enseignement scolaire.

Selon Martinot (2006), les personnes en formation qui ont un sentiment de compétence et observent qu'elles progressent pendant les apprentissages qui sont enseignés persèverent davantage que celles qui n'observent pas de progrès pendant les tâches. Nos résultats sont allés dans ce sens en montrant que lorsque les apprenantes suivent les classes d'alphabétisation observent qu'elles ne réalisent pas de progrès pendant les apprentissages, elles quittent les classes afin de ne pas montrer de faibles habiletés et également éviter des images négatives de soi visées en alphabétisation.

En outre, concernant le sentiment de compétence, Atkinson (1964), Eccles et Wigfield (2002) et Pintrich et Schunk (2002) ; ont montré que lorsque l'espérance de réussite est élevée, les personnes ont une approche positive des apprentissages et s'engagent dans la réalisation des activités. Dans le contraire, lorsque les personnes veulent éviter l'échec, elles anticipent les émotions négatives, telles la honte et l'humiliation qu'elles pourront vivre si elles échouaient. Ainsi, elles ne s'engagent pas dans l'apprentissage.

Dans le même sens, Stoeckli (2010) a remarqué que les facteurs personnels jouent des rôles importants à la fois dans l'engagement que dans les apprentissages.

En somme, le coût perçu et la difficulté perçue sont déterminants dans l'engagement et la persévérance. Même si les apprenantes savent que les apprentissages sont limités dans le temps du fait que les classes sont planifiées pour durer sur la période de 9 mois et malgré le fait que les apprentissages doivent se terminer dans un délai défini, elles sont plusieurs à faire le choix de quitter les classes à différent moment. En effet, pour les unes c'est parce que les apprentissages sont difficiles qu'elles n'apprennent pas et elles font ainsi le choix de partir. Pour d'autres, c'est parce qu'elles ont appris et qu'elles commencent à utiliser les acquisitions qu'elles font le choix de partir. Et pour les autres encore, c'est parce qu'elles ont réalisé des acquisitions et que les classes sont alors terminées qu'elles sont obligées de quitter également.

Pour les unes comme pour les autres, réaliser ou acquérir des apprentissages a donné du sens à leur engagement en alphabétisation. Pour d'autres, participer aux classes a aussi donné du sens à leur engagement en alphabétisation. En fait, toutes ont perçu la valeur mais certaines seulement ont perçu le sentiment de compétence élevé pour les classes d'alphabétisation ou les apprentissages avant de s'y engager mais le coût et la difficulté perçus n'ont pas laissé d'opportunité à certaines de consacrer du temps pour se rendre en classes pour apprendre alors que d'autres ont créé leur opportunité pour apprendre en fréquentant les classes afin de réaliser pour utiliser les acquisitions.

1.4. Acquisitions des apprentissages

Un point essentiel et concluant de nos résultats concerne les taux d'apprentissages réalisés (89%) et les taux d'atteinte des buts personnels poursuivis (90%) rapportés par les apprenantes en formation d'alphabétisation. En fait, pour des apprenantes qui ont en nombre abandonné les classes d'alphabétisation à mi-parcours, il s'agit réellement d'acquisition de connaissances et de compétences car d'une manière ou d'une autre, elles sont utilisées dans le quotidien et elles leur ont aussi permis de relever des défis.

1.4.1. Acquisitions en classes d’alphabétisation

Dans les classes d’alphabétisation des adultes, les apprentissages se déroulent dans des conditions similaires à celles de l’école primaire. En fait, les activités sont conçues de manière à être dispensées comme si les adultes fréquentaient une classe formelle. Ce faisant, les acquisitions ne sont pas de nature à insister ni sur la participation, ni sur l’implication des apprenantes. Selon Lave (1991), les formes d’acquisitions doivent prendre en compte les caractéristiques culturelles et historiques propres aux processus d’apprentissage du milieu dans lequel elles s’opèrent. Ainsi, les acquisitions des connaissances et des compétences en alphabétisation doivent intégrer l’apprentissage informel (Barrette, 2010) tel qu’il est vécu et transmis autant en milieu urbain que rural.

En fait, 53% des apprenantes sont des analphabètes, c’est-à-dire que jusqu’à ce que ces apprenantes ne fassent le choix de s’engager en alphabétisation pour apprendre, elles ont toujours appris mais de façon informelle et cela se faisant avec des règles et des pratiques qui sont propres à cette forme d’apprentissage. Comme le note Bélisle (2008), l’exigence de mise en forme par écrit des apprentissages et des compétences et l’usage de référentiels scolaires n’intègrent pas toujours des références à l’activité et aux contextes dans lesquels les apprentissages sont réalisés. Cette exigence fait que même si certaines apprenantes ont perçu la valeur des activités d’apprentissages comme revêtant de l’utilité et de l’importance qui les mettent en lien avec leurs diverses activités et aussi avec leurs images de soi (Feather, 1982; Covington, 1984; Eccles et al., 1998; Lehmann, 2002; Monnoye, 2007), elles ne sont ni préparées, ni disposées à se retrouver dans de tels processus pour acquérir les connaissances et les compétences.

D’après les résultats, toutes les apprenantes ont désiré apprendre pendant les classes mais les exigences en référentiels scolaires ne sont pas les seuls qui perturbent les acquisitions. Selon Charlier et Faye (2006), l’univers des apprenantes est trop pauvre en stimulations pour entretenir les compétences qui s’érodent rapidement faute d’être mises en œuvre. Pour les auteurs, des expériences répétées ont montré que quand l’alphabétisation n’est pas liée aux ressources locales comme l’a suggéré (Lave, 1991), les acquisitions ne contribuent guère à l’amélioration de leurs conditions de vie. Tel est le cas des 11% des apprenantes qui n’ont pas réalisé d’apprentissage et aussi d’un

grand nombre de celles qui ont rapporté des apprentissages puisqu’elles sont restées avec la perception de ce qu’elles ont acquis plus que des acquisitions réelles.

Dans les classes, quatre apprentissages dont trois instrumentaux sont enseignés. Ce sont l’écriture, la lecture, le calcul et les compétences courantes. Pour les politiques et les opérateurs d’alphabétisation, ces apprentissages ont des liens étroits avec leurs besoins quotidiens. Mais le fait que nombre d’apprenantes ne terminent pas les classes pour arriver jusqu’aux évaluations considérées comme nécessaires seulement par les institutionnels et les formateurs, les amène à condamner les apprenantes alors qu’elles préfèrent plutôt cibler les acquisitions des connaissances et des compétences même si elles ne se réalisent pas dans les conditions qui caractériseraient les mieux.

Mais, plusieurs éléments différents sont considérés comme essentiels et déterminants, soit dans l’acquisition ou non des connaissances et des compétences, soit dans la poursuite ou non de la fréquentation des classes même si les apprenantes ont fait le choix d’apprendre et montré de la volonté pour réaliser les activités enseignées.

Les conditions d’apprentissage et la perception de la valeur sont telles que lorsque les apprenantes fréquentent les classes et ressentent qu’elles ont réalisé des acquisitions, cela entraîne soit la poursuite de la fréquentation, soit l’arrêt de la fréquentation des classes. Dans les monographies, des apprenantes ont réalisé des acquisitions malgré les conditions et les référentiels scolaires que les classes comportaient parce que les acquisitions sont importantes et utiles pour être investies dans leurs diverses activités. Ainsi, cinq apprenantes sur les six ont réalisé des apprentissages dans ces conditions alors que trois apprenantes utilisent véritablement les acquisitions réalisées au-delà des buts personnels pour lesquels elles s’étaient engagées pour apprendre.

Ainsi, si les apprenantes ne sont pas des demandeuses des classes d’alphabétisation, le fait de percevoir la valeur des apprentissages, ont amené plusieurs apprenantes à l’exemple de Dovi à fréquenter de façon discontinue les classes où elles ont acquis les apprentissages devant les aider dans la résolution de leurs besoins, ou à l’exemple de Yonsi qui, pendant un certain nombre de mois, ont été assidues dans la fréquentation des classes, ce qui leur a permis d’apprendre à écrire du fait qu’elles visaient seulement de continuer à être membre du groupement et donc de bénéficier des crédits octroyés.

Mais, les institutionnels et les formateurs d’alphabétisation ignoraient que les classes avec des référentiels scolaires sont véritablement des cadres de formation qui aident certaines apprenantes à apprendre, donc à réaliser des acquisitions de connaissances et de compétences. Ils ignoraient aussi que les apprenantes peuvent percevoir la valeur des apprentissages pour s’y engager véritablement dans la perspective d’apprendre parce qu’elles poursuivent des buts personnels qui sont en rapport avec leurs besoins. Ce faisant, lorsque les apprenantes perçoivent la valeur des activités et s’y engagent pour apprendre, la majorité des apprenantes observe une fréquentation moyenne le temps nécessaire à l’acquisition d’un ou deux apprentissages parce qu’elles visent des buts opératoires mais lorsque d’autres apprenantes fréquentent les classes sur la période requise, réalisent les trois apprentissages instrumentaux, acquièrent des connaissances et des compétences et cherchent à poursuivre les classes, montrent que ces apprenantes poursuivent des buts identitaires et ne les ont pas atteints parce que les institutions limitent les classes d’alphabétisation dans le temps (9 mois) et ne prennent pas en compte les buts personnels que peuvent poursuivre les apprenantes.

C’est ainsi que lorsque des apprenantes ont visé des buts opératoires et perçu aussi le coût des classes d’alphabétisation, elles ne persévèrent pas jusqu’à la fin une fois des apprentissages réalisés. Tel est le cas de Yonsi qui d’une certaine façon quitte les classes sur une période moyenne de fréquentation où elles sont 72% à abandonner les classes. Mais, lorsqu’elles poursuivent des buts identitaires à l’entrée en formation comme Akuvi & Améyo ou avec les classes comme Dovi & Mémé, elles sont seulement 14% à faire des va-et-vient entre leurs activités et les classes à l’exemple de Dovi pour les acquisitions ou à réaliser les acquisitions à l’exemple des autres et à chercher à poursuivre encore plus les classes pour l’atteinte de leurs buts identitaires. En somme, persévérer dépend des buts identitaires que les apprenantes visent en alphabétisation.

Ce faisant, si la majorité des apprenantes en formation d’alphabétisation poursuivent des buts opératoires tout en percevant l’importance, l’utilité et le coût des classes, il est clair qu’elles vont mettre l’accent sur la réalisation des apprentissages visés par lesdits buts centrés sur leurs différents besoins et non sur la persévérance pour les acquisitions.

Malgré que les apprenantes n'aient pas terminé les classes, 90% ont rapporté avoir atteint leurs buts avec les classes d'alphabétisation. Bien qu'elles n'aient pas persévéré, cela n'a ni influencé les apprentissages, ni les buts poursuivis. Récemment, des travaux ont indiqué que la dimension la plus importante en formation des adultes est l'utilité perçue puisqu'elle influence positivement la fréquentation des classes (Carré, 2001; Phalet et al., 2004; Gartner, 2005). Ce qui est clair, c'est que les apprenantes ont perçu l'utilité des apprentissages et ont fréquenté les classes. Dans ce sens, Feather (1982; 1992) a montré que les motifs instrumentaux sont ce qui permettent d'acquérir les activités que les adultes réalisent en fonction des buts poursuivis. L'auteur a également décrit les types de comportement qui montrent que la valeur perçue influence l'atteinte des buts sans préciser le rôle que joue le coût perçu face aux apprentissages.

Ainsi, les résultats montrent la persévérance conforme aux réalisations d'apprentissage en ce sens que les buts personnels sont d'apprendre et d'acquérir des connaissances et des compétences devant les aider dans l'amélioration de leurs conditions de vie. Par conséquent, le fait d'avoir acquis ou non des apprentissages a contribué à l'atteinte des buts visés puisque dans nombre des cas, certaines utilisent les apprentissages en réponse aux besoins ressentis. En somme, nos résultats ont contrasté avec le modèle en ce sens que le coût perçu pour les classes corrèle négativement à la persévérance mais pas avec les réalisations des apprentissages et l'atteinte des buts opératoires.

Abordant dans une perspective développementale, Wigfield (1994) a montré que des enfants arrivent avec le temps à accorder de la valeur aux activités dans lesquelles ils réussissent mieux. Cela amène à se centrer sur le dispositif d'alphabétisation puisque des adultes accordent de la valeur à toutes activités de formation aussitôt ou une fois qu'ils décident et font le choix d'apprendre afin de réussir, ce qui leurs permet alors de réaliser les acquisitions voulues dans la perspective de résoudre les besoins.

1.5. Dispositif d'alphabétisation

Dans cette recherche, nous avons considéré le dispositif d'alphabétisation comme la classe alors que pendant longtemps il a été considéré comme un centre. En tant que classe, le dispositif se distingue soit en formation, soit en éducation en alphabétisation afin de mettre l'accent sur les référentiels scolaires qui y sont couramment utilisés.

Selon Legendre (1993), les notions de formation et d'éducation sont souvent employées indistinctement. D'autres auteurs ont souligné que l'alphabétisation est une composante de l'éducation des adultes (Comings, 1995; Robinson-Pant, 2004) et, ce faisant, elle implique ou utilise une part d'éducation qui revient au système scolaire.

Les résultats obtenus ont montré des réalisations et des acquisitions d'apprentissage, l'atteinte de buts personnels plus opératoires qu'identitaires et également l'utilisation des apprentissages pour des situations quotidiennes nécessaires. C'est en fréquentant le dispositif que la majorité des apprenantes (89%) ont rapporté avoir réussi à réaliser et à acquérir des apprentissages qui ont été enseignés. Non seulement, elles se sont retrouvées dans un dispositif adapté à leurs horaires à raison de deux séances de deux heures, deux fois par semaine, totalisant ainsi un horaire de 150 heures et aussi des enseignements assurés par des volontaires formés⁴¹ à la pédagogie des adultes.

Ainsi, la fréquentation du dispositif a connu deux phases essentielles. Une première phase assidue et intense où la plupart des apprenantes ont réalisé les apprentissages ciblés. Pendant cette phase, la participation des apprenantes est régulière parce que la perspective d'apprentissage est claire et les attentes espérées. Mais la seconde phase est quasi inexistante puisque des apprenantes quittent dès que les apprentissages envisagés sont réalisés ou acquis ou alors certaines aussi quittent parce qu'elles ne s'adaptent pas au dispositif et n'arrivent pas à accorder de la valeur aux activités.

En clair, les apprentissages réalisés se présentent différemment selon les deux milieux. En milieu rural, l'apprentissage le plus acquis est l'écriture (86%) alors qu'en milieu urbain, ils concernent la lecture (89%) et le calcul (74%). Ceci signifie que nombre des apprenantes sont dans la première phase où presque toutes réalisent les mêmes apprentissages parce qu'ils sont le reflet de leur groupement ou de leur association. En fait, en milieu rural, l'apprentissage de l'écriture répond essentiellement aux buts visés par la majorité et il est considéré comme l'apprentissage le plus réalisé ou le plus acquis. Selon Lave (1991), l'acquisition ne se constitue pas isolément du monde social mais elle fait partie. Ceci correspond à l'apprentissage réalisé en ce sens qu'il convient au contexte et au milieu des apprenantes lorsqu'elles sont invitées à apprendre et il

⁴¹ La formation des volontaires est assurée par le personnel du service de formation de la Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation des Adultes (DAEA) qui appartient au Ministère.

correspond aussi au modèle de l'apprenante idéale de leur groupe. Les résultats ont aussi montré que certaines apprenantes n'ont pas acquis les apprentissages idéaux car pour elles, le dispositif est inadapté et ne contribue pas à l'apprentissage attendu.

Des résultats présentés dans Amenyah et Bourgeois (2009) et Amenyah et ses collègues (2010) ont montré que des aspects du dispositif tels les référentiels scolaires à l'exemple des évaluations qui sont utilisées pendant les apprentissages ont influencé négativement la persévérance dans les classes. Les auteurs ont montré que le fait d'utiliser des évaluations qui sont des référentiels scolaires où des apprenantes adultes sont envoyées au tableau pour répondre à des questions pour lesquelles elles doivent écrire la réponse. Selon Lave (1991), il n'est pas nécessaire de se tourner vers des activités apparentées à celle de l'école pour se renseigner sur la nature de l'acquisition des savoirs. Ainsi, lorsque les moniteurs utilisent les référentiels scolaires, on observe deux situations. Dans la première, si une échoue à écrire, elle fait un pas de côté tout en restant debout au tableau et laisse une autre écrire la réponse correcte. Dans la seconde, l'apprenante au tableau montre une faible habileté ce qui ne correspond pas à l'apprentissage de référence réussi par toutes. Dans l'une ou l'autre situation, cela affecte donc la perception de leur image de soi et aussi les acquisitions (L'Écuyer, 1990).

Ce faisant, le référentiel d'évaluation utilisé affecte l'image de soi des apprenantes qui ont échoué devant les autres et devant les moniteurs une activité qui est réussie par la majorité et qui est également l'apprentissage directement lié à la résolution de leurs besoins. Finalement, certaines apprenantes ne vont pas réaliser les apprentissages du fait qu'elles préfèrent préserver leur image de soi actuelle et se retrouvent ainsi dans la seconde phase où elles commencent par s'absenter et à ne plus aller en classes.

Avec l'utilisation des référentiels de l'école en alphabétisation des adultes, même la perception de la valeur des apprentissages n'entraîne pas les apprenantes à réaliser ou à acquérir les activités. Wigfield et Eccles (1992) et Bandura (1997) ont indiqué que la perception de compétences influence la réalisation des acquisitions mais lorsque les apprenantes rencontrent des difficultés, elles ne réalisent pas d'apprentissages. La perception de compétences amène à percevoir la difficulté mais si les difficultés sont renforcées par des facteurs dispositionnels, la valeur perçue des apprentissages ne les fait ni s'engager, ni réaliser ou acquérir les connaissances et les compétences.

Ainsi, lorsque les apprenantes perçoivent la valeur des classes d’alphabétisation et perçoivent aussi leurs compétences, leurs capacités à réussir les apprentissages, elles les réalisent. Mais lorsqu’elles perçoivent la difficulté dans les apprentissages et aussi la difficulté avec le dispositif, cela freine les réalisations et les acquisitions et il affecte leur image de soi positive visée ou idéale. Elles sont alors moins enclines à fréquenter et comme conséquence, elles abandonnent les classes à différents moments. Dans ces cas de figure, il existe différentes situations combinant la perception de compétences et la difficulté perçue qui influencent l’engagement et les acquisitions des apprentissages (Pintrich et Schunk, 2002). Les auteurs croisent les caractéristiques, les compétences perçues et les difficultés du fait qu’elles déterminent la persévérance dans les classes.

Mais dans la situation où la perception de compétences est élevée et la difficulté perçue est faible ou forte, elles s’engagent et persévèrent puisqu’elles ont le sentiment qu’elles vont acquérir les apprentissages. Mais dans la situation où la perception de compétences est faible mais la difficulté perçue est faible ou élevée, elles ne s’engagent pas et ne persévèrent pas puisqu’elles préjugent qu’elles ne vont ni réaliser, ni acquérir d’apprentissage. Enfin, dans la situation où la perception de compétences est élevée et la difficulté perçue est aussi élevée, elles persévèrent en classes pour les apprentissages et dans les situations où la perception de compétences est faible et la difficulté perçue est aussi faible, les apprenantes s’engagent et persévèrent de manière différente et cela dans la perspective d’acquérir les apprentissages.

En somme, le “départ précoce” des classes d’alphabétisation ne résulte pas seulement du coût perçu, de l’absence de perception de l’utilité et de l’importance des classes mais aussi du dispositif d’alphabétisation utilisé dans les classes. Toutefois, des résultats ont aussi montré qu’ils ne sont pas les seuls aspects qui interviennent dans le départ des classes en ce sens que l’environnement social influence aussi les apprentissages.

1.6. Facteurs situationnels

Les apprenantes des classes d’alphabétisation vivent dans des communautés locales en milieu rural et elles vendent dans des marchés locaux en milieu urbain. Elles sont en majorité des analphabètes et parmi celles qui ont fréquenté l’école, il y a plusieurs qui

ont perdu les connaissances instrumentales apprises parce que l’environnement social, leur milieu de vie immédiat ne leur permet pas de disposer de stimulants et d’utiliser les apprentissages dans la perspective de les renforcer. Toutefois, certaines sont arrivées à partir des apprentissages passés à désirer apprendre et elles ont continué sur cette lancée mais d’aucunes ne sont pas arrivées à mobiliser leurs ressources personnelles pour apprendre en vue des acquisitions même en fréquentant les classes.

Le milieu de provenance des apprenantes joue un rôle dans les apprentissages et dans la persévérance mais il n’influence que les coûts perçus des classes ainsi que les acquisitions et leur utilisation qui relèvent des besoins qui ne sont pas les mêmes et qui n’indiquent pas les mêmes types d’apprentissage. Le milieu influence aussi les buts poursuivis. Ainsi, celles qui sont en milieu rural poursuivent plus des buts opératoires alors qu’en milieu urbain, elles poursuivent des buts à la fois opératoires et identitaires.

Des différences sont caractéristiques suivant le milieu parce qu’en milieu urbain, elles réévaluent leurs buts opératoires avec l’évolution des apprentissages. Ainsi, si elles ont exprimé des buts opératoires au début des classes, ils deviennent des buts identitaires puisque les classes leur ont permis de se percevoir autrement avec les acquisitions. Mais en milieu rural, elles ne réévaluent pas les buts opératoires en buts identitaires. Dans les monographies, sur les deux apprenantes du milieu rural, une apprenante a ré-exprimé ses buts opératoires en buts identitaires avec l’évolution des apprentissages mais la seconde s’est contentée de l’atteinte de ses buts opératoires même si elle a, suite aux apprentissages acquis, l’admiration et l’appréciation de ses enfants à partir de laquelle son image de soi a totalement changé avec les apprentissages réalisés.

Par contre, en milieu urbain, elles réévaluent facilement leurs buts opératoires en des buts identitaires, suite aux acquisitions du fait que plusieurs sont dans une dynamique identitaire d’identification et d’introjection. C’est le cas de Mémé, qui a visé d’apprendre à écrire et à calculer et qui avec l’évolution des apprentissages s’est mise également à apprendre à lire dans la perspective de mieux jouer son rôle dans l’association des revendeuses du marché alors qu’elle est portefaix avant d’intégrer l’association.

Un autre point qui est observé avec les apprenantes en milieu urbain concerne le fait que presque toutes ont dans leur perspective des buts identitaires. Ce qui les amène

à réévaluer leurs buts opératoires en des buts identitaires. Ceci s'explique aussi par les acquisitions confirmant non seulement une différence caractéristique du milieu mais aussi des besoins pour lesquels elles s'engagent pour apprendre en alphabétisation.

En fait, un aspect du dispositif concerne les moniteurs et les monitrices volontaires et la perception que les apprenantes ont d'eux. La caractéristique relative à l'âge a montré que l'âge moyen des apprenantes (43,6 ans) est supérieur à celui des moniteurs (30,1 ans). Cette différence est plus accentuée en milieu rural qu'en milieu urbain. Dans les classes, elles se perçoivent comme dans les mêmes rapports sociaux où les hommes jouent le rôle de dominants et les femmes les dominées. En milieu rural, certaines se retrouvent avec de très jeunes moniteurs qui peuvent être leurs enfants et face à eux, elles sont donc dans les mêmes rapports de dominants-dominées, comme ce qu'elles ont toujours vécu dans leurs différents milieux. Il y a aussi des monitrices (5%) dans les classes avec la politique qu'elles peuvent être des modèles pour les analphabètes en ce sens que cela les motivera à s'engager en alphabétisation. En milieu urbain, les rapports sociaux sont quasi identiques et à ce niveau aussi les monitrices ne constituent pas les modèles escomptés mais les moniteurs font plus preuve de professionnalisme. En milieu urbain, les apprenantes ont plus le sentiment d'être dans une classe qu'en milieu rural où les moniteurs vont de leur mieux car laissées à elles-mêmes.

Enfin, un élément commun aux deux milieux concerne les monitrices. Les résultats ont montré des caractéristiques similaires pour le niveau d'instruction. Cet élément est déterminant puisqu'avec un même niveau, les unes sont des apprenantes et les autres sont des monitrices. En fait, la politique d'alphabétisation a intégré les femmes afin de motiver les autres femmes à s'engager et à fréquenter les classes. Ainsi, au lieu que cette politique soit source de mobilisation des apprenantes, elle est plutôt source de départ parce que, vivant dans les mêmes milieux et se connaissant toutes, elles ne se retrouvent pas dans la relation où l'une doit être supérieure à l'autre par une fonction.

En milieu rural, les hommes qui voulaient coûte que coûte apprendre dans les classes d'alphabétisation, ils deviennent des “assistants” des moniteurs afin d'éviter d'avoir honte d'eux-mêmes puisqu'ils sont à peine deux ou trois parmi 20 ou 30 femmes. En faisant ainsi, les classes d'alphabétisation se retrouvent dans le rang de ses moniteurs, des volontaires qui n'ont pas le niveau minimum requis de Brevet d'études du deuxième

degré (BEPC) pour enseigner à des adultes qui souhaitent apprendre à cause des buts personnels qu’elles poursuivent en s’engageant en alphabétisation.

En fait, la persévérance dans les classes est variable par apprenante et par milieu et cela montre différentes situations. Ainsi, les unes quittent les classes sans acquérir d’apprentissage. Parfois, certaines persévèrent juste le temps nécessaire pour acquérir les apprentissages essentiels visés. Enfin d’autres persévèrent durant toute la période des acquisitions. Mais, un point déterminant à propos de la fréquentation des classes au regard des différentes situations concerne les buts poursuivis par les apprenantes. Ce faisant, certaines apprenantes persévèrent dans leur milieu parce que leurs buts personnels sont importants et doivent être atteints en dépit de tout. Mais d’autres ne persévèrent pas car elles ne se retrouvent pas dans leurs classes d’alphabétisation.

En résumé, les différents déterminants qui ont ou non permis les acquisitions et aussi la persévérance dans les classes d’alphabétisation. À partir des buts personnels, des apprenantes ont rapporté avoir réalisé ou non des acquisitions d’apprentissage avant de quitter les classes. Pourtant, de nombreuses apprenantes qui ont alors rapporté des acquisitions n’ont que de la perception des apprentissages réalisés alors qu’ils sont soutenus par leurs buts personnels. Ce faisant, elles sont plusieurs à ne plus pouvoir utiliser les acquisitions du fait qu’elles n’ont pas assez longtemps fréquenté les classes pour réussir les apprentissages. Finalement, celles qui ont quitté les classes après la période courte et celles qui ont atteint la fréquentation moyenne n’utilisent plus les acquisitions. Ce qui pose la question de la désirabilité des classes d’alphabétisation ?

2. PARALLÈLE ENTRE LE “DÉPART PRÉCOCE” ET L’ACHÈVEMENT

D’après les résultats, les apprenantes adultes en classes d’alphabétisation ne terminent pas les classes qu’elles ont fréquenté, c’est-à-dire qu’elles ont démontré des formes de persévérance variables (Porter et al., 2005; Comings, 2007). En effet, seules 14% ont achevé les classes. Ainsi, parmi toutes celles qui sont parties avant terme, 14% ont quitté avant la fin des 3 premiers mois et 72% ont quitté entre les 4 et les 6 mois mais toutes ne savent plus utiliser les apprentissages qu’elles ont réalisés. Dans un sens, la différence de persévérance répond ainsi aux types de buts poursuivis pour acquérir

des apprentissages qui doivent les aider à résoudre les besoins pour lesquels elles sont donc présentes dans les classes d’alphabétisation pour apprendre.

En débutant cette recherche, nous avons postulé que l’atteinte des buts détermine le “départ précoce” des classes d’alphabétisation. Pour les apprenantes qui ont fréquenté les classes, ce sont l’atteinte des buts, principalement les buts personnels qui les ont poussées à apprendre mais c’est la réalisation d’apprentissage qui les amène à quitter et pour s’engager, elles ont exprimé des buts opératoires et des buts identitaires.

Le fait d’exprimer des buts leurs a permis de cibler spécifiquement les apprentissages instrumentaux comme l’écriture, la lecture et le calcul pour lesquels elles ont perçu de la valeur pour leurs activités et elles se sont senties alors compétentes afin d’apprendre. En ciblant les différents apprentissages, certaines ont acquis et elles les ont rapportés comme des acquisitions qu’elles peuvent utiliser dans le quotidien.

Mais, d’après nos résultats, des contrastes sont observés quant aux apprentissages instrumentaux qui sont rapportés comme acquis et ceux qui sont rapportés comme utilisés. Selon les milieux, les acquisitions et les utilisations se présentent différemment. En milieu rural, 54% des apprenantes utilisent l’écriture contre 86% qui l’ont acquise. 3% utilisent la lecture ou le calcul alors qu’elles sont 5% de part et d’autre à les avoir acquis. En milieu urbain, les acquisitions comme les utilisations se présentent aussi différemment. Elles utilisent la lecture dans 32% contre 89% qui l’ont acquise, le calcul dans 27% et l’écriture dans 25% contre respectivement (74%) et (71%).

La différence entre les acquisitions et l’utilisation des apprentissages dans le quotidien montre que plusieurs apprenantes ont rapporté la perception qu’elles ont de la réalisation des apprentissages qu’elles ont réalisés pendant les classes. Cela pose le problème de l’apprentissage en soi, de leurs conditions de production et celui de la pérennisation des acquis puisque les apprentissages sont acquis dans la perspective d’être utilisés.

2.1. Apprentissages en classes

La question que nous posons est celle de la quête des apprentissages instrumentaux par des apprenantes qui savent qu’elles n’auront que peu de chance de les utiliser en

dehors d'écrire et de signer de leur nom pour recevoir ou rembourser des crédits ou de faire des calculs pour rendre la monnaie après des ventes. En effet, l'apprentissage est l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés ou de savoir-faire, l'adoption de nouvelles attitudes et de nouvelles valeurs ou de savoir-être, de nouvelles orientations qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne (Legendre, 1993). L'apprentissage est un processus d'acquisition dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulation de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes concernant une prise de conscience personnelle. Ceci décrit ce à quoi doit correspondre un apprentissage lorsqu'il est réalisé et acquis dans le but de permettre à la personne de mobiliser toutes ses ressources et ses capacités pour non seulement réussir mais également transférer les acquis. Pourtant dans les classes d'alphabétisation, les apprenantes apprennent mais pas suivant cette perspective de façon à pérenniser les apprentissages qui sont enseignés. Il se pose alors la question de la formation des volontaires qui assurent les enseignements dans les classes. Ainsi, que se passe-t-il lorsque les apprenantes quittent les classes sans atteindre la fin des activités ? Aussi qu'arrive-t-il aux volontaires lorsque les classes ne sont pas finies ?

Dans les classes d'alphabétisation, l'apprentissage suit le même processus et intègre plusieurs des étapes comme à l'école. Le cadre théorique de la motivation qui a servi de référence dans cette recherche, met l'accent sur l'apprentissage placé dans une dynamique en ce sens qu'il amène les apprenantes à fréquenter les classes, à avoir une idée claire de ce que l'apprentissage leur permettra de faire car la perception de la valeur des apprentissages pourra permettre l'acquisition et la performance.

Ainsi, en réalisant les apprentissages enseignés, les apprenantes ont appris à écrire, à lire et à calculer et elles ont développé des compétences courantes. La présentation des résultats a, par conséquent, montré que les apprenantes ont globalement acquis l'écriture (82%) la lecture (27%) et le calcul (23%). Cependant, selon le milieu, les taux d'acquisition des apprentissages se sont révélés positifs pour l'écriture en milieu rural et presque pour tous les apprentissages en milieu urbain. Il s'agit alors des connaissances instrumentales en ce sens que des apprenantes ont acquis plus d'un apprentissage lorsqu'il s'agit de l'importance et de l'utilité perçues pour leurs activités quotidiennes.

2.2. Acquisitions des apprentissages

Les principaux motifs rapportés par les apprenantes en s'engageant pour les classes d'alphabétisation concernent principalement l'écriture en milieu rural et la lecture et le calcul en milieu urbain. En fait, les motifs rapportés correspondent aux buts qu'elles ont exprimés et ils correspondent aussi aux acquisitions à réaliser, montrant ainsi une adéquation entre les apprentissages et les acquis d'apprentissage.

Dans ce sens, 86% des apprenantes en milieu rural auront été en mesure d'utiliser l'écriture et en milieu urbain, 89% et 74% pourront utiliser respectivement la lecture et le calcul. Mais, celles qui utilisent les acquis de l'écriture (54%) en milieu rural et ceux de la lecture (32%) et le calcul (27%) en milieu urbain, ne correspondent pas au nombre rapporté pour les acquisitions et toutes les autres tant en milieu rural qu'urbain sont restées avec la perception qu'elles ont gardé des apprentissages réalisés.

2.2.1. Apprentissage de l'écriture

Les résultats ont montré que la première activité d'apprentissage que réalisent les apprenantes en classes d'alphabétisation est l'écriture. Ainsi, l'écriture occupe la place de choix dans les activités d'apprentissage non pas du fait qu'elle est le premier apprentissage mais du fait qu'en milieu rural, il va permettre de bénéficier des crédits octroyés par les institutions qui financent l'alphabétisation pour leurs permettre de relever les activités qu'elles exercent principalement dans leur quotidien.

En fait, des apprenantes ont appris à écrire. Le choix d'apprendre à écrire se justifie par le fait qu'en le retenant comme la première activité apprise en classe, elle s'appuie essentiellement sur l'écriture des noms et prénoms des apprenantes. Ce qui permettra à l'apprenante de composer [écrire] à partir des différentes lettres de l'alphabet ses noms. Elles apprennent alors à associer les lettres qui entrent dans l'écriture de leur nom et elles découvrent comment les noms sont écrits et les écrivent également. Barré de Miniac (1996) a noté que l'écriture motive l'apprentissage et amène les personnes à s'engager pour apprendre davantage. Dans ce sens, Martinot (2006) a indiqué que lorsque les personnes réalisent qu'elles font des progrès pendant les apprentissages,

cela les amène à avoir confiance et à continuer les classes. Par ailleurs, l'apprentissage de l'écriture appuie les buts personnels que poursuivent les apprenantes et il coïncide également avec les objectifs institutionnels fixés pour les classes (DAEA, 2003). Par exemple en milieu rural, l'écriture présente de nombreux avantages du fait qu'elle ouvre la voie aux crédits qui nécessitent la signature lors de la réception et du remboursement.

En milieu rural comme en milieu urbain, elles sont nombreuses à apprendre à écrire leur prénom et leur patronyme parce que le prénom revêt avec le nom de famille, une importance sociale et ils entrent ainsi dans l'acte de signature (Barré-De Miniac, 2000; 2002) dont elles ont besoin pour recevoir les crédits pour améliorer leurs activités du quotidien. En somme, pour des apprenantes analphabètes qui écrivent leur nom une première fois c'est l'extase et elles éprouvent un sentiment d'accomplissement. Ainsi, c'est ce sentiment qui leur est resté même après qu'elles ont quitté les classes pour rapporter avoir appris à écrire pendant la fréquentation des classes d'alphabétisation.

En clair, l'accès d'un nombre important aux apprentissages de l'écriture permet de le gérer en termes de processus continu. Elles apprennent et mémorisent l'écriture de leur prénom et sont entraînées à les reproduire et à les identifier. Ainsi, elles font un travail cognitif de base sur l'écrit et ont un répertoire pour les lettres puisque l'écriture intervient dans le marquage des différences sociales et culturelles (Brien et Lagana, 1979). En plus, le principe de l'écriture est la compréhension visuelle du sens verbal puisque c'est le langage oral qui rend possible l'écriture (Barré-De Miniac, 2002). Ce faisant, l'écriture est demandée pour authentifier le travail des apprenantes et il se fait par l'utilisation des référentiels scolaires qui ne sont pas adaptés à des adultes. Ainsi, lorsque l'écriture est demandée elle se limite généralement à l'écriture du nom et du prénom, comme acte de signature ou preuve de la fréquentation des classes.

2.2.2. Apprentissage de la lecture

Dans les classes, elles apprennent aussi à lire mais pour un taux relativement faible (27%). Ainsi, apprendre aux apprenantes à lire est la première activité qui est couplée à l'apprentissage de l'écriture puisqu'ils sont complémentaires et interactifs. En somme, l'apprentissage de la lecture intervient après que celui de l'écriture ait bien progressé.

La lecture est une activité pour développer le bagage lexical car le contact avec l'écrit par le canal de l'écoute des textes lus à haute voix favorise la maîtrise du sens de la lecture. Confronter l'apprenante à l'écoute des textes lui permet d'appréhender les structures du langage écrit mais aussi de rencontrer un nombre important d'expressions courantes propres à la langue. [Mémé] indiquait qu'elle ne savait pas lire parce qu'elle n'arrivait pas à rapprocher la structure écrite dans l'oral pour le dire. En fait, l'audition des textes est comme une priorité parce qu'il ne s'agit pas de faire une préoccupation occasionnelle mais une activité utile, fonctionnelle et indispensable (Gaisson, 2004). Pour cela c'est au quotidien que l'action de la lecture doit être menée afin de mieux occuper les apprenantes mais dans les classes, seules quelques minutes de lecture sont faites par semaine alors qu'elle devrait être une activité à faire par jour pour constituer des occasions pour renforcer le vocabulaire et donner du plaisir à lire. En fait, des apprenantes ne lisent ni pendant les classes, ni en dehors des classes car elles n'ont pas le temps matériel d'utiliser les ressources matérielles qu'elles ont reçues.

Pendant les classes, certaines lisaient et l'apprentissage de la lecture était selon elles des sources de plaisir et de joie (Gaisson, 1995; 2004). Elles s'applaudissaient quand elles lisaient bien et certaines amenaient leurs livres partout pour prolonger la lecture à cause de ce plaisir à lire et à apprendre le vocabulaire et à comprendre les situations qui sont y décrites. Mais tout cela se faisait lorsqu'elles fréquentaient les classes. Mais, une fois qu'elles ont quitté, plusieurs ne savent plus faire de la lecture. Ainsi, seules certaines en milieu urbain arrivent encore à prendre leurs livres, à les ouvrir et à chercher à lire mais cela reste sans succès même avec l'aide de leur entourage.

En somme, l'apprentissage et l'acquisition de la lecture a présenté un niveau faible et c'est celles qui ont visé les buts d'apprendre à lire qui s'est rapprochée le plus. Ce qui s'explique par deux aspects. Le premier aspect concerne le fait que l'alphabet éwé est différent tant dans l'écrit que dans le parlé car il comporte quatre variantes qui rend la langue complexe à pratiquer. En outre, l'alphabet comprend 30 lettres en plus des lettres doubles telles : [dz], [gb], [kp], [ny] et [ts]. Ce qui rend l'alphabet différent de celui du français et lui configure une structure différente. Même les personnes qui fréquentent l'école n'arrivent pas à lire aisément l'éwé sans le pratiquer intensément et c'est pour cela qu'il leur est difficile d'aider leur mère apprenante à pouvoir lire l'éwé.

Le second aspect met en lien les buts personnels visés et les objectifs institutionnels. Ce lien semble être inexistant puisque l'apprentissage de la lecture n'apporte pas a priori de plus value aux activités exercées par les apprenantes en milieu rural. Cette plus value semble par contre exister en milieu urbain puisqu'elle suscite presque un semblant renfort dans les commerces. Et aussi lorsque les apprenantes expriment ou ré-expriment des buts identitaires, elles y insèrent aussi la lecture parce que ces buts s'appuient sur tous les apprentissages. Mais le faible taux de la lecture répond à sa caractéristique en ce sens que dans les deux milieux, des apprenantes ne la perçoivent pas comme un apprentissage qui fait partie des actes essentiels pour elles.

2.2.3. Apprentissage du calcul

Aussi dans les classes, les résultats concernant les acquisitions et les utilisations du calcul sont faibles et ils présentent une différence selon les milieux. Le calcul est le tout dernier apprentissage qui est enseigné. Il occupe ainsi une place de choix du fait qu'il intervient en dernier par rapport aux apprentissages de l'écriture et de la lecture. En fait, l'apprentissage du calcul permet de développer des qualités intellectuelles, d'être précis dans les diverses opérations et d'avoir le goût du travail bien fait car apprendre à une personne à calculer, c'est l'aider à développer des aptitudes et l'habituer à bien présenter les calculs pour les réussir (Glaymann, 1968). Ce faisant, l'apprentissage du calcul ne débute qu'une fois que l'écriture et la lecture aient suffisamment progressé. Cet apprentissage commence par les opérations les plus simples pour progresser vers les plus complexes. En faisant de la sorte, elles doivent mieux apprendre à calculer. Mais avant que l'apprentissage du calcul ne commence à proprement parler la majorité d'apprenantes sont déjà parties en milieu rural et plus de la moitié en milieu urbain. Ce qui a montré de faibles résultats concernant cet apprentissage instrumental alors que les apprenantes utilisent quotidiennement le calcul dans les activités qu'elles font.

Les résultats obtenus ont montré qu'en milieu rural, seules 5% ont appris le calcul et 3% ont rapporté l'utilisation. En milieu urbain près de 74% ont rapporté avoir appris à calculer et 32% à rapporter son utilisation. Qu'est-ce qui justifie donc cette différence si des apprenantes apprennent à calculer mais n'utilisent pas le calcul. Rappelons que des apprenantes agricultrices ont souligné qu'elles ont besoin du calcul pour mesurer la quantité de semences à cultiver sur leur lopin de terre sans qu'il ait du surplus lors

du prélèvement. Celles qui sont dans les marchés utilisent également le calcul comme elles l'ont majoritairement rapporté avec son apprentissage. La question qui se pose est de savoir si le calcul qu'elles ont appris de façon informelle pendant des années ne compte-t-il pas plus que le calcul qu'elles ont appris dans les classes d'alphabétisation.

Il apparaît alors que des apprenantes ne se retrouvent pas dans les apprentissages qu'elles ont appris ou acquis pendant les classes d'alphabétisation. En fait, la façon dont les enseignements sont structurés, organisés et ensuite conduits dans les classes ne répondent pas aux configurations qu'elles ont développé pendant des années en apprenant à calculer principalement dans l'exercice de leurs activités quotidiennes ? Alors, Lave (1991) et Barrette (2010) ont posé la question à savoir quelles choses les personnes apprennent-elles, comment les apprennent-elles en tant que participants et comment se déroulent l'apprentissage dans les milieux socialement organisés autour de pratiques quotidiennes et communes ? Pour les auteurs, beaucoup d'apprentissage constituent des pratiques qui mènent à la maîtrise de compétences en l'absence de structure didactiques et à des acquisitions inséparables de la création d'une nouvelle identité de la fonction exercée. Dans ce sens, Améyo a valablement réussi à remplacer sa maîtresse le moment venu alors qu'elle n'a jamais été à l'école. Elle avait donc tout appris auprès de sa maîtresse sans que cette dernière ne lui ait demandé de s'asseoir et d'apprendre à faire ceci ou cela. Les acquisitions se maîtrisaient au fur et à mesure que la maîtresse faisait telle ou telle autre chose et elle l'observait donc à le faire.

À ce titre, Barrette (2010) a noté que dans les entreprises les adultes sans qualification ou les moins qualifiés qui apprenaient sur le lieu du travail utilisaient le processus d'apprentissage informel qui se manifeste par une dynamique itérative dans la pratique. L'utilisation d'un tel apprentissage rend la personne totalement responsable des compétences qu'elle acquiert puisqu'également elle lui confère une nouvelle image.

Dans les classes d'alphabétisation, l'utilisation de référentiels d'apprentissage ne cible pas les apprenantes mais plutôt les objectifs institutionnels qui les invitent à apprendre. Par exemple, les besoins relatifs au calcul sont visiblement perçus par les apprenantes mais pendant les classes certaines ont pu apprendre mais pour utiliser le calcul appris, la plupart n'y parviennent pas à cause des mécanismes et de la structuration qu'il présente puisqu'il n'est plus conforme aux formes de production des divers groupes.

2.3. Utilisation des apprentissages

Les résultats présentés ont montré que les apprenantes en alphabétisation ont appris et acquis des apprentissages en écriture, lecture et calcul dans des taux différents et sur des périodes de fréquentations très variables mais qui ne sont pas tous utilisés. Les résultats ont aussi montré que les apprenantes ont visé des buts pour apprendre à lire, à écrire et à calculer. Celles qui ont appris à écrire et qui ont acquis des performances en écriture sont aussi les premières à quitter les classes. Celles qui ont appris à lire et à calculer ont ainsi persévéré car ces apprentissages se déroulent sur le tard. Mais toutes les apprenantes qui ont rapporté des acquisitions ne les utilisent pas au quotidien. Pourtant, certaines apprenantes ont quitté les classes parce qu'elles ont ressenti avoir réalisé et/ou acquis des connaissances et des compétences qui leur sont nécessaires et qui s'exprime par un sentiment d'accomplissement (Midgley, 1983; Lehmann, 2002).

En partant de l'exemple de l'écriture, toutes les apprenantes qui ont rapporté avoir acquis l'apprentissage de l'écriture ne sont plus en mesure d'écrire ne serait-ce que leurs noms (prénom et patronyme) puisqu'elles ont appris à l'écrire et les ont répétés. Autant les apprenantes qui ont achevé les classes que celles qui ont quitté avant la fin des apprentissages ne peuvent plus écrire leur prénom. Alors que le fait de démarrer les classes avec l'apprentissage de l'écriture et le fait qu'elles apprennent à écrire leur prénom, vont dans le sens de les aider à pérenniser cet apprentissage. Pendant les classes, elles savent écrire en se contentent de recopier mais dans une situation réelle d'utilisation de l'écriture, elles ne peuvent plus écrire. Parfois, lorsque le prénom est composé de deux syllabes dont le son et l'écriture correspondent, telles que 'Afi', 'Amé', 'Yawa', 'Dovi', 'Dopé', etc. certaines arrivent à écrire leur prénom. Même si le prénom est composé de trois syllabes comme 'Akuvî', 'Kossiwa', 'Ablavi' elles les écrivent également parce que le son et l'écrit correspondent. Mais lorsque le prénom comprend plus de deux syllabes et phonétiquement l'écriture et le son sont différents, alors l'écriture n'est plus utilisée. Tels ont été les cas de 'Lumossi' et 'Sokahouin'. Soit, elles commencent les deux premières syllabes et s'en tiennent à elles où alors elles mettent leur initiale comme 'Miwonovi' qui pour faire court utilise uniquement le 'M' son initiale alors qu'elles sont plusieurs à porter pratiquement les mêmes prénoms relatif au jour de naissance⁴² à l'exception de quelques-unes dont le prénom signifie un fait⁴³.

⁴² Confère l'annexe VI relatif aux prénoms des filles par jour de naissance.

Le constat relatif à l'échec de l'apprentissage de l'écriture quant à son utilisation dans le quotidien concerne pratiquement l'échec des classes d'alphabétisation qui utilisent des référentiels scolaires pour enseigner à des adultes analphabètes et illettrés. Le fait que les apprenantes ne sont que peu nombreuses à utiliser lesdits apprentissages qui sont enseignés, mérite d'être expliqué en ce sens que les différents apprentissages dispensés ne servent pas à proprement parlé comme la réponse aux besoins à résoudre. Ainsi, si en milieu urbain, 74% ont appris à calculer alors qu'elles sont seulement 32% à rapporter pouvoir utiliser le calcul alors que toutes les apprenantes interrogées sont des commerçantes ou des revendeuses et qu'elles sont quotidiennement présentes dans les marchés et utilisent régulièrement le calcul, ne signifie pas qu'elles n'ont pas appris à calculer, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas développé des qualités intellectuelles, qu'elles ne sont pas précises dans les diverses opérations et qu'elles n'ont pas le goût du travail bien fait (Glaxmann, 1968). En fait, les apprenantes savent calculer parce qu'elles ont été aidées et elles ont développé des aptitudes et elles sont habituées à bien présenter les calculs pour les réussir. Ceci signifie qu'elles sont compétentes en calcul puisqu'elles ont toujours calculé et elles réussissent puisque leurs commerces tiennent.

En outre, si les acquisitions et les utilisations diffèrent également pour l'écriture et la lecture, cette différence pose des problèmes différents de celui du calcul. D'après nos résultats, les apprenantes ont poursuivi des buts d'apprendre à écrire et à lire comme le souhaitait les programmes d'alphabétisation. Malgré leurs buts, la plupart ne savent ni écrire, ni lire malgré que certaines ont achevé les classes. Le fait de faire dépendre les apprentissages des crédits a amené les apprenantes à s'engager et à apprendre mais la majorité s'est contentée de répondre favorablement à des sollicitations puisqu'à l'amont comme à l'aval, il y a les crédits dont elles ont besoin pour leurs activités quotidiennes. Ce faisant, puisqu'écrire son prénom et patronyme, ouvre la voie aux crédits, les apprenantes se sont prêtées au jeu de la fréquentation des classes.

Mais pendant la fréquentation des classes, les buts poursuivis à l'engagement ont fait intervenir de la différence entre les apprenantes alors que le dispositif s'est seulement contenté des apprentissages à dispenser. Pour la plupart des apprenantes, apprendre

⁴³ Dans la tradition éwé, l'enfant porte en premier le nom relatif à son jour de naissance mais il peut également porter un autre nom qui est significatif d'un événement qui est survenu dans la famille. Tel 'Nyuitor' signifie "meilleur" pouvant être porté à la fois par les deux sexes puisqu'il traduit un heureux événement qui est survenu dans la famille à la naissance de l'enfant.

à écrire leur nom au moins une fois lors de la réception des crédits correspondait plutôt aux buts qu’elles ont poursuivis puisque la majorité ne sait plus écrire leurs noms une fois qu’elles quittent les classes. En clair, ce qui les a amenées à apprendre ce sont les crédits et elles en ont besoin. Pourtant au même moment, certaines avaient des buts puisqu’elles ont continué à écrire leur prénom comme ‘Akuvi’, ‘Mémé’ et Améyo’. Ce sont des apprenantes qui avaient des buts identitaires. Pour elles, l’écriture de leurs noms est plus qu’importante du fait qu’elle est l’élément essentiel qui entre comme la composante du processus d’identification de leur image de soi. Dans ce sens, Akuvi souligne qu’elle fait tout pour trouver une occasion pour continuer à écrire. Parce que l’apprentissage ne se limite pas seulement à la classe d’alphabétisation, même si des apprenantes qui ont appris à écrire leurs noms veulent continuer à le faire, elles n’ont plus d’occasion alors que l’écriture doit être pratiquée tous les jours pratiquement. Il est vrai que les apprenantes ont perdu l’écriture apprise mais écrire son nom une fois dans un mois voire deux semaines, ne peut pas garantir l’acquisition de l’écriture. Ainsi, ce qui ressort concerne l’utilisation qui est faite de l’écriture, en termes de fréquence et de périodicité. Si les apprenantes qui continuent d’écrire le font encore c’est parce qu’elles trouvent tous les moyens bons et suffisants pour pratiquer l’écriture. Mais pour celles qui ne font pas l’effort d’écrire souvent, il ne reste que des souvenirs de l’écriture qu’elles ont apprise puisque c’est réellement la pratique qui renforce l’écrit.

Il est également important de souligner d’autres contrastes entre les acquisitions et le transfert des apprentissages qui viennent mettre à plat les classes d’alphabétisation. En fait, Poissant (1996) a noté que lorsqu’un élève de l’école primaire dépasse la classe des cours élémentaires 2^{ème} année (CE2), les apprentissages instrumentaux sont acquis de façon définitive, c’est-à-dire qu’ils sont irréversibles. Mais ce que l’auteur n’a pas souligné c’est la pratique qui doit y être associée pour pérenniser cet acquis. En retenant cette perspective pour les apprentissages instrumentaux, dont l’écriture qui est présentée comme la plus sollicitée dans les communautés locales et des efforts de définition de politiques et de stratégies, cet apprentissage n’est pas acquis de façon à le rendre pérenne et à l’intégrer dans les conditions de vie de celles qui fréquentent les classes d’alphabétisation. Un autre fait cependant souligne que les apprenantes ayant fréquenté l’école et qui ont dépassé ce niveau se sont également retrouvées

sans cet apprentissage avant les classes d’alphabétisation et également après. Alors la question est de savoir dans quelle mesure doit-on rendre les apprentissages pérennes de façon à ce qu’ils soient non seulement acquis mais utilisés pour très longtemps ?

Un autre point important concerne l’apprentissage de la lecture. Les apprenantes qui ont continué à écrire ont réussi à faire le lien entre les apprentissages de l’écriture et de la lecture. Mémé disait à cet effet qu’elle veut poursuivre les classes et [prendre principalement soin de la lecture parce que si je sais faire la lecture, si on me dit quelque chose alors je pourrai bien l’écrire sans faire de faute dans l’écriture]. Il en sort qu’il y a une étroite relation entre l’apprentissage de l’écriture et l’apprentissage de la lecture et c’est ce que souligne l’apprenante. Est-ce que les classes d’alphabétisation mettent suffisamment l’accent sur cette relation écrire-lire ou lire/écrire selon la trilogie de lire-écrire-calculer (Barré-De Miniac, 2000) ? Puisque ce qui est bien entendu, sera nécessairement bien écrit et il sera alors compris mais est-ce que l’alphabétisation est dans cette logique, est-ce que les moniteurs volontaires sont suffisamment formés pour de telles interactions dans les différents apprentissages et est-ce que toutes les personnes qui souhaitent apprendre dans les classes d’alphabétisation visent-elles des buts d’apprendre réellement ou ont-ils d’autres objectifs à satisfaire ?

Ces questions que soulèvent le dispositif et les conditions d’apprentissages dans les classes d’alphabétisation font ressortir que les déterminants ne sont pas les seuls éléments qui poussent des apprenantes adultes à faire le choix à leur âge d’apprendre à écrire, à lire et à calculer même si dans quelques temps elles ne les pourront plus à moins qu’elles s’étaient engagées réellement avec des buts pour apprendre. Mais cette recherche présente-t-elle une signification pour la formation et l’éducation des adultes ?

3. IMPLICATIONS POUR LA FORMATION ET L’ÉDUCATION DES ADULTES

Cette recherche a souligné l’importance des motifs d’engagements, des buts poursuivis et de la perception de la valeur des apprentissages par des apprenantes adultes dans les classes d’alphabétisation. La constatation principale suggère deux aspects : en premier la persévérance différenciée dans la fréquentation des classes et en second, l’importance des buts du type identitaire axé sur l’identification des apprenantes.

3.1. Persévérance différenciée

Plusieurs recherches, aussi bien en éducation des adultes qu'en alphabétisation des adultes ont cherché à comprendre la persévérance dans le champ de l'éducation (Carver et Scheier, 2000; Carré, 2001; Vella, 2002; Willoughby et al., 2003; Gartner, 2005; Porter et al., 2005; Comings, 2007; Lebel et al., 2007; Monnoye, 2007). Elles ont toutes fait le constat montrant que certaines personnes adultes achèvent les classes alors que d'autres n'achèvent pas la fréquentation de leurs classes.

En partant des différents résultats de la recherche, le premier constat montre que dans le champ de l'éducation ou de l'alphabétisation des adultes, la persévérance ne sera pratiquement pas au rendez-vous pour les adultes qui s'engagent en formation pour apprendre parce que certains visent des buts opératoires alors que d'autres ont des buts identitaires. Ainsi, ceux qui visent des buts opératoires et qui ont besoin des connaissances et des compétences concrètes quitteront en premier avec les quelques acquisitions qu'elles vont croire nécessaires (Feather, 1988; 1992), car ils sont dans des situations de résolution des besoins d'ordre existentiel (Bourgeois, 2009).

Par ailleurs, des adultes en formation mettront également fin à leur parcours parce qu'ils seront dans des situations d'échec ou de non apprentissage où ils préféreront partir afin de préserver leurs images de soi actuelles qu'ils donnent d'eux-mêmes à eux-mêmes et aux autres (Markus et Nurius, 1986; L'Écuyer, 1990; Aubret, 2001). Mais, dans les classes des adultes, certains aussi persévèrent, apprennent et ainsi ils rempliront les conditions requises de réussite qui contenteront les formateurs. Dans le cas des adultes qui auront persévéré et achèveront tous les enseignements comme dans le cas des adultes qui auront quitté sans achever les apprentissages. L'élément déterminant sera le rapport/les rapports qu'ils auront eu avec les apprentissages. Car si souvent la finalité de tout enseignement ou l'objectif de tout formateur est de voir ses étudiants, mêmes des adultes, terminer les parcours de formation en sa compagnie.

Ces constatations sont-elles observables dans des formations payantes des adultes, les différentes analyses des données⁴⁴ et des résultats présentés nous font indiquer

⁴⁴ Nous notons au passage que toutes les données récoltées sur le terrain n'ont pas pu faire l'objet de résultats, ni d'analyses dans cette thèse à cause de leur volume important. D'ores et déjà nous invitons les personnes intéressées à consulter nos publications ainsi que d'autres communications et articles futurs qui constitueront le prolongement de cette recherche.

que les fréquentations variables existent également et s’observent dans un premier temps à travers les absences et les retards répétés et ensuite dans les abandons. En fait, cette recherche devra être menée auprès des adultes de second cycle, c’est-à-dire des adultes en reprise d’études d’une école supérieure à Dakar où nous sommes nous-mêmes une enseignante. Des adultes qui visaient la promotion ou le changement d’emploi en sollicitant une admission. Signalons donc que l’admission est contraignante et se fait à partir d’analyse de dossier et l’entrée est soumise à des entretiens qui sont éliminatoires. En effet, c’est tout à fait honorable de voir des personnes se battre pour leur avenir et pourtant, une fois que les cours commencent, des départs s’observent d’abord par des retards, ensuite par des absences répétées, enfin par les abandons. Finalement, même dans une formation régulière, les adultes ne sont pas à l’abri des “départs précoces” qui peuvent survenir tout au long de l’année. Mais pourra-t-on dire qu’ils sont partis avec des acquisitions de connaissances et de compétences comme ils les auront souhaités ? Seule une recherche peut nous amener à cette conclusion.

En somme, nos résultats ont mis l’accent sur le fait que des apprenantes adultes ont persévéré dans leurs parcours de formation parce qu’elles ont perçu la valeur des classes, elles ont eu confiance en leurs capacités de réussir et elles ont aussi poursuivi des buts identitaires qui les ont amenées à fréquenter davantage les classes.

3.2. Buts identitaires d’identification

La perspective des buts poursuivis a amené des apprenantes adultes à persévérer et à fréquenter longtemps les classes d’alphabétisation. Les résultats ont mis l’accent sur le fait que les adultes qui s’engagent avec des buts opératoires, ont la possibilité avec l’évolution des apprentissages de réévaluer leurs buts en des buts identitaires. Comme le soulignent Carver et Scheier (1998) et Bourgeois (2009), les adultes qui poursuivent des buts identitaires persévèrent plus que ceux qui ont des buts opératoires. C’est-à-dire qu’en formation, il y a dans les classes des adultes, ceux qui poursuivent des buts opératoires et ceux qui poursuivent des buts identitaires. En ce sens, Carver et Scheier (1998) ont noté que chez une même personne, les buts se positionnent différemment amenant certains à viser des buts opératoires et d’autres des buts identitaires. Quant à Bourgeois (2006), il a souligné que plus les buts poursuivis sont élevés, plus

l'engagement dans la formation est fort et important. Dans ce même sens, Pintrich et Schunk (2002) ont indiqué que l'engagement dans une tâche corrèle à la persévérance.

Ce que nos résultats traduisent concerne le fait que les adultes poursuivant des buts identitaires persévèrent mais ils persévèrent davantage lorsque les buts identitaires se caractérisent d'une certaine façon. En fait, des adultes qui ont fréquenté les classes d'alphabétisation n'ont pas visé simplement de buts identitaires mais des buts identitaires d'identification. C'est-à-dire que lorsqu'ils se retrouvent dans un processus psychique au sein duquel ils adoptent une caractéristique ou une qualité d'une autre personne et s'y modèle partiellement ou globalement (Legendre, 1993), comme c'est le cas d'une part de Dovi qui réévalue ses buts pour devenir une personne idéale qui aura de la valeur pour des autrui significatifs et d'autre part Akuvi, Mémé et Améyo qui veulent toutes ressembler à des personnes significatives de leur environnement immédiat. En faisant ainsi, elles ont persévéré à leur façon pour l'atteinte de leurs buts identitaires.

Cette perspective des buts pouvant être poursuivis à différents niveaux en formation rejoint le continuum de la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985; 1990; 2000; 2004) qui ont montré que les personnes sont motivées de différentes façons, et cela passe par l'absence de la motivation, puis par la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. Ainsi, lorsque les personnes poursuivent des buts en formation, ceux-ci peuvent prendre différentes formes en les amener à persévérer ou non.

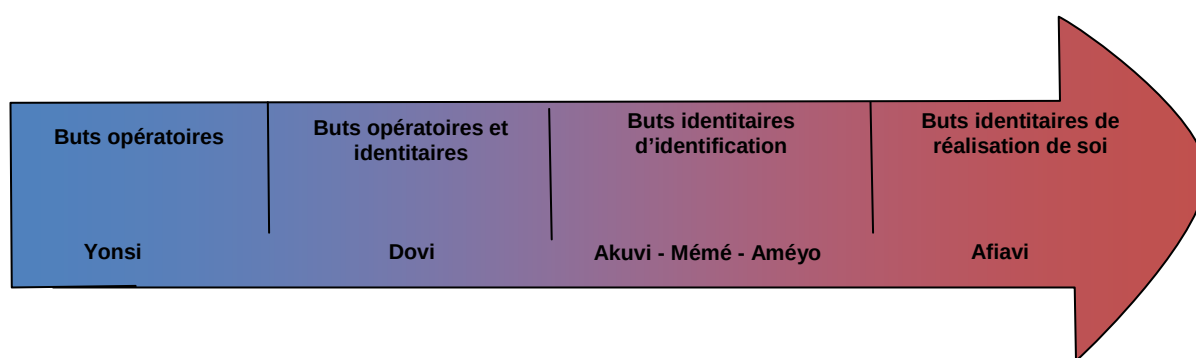


Figure 40 : Présentation des buts poursuivis en alphabétisation sur un continuum

La figure montre les différents niveaux concernant les buts poursuivis en formation d'adultes par des apprenantes d'alphabétisation car les types de buts correspondent à un niveau qui détermine à la fois l'engagement et la persévérance de l'apprenante. Utilisant un continuum, Koestner et ses collègues (1996) ont travaillé deux formes de

motivations (identification et introjection) pour faire ressortir l'implication des personnes dans un processus politique. En fait, ces deux approches rejoignent l'importance des buts identitaires relevant de l'ordre de l'identification par lequel des adultes veulent donc ressembler à leur idéal et ainsi montrer une image positive de soi visée en formation.

À l'exemple de toute formation destinée à des adultes, les classes d'alphabétisation ont permis à des apprenantes de s'engager avec des buts personnels qui peuvent être exprimés sous différentes formes en fonction des perspectives et des attentes en vue. Lorsque des apprenantes poursuivent des buts opératoires malgré un dispositif trop scolaire, elles persèverent le temps des apprentissages à réaliser mais lorsqu'elles poursuivent des buts identitaires, elles persèverent davantage pour des acquisitions.

En résumé, la persévérance dans les classes d'alphabétisation serait toujours variable en ce sens que les adultes ne poursuivent pas les mêmes types de buts. Toutefois, dans les classes tous les adultes ne quitteront pas et n'abandonneront pas la formation puisque certains adultes auront des buts identitaires d'identification pour accompagner l'enseignant jusqu'à la fin des activités à enseigner dans les parcours de formation.

3.3. Justification de l'approche méthodologique

Cette recherche a eu pour ambition d'utiliser le paradigme théorique de l'Expectancy-Value qui jusqu'à aujourd'hui est développé et utilisé aux Etats-Unis et en Europe. Pour l'utilisation d'un tel paradigme, des recherches ont recommandé d'utiliser des méthodes de recherches corrélatives, expérimentales, qualitatives, de laboratoire et de terrain (Pintrich et Schunk, 2002). Les mêmes recherches recommandent pour des recherches portant sur la motivation à utiliser des méthodes de recherche comme l'observation directe, les enquêtes, les évaluations auto-rapportées telles que les questionnaires et les interviews et autres. La revue de littérature concernant des travaux utilisant le cadre de l'Expectancy-Value ont utilisé l'une ou l'autre méthode de recherche (Harter, 1982; Feather, 1988; 1995; Pintrich et Schunk, 2002; Guan, 2004; Gartner, 2005) et autres.

Ce faisant, en combinant les méthodes d'analyse qualitative et quantitative, c'est-à-dire en les utilisant simultanément, nous avons voulu collecter de façon intensive les données concernant les motifs et la motivation à apprendre des adultes qui fréquentent des classes d'alphabétisation mais que ne les terminent pas (Gartner, 2005). La

recherche qualitative vise la structure des évènements lorsque la signification et la perspective sont importantes pour les personnes à partir de l'enquête de terrain qui cible le contexte où les personnes, les participants vont fréquenter les classes d'alphabétisation. Quant à la recherche quantitative, elle utilise le questionnaire pour montrer les liens entre les variables et ainsi tester les relations positives que vont valider les hypothèses.

En somme, le choix d'une telle approche méthodologique a aussi permis de répondre à la nature compréhensive de cette recherche qui traite d'une problématique observée généralement auprès des jeunes et pas assez questionnée en formation des adultes.

4. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette recherche ouvre la voie, par l'abondance des résultats, à de nombreuses recherches complémentaires ou des études qui prolongeraient ladite problématique. Elle a permis de relever deux éléments importants : des acquisitions d'apprentissages pas suffisamment élaborés mais réalisés et la persévérance différenciée dans les classes. Les aspects nous amène alors à envisager de nouvelles perspectives de recherche qui vont se situer dans l'axe du prolongement de celle-ci.

Un premier axe de recherche va concerner la perte des compétences de l'écriture qui a été rapportée par les apprenantes et qui a été également observée. Cette perte souligne le fait que les apprenantes ne sont plus capables d'utiliser la compétence de l'écriture alors qu'elle est rapportée comme acquise. Que ce soient les apprenantes qui ont fréquenté les classes et les ont arrêté depuis cinq ans (milieu urbain) et celles qui continuent de fréquenter les classes (milieu rural), le constat est le même car plusieurs ne savent même plus aujourd'hui écrire leur prénom, alors qu'elles l'ont appris et répété plusieurs fois pendant qu'elles fréquentaient les classes. Une recherche va alors cibler cette problématique qui pourra aider à réorienter les activités d'apprentissages dans la perspective de mettre plus l'accent sur la pérennisation des acquisitions.

Un deuxième axe de recherche va concerner la perception de la langue Éwé au sein de la population apprenante. Elles apprennent en langue éwé, elles parlent l'éwé et leur entourage dont les enfants parlent aussi l'éwé mais ces derniers ne peuvent pas aider leur mère lorsqu'elles recherchent de l'aide pour maîtriser les acquisitions. Ainsi,

réaliser une recherche concernant la perception de la langue au sein de la population analphabète apprenante et pourquoi pas parmi des élèves des collégiens et d'autres adultes permettra de comprendre le rapport qu'elles ont face à l'apprentissage dans la langue éwé et aussi la perception des autres puisque certaines apprenantes en milieu urbain souhaitent reprendre les classes d'alphabétisation mais à condition qu'elles soient dispensées en français ou en anglais pour leur permettre de réussir leur commerce.

Un troisième axe de recherche pourra mettre l'accent sur la perception que les apprenantes ont de leurs moniteurs d'alphabétisation et du dispositif d'apprentissage. Le fait de se retrouver dans une classe dispensée par un homme, influence-t-il le choix de quitter ou de persévérer ? Puisqu'elles estiment qu'elles se retrouvent dans les mêmes rôles de l'homme et de la femme dans la société traditionnelle où l'homme a tout le pouvoir, dans quelle mesure des moniteurs volontaires masculins peuvent-ils constituer des facteurs défavorables à la fréquentation des classes d'alphabétisation et aux acquisitions et à l'utilisation des apprentissages ?

Un dernier axe de recherche pourra être réalisé à la fois auprès des adultes en formation ou des adultes en alphabétisation pour déterminer les motifs et les types de buts identitaires que poursuivent ceux et celles qui choisissent de reprendre le chemin des apprentissages. Une telle recherche permettra de mieux clarifier les types de buts que la personne adulte peut exprimer en formation dans ses manèges les plus fins.

Un tout autre axe de recherche va permettre de clarifier le concept d'abandon aussi bien parmi les jeunes de l'école primaire et secondaire qu'auprès des adultes étudiants ou fréquentant les programmes spécialisés pour adultes. Il s'agira de questionner la signification et la perspective de l'engagement et de l'abandon parmi les adultes. Une telle recherche pourra permettre de clarifier leur sens et, dans le contexte africain de clarifier le contenu et la terminologie du concept de l'abandon, de savoir comment il est compris et vécu par les uns et les autres puisqu'il est abusivement associé à l'échec et enfin de comprendre la perception que les formateurs ont de l'abandon.

Enfin, une toute dernière chose serait tout simplement de reprendre certains aspects de cette recherche et de les réécrire sous forme des articles ou des communications en les approfondissant davantage puisque nous n'avons pas pu explorer toutes les

données collectées et analysées dans le cadre de cette thèse de doctorat. En outre, nous pourrions par exemple analyser davantage les cas des apprenantes en situation d'échec de la fréquentation des classes et aussi des acquisitions des apprentissages afin de mieux comprendre les différentes causes, les principales raisons mais aussi les autres pourquoi concernant les absences des acquisitions et de la persévérance.

CONCLUSION

La problématique de “départ précoce” dans les classes d’alphabétisation des adultes a soulevé d’énormes contrastes avec les résultats obtenus. Dans une certaine mesure et accentuant sur la variation de la persévérance dans la fréquentation des classes, elle a montré des apprenantes en réussite des apprentissages, des apprenantes en succès avec les apprentissages et des apprenantes en situation d'échec des apprentissages. Ces différentes caractéristiques présentent pour la première catégorie des réussites avec des apprentissages sans possibilité d'utilisation. La deuxième catégorie présente des apprenantes avec des acquisitions des apprentissages qui sont utilisées et la troisième catégorie présente des apprenantes sans apprentissages avec les classes.

Tout ceci s'est déroulé dans un dispositif qui utilise des référentiels scolaires dans des classes d’alphabétisation des adultes qui avaient jusqu'alors appris de façon informelle, c'est-à-dire sans structuration de l'apprentissage mais qui avaient acquis et utilisaient les compétences développées comme le calcul qui est utilisé par presque toutes les apprenantes en milieu urbain alors qu'il n'est pas appris en classes. Ces différenciations soulignent que la problématique de départ précoce, telle qu'elle est investiguée et analysée dans la présente recherche remet à plat la perception que la société a de l'abandon en ce sens que dans certaines situations, des abandons peuvent être synonymes de tant d'autres choses que de l'échec dont il est tributaire. Mais la logique, concernant les classes d’alphabétisation, soulève qu'elles soient revisitées de façon radicale de manière à pouvoir considérer les buts que peuvent poursuivre les apprenantes lorsqu'elles sont invitées à fréquenter les classes, le dispositif dans lequel elles sont sensées s'engager et les acquisitions qu'elles peuvent acquérir puisque dans les classes des adultes, certains choisiront de persévérer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous allons à présent conclure cette recherche à la lumière des extraits introductifs, le premier, d'une apprenante, *“un adulte ressent en lui que fréquenter les classes d'alphabétisation est une bonne chose. Il s'engage à suivre les sessions, apprend et ensuite abandonne. C'est son choix et rien ne peut l'influencer”* et l'autre d'un moniteur *“un adulte qui suit des sessions, ne commence pas à acquérir des connaissances mais il vient prendre des choses pour ajouter à ce qu'il connaissait déjà”*; qui annonçaient déjà les couleurs de l'engagement en formation d'alphabétisation des adultes et de la problématique de “départ précoce” dans les classes selon l'apprenante et qui annonçaient aussi les couleurs du dispositif de l'apprentissage selon le moniteur.

Il s'agit de deux perspectives tout à fait distinctes selon les points de vues mais qui ont un seul et même cadre, les classes d'alphabétisation. Il s'agit de deux perspectives à travers lesquelles cette recherche a visé la problématique de “départ précoce” et se veut par là contribuer à la compréhension de ce qui se passe dans les classes d'alphabétisation des adultes. La première perspective concerne tous les différents choix opérés par les apprenantes tout le long des apprentissages dans les classes et la

seconde perspective est orientée sur les procédures qui doivent conduire à réaliser ou à acquérir les apprentissages.

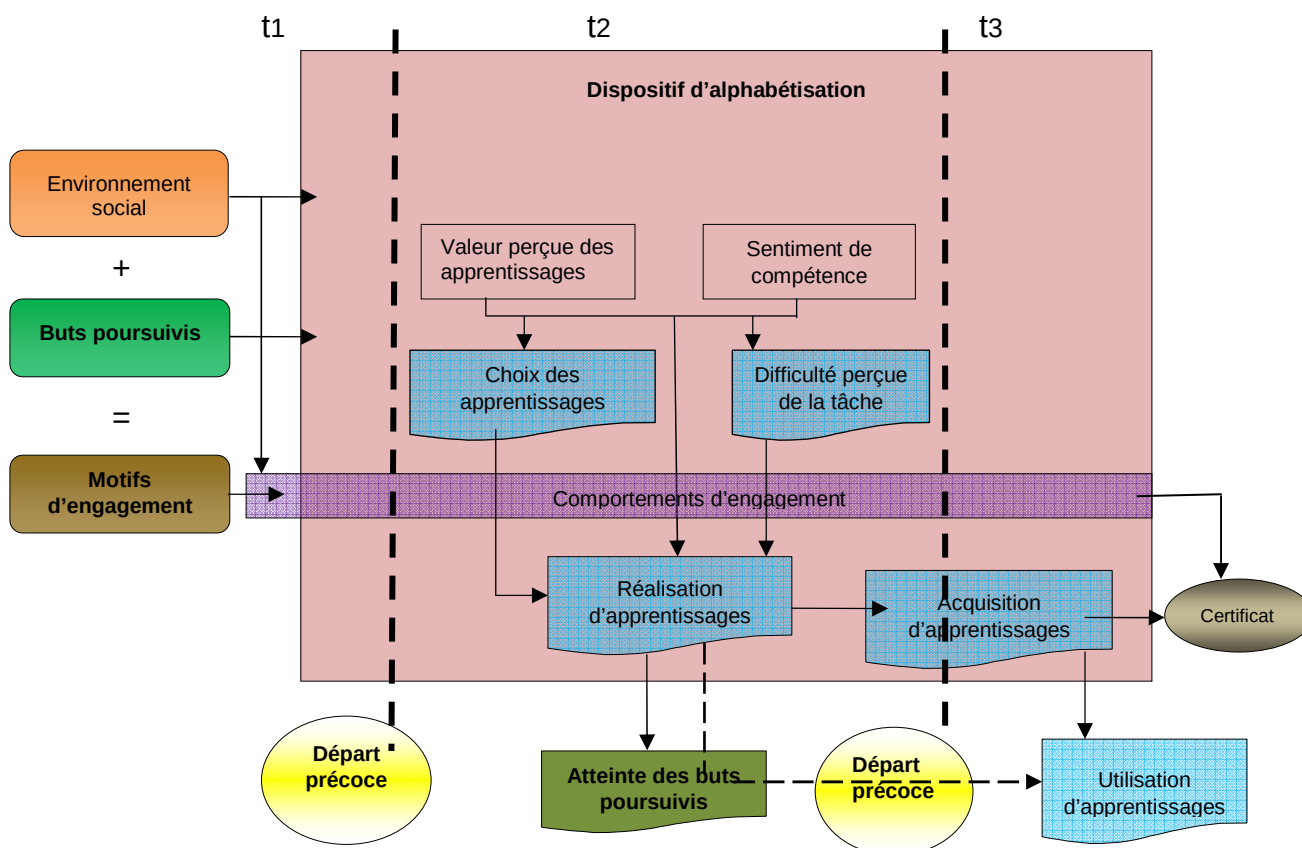
Selon les apprenantes, s'engager, fréquenter les classes et apprendre en alphabétisation s'appuient essentiellement sur des choix qu'elles opèrent pendant tous les processus qui interviennent à différents moments de l'engagement, de la fréquentation et aussi des apprentissages qui sont enseignés dans les classes et qui s'avèrent avoir de la valeur. Pour les apprenantes, il n'y a pas de doute, les apprentissages peuvent les aider, voire contribuer à résoudre les problèmes quotidiens et d'ordre existentiels qu'elles vivent. Et c'est dans ce sens qu'elles font les choix de l'engagement et des apprentissages mais aussi les choix de la fréquentation des classes, donc celui de la persévérance. Et selon les moniteurs, les apprenantes adultes fréquentant les classes d'alphabétisation ne sont pas des terrains vierges, c'est-à-dire que ce ne sont pas des adultes qui n'ont pas de connaissances ou il faut tout leur apprendre. Mais ce sont des adultes avec de riches expériences et connaissances sur lesquelles l'apprentissage doit être orienté. Mais pourquoi les deux perspectives n'ont-elles pas fonctionné avec les classes qui sont dispensées ? Pourquoi tant de contrastes entre les comportements des apprenantes et pourquoi tant d'exigences des moniteurs qui finalement ne font pas ce qu'ils disent ?

L'analyse conceptuelle de l'abandon a permis de relever différents contrastes qui explique la persévérance des personnes (Fredricks et al., 2004; Lebel et al., 2007). L'analyse a aussi permis de remarquer les différentes variations qui progressivement conduisent à l'abandon, telles que les absences et les exclusions (Zeelen et al., 2010). L'examen approfondi des concepts et la prise en considération des choix que font les adultes de persévérer ou de quitter les classes a mis en évidence la prise de décision concernant les choix de s'engager, d'apprendre et de fréquenter (Vella, 2002) montrant par là une facette différente de l'abandon parmi des adultes. Ce faisant, nous sommes parties du constat que l'abandon peut être considéré sous plusieurs angles différents et pas seulement celui de l'échec auquel il est généralement associé.

En désignant alors l'abandon comme le “départ précoce”, nous avons fait le choix des deux perspectives annoncées à la fois par les apprenantes et les moniteurs comme préalables à l'engagement, la fréquentation et les apprentissages en alphabétisation.

Toutefois, le fait de cibler les apprentissages à utiliser au quotidien dans le choix de quitter les classes en alphabétisation a été déterminant pour investiguer une telle problématique. À cet effet, le paradigme théorique qui comprend outre le modèle de l'Expectancy-Value, inclut aussi la théorie des buts et la perspective temporelle, trois modèles de la dynamique motivationnelle. Ce choix se justifie par le fait que l'abandon dans les classes est la conséquence d'une série d'activités d'apprentissage réussies mais par endroit la conséquence de l'inadaptation d'un dispositif qui comprend une série de référentiels scolaires qui s'appliquent à des adultes analphabètes ou illettrés. Ainsi, l'exploitation du paradigme théorique a permis de confirmer le schéma du cadre opératoire concernant les situations conduisant au “départ précoce” dans les classes.

Figure 41 : Interactions des différentes variables intervenant dans le “départ précoce”⁴⁵



Il ressort alors que le choix de s'engager en alphabétisation et de fréquenter les classes a dépendu en amont de la perspective des apprentissages mais le choix de

⁴⁵ Pour la légende, se référer à la page 70 du chapitre III portant sur l'approche méthodologique.

quitter les classes dépend d'une part de l'atteinte des buts poursuivis et d'autre part de différents autres éléments qui ont influencé les choix de quitter très précocement.

En effet, les résultats obtenus ont confirmé les différents liens entre les diverses variables en ce que qu'ils ont utilisé un processus interactif entre le paradigme théorique et le matériel empirique recueilli sur le terrain et présenté en deux temps. Le premier temps a combiné les données quantitatives et qualitatives et le second temps a utilisé l'analyse qualitative pour mettre l'accent sur le profil des adultes en alphabétisation.

Les résultats ont montré que les classes sont fréquentées essentiellement par des femmes. Les hommes qui y sont présents sont des moniteurs et nulle part ailleurs, nous n'avons rencontré des hommes apprenants dans les classes d'alphabétisation du fait que lorsqu'ils s'engagent pour fréquenter ils préfèrent assister les moniteurs. Ainsi, ils demeurent dans leur position sociale pour pouvoir apprendre comme les femmes.

Ce faisant, les caractéristiques socio-démographiques ont montré que la majorité des apprenantes sont des femmes mariées avec des enfants qui fréquentent l'école. Elles ont des âges compris entre le minimum de 20 ans et le maximum de 70 ans. Parmi elles, 97 apprenantes viennent du milieu rural et 35 apprenantes du milieu urbain. Près de 54% n'ont jamais fréquenté l'école et parmi celles qui ont déjà fréquenté 72% ont perdu ce qu'elles avaient appris antérieurement. Elles sont des agricultrices et des revendeuses en milieu rural et des commerçantes et des revendeuses en milieu urbain.

Les résultats ont montré une grande variation dans la fréquentation des classes et elle se présente sous quatre formes : une fréquentation sur une période courte (PC) d'au plus 3 mois, une fréquentation sur une période moyenne (PM) variant de 4 à 6 mois, une fréquentation sur la période requise (PR) pour au plus 9 mois et une fréquentation sur une période indéfinie (PI) pour laquelle elles ne se souviennent plus du nombre de mois passé dans les classes. En effet, dire que certaines apprenantes ne se sont plus souvenues de la période passée à suivre les apprentissages peut comprendre plusieurs sens mais nous allons simplement nous appesantir sur un qui nous semble significatif. Nous avons noté précédemment que pour fréquenter les classes d'alphabétisation, les apprenantes ont été invitées et ce n'est qu'après qu'elles ont perçu la valeur. Il ressort alors de la certaine contrainte surtout que la fréquentation des classes est conditionnée

par les crédits qui leurs sont essentiels pour la rentabilité de leurs activités. Ce faisant, le fait de fréquenter les classes répondrait plus à une injonction qu'à un choix libre. Mais vu que certaines apprenantes sont arrivées à réaliser les apprentissages et les réalisations dont elles ont fait preuve tendent plus vers celles qui ont fréquenté sur la période moyenne, nous avons jugé bon de les regrouper pour des besoins de clarté.

Ainsi, les trois types de fréquentation des classes sont répartis suivant une période courte (14%), une période requise (14%) et une période moyenne (72%). Ces résultats sont cohérents avec ceux signalés par des recherches antérieures (Gartner, 2005; Porter et al., 2005; Comings, 2007) en démontrant que des adultes en formation ou en alphabétisation fréquentent diversement les classes. Ainsi, tous ne les terminent pas.

Malgré les différences dans la fréquentation des classes, les apprenantes s'étaient toutes engagées en alphabétisation avec des buts personnels qu'elles ont exprimé dans un premier temps en des buts opératoires en ce sens qu'ils doivent permettre de résoudre les tensions qui sont liées à leurs besoins existentiels (Bourgeois, 2006; Bourdon, 2010). Puis, elles les reformulent en des buts identitaires car dans le cours des apprentissages, les buts opératoires ont entraîné de nouvelles perceptions quant aux aspects liés au soi (L'Écuyer, 1990; Eccles et Wigfield, 2002; Bourgeois, 2009).

Toutefois, si 90% ont atteint les buts poursuivis en classes d'alphabétisation et que 89% ont réalisé ou acquis les apprentissages alors que 86% ont quitté avant le terme, cela conduit au fait que les apprenantes ont tout le long du processus d'apprentissage font leurs différents choix aussi bien de s'engager, de fréquenter que d'apprendre. Mais à propos des moniteurs, ont-ils pris en compte le fait que l'adulte possède déjà des connaissances et des expériences avant de fréquenter les classes pour apprendre ?

Dans les classes d'alphabétisation, les résultats ont montré le contraire concernant la façon dont les apprentissages sont enseignés puisque dans les procédures qui sont mises en avant, ce sont les référentiels scolaires qui sont les plus utilisés. En faisant ainsi, les moniteurs ont totalement ignoré toutes les acquisitions déjà réalisées par leurs apprenantes puisque les connaissances et les expériences ont été acquis à travers des apprentissages informels (Lave, 1991; Barrette, 2010) Lave et Wenger, 1991). Cela veut-il dire qu'ils ne peuvent pas ou ne savent pas comment intégrer ces acquisitions

antérieures aux apprentissages à enseigner ? Une chose est claire, la façon dont les classes d’alphabétisation sont conçues et élaborées, une telle relation est peu probable.

Par exemple, les taux d’acquisition et d’utilisation de l’écriture montrent une importance quant à son utilité extrinsèque pour les crédits à percevoir puisque l’écriture se place comme une composante essentielle dans la mobilisation et dans la perspective de résoudre les diverses tensions existentielles auxquelles les femmes sont confrontées dans la vie de tous les jours. Mais pour le taux d’acquisition et d’utilisation du calcul, celui-ci ne montre qu’une faible utilité extrinsèque pour les crédits à percevoir et il n’est pas rapporté car il est principalement acquis par l’apprentissage informel. Dans ce cas, serait-il possible de prendre en compte les acquisitions réalisées à partir d’un apprentissage informel surtout qu’il ne comprend ni de référentiels, ni de règles claires pouvant les mesurer ?

En outre, une des constatations concerne le fait que les acquisitions ne présentent pas de corrélation significative avec le niveau scolaire antérieur des apprenantes. Non seulement, certaines ont perdu leurs acquis scolaires antérieurs mais les procédures utilisées ne leurs permettent plus d’apprendre comme à l’école puisque le temps qui sépare les deux moments d’apprentissage est très long et pendant cet intervalle, c’est l’apprentissage informel qui a été d’usage. Ainsi, les apprentissages comme la lecture et le calcul ont présenté une signification avec le niveau scolaire antérieur, cela a été le plus observé parmi certaines qui ont atteint le secondaire et entretenu leurs acquis.

Par ailleurs, des différences sont observées à propos des acquisitions suivant le milieu. En milieu rural, l’acquisition de l’écriture (86%), suivi de la maîtrise des compétences (65%) et viennent ensuite la lecture (5%) et le calcul (5%). Pour le milieu urbain, les acquisitions se présentent différemment et en premier, vient la lecture (89%), ensuite le calcul (74%), puis l’écriture (71%) et enfin les compétences (46%). Ces différences caractéristiques des acquisitions suivant le milieu montrent aussi que les apprenantes ont également fait les choix des apprentissages et de leur réalisation ou acquisition.

Dans un certains sens, la différence montre que les besoins dans les deux milieux ne sont pas les mêmes et la perspective d’utilisation des acquis, ne sont pas non plus les mêmes pour elles. L’utilisation présente des contrastes avec les acquisitions ou les

réalisations rapportées même si toutes ont rapporté qu’elles les utilisent au quotidien. Ainsi, les acquisitions qui sont utilisées dépendent moins des classes d’alphabétisation puisque l’écriture dont l’utilisation est de 54% en milieu rural et de 25% en milieu urbain ne seront plus en ce sens qu’elle ne rencontrera pas différentes situations favorables.

En définitive, des différents résultats obtenus, deux interprétations possibles peuvent être faites. Une première interprétation concerne le fait que tout apprentissage est réalisé pour être utilisé et une seconde interprétation montre que les apprenantes perdent les réalisations et les acquisitions apprises dans les classes d’alphabétisation.

La première interprétation valide l’utilisation des acquis d’apprentissage qui permet à la personne de faire des ajustements personnels et sociaux (Knowles, 1973; 1990). Selon l’auteur, l’apprenant adulte se différencie dans son apprentissage par quatre actions : i) des changements dans le concept de soi, ii) le rôle de l’expérience, iii) la disposition à apprendre, et iv) l’orientation à l’apprentissage. Ce faisant, en utilisant les apprentissages les apprenantes montrent qu’elles se retrouvent dans les quatre actions, vu que l’une ne peut pas être réalisée sans l’autre et que l’apprentissage inclut toutes les activités et tous les processus dans son acquisition. Nos résultats sont allés dans le sens des quatre actions au regard des acquisitions d’apprentissage des apprenantes. Toutefois, il faut souligner le rôle de l’expérience dans les acquisitions du fait qu’elles sont les seules dont l’utilisation d’apprentissage et la pratique tiennent compte du passé. Mais dans le cadre des classes d’alphabétisation, les expériences passées ne sont pas prises en compte dans l’acquisition de nouvelles connaissances et compétences en ce sens qu’elles ne répondent pas aux mêmes référentiels utilisés. Dans ces cas, comment prendre en compte des expériences qui viennent de référentiels différents ?

Une autre première interprétation possible réside dans les choix d’utilisation des acquis. Concernant le milieu rural et l’utilisation de l’écriture, la politique de développement mise en place par l’octroi des crédits aux populations locales en particulier les femmes afin de les aider dans leurs différentes activités a fortement motivé son apprentissage. Mais, elles sont 82% à ne pas avoir fréquenté l’école et pour recevoir les crédits, elles mettent leur empreinte digitale alors que dans les coutumes traditionnelles du Togo, chaque enfant est prénommé suivant son jour de naissance⁴⁶. Ainsi, dans une famille,

⁴⁶ Voir en annexe VI, la liste explicative des prénoms par jour de naissance et leurs variantes pour la fille.

on peut retrouver plusieurs filles qui portent le même prénom avec parfois quelques variantes. Par conséquent, dans une localité, il est difficile de distinguer les personnes au sein d'une communauté ou d'une grande famille à partir de leurs prénoms. Ce faisant, l'utilisation de l'écriture comme acte de signature en utilisant ses différents noms est une solution efficace puisqu'elles vont devoir écrire ensemble leur prénom et leur patronyme lors de l'octroi des prêts. Mais voilà qu'elles ne savent plus écrire leurs différents noms une fois qu'elles quittent ou que les classes sont finies.

Aujourd'hui, ce combat semble être perdu parce qu'au lieu d'écrire leur nom et prénom, certaines se mettent à écrire leur initiale parce qu'elles sont en train de perdre l'écriture ou certaines se remettent à apposer leur empreinte digitale parce qu'elles ont perdu l'écriture qu'elles ont apprise. Et lorsque nous avons attiré leur attention sur l'écriture de l'initiale, parce que lors de l'entretien elles étaient six sur les 15 dont le prénom commence par 'A' et deux à avoir également leur nom de famille commençant aussi par 'A'. Elles sont restées muettes du fait qu'elles n'ont pas de solution puisque non seulement elles ne savent plus écrire mais elles ne veulent plus retourner fréquenter. En fait, lorsqu'elles fréquentaient encore les classes, elles pouvaient écrire parce que les conditions et les facilités sont présentes mais lorsqu'elles quittent ou lorsque les classes sont dites terminées, elles ne peuvent plus continuer à écrire parce qu'il n'y a pas de stimulants dans le milieu pouvant les aider à écrire (Charlier et Faye, 2006).

Ceci conduit à une autre interprétation en ce qui concerne l'écriture et qui montre que la différence entre les acquisitions (86%) et les utilisations (54%) présente d'énormes contrastes que nous aimerons souligner comme des perspectives de recherche.

Cependant en milieu urbain, les acquisitions et les utilisations de la lecture et du calcul contrastent dans un tout autre sens. Les acquisitions ont montré des pourcentages de 89% pour la lecture et 74% pour le calcul alors que l'utilisation se chiffre à 32% pour la lecture et 27% pour le calcul alors que ces deux apprentissages corrélaient presque avec le niveau scolaire antérieur. Cela amène une toute autre interprétation en ce sens que la fréquentation des classes a permis à certaines apprenantes de se remémorer les souvenirs des apprentissages qu'elles ont cru avoir perdu. Cette interprétation est observée parmi les jeunes qui abandonnent l'école et à un moment donné ont besoin des compétences scolaires pour entrer dans la vie active sans retourner à l'école.

Cette interprétation montre certains aspects positifs du contraste, concerne l'utilisation des apprentissages et rejoint les travaux de Knowles (1973; 1990) qui mettent l'accent sur le rôle de l'expérience passée malgré que dans certains cas il se fait dans le registre de l'apprentissage informel et l'importance des buts personnels poursuivis comme soutien à l'apprentissage (Shah et al., 1998). D'une part, elle souligne que les acquisitions antérieures ont refait surface lors de nouveaux apprentissages pour ainsi favoriser les nouvelles acquisitions comme l'ont noté les apprenantes du fait qu'elles lisent bien et font plus facilement les calculs. D'autre part, la présence des buts qui ciblent ces apprentissages ont rencontré un terrain propice et le fait que certaines apprenantes sont dans des dispositions favorables d'apprentissage. Par ailleurs, cette interprétation montre bien que les apprenantes avaient aussi perdu les acquisitions de la scolarité antérieure avant de les retrouver à travers les classes d'alphabétisation ou dans des situations où la survie dépend fortement des besoins de l'ordre existentiel.

En se posant la question ciblant les causes par lesquelles elles abandonnent ou non les classes qu'elles fréquentent, nous pouvons dire à l'instar de (Carver et Scheier, 2000) que l'abandon est une nécessité absolue du fait qu'il est une part naturelle et indispensable du processus d'auto-régulation dans les apprentissages. En acceptant la définition, il importe de se soustraire de l'observation générale notant que l'abandon s'appuie sur l'absence de buts personnels, l'absence de résultats et autres. Dans le cadre de notre recherche, toutes les apprenantes s'étaient engagées en alphabétisation avec des buts. Elles sont 90% à rapporter avoir atteint les buts visés et 89% à avoir appris ou acquis des apprentissages en rapport avec leurs buts et pourtant 86% ont quitté les classes avant la fin. Dans ce sens, Carver et Scheier (2000) ont noté que parfois les personnes abandonnent ou ont tendance à abandonner pour se conformer à leur soi et ainsi éviter d'autres conflits ou d'autres tensions alors que les tensions qui les ont amenées à s'engager en formation ne sont pas totalement résolues. En somme, le fait que des apprenantes ont exprimé les buts personnels opératoires montre que le choix de s'engager en alphabétisation est de résoudre les tensions existentielles qui sont à la base de leur engagement en formation d'alphabétisation puisqu'il s'agit donc de satisfaire les buts personnels et éviter d'autres conflits ou tensions en abandonnant.

Les résultats des monographies ont montré clairement ces différents aspects indiquant que certaines apprenantes qui abandonnent gagnent davantage des acquisitions que si elles restaient pour fréquenter les classes. Car le fait de viser des buts opératoires en s'engageant en alphabétisation se présente adéquatement à la période moyenne qu'elles passent pour acquérir les apprentissages. Ce faisant, suivre les apprentissages instrumentaux sur la durée nécessaire est de l'ordre de 6 mois de fréquentation. Toutefois, les apprenantes qui ont visé des buts identitaires ont, soit fréquenté plus longtemps les classes, soit abandonné très tôt les classes. Ceci s'explique par le fait que lorsqu'elles visent des buts identitaires, il se présente alors deux situations.

La première situation concerne le fait que lorsqu'elles visent des buts identitaires, elles les opérationnalisent en des buts opératoires, ce qui leur permet donc de réaliser les acquisitions relatives. Ensuite, elles persévèrent davantage pour répondre aux besoins de réalisation de soi liés aux buts identitaires puisque des changements sont décelés dans le concept de soi (Knowles, 1990; L'Écuyer, 1990) et elles visent d'y répondre de manière satisfaisante. La seconde situation concerne le fait que lorsque certaines apprenantes visent des buts identitaires, elles ne les opérationnalisent pas de façon à identifier les apprentissages à acquérir et pour éviter une image de soi négative devant les autres, elles quittent très tôt pour éviter tout autre conflit et tension.

Ce résultat est cohérent avec les travaux de Bourgeois (2006; 2009) montrant que lorsque les adultes en formation sont dans une dynamique identitaire, ils s'engagent davantage et persévèrent à l'atteinte de leurs buts. Les résultats ont montré que les buts identitaires sont variables d'une apprenante à une autre en ce sens que les unes visent une identification, d'autres une reconnaissance par autrui et certaines une actualisation de soi visé. Ainsi, les buts identitaires poursuivis par les apprenantes en alphabétisation se retrouvent sur un continuum qui montrent une continuité entre les buts opératoires à la base de la hiérarchie qui en s'élevant se précise dans les buts identitaires des apprenantes qui vont alors s'orienter ou aboutir à la réalisation, voire l'actualisation de soi (Maslow, 1943; Carver et Scheier, 1998).

Un résultat inattendu concernant les buts identitaires des apprenantes montre que les utilisations visées en persévérant sur les acquisitions ne leur ont pas permis d'être en mesure de pratiquer l'apprentissage visé. Ce résultat mérite d'être expliqué pour les

apprentissages de l'écriture et de la lecture. Pour l'écriture, lorsqu'elle est composée de syllabes dont le son et l'écriture correspondent, l'acquisition et l'utilisation sont faciles en ce sens qu'elles écrivent ce qu'elles entendent. Par exemple les noms 'Dovi', 'Dopé', 'Amé', sont faciles à retenir, à écrire et à se remémorer. Mais, lorsque l'écriture du nom comprend plus de deux syllabes et phonétiquement l'écriture et le son se présentent différemment, alors l'écriture n'est pas utilisée ou se limite à l'initiale parce que les acquisitions n'ont pas suivi les réalisations d'apprentissage et les souvenirs des classes sont perdus. Ce sont les cas des noms 'Lumossi' et 'Sokahouin'. Pour ces différentes apprenantes, certaines ont écrit les deux premières syllabes mais le reste n'a pas suivi parce qu'elles ne peuvent plus reconnaître l'écriture.

Concernant la lecture, les situations sont presque similaires avec quelques nuances cependant. La langue éwé⁴⁷ est une langue tonale avec quatre formes d'accentuation, aigüe, faible, normale et progressive, et elle utilise également le tilde. Ce faisant, les voyelles peuvent avoir quatre sons différents en fonction de l'accent qu'elles prennent. Par conséquent, celles qui avaient poursuivi des buts d'apprendre à lire n'y sont pas parvenues puisque la lecture n'est à peine maîtrisée que par certaines apprenantes qui ont fréquenté les classes car souvent certaines peuvent lire uniquement dans les livres qu'elles ont utilisés en classes mais ne peuvent pas lire tout autre document.

Enfin, avant de conclure par la synthèse des résultats et énoncer les perspectives de recherche futures, il est alors nécessaire de préciser quelques limites que comporte cette recherche tant pour le cadre théorique que pour l'approche méthodologique.

Limites du cadre théorique

Le paradigme théorique de cette recherche présente des limites en ce sens que les modèles théoriques utilisés dont principalement l'Expectancy-Value ont été développés aux Etats Unis, en Europe et en Australie (Feather, 1982; Ford, 1992; Feather, 1995; Carver et Scheier, 1998; Husman et Lens, 1999; Lens, 2001; Eccles et Wigfield, 2002; Pintrich et Schunk, 2002) mais nous nous sommes autorisés ce paradigme théorique du fait que dans le contexte africain des cadres de référence théoriques pour étudier une telle problématique n'existent pas. En somme, les différents résultats obtenus ont

⁴⁷ Voir la description concernant la langue éwé en annexe II.

montré que les différentes variables étudiées ici et là pour valider les modèles sont aussi les mêmes à permettre des résultats similaires. Ainsi, si les résultats de ce travail sont validés, ce travail peut constituer un apport modeste dans le domaine des recherches sur la formation et l'éducation des adultes, y compris l'alphabétisation, et pourra alors faire partie des références à utiliser par la communauté scientifique ce qui validera le choix de tels modèles théoriques pour investir de telles problématiques à l'avenir.

En fait, le paradigme théorique de l'Expectancy-Value répond à l'analyse conceptuelle du construit de l'abandon en ce sens qu'il a non seulement permis d'obtenir de riches données empiriques qui ont donné des résultats au-delà de nos attentes et nous sommes heureux d'y insister. En outre, l'utilisation du paradigme de l'Expectancy-Value a également permis de valider la dimension du coût perçu du modèle. En effet, le coût perçu corrèle négativement avec la persévérance dans les apprentissages du fait que dans les classes d'alphabétisation lorsque les apprentissages sont présentés comme acquis, la valeur perçue baisse et elles accordent de nouveau la priorité à leurs activités.

Limites de l'approche méthodologique

La méthodologie a utilisé une approche qui a combiné des méthodes quantitatives et qualitatives, ce qui justifie la démarche compréhensive que nous avons adoptée par l'utilisation de deux types d'instruments : le questionnaire et le guide d'entretien.

Le point essentiel qui peut constituer une limite fondamentale est l'échantillon raisonné qui a été utilisé. Dans un milieu local comme les communautés villageoises ou les marchés que nous avons visité pour la collecte des données, toute apprenante ayant participé à une activité et qui voit des personnes arriver avec un de leur superviseur ou moniteur, se sent automatiquement concernée et ne peut pas les refuser. Ainsi, que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain, nous avons donc rencontré toutes les apprenantes qui sont présentes. Ceci a été à notre avantage et nous a donné un bon effectif de 132 répondantes et 20 moniteurs pour un nombre important de données. Mais, cette façon de faire a peut-être d'une certaine manière ou d'une autre influencé la manière dont certaines apprenantes se sont exprimées. En fait, nos données sont riches et nous avons extrait les essentiels à partir des entretiens pour valider à la fois le cadre de référence conceptuel et théorique relatif à la situation de départ précoce.

Au plan pratique, nous avons respecté les différentes conditions nécessaires (Quivy et Campenhoudt, 1995) pour effectuer une bonne enquête mais nous savons aussi que notre personnalité peut d’une certaine manière ou d’une autre influencer les réponses. Mais, nous avons avec tact approché tous les répondants et nous avons aussi respecté l’éthique relative à une enquête qualitative, ce qui nous a valu l’absence de problèmes sur le terrain. Ce faisant, à l’avenir nous suggérons pour le paradigme de l’Expectancy-Value dans les classes d’alphabétisation en milieu communautaire, que soit utilisé un questionnaire comprenant des questions directes et indirectes. Les questions indirectes permettront de collecter un grand nombre de données sensibles pour éviter des biais possibles et les questions directes seront axées sur les autres formes de données.

Perspectives de recherche

En guise de perspectives, cette recherche génère plusieurs axes de prolongement dans la mesure où les résultats auxquels nous sommes parvenus sont nombreux.

Le premier axe de recherche va concerner la perte des compétences de l’écriture qui est rapportée par les apprenantes et que nous avons également observée. Elle souligne le fait que les apprenantes ne sont plus capables d’utiliser la compétence de l’écriture alors qu’elle a été rapportée comme réalisée et acquise. Que ce soient celles qui ont fréquenté et arrêté depuis cinq ans et celles qui continuent de fréquenter les classes, de nombreuses apprenantes n’ont qu’une perception de l’apprentissage de l’écriture puisqu’elles ne savent plus écrire. En un rien de temps, elles ont perdu les compétences qu’elles ont acquises, les compétences qui ne sont pas utilisées en dehors des classes d’alphabétisation (Vella, 2002; Charlier et Faye, 2006). Une recherche pourra alors cibler la problématique afin de justifier de la pertinence des classes d’alphabétisation à des adultes qui ne sont pas principalement des demandeurs malgré que l’alphabétisation est un objectif de développement des Nations Unies. À cet effet, comment réorienter les apprentissages dans le but de mettre plus l’accent sur la pérennisation des acquis ?

Un deuxième axe de recherche va concerner la perception de la langue éwé au sein de la population apprenante. Cette perception est différente selon le milieu puisqu’en milieu urbain, les apprenantes veulent apprendre en français ou en anglais puisque ce

sont des langues qui interviennent dans leurs activités commerciales. Certaines ont dit clairement qu'on leur a demandé d'apprendre d'abord en éwé puis des classes seront organisées plus tard en français mais elles n'ont jamais eu lieu. Une recherche qui ciblera cette problématique permettra de comprendre le rapport qu'elles développent face à des apprentissages dans la langue éwé du fait qu'elles souhaitent reprendre en milieu urbain les classes d'alphabétisation mais à condition qu'elles soient dispensées en français ou en anglais pour leurs permettre de réussir leurs activités commerciales.

Un dernier axe va mettre l'accent sur la perception que les apprenantes ont de leurs moniteurs. Dans les classes, certains moniteurs sont formés et d'autres ne le sont pas puisque ces derniers se sont imposés puisque cela leur permet de se retrouver dans les rôles joués par l'homme et la femme dans la société où l'homme a tout le pouvoir. Mais en alphabétisation, les rôles ne s'y rapprochent pas puisque les moniteurs utilisent des référentiels scolaires pour enseigner à des adultes dont les buts d'apprendre ont des perspectives temporelles claires. Mais le fait d'être dans des classes dispensées par des hommes, influence-il le choix de quitter ou de persévérer des apprenantes. La question qui pourrait se poser peut concerner une remise en question des moniteurs car ils pourront se demander : Comment se sent-on lorsque les classes se vident ? Quelle est la position des institutions lorsque les apprenantes ne poursuivent pas les classes ? Une telle recherche permettra alors de déterminer dans quelles mesures des moniteurs masculins constituent des facteurs défavorables à l'engagement et à la persévérance. Par ailleurs, elle permettra aussi de comprendre la description de leurs tâches pour les classes d'alphabétisation et la correspondance avec leur statut de bénévolat.

En bref...

Globalement, cette recherche a apporté des pistes de réponses à la compréhension de la problématique de “départ précoce” dans les classes d'alphabétisation des adultes. Elle a permis de comprendre que l'abandon est une activité d'auto-régulation car il permet de se soustraire des conflits et des tensions puisque ce sont les tensions qui ont conduit les adultes à s'engager en formation d'alphabétisation. En effet, les tensions qu'ils veulent satisfaire sont majoritairement de l'ordre existentiel et elles leur permettent de mobiliser des ressources pour apprendre. Toutefois, il existe aussi d'autres tensions qui les amènent à poursuivre des buts visant de façon importante des changements

dans le concept de soi. Ainsi, les apprenantes engagées en alphabétisation ont appris à écrire, à lire et à calculer et elles ont aussi développé des compétences courantes.

Cependant, les acquisitions contrastent négativement en milieu rural pour l'écriture et les compétences alors qu'en milieu urbain les acquisitions contrastent positivement pour la lecture et le calcul en ce sens qu'elles sont appuyées sur les connaissances antérieurement acquises à l'école. Pourtant, toutes les apprenantes rapportent utiliser les connaissances et les compétences apprises pendant les classes. Un autre point souligné par les résultats concerne la perte des acquisitions, particulièrement pour l'écriture et l'impossibilité d'utiliser l'acquisition de la lecture comme souhaitée.

En somme, la recherche a permis de comprendre que le “départ précoce” des classes peut signifier autant que les rôles qui sont attribués aux apprentissages. Nous avons donc rencontré des apprenantes qui s'absentent régulièrement tout en apprenant, des apprenantes qui abandonnent avec un sentiment de satisfaction des acquisitions, des apprenantes qui sont en réussite parce qu'elles ont fini les activités enseignées dans les classes et des apprenantes qui sont en échec mais qui pourtant utilisent des acquis des connaissances antérieures. Toutes ces différentes facettes recouvrent le “départ précoce” dans les classes d'alphabétisation des adultes et elles signifient aussi que les différentes connaissances et les compétences tiennent lieu des expériences de vie.

Mais la question essentielle que soulève cette recherche concerne la désirabilité des classes d'alphabétisation d'autant plus que l'alphabétisation est une offre de formation orientée à l'endroit des adultes dont les besoins relèvent plus de l'ordre existentiel pour la majorité. Dans les classes, il y aura des apprenantes qui quittent et des apprenantes qui persévèrent malgré un dispositif qui ne répond pas toujours aux différents modèles d'apprentissage auxquels elles ont eu toujours recours dans leur milieu et leur vie. Mais les classes d'alphabétisation avec des référentiels scolaires et des moniteurs qui ne sont pas tous formés à enseigner à des adultes peuvent-elles amener des apprenantes à apprendre dans la perspective d'une vie meilleure pour elles et leur entourage ? Nous souhaitons donc que les résultats de cette recherche puissent servir à revoir afin de l'amélioration des classes d'alphabétisation des adultes dans les pays africains.

BIBLIOGRAPHIES

- Ainley, M. (2004). What do we know about student motivation and engagement. Melbourne, Annual meeting of the Australian Association for Research in Education.
- Albarelo, L. (2003). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Alvesson, M. S. K. (2000). *Reflexive methodology: New Vistas for Qualitative research*. London, British Library Cataloguing in Publication data.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social psychology of Creativity*. New York, Springer-Verlag.
- Ainley, M. (2004). What do we know about student motivation and engagement. Melbourne, Annual meeting of the Australian Association for Research in Education.
- Amenyah, E. I. (1992). *La déperdition scolaire à Lomé: Causes, Conséquences et préventions*. ENAES, Dakar, Diplôme d'Etat d'Assistant Social, Pages.
- Amenyah, E. I. (2005). *Evaluation des programmes d'alphabétisation destinés à des auditrices au Togo*. CUSE/FASTEF, Dakar, Université Cheick Anta Diop, Postgraduate Research, Pages.
- Amenyah, E. I. et Bourgeois, E. (2009). *Impacts of evaluation practices on adult learners' engagement in training in literacy programs*. Proceedings of the IASK

- International Conference, Porto, Portugal, International Association for the Scientific Knowledge.
- Amenyah, E. I., Bourgeois, E. et Frenay, M. (2010). *Assessment and Engagement in Learning in Adult Literacy Classes*. International Association for the Scientific Knowledge, Sevilla.
- Amenyah, E. I., Bourgeois, E. et Frenay, M. (2010). "*Related Cost Value, Engagement in Learning Activities and Drop-out in Adult Literacy Classes*." Occasional Papers in Education and Lifelong Learning 4(1-2): 83-95.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. Schunk, D. H. et Meece, J. L. *Book Achievement goals and the classroom motivational climate*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 327-348.
- Ames, C. (1992). "*Classrooms: Goals, structures, and student motivation*." Journal of Educational Psychology 84: 261-271.
- Anderman, E. M. et Midgley, C. (1997). "*Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades accros the Transition to Middle-Level Schools*." Contemporary Educational Psychology 22: 269-298.
- Atkinson, J. W. (1957). "*Motivational Determinants of Risk Taking Behavior*." Psychological Review 64: 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ, Van Nostrand.
- Aubret, J. (2001). L'engagement en formation et les rapports au travail, à autrui et à soi. Carré, P. *Book L'engagement en formation et les rapports au travail, à autrui et à soi*. Paris, Harmattan: 163-182.
- Aumont, B. et Mesnier, P. M. (1995). *L'acte d'apprendre*. Paris, PUF.
- Austin, J. T. et Vancouver, J. B. (1996). "Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, And Content." Psychological Bulletin 120(3): 338-375.
- Balleux, A. (2000). "*Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche*." Revue des sciences de l'éducation 26(2): 263-286.
- Bandura, A. (1977). "*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*." Psychological Review 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Bandura, A. *Book Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Cambridge, UK, Cambridge University Press: 1-45.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, W. H. Freeman.

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, De Boeck.
- Barbeau, D., montini, A. et Roy, C. (1997). "Comment favoriser la motivation scolaire." *Pédagogie collégiale* 11(1): 9-13.
- Barber, B. et Eccles, J. S. (1992). "A developmental view of the impact of divorce and single parenting on children and adolescents." *Psychological Bulletin* 3: 108-126.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J. C., Eds. (2009). *Encyclopédie de la Formation*, PUF.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- Baribeau, C. (2009). "Analyse des données des entretiens de groupe." *Recherches Qualitatives* 28(1): 133-148.
- Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). "Le rapport à l'écriture: Une notion à plusieurs dimensions." *Pratiques* 113: 29-40.
- Barreau, G. (2003). "A propos de l'Alphabétisation: Direction de la Population et des Migrations - Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection sociale." SCEREN.
- Barrette, J. (2010). "Etude de l'explication de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise: un processus dialectique de la construction située de la connaissance." *Recherches Qualitatives* 29(3): 227-255.
- Battle, A. et Wigfield, A. (2003). "college women's value orientations toward family, career, and graduate school." *Journal of Vocational Behavior* 62: 56-75.
- Battle, E. (1965). "Motivational Determinants of Academic Task Persistence." *Journal of Personality and Social Psychology* 2: 209-218.
- Battle, E. (1966). "Motivational Determinants of Academic Competence." *Journal of Personality and Social Psychology* 4: 534-642.
- Bazeley, P. et Richards, L. (2005). *The NVivo, Qualitative Project Book*. London.
- Bélisle, R. (2008). Favoriser la lisibilité des espaces d'apprentissage non formel et informel fréquentés par des adultes sans diplôme. *Relations entre apprentissages formels, non formels et informels, et choix de société*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Benny, M. et Frappier, J.-Y. (1997). "L'abandon scolaire." *Association Canadienne pour la Santé des Adolescents* 6(3).
- Bertaux, D. (2005). "Le Récit de Vie." *L'enquête et ses méthodes*: 127.

- Bertrand, Y. (1998). "*Théories Contemporaines de l'éducation.*" Chronique Sociale: 306.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). "*Interventions pédagogiques efficaces et Réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.*" *Revue française de pédagogie* 150: 87-141.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). "*L'entretien.*" *L'enquête et ses Méthodes*: 126.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. et Zeidner, M., Eds. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, Academic Press.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1993). "*La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes.*" *Recherches Féministes* 6(2): 21-37.
- Bourdon, S. (2010). "*L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire.*" *Education et Francophonie* 38(1): 1-10.
- Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation: regards pluriels*. Perspectives en éducation, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bourgeois, E. (1998). "*Apprentissage, motivation et engagement en formation.*" *Education Permanente* 136(3): 101-109.
- Bourgeois, E. (2006). Les théories de l'apprentissage: un peu d'histoire. Chapelle, G. et Bourgeois, E. *Book Les théories de l'apprentissage: un peu d'histoire*. Paris, PUF: 21-36.
- Bourgeois, E. (2006). Se motiver à apprendre. Chapelle, G. et Bourgeois, E. *Book Se motiver à apprendre*. Paris, Apprendre, PUF.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. et De Villers, G. *Book Tensions identitaires et engagement en formation*. Perspectives en éducation, Paris, L'Harmattan, Action & Savoir: 65-120.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J. C. *Book Apprentissage et transformation du sujet en formation*. Paris, PUF: 31-69.
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et Formation des adultes. Carré, P. et Fenouillet, F. *Book Motivation et Formation des adultes*. Paris, DUNOD: 233-251.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF, Collection SUP, L'Éducateur.
- Boutinet, J.-P., Carré, P. et Kern, D. (2007). La formation tout au long des âges de la vie adulte: Utopies ou Réalités. Symposium. AREF, AREF.
- Brendt, T. J. et Miller, K. E. (1990). "*Expectancies, Values and Achievement in Junior High School.*" *Journal of Educational Psychology* 82(2): 319-326.

- Brien, R. et Lagana, S. (1979). "L'Utilisation des Diagrammes Logiques dans la Construction des Hiérarchies d'apprentissage." *Revue des sciences de l'éducation* 5(1): 71-85.
- Brookfield, S. (1995). *Adult Learning: An Overview*. Tuinjmman, A. *Book Adult Learning: An Overview*. Oxford, Pergamon Press.
- Brophy, J. E. (1985). *Teacher-Student Interaction*. Dusek, J. B. *Book Teacher-Student Interaction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 303-328.
- Cabrera, A., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). "The convergence between two theories of College Persistence." *The Journal of Higher Education* 63(2): 143-164.
- Carré, P. (1997). "Motivations et formation des adultes: état de la question." *Revue de Psychologie de l'éducation* Tome II(2): 227-258.
- Carré, P. (1998). "Motifs et Dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue." *Education Permanente* 136(3): 19-131.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris, Harmattan.
- Carré, P., Ed. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris, Harmattan.
- Carré, P. (2004). Motivation et rapport à la formation, in "Traité des sciences et des techniques de la formation". Carré, P. et Caspar, P. *Book Motivation et rapport à la formation, in "Traité des sciences et des techniques de la formation"*. Paris.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (2000). On the Structure of Behavioral Self-Regulation. Boekaerts, M., Pintrich, P. R. et Zeidner, M. *Book On the Structure of Behavioral Self-Regulation*. San Diego, Academic Press: 31-84.
- Charlier, J.-E. et Faye, W. (2006). "La politique du "faire-faire" au Sénégal. Les jeux de dupes des bailleurs internationaux, de l'Etat et de la société civile." *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles* 2005(1-2): 93-114.
- Comings, J. P. (1995). "Literacy skill retention in adult students in developing countries." *International Journal of Educational Development* 15(1): 37-45.
- Comings, J. P. (2007). "Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals." 23-46.
- Comings, J. P., Beder, H., Reder, S., Bingman, B. et Smith, C. (2003). *Establishing and Evidence-Based Adult Education System*. Cambridge. Papers, N. O.
- Comings, J. P., Parrella, A. et Soricone, L. (2000). "Helping Adults Persist: Four Supports." *Focus on Basis: Learning from Research* 4(A).
- Confintea (1997). *Suivi de l'éducation des adultes*. Hamburg. Unesco.

- Cosnefroy, L. et Fenouillet, F. (2009). Motivation et Apprentissages scolaires. Carré, P. et Fenouillet, F. *Book Motivation et Apprentissages scolaires*. Paris, DUNOD: 127-145.
- Covington, M. V. (1984). "The Self-worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications." *The Elementary School Journal* 85(1 - Special issue: Motivation): 4-20.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-worth perspective on Motivation and School Reform*. New York, Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000). "Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review." *Annual Review of Psychology* 51: 171-200.
- Covington, M. V. et Dray, E. (2002). The development course of achievement motivation: A need-based approach. Wigfield, A. et Eccles, J. S. *Book The development course of achievement motivation: A need-based approach*. San Diego, Academic Press: 33-56.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Crozier, R. W. (1997). *Individual Learners: Personality Differences in Education*. London - New York, Routledge.
- DAEA (2003). *Rapport Annuel 2002*. Lomé. (MEPSA), M. d. E. P. e. S. e. d. I. A.
- Dagenais, M., Montmarquette, C., Parent, D., Durocher, B. et Raymond, F. (1999). "Travail pendant les études et abandon scolaire: Causes, Conséquences et Politiques d'intervention." *Serie Scientifique*: 90.
- De Kestelyn, V. (1990). "L'illettrisme en communauté francçaise,." *Lectures*(54).
- De la Fuente, J. A. (2002). "recent perspective in the study of motivation: Goal orientation Theory." *Escritos de Psicologia* 6: 72-84.
- De Volder, M. L. et Lens, W. (1982). "Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept." *Journal of Personality and Social Psychology* 42(3): 566-571.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-regulation in Human Behavior*. New York, Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. Dienstbier, R. *Book A motivational approach to self: Integration in personality*. Lincoln, University of Nebraska Press. 38: 237-288.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M., Eds. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. Suffolk, The University of Rochester Press.

- Dionne, L. (2009). "Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique." *Recherches Qualitatives* 28(1): 76-105.
- DPEE (2009). *Tableau de bord de l'éducation au Togo. Les indicateurs 2008-2009*. Lomé. MEPSA.
- Dubar, C., Ed. (2003). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris, Seuil.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). "Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école." *Revue Française de Sociologie* 37: 511-535.
- Duc, B. (2007). *Apprentissage, participation à l'activité et identité professionnelle*. AREF, C. I. Strasbourg.
- Duc, B. et De Saint-Georges, I. (2009). "Développer l'autonomie dans un dispositif de formation professionnelle initiale: les ressources de l'interaction." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 90(3-4): 99-124.
- Dweck, C. S. (1986). "Motivational Processes Affecting Learning." *American Psychologist* 41(10): 1040-1048.
- Eccles, J. S. (1988). "Commentary: Individual differences and the development of perceived control." *Monographs of the Society for Research in Child Development Serial N° 254*, vol 6(2-3): 221-231.
- Eccles, J. S. (1994). "Understanding women's educational and occupational choices: applying the Eccles' et al model of achievement-related choices." *Psychology of Women's Quarterly* 18(4): 585-609.
- Eccles, J. S. (2004). School, academic motivation, and stage-environment fit. Lerner, R. M. et Steinberg, L. *Book School, academic motivation, and stage-environment fit*. New York, John Wiley and sons. 2nd: 125-153.
- Eccles, J. S., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. et Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Spence, J. T. *Book Expectancies, values and academic behaviors*. San Francisco, W. H. Freeman: 75-146.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. Dusek, J. B. *Book Teacher expectations and student motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates: 185-217.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs." *Personality and Social Psychology Bulletin* 21(3): 215-225.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). "Motivational Beliefs, Values, and Goals." *Annual Review of Psychology* 59(1): 109-132.

- Eccles, J. S., Wigfield, A. et Rodriguez, D. (1998). "*The Development of Children's Motivation in School Contexts.*" *Review of Research in Education* 23: 73-118.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Damon, W. S. E. et Eisenberg, N. V. E. *Book Motivation to succeed*. New York, Wiley. 3: 1017-1095.
- Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2001). "*Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation.*" *Educational Psychology Review* 13(2): 139-156.
- Elliott, E. et Dweck, C. S. (1988). "*Goals: An approach to motivation and achievement.*" *Journal of Personality and Social Psychology* 54: 5-12.
- Enrico, V. (2010). "*Les étudiants persistants: ceux qui prolongent leurs études en les désinvestissant.*" *Revista de Psicologia* 22(2): 359-372.
- Feather, N. T. (1971). "*Similarity of values systems as a determinant of educational choice at university level.*" *Australian Journal of Psychology* 23: 201-211.
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and society*. New York, Free Press.
- Feather, N. T. (1982). Expectancy-Value approaches: Present status and future directions. Feather, N. T. *Book Expectancy-Value approaches: Present status and future directions*. Hillsdale, NJ Erlbaum: 395-420.
- Feather, N. T., Ed. (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Feather, N. T. (1982). Human values and the prediction of action: An expectancy-valence analysis. Feather, N. T. *Book Human values and the prediction of action: An expectancy-valence analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 263-289.
- Feather, N. T. (1982). "*Reasons for entering medical school in relation to value priorities and sex of student.*" *Journal of Occupational Psychology* 55: 119-128.
- Feather, N. T. (1988). "*Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework.*" *Journal of Educational Psychology* 80(3): 381-391.
- Feather, N. T. (1992). "*Expectancy-value Theory and unemployment effects.*" *Journal of occupational and organizational psychology. The british psychological society* 65: 315-330.
- Feather, N. T. (1995). "*Values, Valences and Choice: The influence of Value on the perceived Attractiveness and Choice of Alternatives.*" *Journal of Personality and Social Psychology* 68(6): 1135-1151.
- Fenouillet, F. (1999). "*La motivation à l'école.*" *Apprendre autrement aujourd'hui* 10e Entretiens de la Villette(Cité des Sciences et de l'Industrie).
- Fenouillet, F. (2001). Relation entre perception de compétences, sentiment d'autodétermination et projet. Carré, P. *Book Relation entre perception de compétences, sentiment d'autodétermination et projet*. Paris, Harmattan: 135162.

- Filiseti, L. et Wentzel, K. (2006). Motivation sociale et apprentissage: les enjeux liés aux buts sociaux des élèves. Galand, B. et Bourgeois, E. *Book Motivation sociale et apprentissage: les enjeux liés aux buts sociaux des élèves*. Paris, PUF: 75-84.
- Filliettaz, L. (2009). "Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation initiale: le cas de l'apprentissage sur la place de travail." *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 90(3-4): 37-58.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ford, M. E. et Nicholls, C. W. (1987). Using goals assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. Maerh, M. L. et Pintrich, P. R. *Book Using goals assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement*. Greenwich, CT: JAI: 51-84.
- Forster, J., Grant, H., Idson, L. C. et Higgins, E. T. (2001). "Success/Failure Feedback, Expectancy, And Approach/Avoidance Motivation: How Regulatory Focus Moderates Classic Relations." *Journal of Experimental Social Psychology* 37: 253-260.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). "Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants." *Revue des sciences de l'éducation* 25(2): 359-374.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence." *Review of Educational Research* 74(1): 59-109.
- Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. Presseau, A. et Frenay, M. *Book Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval: 7-48.
- Gaisson, J. (2004). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Galand, B. et Bourgeois, E., Eds. (2006). (Se) Motiver pour apprendre. Paris, Apprendre, PUF.
- Gartner, J. L. (2005). *Adult Basic Education Students' Perceptions of Personal/Social Costs and Benefits*. Department of Human Development, University of Maryland, PhD, Pages.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Paris.
- Glaymann, M. (1968). "Initiation au calcul numérique et usage des machines à calculer." *Educational Studies in Mathematics* 1: 118-125.
- Guan, J. (2004). *Achievement goals among high school students in physical education*. Office of the Graduates Studies of Texas A&M University, Texas A&M University, PhD, Pages.

- Harter, S. (1982). "*The Percieved Competence Scale for Children.*" *Child Development* 53(1): 87-97.
- Hassi, A. et Storti, G. (2008). "*Qu'est-ce qui motive les adultes à se former?*" *La Cité Collégiale*: 27.
- Houle, C. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Husman, J. et Lens, W. (1999). "*The role of the future in the study of motivation.*" *Educational Psychologist* 34: 113-125.
- Hymes, D. (1968). *The ethnography of speaking*. Fishman, J. A. *Book The ethnography of speaking*. The Hague, Mouton.
- Jackson, A., Ed. (1987). *Antropology at home*. London, Tavistock Publications.
- Janosz, M. (2000). "*L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspective Nord-américaine.*" *VEI Enjeux* 122: 105-127.
- Kaddouri, M. (2006). *Dynamiques identitaires et rapports à la formation*. Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. et Kaddouri, M. *Book Dynamiques identitaires et rapports à la formation*. Paris, L'Harmattan: 301.
- Keller, F. S. (1968). "*Good-Bye, Teacher.*" *Journal of Applied Behavior Analysis* Number I (Spring): 79-89.
- Kirby, D., Curran, V. et Howlett, A. (2009). "*Non-Formal Adult Learning Programs at Canadian Post-Secondary Institutions. Trends, Issues and Practices.*" *Canadian Journal of University Continuing Education* 35: 63-86.
- Knowles, M., Ed. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. American Society for Training and Development.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner*. Paris,, Editions d'Organisation.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J. et Carducci, D. (1996). "*Personality Processes and Individual Differences - Identified and Introjected Forms of Political Internalization: Extending Self-Determination Theory.*" *Journal of Personality and Social Psychology* 70(5): 1025-1036.
- Kuiper, H. et Van der Linden, J. (2010). *Early School Leaving in the Netherlands. 'Go Round the Back. That's what we do'*. Zeelen, J., Van der Linden, J., Nampota, D. et Ngabirano, M. *Book Early School Leaving in the Netherlands. 'Go Round the Back. That's what we do'*. Rotterdam, SensePublishers: 81 - 96.
- L'Écuyer, R. (1990). "*Le Développement du Concept de Soi de 0 à 100 ans, Cent ans après William James.*" *Revue Québécoise de Psychologie* 11(1-2): 126-167.
- Lange, M.-F. (1988). "*Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences.*" *Etudes togolaises de population* 14: 152-165.
- Lange, M.-F. (1998). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris, Karthala.

- Langevin, L. (1992). "L'abandon scolaire: dépistage et prévention." *Vie Pédagogique* 80: 18-29.
- Lave, J. (1991). "Acquisition des savoirs et pratiques de groupe." *Sociologie et sociétés* 23(1): 145-162.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Descôteaux, M. (2007). "L'analyse de construits au service de la persévérance." *Education et Francophonie* XXXV(2): 133-152.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Education*. Montréal et Paris. Guérin et Eska.
- Lehmann, R. L. (2002). "Enhancing the valuing of and commitment to effortful achievement: An achievement Goal Approach." AERA Annual Meeting.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational construct. . Veroff, I. D. R. B. J. *Book Future time perspective: A cognitive-motivational construct*. . New York, Springer-Verlag: 173-190.
- Lens, W. (2001). How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals. Efklides, A. et Al. *Book How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of the Instrumentality of Present Tasks for Future Goals*. Printed in the netherlands, Kluwer Academic Publishers: 23-36.
- Lens, W. (2006). "Etudier bien à l'école, c'est important pour votre avenir: conséquences motivationnelles de la perception de l'utilité." *Revue Québécoise de Psychologie* 27: 117-133.
- Lens, W., Simons, J. et Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. Volet, S. et Järvelä, S. *Book Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality*. New York, Pergamon: 223-248.
- Malin, J. T., Bray, J. H., Dougherty, T. W. et Skinner, W. K. (1980). "Factors affecting the performance and satisfaction of adult men and women attending college." *Research in Higher Education* 13(2): 115-130.
- Markus, H. et Nurius, P. (1986). "Possible selves." *American Psychologist* 41(9): 954-969.
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Galand, B. et Bourgeois, E. *Book Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire*. Paris, Apprendre PUF,: 27-39.
- Maslow, A. H. (1943). "A theory of Human Motivation." *Psychological Review* 50: 370-396.

- Meece, J., Blumenfeld, P. et Hoyle, R. (1988). "Students' Goals Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities." *Journal of Educational Psychology* 80(4): 514-523.
- Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Spence, J. T. *Book Expectancies, values and academic behaviors*. San Francisco, CA:, W. H. Freeman: 75-146.
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. paris-Bruxelles, Editions De Boeck (Traduction de Miles, M. & Huberman, A. M., 1994).
- Monnoye, M. (2007). *Motivation et engagement en formation: Le rôle de l'instrumentalité perçue dans l'engagement d'adultes en formation d'alphabétisation*. PSP, Louvain la Neuve, UCL, Pages.
- Neuville, S. et Van Dam, D. (2006). Images de soi, motivation et engagement en formation. Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. et Kaddouri, M. *Book Images de soi, motivation et engagement en formation*. Paris, L'Harmattan: 301.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.
- Nuttin, J. (1987). "Développement de la formation et motivation." *Education Permanente* 88-89: 87-110.
- Nuttin, J. et Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven, Leuven University Press.
- Ouellet, A. et Deshaies, G. (1997). "L'expérience du décrochage scolaire à partir du point de vue de décrocheurs: une étude d'orientation phénoménologique." *Revue Canadienne de Counseling* 31(3): 219-231.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M., Eds. (2010). *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Pédagogies en Développement. Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Bervely Hills, CA: Sage Publications.
- Peels, H. et Zeelen, J. (2010). Early Primary School Leaving in Tanzania. Zeelen, J., Van der Linden, J., Nampota, D. et Ngabirano, M. *Book Early Primary School Leaving in Tanzania*. Rotterdam, SensePublishers: 51-66.
- Pervin, L. (1993). "Motivation et Volition: Pourquoi les gens ne peuvent-ils faire ce qu'ils ont l'intention de faire?" *Revue Québécoise de Psychologie* 14(2).
- Petri, H. L. (1981). *Motivation: Theory and Research*. Belmont, Ca, Wadsworth Publishing Company.
- Phalet, K., Andriessen, I. et Lens, W. (2004). "How Future Goals Enhance Motivation and learning in Multicultural Classrooms." *Educational Psychology Review* 16(1): 59-89.

- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). "Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation." *Recherches Qualitatives* 24: 58-80.
- Pintrich, P. R. (2000). "Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation and achievement." *Journal of Educational Psychology* 92(3): 544-555.
- Pintrich, P. R. et Schunk, D. H., Eds. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Columbus, Ohio, Merrill Prentice Hall.
- Poissant, H. (1996). *L'alphabétisation: métacognitions et interventions*. Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Porter, K. E., Cuban, S., Comings, J. P. et Chase, V. (2005). *One day, I will make it" A Study of Adult Student Persistence in Library Literacy Programs*.
- Presseau, A. et Frenay, M., Eds. (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Quivy, R. et Campenhoudt, V. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, DUNOD.
- Rayou, P. (2000). "Une génération en attente." *VEI Enjeux* 122: 48-62.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. Melbourne, SAGE Publications.
- Richards, L. (2002). *Using NVivo in qualitative Research*. Melbourne.
- Robinson-Pant, A., Ed. (2004). *Women Literacy and Development, Alternatives Perspectives*. London and new York, Routledge.
- Roebken, H. (2007). "Multiple goals, Satisfaction and Achievement in University Undergraduate Education." *Research and Occasional Paper Series CSHE*.
- Rogers, C. (1956). *Client-Centered therapy*. Boston, Houghton Mufflin Company.
- Roussel, P. (2000). "La motivation au travail - Concept et Théories." *Notes - LIRHE* 326.
- Sand, A. E., Emery-Hauzeur, C., Buki, H., Chauvin-Faures, C., Sand-Ghilain, J. et Smets, P., Eds. (1975). *L'échec scolaire précoce: Variables associées - Prédiction*. Recherche en Education. Bruxelles, Direction Générale de l'Organisation des Etudes.
- Sand, A. E., Hauzeur, C., Roger, G., Janssens, D. et Evers, A., Eds. (1982). *L'échec scolaire à l'école primaire: Aspects psychosociaux - Prévention*. Recherche en Education. Bruxelles, Direction Générale de l'Organisation des Etudes.
- Sansone, C. et Harackiewicz, J. M., Eds. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for optimal Motivation and Performance*. San Diego (California), Academic Press.
- Savoie-Zajc, L. (2010). *Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place des communautés d'apprentissage*. De Lièvre, B., Braun, A., Carette, V. et Lahaye,

- W. Book Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place des communautés d'apprentissage. Mons, Education et Formation. e-293: 9-20.
- Schunk, D. H. (1991). "Self-Efficacy and Motivation." *Educational Psychologist* 26(3&4): 207-231.
- Schunk, D. H. (1999). "Social-self interaction and achievement behavior." *Educational Psychologist* 34(4): 219-227.
- Shah, J., Higgins, E. T. et Friedman, R. S. (1998). "Performance Incentives and Means: How regulatory Focus Influences Goal Attainment." *Journal of Personality and Social Psychology* 74(2): 285-293.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2000). "Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation." *British Journal of Psychology* 91: 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2004). "The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know how to learn, so you'll know what you learn." *British journal of Educational Psychology* 74: 343-360.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London, British Library Cataloguing in publication Data.
- Solar, C. (1995). "Nouvelles tendances en éducation des adultes." *Revue des sciences de l'éducation* 21(3): 443-472.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Stamler, K. (2007). "Learner motivation and persistence."
- Stekel, K. W. et Tobias, S. (1977). *Persistence and Achievement*. New York, Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion professionnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Stoeckli, G. (2010). "The role of individual and social factors in classroom loneliness." *The Journal of Educational Research* 103(1): 28-39.
- Streiffeler, F. (1982). "L'interview de groupe." *Schweizer Zeitschrift für Soziologie* 8: 567-590.
- Thomas, A. M. (1990). *L'Alphabétisation: Encourager les adultes à participer aux programmes*. Victoria, C.-B. Development, C. f. C. a. P.
- Thomas, A. M. (1990). *L'Alphabétisation: Encourager les adultes à participer aux programmes*. Ontario.
- Thomas, L. (2002). "Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus." *Journal of Educational Policy* 17(4): 423-442.

- Tinto, V. (1975). "Dropout from Higher Education: A Theoretical synthesis of Recent Research." *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- Tinto, V. (1982). "Limits of Theory and Practice in Student Attrition." *Journal of Higher Education* 53: 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking The Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- Tufte, E. R. (1998). *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative*. Connecticut, Graphics Press.
- Unesco (2002). *L'éducation aujourd'hui: Alphabétiser? Oui, Mais Quand?* Paris. Unesco.
- Unesco (2006). *L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris. UNESCO.
- Unesco (2006). *Rapport Mondial de Suivi sur l'Education Pour Tous: L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris. UNESCO.
- Unesco (2009). *Rapport Mondial de Suivi sur l'Education Pour Tous: Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance*. Paris. UNESCO.
- Unesco (2010). *Rapport Mondial de Suivi sur l'Education pour tous: Atteindre les marginalisés*. Paris. UNESCO.
- Unicef (2001). *Togo : Suivi de la Situation des Enfants et des Femmes*. Lomé.
- Urdu, T. C. et Maerh, M. L. (1995). "Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals." *Review of Educational Research* 65(3): 213-243.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. et Vallières, E. F. (1993). "On the assessment of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale." *Educational and Psychological Measurement* 53: 159-172.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris, Vigot.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Education*. Montréal/Bruxelles, PUM et De Boeck.
- Vanlede, M., Philippot, P. et Galand, B. (2006). Croire en soi: le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. Galand, B. et Bourgeois, E. *Book Croire en soi: le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité*. Paris, Apprendre, Paris: 51-61.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H. et Deci, E. L. (2004). "The "Why" and "Why not" of Job Search Behaviour: The Relation to Searching, Unemployment Experience, and Well-being." *European Journal of Social Psychology* 34: 345-363.

- Vaughan, R. P. (2010). "Girls' and women's education within Unesco and the World Bank, 1945 - 2000." *Compare* 40(4, July): 405-423.
- Vella, J. K. (2002). *Learning to Listen and Learning to Teach, The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Viau, R. (2000). "Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves." *Correspondance* 5(3).
- Viau, R. (2009). "La motivation en contexte scolaire." *Pratiques pédagogiques*: 217.
- Viau, R. et Joly, J. (2001). "Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires." *ACFAS*.
- Weiner, B. (1986). The role of emotion in a theory of motivation. Halisch, F. et Kuhl, J. *Book The role of emotion in a theory of motivation*. New York, Springer-Verlag: 21-30.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wigfield, A. (1994). "Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective." *Educational Psychology Review* 6(1): 49-78.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1992). "The Development of Achievement Task Values: A theoretical analysis." *Developmental Review* 12(3): 265-310.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). "Expectancy - Value Theory of Motivation." *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 68-81.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2002). Children's motivation during the middle school years. Aronson, J. *Book Children's motivation during the middle school years*. San Diego, Academic Press.
- Willoughby, C., Brown, G. E., King, A. C., Specht, J. et Smith, L. K. (2003). The resilience self: What helps and what hinders? King, A. C., Brown, G. E. et Smith, L. K. *Book The resilience self: What helps and what hinders?* USA, Praeger: 89-128.
- Wolcott, F. H. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Intrepretation*. Thousand Oaks, International Education and Professional Publisher.
- Zaleski, Z. (1993). "Attitudes face à l'avenir: Espoir et Anxieté." *Revue Québécoise de Psychologie* 14(1): 85-111.
- Zeelen, J., Van der Linden, J., Nampota, D. et Ngabirano, M., Eds. (2010). *The Burden of Educational Exclusion. Understanding and Challenging Early School Leaving in Africa*. Rotterdam, SensePublishers.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Nombre d’adultes analphabètes de 15 ans et + et Projections	14
Tableau 2 : Effectifs des apprenants dans les classes d’alphabétisation de la Région de Lomé Commune (un exemple de fréquentation)	22
Tableau 3 : Pourcentage de la population alphabétisée de 15 ans et plus	78
Tableau 4 : Répartition des apprenantes interviewées par site et par milieu	97
Tableau 5 : Répartition des moniteurs interviewés par site et par milieu	97
Tableau 6 : Caractéristiques socio-démographiques des apprenantes	102

Liste des Figures

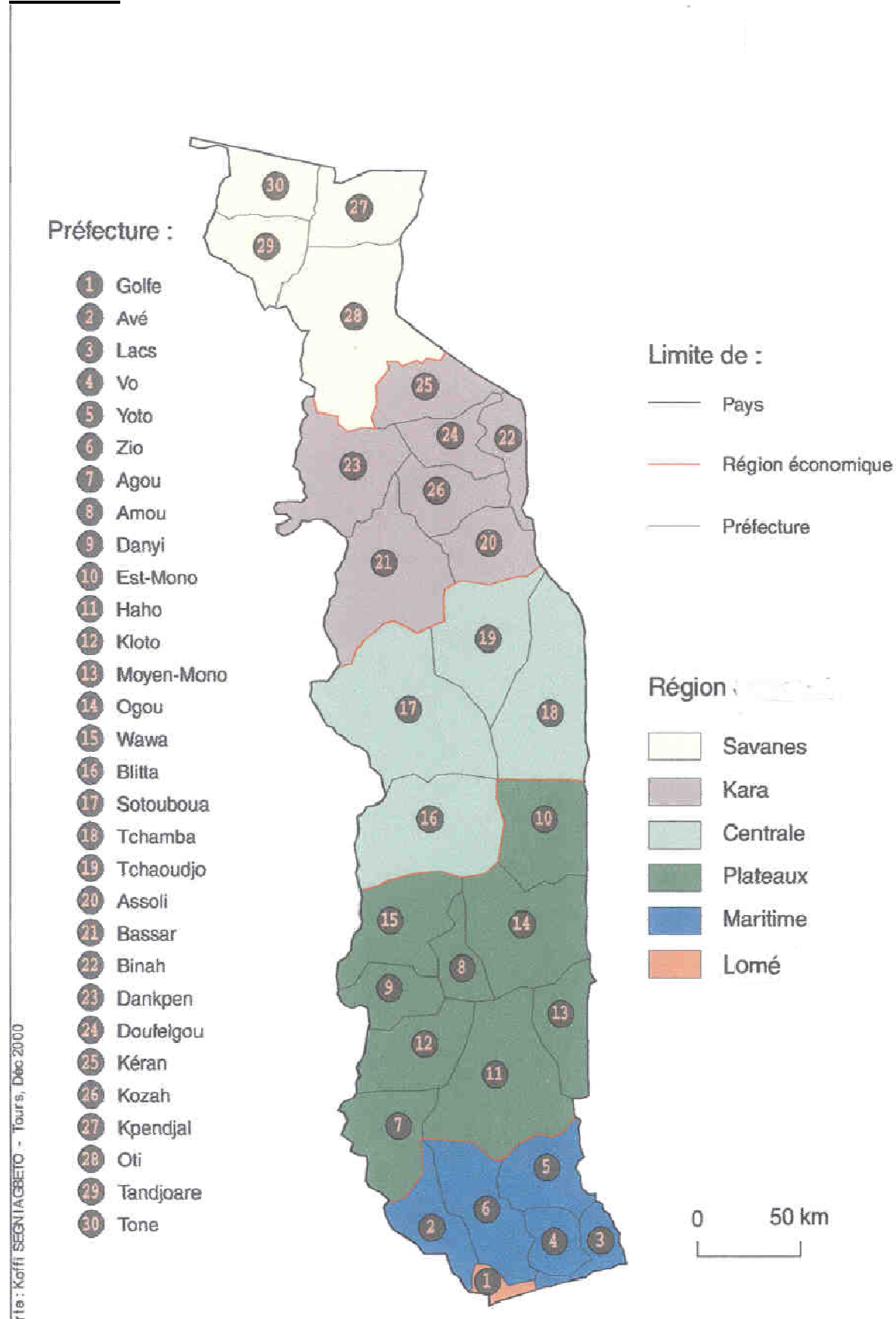
Figure 1 : Modèle de l’Expectancy-Value selon Eccles et Wigfield (2002)	40
Figure 2 : Quelques interactions supposées entre les variables intervenant dans le “départ précoce”	70

Figure 3 : Périodes de fréquentations des classes d’alphabétisation	109
Figure 4 : Répartition des périodes de fréquentations des classes selon le milieu	111
Figure 5 : Formes de fréquentation dans les classes d’alphabétisation	112
Figure 6 : Niveau général de réalisation rapportée des apprentissages	165
Figure 7 : Apprentissage rapporté de l’écriture	168
Figure 8 : Apprentissage de l’écriture selon l’âge des apprenantes	171
Figure 9 : Apprentissage de l’écriture selon le niveau scolaire antérieur	172
Figure 10 : Apprentissage de l’écriture selon la période de fréquentation des classes	174
Figure 11 : Répartition de l’apprentissage de l’écriture suivant le milieu	175
Figure 12 : Apprentissage rapporté de la lecture	177
Figure 13 : Répartition de l’apprentissage de la lecture suivant le milieu	178
Figure 14 : Apprentissage de la lecture selon le niveau scolaire antérieur	179
Figure 15 : Apprentissage de la lecture selon la période de fréquentation des classes	181
Figure 16 : Apprentissage rapporté du calcul	182
Figure 17 : Répartition de l’apprentissage du calcul selon le milieu	184
Figure 18 : Apprentissage du calcul selon la période de fréquentation des classes	186
Figure 19 : Maîtrise des compétences courantes	187
Figure 20 : Répartition de la maîtrise des compétences courantes selon le milieu	188
Figure 21 : Maîtrise des compétences courantes selon le nombre d’enfants	189
Figure 22 : Maîtrise des compétences courantes selon la période de fréquentation des classes	190
Figure 23 : Atteinte rapportée des buts poursuivis par les apprenantes	193
Figure 24 : Atteinte des buts poursuivis répartie selon le milieu	194
Figure 25 : Atteinte des buts poursuivis par type d’apprentissage et selon le milieu	195
Figure 26 : Utilisation rapportée des acquisitions d’apprentissage selon le milieu	197
Figure 27 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Dovi en alphabétisation	222
Figure 28 : Engagement et apprentissage en classe d’alphabétisation de Dovi	224

Figure 29 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Yonsi en alphabétisation	235
Figure 30 : Engagement et apprentissage en classe d'alphabétisation de Yonsi	237
Figure 31 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Akuvi en alphabétisation	246
Figure 32 : Engagement et apprentissage en classe d'alphabétisation d'Akuvi	248
Figure 33 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Afiavi en alphabétisation	256
Figure 34 : Engagement et apprentissage en classe d'alphabétisation d'Afiavi	258
Figure 35 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Mémé en alphabétisation	269
Figure 36 : Engagement et apprentissage en classe d'alphabétisation de Mémé	270
Figure 37 : Modèle hiérarchique des buts poursuivis par Améyo en alphabétisation	279
Figure 88 : Engagement et apprentissage en classe d'alphabétisation d'Améyo	281
Figure 39 : Différence dans l'atteinte des types de buts poursuivis en alphabétisation	313
Figure 40 : Présentation de buts poursuivis en alphabétisation par les apprenantes sur un continuum	356
Figure 41 : Interactions entre les variables intervenant dans le “départ précoce”	364

ANNEXES

ANNEXE I - CARTE ADMINISTRATIVE DU TOGO



ANNEXE II - ALPHABET ÉWÉ

Éwé (Euegbe)

Éwé est une langue Niger-Congo, avec environ 3 millions de locuteurs dans le Ghana, le Togo et le Bénin. La langue est également connue comme Ebwe, Efe, Ehwe, Eibe, rue, Eve, etc.

A a	B b	D d	Ð ð	Dz dz	E e	ɛ ɛ	F f	Ƒ Ƒ	G g	Gb gb	Y y
[a]	[b]	[d]	[ɖ]	[dz]	[e]	[ɛ]	[f]	[ɸ]	[g]	[gb]	[ɣ]
H h	I i	K k	Kp kp	L l	M m	N n	Ny ny	ɔ ɔ	O o	Ʋ Ʋ	P p
[h]	[i]	[k]	[kp]	[l]	[m]	[n]	[ɲ]	[ɔ]	[o]	[ɔ]	[p]
R r	S s	T t	Ts ts	U u	V v	U u	W w	X x	Y y	Z z	
[l]	[s]	[t]	[ts]	[u]	[v]	[β]	[w]	[x]	[y]	[z]	

Notes

- Un tilde (~) indique une nasale.
- Éwé est une langue tonale à quatre tons: un ton montant marqué par un accent aigu (é), un ton descendant marqué par un accent grave (è), une baisse de ton augmentation marquée par un accent Caron (e), et une progression en chute de l'accent marqué par l'accent circonflexe (ê). Toutefois, les tons ne sont pas toujours marqués.

Sample text in Éwé

Wodzi amegbetowo katã abloḍewiwoe eye wodzena bubu kple gomekpɔkpɔ sɔsɔe. Susu kple dzitsinya le wo dometɔ ḍesiaḍe si eyata wodze be woanɔ anyi le ḍekawowo blibo me.

(Article 1 of the Universal Declaration of Human Rights)

Translation (Anglais / Français)

All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

ANNEXE III - INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNÉES

I. Guide d’entretien

1. Qu'est-ce qui vous a amené à suivre la formation ?
2. Comment avez-vous été informés de la formation ?
3. Pourquoi avez-vous choisi de suivre la formation ?
4. Qu'est-ce que la formation vous a-t-elle apporté ?
5. Avez-vous eu du plaisir à fréquenter les classes ?
6. Avez-vous appris pendant les classes ?
7. Qu'avez vous appris pendant les classes ?
8. Qu'est-ce qui a changé (en vous) suite aux classes ?
9. Que faites-vous ensemble à la suite des classes ?
10. Est-ce que les classes vous ont-t-elles couté en temps ?
11. Pourquoi n'avez-vous pas/avez-vous terminé les classes ?
12. Que diriez-vous pour avoir ou pour n'avoir pas terminé les classes ?

II. Questionnaire

Date de l'enquête ____/____/____

Nom _____

Prénom(s) _____

Date ou année de naissance _____

Nom du mari _____

Résidez-vous à Lomé : Oui Non

Quels sont les types d'apprentissage réalisés ?

Ecriture ☐ Lecture ☐

Calcul ☐ Compétences courantes ☐

Que pouvez-vous écrire dans la case correspondante

III. Guide d’entretien traduit et administré en éwé

BIABIANYAWO

Haho suku nusrɔsrɔ ɲuti nya biabia amesiwo ɔe suku la eye wò wu enu alo wò me wu enu o.

1. Nusrɔsrɔ siwo newo le haho suku dedeme ɔee, nukawòe na gblɔ tso ɲu nam?
2. Afika yè ne se haho suku dede ɲuti nya le?
3. Nuka ɲuti newo nusrɔsrɔ sia ɔo? Nuka nusrɔsrɔ sia he ve na wo?
4. Le nusrɔsrɔ wo yi ɔe, nuka ye ne sro? Ɖe nusiwo ne sro la, so ɔe edzi nawo mahā?
5. Le wo ɲuto gowome ɔe, liɔoɔo ka tututu nekpɔ tso nusrɔsrɔ siawo me? Liɔoɔo ka nekpɔ le nusrɔsrɔ siawo ne wo la me?
6. Viɔe ka ye nusrɔsrɔ sia heve na wo? Ʋekayi nekpɔ be nusrɔsrɔ la he viɔe ve na ye mahā?
7. Le nusrɔsrɔ sia xoxo megbe ɔe, nuka woe newo na / kple nɔviwo bubuawo?
8. Ɖe dzidzo kpɔkpɔ nɔ mewo le nusrɔsrɔ sia wowo mea?
9. Ɖe nagblɔ be negble ɣeyiɣi sɔgbo ɔe nusrɔsrɔ la ta? Ɖe wova eme be nusrɔsrɔ la do ɲgo na wò dɔwɔwɔwɔ mahā? Ɖe netsɔ nusrɔsrɔ la ɔoa li nububu wowo tefe mahā?
10. Ʋudzedze ka nekpɔ le alesi nusrɔsrɔ la yi edzi ɔo la mahā?
11. Ɖe nekpɔ be nusrɔsrɔ si newo la, naterɲu awo eɲuti doa?
12. Nuka ɲuti mewu nusrɔsrɔ la nu? / Nuka ɲuti newu nusrɔsrɔ la nu ɔo?
13. Enu enu la, ɔasedji gbalē la wua nusrɔsrɔ la nu abe dzeɔi kpɔ kple ɲku ene. Ɖe agbalē la me le vevie na wo a?
14. Ne eva ve eme be na ga yi nusrɔsrɔ la dzi ɔe, nuka anye wò susu mahā?
15. Tofo ɔo nya kaye le asiwò abe nuwu nya ene?

Akpe le mià xoxo kple dze ɔoɔo kpɔli mi tā !!!

IV. Questionnaire traduit et administré en éwé

BIABIANYAWO

Haho suku nusrɔsrɔ ɲuti nya biabia amesiwo ɔe suku la eye wò wu enu alo wò me wu enu o.

Nkeke : _____

Wò ɲko : _____

Fofo wò fe ɲko : _____

Wò fe alo wò dzigbe ɲkeke : _____

Afeto wò fe ɲko : _____

Afeto wò le Lomé? **Èè** ☐ **Oo** ☐

Le nusiwo nesrɔ dome ɔe, eke ɣe ne du tu na nyuie?

Nunlɔɲɔ ☐ Akɔɲta ☐ ☐

Nuxlexle ☐ Agbenɔɲɔ ɲuti nyawo ☐

Le nusrɔsrɔ yi ne du tu na de : kpɔdenu ka na wo miakpɔ?

Akpe na m̀ le agbalè sue sia ɲuti ɲuɔɔ t̃ā !!!

ANNEXE IV - LISTE DES CATÉGORIES

CATÉGORIES	PREMIÈRES ENTRÉES	SECONDES ENTRÉES
Achèvement des classes	Abandon des classes	Absences Arrêt des sessions Départ des classes
	Formes de fréquentation des classes	Courte Moyenne Requise
Motifs d'engagement	Attentes des apprenantes	
Acquisitions d'apprentissage	Apprentissages réalisés	Calcul Ecriture Lecture Maîtrise des compétences Perception d'apprentissage Certificat d'apprentissage
Dispositif d'apprentissage	Dispositif pédagogique Stratégies d'apprentissage Pratiques d'apprentissage Types d'évaluation Climat dans la classe	Problèmes d'apprentissage Approche d'enseignement Conditions de travail
	Soutien à l'apprentissage	Recherche d'aide parmi les pairs et dans l'entourage
Comportements d'engagement	Engagement cognitif Engagement émotionnel Engagement comportemental	
Perception de la valeur	Coûts Importance Intérêt Utilité perçue	Investissement en temps Images de soi/Identités Plaisir attendu Avantages/bénéfices
Sentiment de compétences	Sentiment de compétence Sentiment de contrôlabilité	Perception de la difficulté Relation de proximité
Facteurs individuels	Caractéristiques personnelles	
Facteurs situationnels	Comportement du milieu Conditions de vie dans le milieu	
Utilisation des acquis	Utilisation des apprentissages	Conditions d'utilisation
Perception sur les moniteurs	Formation initiale et continue	Rapports sociaux

ANNEXE V - LISTE DES INTERVIEWES PAR SITE ET PAR MILIEU

I. Liste des apprenantes

Milieu	Site visité	Apprenantes	N° Entretien
Rural	Atsokou	Akouvi	E-01
		Kafui	E-01
		Lumossi	E-01
		Akoua	E-01
		Adjo	E-01
		Wotsa	E-01
		Ayaovi	E-01
		Agnès	E-01
		Afoua	E-01
		Enyovi	E-01
		Amavi	E-01
		Ameyo	E-01
		Akuvi	E-02
		Essivi	E-03
		Dovi	E-04
	Plakomé	Akossiwa	E-06
		Mezando	E-06
		Mawulawoè	E-06
		Ablavi	E-06
		Afiwa	E-06
		Datzui	E-06
		Sodalo	E-06
	Kpavou	Alomesu	E-09
		Ya	E-10
		Amélé	E-00
	Agbodeka Kopé	Akouvi	E-11
		Mana	E-12
		Afiwa	E-13
		Philomène	E-14

Milieu	Site visité	Apprenantes	N° Entretien
		Tilalo	E-15
		Dansigan	E-16
		Yonsi	E-17
		Kossiwa	E-18
		Somialo	E-00
	Gboto	Adzoa	E-20
		Yawa	E-20
		Amé	E-20
		Yawavi	E-20
		Ablewa	E-20
		Tassi	E-20
		Akuvi	E-20
		Kwadjoa	E-20
		Afi	E-20
		Bella	E-20
		Yawavi	E-20
		Yawa	E-20
		Akouavi	E-20
		Afiavi	E-20
		Abla	E-20
		Kossiwa	E-21
		Tassigan	E-21
		Ablavi	E-21
		Amélé	E-21
		Sougnometo	E-21
		Afi	E-21
		Ayoko	E-21
		Aku	E-21
		Amélévi	E-21
		Awussi	E-21
		Mouniratou	E-21
		Akouavi	E-21
		Afi	E-21
		Abra	E-21

Milieu	Site visité	Apprenantes	N° Entretien
		Dopé	E-21
		Akouavi	E-21
		Mèvie	E-21
		Dadjin	E-21
		Abla	E-22
		Adjovi	E-22
		Wosrogbona	E-22
		Houindossi	E-22
		Adjo	E-22
		Akossiwa	E-22
		Sina	E-22
		Kpessi	E-22
		Essi	E-22
		Améyo	E-22
		Akossiwa	E-22
		Awossi	E-22
		Yawa	E-22
		Akossiwa	E-22
		Ama	E-22
		Sossi	E-22
		Abouya	E-22
		Adjoavi	E-22
	Klologo	Ablavi	E-25
		Ablavi	E-25
		Akoè	E-25
		Akossiwa	E-25
		Sokahoin	E-25
		Kayi	E25
		Dopé	E25
		Koudavi	E-25
		Nonouwèdi	E-25
		Gbalevi	E-25
		Ayaba	E-25
		Aboédé	E-25

Milieu	Site visité	Apprenantes	N° Entretien
Urbain	Hanoukopé	Kayissan	E-27
		Akuvi	E-28
		Gisèle	E-29
		Agnès	E-30
		Afi	E-31
		Akossiwa	E-32
	Attikpodzi	Alodjihou	E-33
		Ayawa	E-34
		Rose	E-35
		Ablavi	E-36
		Mawuena	E-37
		Dovi	E-38
		Akouvi	E-39
		Afiavi	E-40
		Ayoko	E-41
		Chantal	E-42
		Agnès	E-43
	Abattoir	Ayaba	E-44
		Mawulawoè	E-45
		Ablavi	E-46
		Djatougbe	E-47
		Mémé	E-48
		Philomène	E-49
		Apoko	E-50
		Ahoefa	E-51
		Massan	E-52
	Adawlato	Kafalodé	E-53
		Akossiwa	E-54
		Miwonovi	E-55
		Elise	E-56
		Philomène	E-57
		Aheba	E-58
		Amélé	E-59
		Dédé	E-61
		Améyo	E-62

II. Liste des moniteurs

Milieu	Site visité	Moniteur	N° Entretien
Rural	Atsokou	Kokou	E-05
	Plakomé	Elom	E-08
	Agodega kopé	Mawuéna	E-19
	Gboto	Koffi	E-23
		Mensah	E-23
		Kokou	E-23
		Akoua	E-23
		Akuété	E-23
		Yawovi	E-24
		Kodjo	E-24
		Sena	E-24
		Yaovi	E-24
		Ayoko	E-24
		Tété	E-24
Urbain	Hanoukopé	Grâce	E-60

III. Liste des superviseurs/encadreurs

Milieu	Site visité	Superviseurs	N° Entretien
Rural	Plakomé	Emma	E-07
		Kokou	E-07
	Klologo	Happy	E-26
		Eklou	E-26
Urbain	Adawlato	Clément	E-00

ANNEXE VI - PRÉNOMS PAR JOUR DE NAISSANCE DE LA FILLE

Jour de la semaine	Prénoms
Dzoɖa <i>Lundi</i>	Adzo / Adzovi, Adjo / Adjovi Adzoa / Adzowavi Adjoa / Adjowavi
Braɖa <i>Mardi</i>	Abra / Abravi Abla / Ablavi Abrewa / Ablewa Abrawavi / Ablewavi
Kuɖa <i>Mercredi</i>	Aku Akua / Akuwa Akuyo Akuvi Akuavi / Akuwavi
Yawoɖa <i>Jeudi</i>	Ya Yawa Yawavi Yawovi Awo
Fiɖa <i>Vendredi</i>	Afi / Afiwa Afiavi Afua / Efoua / Efouavi / Efua ⁴⁸
Memleɖa <i>Samedi</i>	Ama / Amavi Amé / Amelé / Amélévi Ami / Amivi Ameyo / Améyovi
Kossiɖa <i>Dimanche</i>	Akossiwa, Kossiwa Akos Awussi Essi / Essivi

⁴⁸ Efua est un prénom de fille plus courante dans la langue Twi parlée dans la région du centre du Ghana.

ANNEXE VII - ENTRETIENS DE BASE DES MONOGRAPHIES

Dovi - Entretien 04

Yonsi - Entretien 17

Akuvi - Entretien 28

Afiavi - Entretien 40

Mémé - Entretien

Améyo - Entretien 62

1 Entretien_04 - Dovi / Atsokou

2 Nous avons reçu beaucoup d'information sur l'alphabétisation. Nos pères aussi ont
3 fait les classes d'alphabétisation et lorsque nous avons commencé le groupement, ils
4 nous en ont parlé. Nos pères nous avaient dit, qu'eux aussi, ils ont fréquenté les
5 classes alphabétisation et certains ont encore leurs livres dans le village aujourd'hui.
6 Ainsi, lorsque CONGAT est venu, nous avons discuté avec les responsables les
7 informant que nous avons entendu parler d'alphabétisation et que lorsque nous étions
8 nés, nos parents n'accordaient pas de l'importance à l'école comme nous, nous le
9 faisons aujourd'hui avec nos enfants. Ainsi, les responsables n'ont pas refusé puis que
10 c'est nous-mêmes qui avons envie des sessions d'alphabétisation. Ils ont été donc
11 d'accord avec nous et nous ont mis en place les classes d'alphabétisation.

12 C'est important pour moi de suivre les sessions parce que je suis dans le groupement
13 et comme membre, je dois bénéficier des prêts. Mais la première fois que nous
14 devons avoir les crédits, nous avons toutes apposé nos empreintes et le cahier était
15 très sale. En voyant cela nous avons discuté avec les responsables en disant que le
16 cahier est trop sale et que ce n'est pas bien et s'il y a un moyen pour que nous
17 puissions apprendre à écrire au moins nos noms, qu'ils nous aident à le faire et ils
18 n'ont pas refusé. Mais, ils ont demandé à ce que nous donnions nous-mêmes nos
19 noms. Surtout qu'on ne force personne et que toute personne qui souhaite apprendre
20 à écrire son nom, le fasse librement. Ainsi, tous les membres du groupement ont
21 donné leur nom. Nous toutes, membres du groupement avions donné nos noms. Il y a
22 eu aussi des femmes du village qui ne sont pas membres mais qui ont aussi donné
23 leurs noms. Ils ont pris tous nos noms et nous ont apporté les livres d'alphabétisation.

24 Mais il y a une chose qui nous gêne et cela nous perturbe en suivant les sessions.
25 C'est la construction, la construction des phrases mais nous nous efforçons de faire
26 de notre mieux. Lorsque nous avons commencé les sessions, nous apprenions les
27 lettres et les signes mais nous ne savons pas les reconnaître mais maintenant que
28 nous avons poursuivi les sessions pendant un certain temps et que nous faisons des
29 groupes de mots, nous nous efforçons de comprendre ce que nous apprenons et les

30 moniteurs aussi nous encouragent et nous demandent de voir si nous-mêmes nous
31 pouvons faire l'effort de lire les groupes de mots et de bien les prononcer aussi. Nous
32 pensons à propos des prononciations et nous débrouillons et quant nous commettons
33 des erreurs, ils nous les corrigent. Les moniteurs nous les corrigent.

34 Moi, tout ce que nous apprenons me convient tout à fait parce qu'il m'apporte
35 beaucoup de changements. Par exemple le calcul de la monnaie, si tu amènes des
36 marchandises au marché et quelqu'un vient acheter avec l'intention de te tricher.
37 Maintenant nous savons faire un peu le calcul et on n'arrive plus à nous tricher. Moi,
38 les apprentissages me conviennent. Avant, je ne savais pas écrire mon nom mais
39 aujourd'hui, je sais écrire mon nom et si je me rends dans un endroit, je peux
40 reconnaître le nom qui est inscrit sur le panneau. Si je risque de me perdre alors je
41 rebrousse chemin mais si l'indication montre que c'est bien là où je dois me rendre
42 alors je continue le chemin.

43 Nous avons eu beaucoup de plaisir en suivant les sessions car lorsque nous lisons
44 des passages comme : *“une femme doit beaucoup travailler comme un homme”*. *“De*
45 *nos jours, toutes sortes de travaux conviennent également à la femme qui peut aussi*
46 *les exercer”*. Pour nous qui sommes ici... lorsque nous lisons quelque chose comme :
47 *“le commerce exige un travail de recherche approfondie.”* Cela a permis une prise de
48 conscience de plusieurs d'entre nous. Avant dans le village, nos parents disaient que
49 si tu accouches d'une fille, tu n'as pas accouché mais quand tu accouches d'un
50 garçon, tu as accouché d'un homme parce que c'est au garçon qu'appartient la
51 maison, il est l'héritier. Mais dans le monde d'aujourd'hui, des femmes font plus que
52 des hommes. C'est pour cela que depuis que nous avons commencé les sessions et
53 ce que nous apprenons dans les livres, il y a une réelle prise de conscience en
54 chacune de nous. Nous avons maintenant pris conscience. Nos pères ont pris
55 conscience et nos mères aussi ont pris conscience et nous les enfants aussi, nous
56 avons pris conscience.

57 Nous avons trouvé beaucoup de bénéfices. En premier, le calcul, puis l'écriture de
58 nos noms. En exemple, pour contracter un prêt maintenant, le cahier n'est plus sale
59 avec les empreintes. Si vous regardez dans nos cahiers, c'est seulement nos mères
60 ou les vieilles qui ne peuvent pas suivre les sessions, qui continuent encore avec les
61 empreintes qui constituent des saletés devant leurs noms. Ensuite..., moi, je n'ai eu
62 que des filles, uniquement des filles, mais de ce que nous apprenons et la façon dont
63 mon mari s'est comporté avec moi lors de la naissance de mes filles, me permet
64 aujourd'hui de dire peut-être que mon mari aussi a pris conscience car lorsque les
65 responsables ont amené les livres, lui aussi l'avait payé et il le lit tout le temps.

66 Mon mari aussi avait commencé les sessions mais il a laissé. Il avait commencé mais
67 après quelques temps, il avait arrêté mais comme il lit régulièrement, son esprit s'est
68 éveillé et il a compris que l'école est importante même pour les filles parce que si elles
69 vont à l'école, tout ce que tu voudras qu'un garçon fasse, la fille aussi pourra le faire.
70 Avant, moi-même je ne comprenais rien, je me disais aussi que comme je n'ai eu que
71 des filles, des garçons viendront les épouser et les amèneront loin de moi. Maintenant

72 que j’ai suivi les sessions si je me bats et j’envoie mes filles à l’école et que l’une
73 d’elles, est allée loin dans sa scolarité, elle ne pourra pas se marier et se séparer de
74 moi et ne plus accepter de me visiter. Je crois que j’ai bénéficié des sessions. Ensuite,
75 si j’amène des marchandises au marché et pour les opérations de calcul, quelqu’un
76 veut acheter pour me tricher, il ne pourra plus le faire. Enfin, si on veut me donner un
77 crédit ou comme nous avons aussi ouvert des comptes et que pendant les vacances
78 nous avons tenu une réunion par exemple et que l’on nous remet nos fonds pour aller
79 les déposer sur nos comptes à la COOPEC. Si moi, j’amène mes fonds, je ne vais plus
80 apposer une empreinte mais je vais tenir un stylo Bic et signer avec mon nom.

81 J’ai eu des satisfactions. En exemple, si tu as pris un coup de colère à la maison mais
82 une fois que tu vas en classe et que tu suis les sessions, ton cœur s’apaise. Tu suis les
83 sessions pour toi-même et tu ignores tout ce qui s’est passé dans ta maison. Ainsi, tout
84 ce qu’on t’enseigne, tout ce que les moniteurs t’enseignent, si tu les retiens bien dans ta
85 tête alors ton cœur s’apaisera et tout ce qui se passe dans ta maison, tu ne te
86 rappelleras plus, ils s’effaceront aussi de ta tête. L’autre exemple est cette chanson que
87 nous avons chantée dans le groupe. C’est une très grande joie pour nous. Avant de
88 débiter les sessions, nous chantons et avant de sortir aussi nous chantons mais
89 lorsque nous apprenons, nous ne chantons pas. Donc en chantant ces chansons qui
90 vous rappellent la joie des chansons que les enfants chantent à bas âge quand ils vont
91 à l’école, font qu’une certaine joie vous envahisse et vous stimule.

92 Concernant l’éducation de mes enfants, quand je n’avais pas encore commencé les
93 sessions, je ne savais pas que, pour que mes enfants apprennent convenablement, je
94 devais me battre et les encourager à bien travailler à l’école, je ne savais rien de cela.
95 Mais aujourd’hui, je peux te dire cet exemple de l’enseignant de nos enfants. Pour les
96 aider à mieux comprendre ce qu’il leur enseigne, il s’est porté volontaire pour les
97 répéter le soir. Il a demandé aux enfants de dire aux parents de donner à chacun
98 25 FCFA. Juste 25 F et après la sortie des classes à 17h, ils vont rentrer à la maison
99 pour les travaux domestiques, le dîner et autres activités. Ensuite, ils vont revenir à
100 19h. Qu’est-ce qu’il fera avec les 25 F, il a répondu que c’est pour acheter du pétrole
101 pour la lampe. À 19h, il les répète en leur réexpliquant ce qu’ils avaient appris en
102 classe. Maintenant, un parent peut avoir son enfant à la maison et il peut seul engager
103 un répétiteur pour cet enfant mais pour sa part cet enseignant s’efforce avec peine de
104 répéter nos enfants et lorsqu’il a émis l’idée, je n’ai pas refusé. Seulement, 25 F je les
105 ai remis à l’enfant et chaque soir il les répète. Si après le dîner l’enfant veut dormir, je
106 le réveille et lui demande s’il ne va pas aller travailler avec le maître ce soir parce que
107 ton maître risque de t’attendre alors que c’est toi qui dois l’attendre et non le contraire.

108 Moi, je dis non car les sessions ne me coûtent pas en temps. Non, je n’accepte pas
109 du tout qu’on dise que les sessions devancent nos activités car ce sont des
110 gamineries. Je n’accepte pas parce que concernant les sessions, nous sommes en
111 classe au plus tard à 15h et cela ne dure qu’une heure ou deux heures et nous
112 n’allons pas au-delà. Il se passe que les filles [hésitation]..., les filles ne sont pas
113 polies car si nous passons une heure ou deux en classe, qu’est-ce que cela gâte ?

114 Cela n'a encore rien gâté mais si tu le dis, ils ne te comprennent pas parce qu'elles
115 n'ont pas l'objectif des sessions d'alphabétisation en tête. Comme leur esprit leur dit
116 qu'elles savent maintenant écrire leurs noms pour bénéficier des crédits et qu'elles
117 peuvent signer donc c'est fini et c'est pour cette raison que les sessions sont finies
118 pour elles. Non, seulement une heure ou deux heures et je l'avais déjà dit, ce sont des
119 gamineries [Rire].

120 Les sessions, depuis que nous les avons commencées, nous pouvons dire que cela
121 fait déjà 3 mois et maintenant arrive le temps des travaux des champs. Tu vas au
122 champ et voilà que tu as engagé des métayers pour labourer ton champ. Au moment
123 où toi, tu as fini au champ et que tu t'apprêtes à rentrer afin d'aller suivre les sessions,
124 voilà les métayers qui te disent qu'ils ont faim et tu dois leur faire à manger alors que
125 tu risques déjà d'être en retard vu la distance qui sépare le champ. Le temps que tu
126 reviennes et vu que les sessions ne durent qu'une heure ou deux et que les autres
127 étaient en classe depuis plus de 30 minutes ou approchant la fin de l'heure, lorsque tu
128 vas arriver, toi tu es déjà très en retard et qu'est-ce que tu peux encore comprendre
129 ou apprendre. C'est pour cette raison que, bien que nous suivions les sessions dès
130 que nous avons reçu les livres et que nous poursuivions les activités pendant 4, 5 ou
131 6 mois et lorsqu'arrive le temps des travaux agricoles, nous n'arrivions plus à
132 continuer les sessions mais une fois que la période des travaux agricoles soit passée,
133 nous nous sommes concertées plusieurs fois sans succès. Depuis quelques temps,
134 nous avons repris les sessions en petit groupe. Un tout petit groupe a entamé les
135 sessions et nous évoluons un peu. Hier, nous avons convoqué tout le groupe et nous
136 nous sommes toutes retrouvées et nous nous sommes demandées : 'qu'est-ce qui se
137 passe avec les sessions ?' Des gens se sont peînés pour nous acheter les livres, ils
138 ont envoyé des gens en formation pour qu'ils puissent nous enseigner et vous, vous
139 refusez de suivre les sessions et voilà que nos moniteurs aussi sont maintenant
140 fâchés contre nous parce que là-bas ils ont sacrifié des jours, de leur temps mais
141 nous n'avons pas compris que c'était pour que nous aussi, nous suivions les sessions
142 pour nous honorer et honorer ceux qui les ont envoyés en formation. C'était pour cela
143 qu'hier, nous avons tenu une réunion et nous avons convenu que nous allons
144 reprendre les sessions. Ainsi, toutes celles qui accepteront de reprendre les sessions,
145 qu'elles gardent bien en tête qu'elles vont rencontrer les moniteurs et obtenir d'eux
146 une place et ainsi nous toutes, nous allons nous efforcer de poursuivre les sessions.

147 La toute première fois où nous avons commencé les sessions, nous étions au total
148 30. Nous avons laissé et entre temps, nous étions au moins 20 ou peut-être moins.
149 Avec la reprise, nous sommes maintenant au nombre de 10.

150 Je n'ai plus rien à dire comme suggestion. Je n'ai plus de suggestion mais c'est vous
151 qui devez nous parler et nous conseiller [Rire]. Je dirai que vous devez nous
152 encourager et nous soutenir pour que nous puissions continuer à suivre les sessions.
153 Nos moniteurs aussi ont besoin que vous les aidiez, à mieux nous encadrer.

1 **Entretien_17 - Yonsi / Agbodeka Kopé**

2 Nous sommes membres du groupement et c'est à partir du groupement que CONGAT
3 nous a demandé de suivre les sessions d'alphabétisation pour apprendre à écrire nos
4 noms et savoir signer. Ce que j'ai remarqué en suivant les sessions, c'est que l'argent
5 qu'ils nous ont prêté pour le commerce, quand je suis devant mon étalage, je pense à
6 tant de choses en me disant que telle personne a acheté pour tel montant et me doit
7 de l'argent, telle autre a payé ceci et dès fois lorsque j'arrive à la maison au lieu
8 d'apprendre, telle personne arrive pour acheter ça, telle autre vient pour payer ci ou
9 ça et je m'embrouille avec les connaissances que nous avons apprises et une fois
10 que je repars encore aux sessions, ces choses sont sorties de ma tête. Dès fois,
11 quand je suis en classe toutes mes idées sont à la maison et quand j'arrive à la
12 maison alors je ne comprenais plus rien à ce qui nous a été enseigné. C'était pour
13 cela que j'ai fini par abandonner parce qu'avant que tu ne te retrouves à faire ceci ou
14 cela, cet enfant vient te trouver avec telle idée, tel autre enfant avec telle autre idée,
15 tel autre dit ceci et pour les sessions que je suis, finalement je ne comprends rien et
16 j'ai alors abandonné.

17 Avant, lorsque j'avais commencé les sessions, il y avait une grande joie en moi et ça
18 me plaisait beaucoup parce que je me disais que je pourrai apprendre à écrire mon
19 nom. Au début les sessions m'ont beaucoup plu avant que je ne commence mais ce
20 sont les problèmes, les soucis qui ont fait que je n'arrive pas à retenir (garder en tête)
21 ce que nous apprenons, en premier l'écriture de nos noms, puis le calcul. Les sessions
22 me plaisaient parce que je savais que je vais rencontrer des bénéficiaires. Aujourd'hui, je
23 dis certains mots et j'écris certaines choses et je fais aussi la signature parce qu'avant
24 je mettais mon empreinte mais j'arrive à faire quelque chose et mes enfants me
25 félicitent. Les enfants s'exclament : 'Ah ! Maman a écrit (Maman a fait ceci), Maman a
26 fait cela'. Ils le disent et je les entends mais avant ils n'ont jamais dit une chose
27 pareille mais plutôt ils se moquaient de moi. Mais depuis que j'ai commencé à suivre
28 ces sessions ils sont contents de moi et ils s'exclament souvent : 'Ah, Maman a fait
29 ceci, Maman a fait cela'.

30 Oui, les sessions me plaisaient beaucoup. Ça me plaisait d'aller réellement suivre les
31 sessions mais ce sont les problèmes, les soucis dans ma tête qui font que je ne peux
32 pas. Le samedi qui est jour de classe, tu oublies et c'est plus tard que tu t'en souviens
33 avec sursaut et tu te dis : Zut, aujourd'hui c'est jour de classe mais le temps est passé.

34 Si les sessions pouvaient avoir lieu dans la soirée. En soirée, on peut commencer à 18h
35 et terminer à 20h. Dans ce cas-là, oui. En ce moment-là, je pourrai me rendre libre
36 parce que je sais que mes idées seront dégagées. Mais le fait de s'y rendre à 14h
37 toutes mes idées sont à la maison parce que les enfants, si tu leur laisses les
38 marchandises, ils vendent et ils ne te font pas de compte. Je me fais toujours l'idée
39 d'aller vite en classe et ceux qui viennent pour acheter, repartent aussi avec leur argent
40 mais lorsque tu n'y vas pas à l'heure, tout ce qu'ils avaient appris avant, tu les avais
41 ratés et là tu perds des deux côtés et toutes les idées se mélangent dans ma tête.

42 Moi, je dis que comme on parle beaucoup des cours du soir pour l'alphabétisation, si
43 les sessions ont lieu le soir, je serai contente puis que le soir j'aurai fini mes activités.

44 Je n'ai plus grandes choses à faire ainsi si je ferme la porte de ma boutique et que je
45 vais suivre les sessions alors ça me fera vraiment plaisir mais le fait que les sessions
46 ont lieu à 14h, c'est ça qui me pose problème et souvent je me console simplement.
47 Aussi, là où nous quittons pour aller suivre les sessions est loin parce que nous, nous
48 sommes jusqu'à Adetikopé là-bas (environ 6 km) du lieu où les sessions se tiennent.
49 Si vous pouvez créer pour nous des sessions, nous les appellerons des sessions du
50 soir dans notre quartier. Dans ce cas, ce serait bien et moi aussi je pourrai y aller.

1 **Entretien_28 - Akuvi / Hanoukopé**

2 Ce pourquoi les sessions m'ont intéressée et m'ont beaucoup fait plaisir, c'est que
3 j'avais fréquenté mais j'avais abandonné l'école et lorsqu'ils sont venus nous dire
4 qu'ils vont nous dispenser les sessions en éwé, cela m'a fait plaisir parce que je
5 pourrai réapprendre à écrire ne serait-ce que mon nom et lire la Bible. Mais lorsque le
6 moment était venu pour commencer les sessions, nous ne l'avions pas vite appris et
7 les autres avaient déjà commencé avant que nous ne soyons informés. Nous n'avions
8 vraiment pas bien assimilé les choses avant qu'ils ne nous disent que les sessions
9 sont finies, qu'elles étaient planifiées dans le temps. Quand le moment est venu, nous
10 avons arrêté de suivre les sessions. Sinon, c'est quelque chose qui était bien et que
11 nous avons fait. Moi j'ai tous les livres mais que nous utilisons en classe mais je
12 n'arrive pas à les lire toute seule. Si je peux trouver quelqu'un qui est Ewé et qui
13 connaît bien la langue pour m'aider en me répétant, je pourrai maîtriser tout ce que
14 nous avons appris pour que je puisse au moins lire la Bible. Cela me ferait bien plaisir
15 mais je n'ai personne pour m'aider à apprendre et à faire ce que je veux sinon, j'arrive
16 à écrire mon nom, je l'avais appris et j'écris aussi le nom d'autres personnes.

17 Pour écrire quelque chose, je me dis qu'on prend un “V” et on lui ajoute ceci et ça fait
18 cela. Je dessine d'abord ailleurs avant de commencer à écrire. C'est comme cela que
19 j'arrive à écrire tout ce que je veux. Les sessions nous ont fait beaucoup plaisir et s'ils
20 peuvent nous trouver quelqu'un qui pourra continuer à nous faire apprendre, ça nous
21 fera plaisir et je ne vais pas vous mentir, ça nous fera plaisir et nous allons le faire.

22 Vous voyez, les sessions peuvent nous amener loin. Comme je vois ce qui est écrit là
23 maintenant et si c'est que j'avais longtemps été à l'école (formelle), ce n'est plus à
24 quelqu'un d'autre de m'aider en me disant de dire ceci ou cela, c'est moi-même qui vais
25 tout simplement dire ça, ou ai-je menti ? Si maintenant, j'ai un calcul à faire. Je le fais
26 bien et vite et c'est seulement la lecture qui me pose problème.

27 Avant les sessions, je n'arrivais pas à écrire mon nom. C'est après avoir suivi les
28 sessions et c'est grâce aux sessions qu'on nous avait dispensées qui fait que
29 maintenant je peux écrire mon nom. J'écris aussi les noms de mes enfants et d'autres
30 personnes. Les sessions me font beaucoup plaisir et me font vraiment beaucoup
31 plaisir parce que je peux écrire le nom de mes enfants et que je peux aussi écrire mon
32 nom et je remercie Dieu.

33 Nous avons vraiment eu du plaisir en suivant les sessions. Vous voyez que comme
34 nous sommes assises ici, l'autre dame comme elle a un peu fréquenté, elle arrive à

35 écrire vite. Mais j'ai encore ce plaisir en moi et je me dis que si je peux trouver
36 quelqu'un qui est prêt à nous enseigner pendant les sessions pour que moi aussi je
37 puisse tout terminer. Ainsi, en prenant la Bible que je puisse la lire. Ça me fera encore
38 plus plaisir et vous verrez que je serai encore plus contente. Il y a 3 jours maintenant,
39 j'étais là et j'ai pris la Bible et je l'ai ouverte et je regardais les choses et je me
40 demandais : 'qu'est-ce que c'est ?' Je peux dire une seule chose mais celle qui suit,
41 non et je dis : c'est quoi ? Je lis certaines et ça marche bien. Mes enfants ne maîtrisent
42 pas bien l'écrit mais j'ai appelé la dernière et lui dis : vient me regarder ce que je lis et je
43 lui demande : 'qu'est-ce qui est écrit ici ?' Vous voyez comme elle ne sait pas bien lire
44 l'écrit, lorsqu'elle a commencé à les déchiffrer finalement c'est moi qui ai repris en lui
45 demandant si c'est comme ceci qu'il est écrit ? Et je lui le texte. Donc, vous voyez.

46 Lorsque nous venons ici pour suivre les sessions (l'emplacement de la classe), il y a
47 des moments où si nous sommes devant nos étalages et lorsqu'il est midi, comme c'est
48 le moment de repos parce qu'il n'y a plus d'affluence des clients, nous allons en classe,
49 dès fois jusqu'à 13 heures, dès fois jusqu'à 14 heures. Au plus tard 14h30, nous
50 retournons à nos étalages afin que nous puissions vendre pendant l'après-midi. Oui,
51 c'est comme cela que ça se passait entre nous. Si nous pouvons ainsi trouver un autre
52 moyen pour suivre les sessions, ce serait vraiment bien pour nous, non pas à moi toute
53 seule mais à toutes celles qui avaient suivi les sessions. Ça nous ferait vraiment plaisir
54 et je ne vais pas vous tromper.

55 Aujourd'hui, j'ai encore tous les documents. Tous les documents sont là et j'ai aussi le
56 certificat pour montrer que j'ai réellement suivi les sessions d'alphabétisation. Comme
57 nous avons arrêté les sessions..., si c'est que nous avons continué à suivre les
58 sessions, ce serait mieux mais comme nous sommes toutes parties alors c'est fini pour
59 nous. [Rire en éclat].

60 Cela nous aurait fait très plaisir de continuer mais... Nous pouvons vous remercier
61 d'avance, pourquoi ? Parce que cela veut dire que nous nous trouvons vraiment
62 derrière et vous voulez nous ramener devant. Nous devons vous remercier et vous
63 encourager pour que, une fois que vous serez devant vos responsables vous les
64 encouragez également en nos noms. Ce n'est pas notre joie que nous ne savons pas
65 écrire mais maintenant qu'ils nous ont dispensées les sessions, cela nous avait fait
66 plaisir avant que nous n'arrêtions au beau milieu mais si vous pouvez encore nous
67 aider à continuer, à retourner et maîtriser réellement ce que nous apprenons et à bien
68 les assimiler pour écrire tout ce que nous voulons. Oui, moi aussi je ferai tout et j'écrirai.
69 Pour cela, nous devons vous remercier et cela nous fera encore plus plaisir.

70 Moi, j'ai suivi les sessions à peu près pendant 6 mois. Je crois que les autres ont fait
71 une année (9 mois). Elles avaient commencé et c'était en cours des sessions que nous,
72 nous avons eu les informations et nous les avons rejointes au milieu des activités. Au
73 début, elles étaient très nombreuses mais vers la fin ou au milieu des sessions, nous
74 qui sommes au marché et surtout celles qui sont là pour vous rencontrer, c'était nous
75 qui sommes restées jusqu'à la fin à suivre les sessions en plus de 2 hommes. Je me
76 rappelle plus bien d'eux et de leur nom mais ils étaient toujours là pendant les sessions.

77 Non, les sessions n'ont pas été difficiles et jamais nous n'avions pensé perdre du
78 temps. Je dirai que les sessions sont venues pour nous aider et nous rendre aussi la
79 joie et cela ne peut que nous encourager et savoir aussi que nous sommes soutenues.

80 Enfin, je n'ai pas de question pour vous mais je veux simplement vous remercier.
81 Surtout quand le moniteur était passé pour nous informer. J'ai beaucoup réfléchi et je
82 me suis demandée en disant : 'est-ce que cette chose (les sessions) était importante ?'
83 Je me suis posée cette question toute seule parce que depuis que nous avons arrêté
84 les sessions. Si de temps à autre, je vois le moniteur je lui dis : 'Nufiala (enseignant)
85 pourquoi tu ne viens plus nous dispenser les sessions ?' Et l'autre monsieur qui s'était
86 porté volontaire pour nous enseigner. Lui aussi, à cause des problèmes de travail, de
87 nourriture, il est également parti. Il est parti très loin ce qui fait que nous sommes
88 restées ainsi. Mais lorsque tu veux dire quelque chose...., Moi, je lui dis mais "Nufiala"
89 c'est pour quand ? Mais quand il était passé hier nous informer alors c'est moi-même
90 qui me demandait ceci, c'était donc une chose importante et le moniteur est revenu
91 pour nous dire qu'il y a une personne qui veut venir nous rencontrer et nous poser des
92 questions sur les sessions suivies. C'est moi-même qui me posais toutes ces questions
93 dans mon cœur. Donc, si vous revenez maintenant pour nous aider et pour aussi
94 améliorer les sessions. Oh ! Nous allons chanter le "Gloria au Seigneur". Oui et c'est
95 vrai, c'est le "Gloria que nous allons chanter au Seigneur". Et toute seule, ça me fera
96 vraiment plaisir et c'est dans mon cœur et si ça se passe comme cela chez d'autres
97 personnes aussi, ce serait bien et nous allons accueillir les sessions à bras ouverts.

1 **Entretien_40 - Afiavi / Attikpodzi**

2 J'ai suivi les sessions pour que moi aussi je puisse faire quelque chose avant que je
3 ne sois pas arrivée. J'ai suivi les sessions pour faire quelque chose de différent, pour
4 devenir quelqu'une. Mais cela ne s'est pas passé comme je l'ai souhaité et c'est pour
5 cela que je n'y accorde plus d'importance parce que comme j'avais fait l'idée et que
6 cela ne s'est pas passé comme je l'avais souhaité, je n'y pense même plus. Et c'était
7 pour cela que je n'allais plus apprendre pendant les sessions et aussi je ne lisais plus
8 ou si l'on me dit que les apprenantes se rassemblent ici, les autres m'en parlent mais
9 moi je leur réponds que moi je n'y vais pas parce que je ne sais plus ce que je vais
10 aller faire car le moment où j'avais voulu faire cela est déjà passé et comme je suis
11 arrivée à ne rien faire et c'est pour cela que j'avais tout laissé. Non, j'avais déjà tout
12 refusé. Les autres m'ont beaucoup suppliée mais j'avais toujours dit non.

13 J'avais suivi les sessions mais je n'avais rien fait et rien appris et maintenant je vais
14 encore continuer pour quoi faire et c'est pour cela que j'ai refusé. Les autres m'avaient
15 beaucoup suppliée mais moi j'avais toujours dit non. Le moniteur était venu nous visiter
16 devant nos étalages mais moi j'avais déjà dit non. Si on vient au marché, les autres
17 allaient suivre les sessions mais moi je n'y vais pas. Je suis devant mon étalage.

18 S'il est nécessaire aujourd'hui que vous amélioriez les sessions alors il faudra aussi
19 améliorer la façon c'est-à-dire que la façon dont les choses sont perdues pour nous. Il
20 faudra que nous revenions à nous-mêmes afin d'apprendre l'écriture ou la lecture et

21 aussi apprendre à comprendre les choses parce que si elles sont écrites, tu pourras
22 comprendre. Si elles sont écrites en éwé, tu dois savoir comment y répondre pour que
23 ton prochain ne se mette pas en colère. Et c'est ce que vous pouvez faire pour nous.
24 Et c'est dans ce cas seulement que moi j'irai suivre les sessions. Oui, j'irai les suivre.

25 Chez moi à Kpalimé [une ville secondaire] nous étions sur place et des gens sont
26 venus nous parler. Ils nous ont dits qu'ils ont mis en place des classes
27 d'alphabétisation pour que les personnes qui sont allées à l'école mais n'ont pas
28 terminé et celles qui n'ont jamais fréquenté peuvent suivre des sessions et ils étaient
29 aussi prêts à nous prendre pour faire de petits travaux. C'était surtout ça qui m'a
30 amené à suivre les sessions et j'ai suivi les sessions jusqu'à obtenir le certificat là-
31 bas. Pour ne pas vous mentir, je ne sais même plus là où se trouve le certificat à ce
32 jour. Finalement, ces personnes nous ont abandonnés et ils étaient partis et nous
33 n'avions rien compris. Mais nous savons que tout ce que nous connaissons en suivant
34 les sessions, nous les avons appris pour nous-mêmes. Donc, nous avons suivi les
35 sessions en éwé pour apprendre pour nous-mêmes. Moi, je n'arrive pas à écrire mais
36 je sais lire. Je n'écris pas mais je lis en éwé. Le français, je l'ai totalement perdu aussi.

37 [Rire] Moi, j'avais suivi les sessions mais comme je ne suis pas arrivée à faire quelque
38 chose d'autre, c'est ça qui a fait que je n'ai plus eu du courage à faire quoi que ce soit.
39 Je n'ai plus du courage mais si une personne a envie de suivre les sessions et qu'elle
40 me demande conseil, je vais dire à la personne qu'elle peut suivre les sessions pour
41 apprendre à lire parce que savoir lire en éwé peut aider à faire beaucoup de choses.
42 Je lui dirai qu'en y allant, elle saura aussi écrire, lire et si elle arrive dans un endroit et
43 s'il y a un problème, elle pourra se montrer capable. Par exemple, si nous arrivons
44 dans certains endroits et on dit certaines choses je les comprends, ou si mes enfants
45 m'envoient des lettres, je ne les donne plus à personne pour qu'elle me la lise parce
46 que moi-même je sais lire et je comprends ce qui est écrit. Pour cette raison, j'ai
47 apprécié les sessions.

48 Pour que celles qui accepteraient suivre les sessions ne soient plus nombreuses que
49 celles qui comptent abandonner, ce que je peux ajouter, c'est que vous devez tout
50 faire pour parler à nos mères ou nos grandes sœurs, pour qu'elles aussi puissent
51 suivre les sessions parce que le problème qu'il y a maintenant c'est la vente. Si tu
52 vends, que personne ne vienne plus te faire les comptes mais que toi-même en te
53 concentrant un peu [tu rentres un peu dans ton esprit], tu sauras capable que si tu
54 ajoutes 2 à 3 choses combien ça fera et si j'ajoute tel montant à tel autre montant,
55 combien ça fera. Donc, je vous demande de parler à nos mères pour qu'elles aussi
56 sachent faire du calcul car c'est quelque chose de très important pour nous toutes.

1 **Entretien_48 - Mémé / Abattoir)**

2 Il y avait une chose qui me dérangeait beaucoup parce que je suis portefaix. Nous
3 sommes des portefaix mais nous faisons aussi des business parallèlement à nos
4 activités de portefaix. Pour faire les comptes, on me trichait beaucoup. On me trichait
5 trop et par la Grâce de Dieu, j'ai suivi les sessions en éwé. Maintenant, je fais un peu

6 de calcul et aujourd'hui j'écris aussi. Ce qui m'a vraiment poussé à suivre les
7 sessions, c'est la tricherie. La tricherie était vraiment trop flagrante, surtout avec ces
8 femmes, vous ne pouvez pas croire.

9 Pour les sessions que nous avons suivies et je le répète tous les jours aux autres,
10 surtout les jeunes filles portefaix que moi-même j'ai aussi engagées aujourd'hui et qui
11 travaillent avec moi. Je le leur répète chaque jour, en leur expliquant que je ne savais
12 même pas écrire le 'i' et avant ça je ne savais pas écrire du tout mais depuis que j'ai
13 suivi les sessions, j'ai appris à écrire et j'écris le nom des gens. C'est seulement en
14 français que je n'arrive pas à écrire. Moi, j'ai suivi les sessions. Ce que je vous dis,
15 c'est que je sais écrire, je sais faire du calcul, je sais lire mais je lis un peu seulement.
16 Moi, je peux vous écrire mon nom. [Parle avec assurance et confiance - Rire]

17 Oui, j'ai ressenti du plaisir et je ressens du plaisir chaque jour et je le dis souvent aux
18 autres femmes. [Rire]. J'ai eu un plaisir parfait et total en moi et je disais aux autres
19 femmes que les sessions que j'ai suivies, ça a fait que moi aussi je sais maintenant
20 que si tu as un enfant, tu dois lui faire délivrer un acte de naissance. Je sais toutes ces
21 choses maintenant. Mais quand les sessions sont venues, plusieurs m'ont dit que je ne
22 suis qu'un portefaix et que les sessions ne sont pas faites pour moi. Comme je suis ici,
23 si j'avais pris conscience plus tôt, comme je suis ici maintenant, j'aurai aussi un acte de
24 naissance mais c'était lorsque nous avons suivi les sessions et c'était en ce moment
25 que j'avais compris que l'acte de naissance est très important pour chaque être humain.
26 J'ai réellement eu beaucoup de plaisir en moi et j'utilise ce que je sais pour me vanter
27 aussi. Oui, Oui, je les utilise tous les jours. Oui, tous les jours et vous pouvez vous
28 renseigner auprès des autres.

29 Moi dès le début des sessions, j'ai pris les sessions comme si je jouais et lorsque
30 nous venons en classe pour suivre les sessions, je ne prenais pas trop à cœur ce que
31 je faisais pour leur accorder de l'attention possible car je me disais qu'est-ce que je
32 pourrai aussi apprendre. Mais au fur et à mesure que nous évoluons et que nous
33 sommes arrivées vers les 4 mois que j'avais commencé par vraiment comprendre et
34 mon mari aussi m'avait dit que c'est très important ce que nous apprenons parce que
35 si je revenais à la maison, j'étais capable de lire ce qu'on nous avait enseigné. Donc, il
36 faut que j'en prenne vraiment soin et comme je l'avais fait ça a alors très bien marché
37 pour moi. Ça me fait encore plaisir maintenant. [Rit avec une vraie joie sur le visage].

38 Moi, j'ai terminé les sessions et j'ai aussi obtenu le certificat. J'ai terminé pour que si
39 je vois quelque chose d'autre, que je le fasse. Si je peux faire du commerce, que je le
40 fasse et il n'y aura plus de tricherie et aussi je ne serai plus dans l'ignorance.

41 Ce que je peux dire maintenant est que nous sommes des adultes et il peut arriver
42 que nous oublions certaines choses que nous avons apprises et pour ça vous
43 pouvez nous reprendre certaines choses parce que comme nous les avons oubliées,
44 nous pourrions à nouveau nous en rappeler. Par exemple, la lecture est toujours difficile
45 pour moi et s'ils nous reprenaient les sessions, je pourrai les améliorer jusqu'à ce que
46 moi aussi je puisse arriver à lire facilement. Je croyais que comme je ne vois plus bien,

47 c'est à cause de cela que je n'arrive pas à lire mais c'est parce que je ne la maîtrise
48 pas. Ainsi, si nous devons poursuivre les sessions, je prendrai principalement soin de la
49 lecture, savoir lire parce que si je sais faire la lecture, si on me dit quelque chose, alors
50 je pourrai bien l'écrire sans faire de faute dans l'écriture. C'est vous qui devez nous
51 aider et si vous nous aidez réellement nous pourrions aussi gagner beaucoup.

52 Ce que je peux dire en conclusion est que Dieu vous soutienne pour que la façon dont
53 vous voulez nous aider à progresser dans la vie, que vous nous aidiez réellement à
54 progresser et que vous ne soyez pas découragées par nos comportements mais de
55 nous encourager plutôt, nous qui ne savons rien de la lecture et de l'écriture pour que
56 nous puissions également apprendre quelque chose à faire demain dans notre vie.

1 **Entretien_62 - Améyo / Adawlato**

2 Nous avons suivi les sessions et une fois que nous les avons terminées, nous avons
3 proposé au moniteur qui nous avait enseigné de faire tout le possible pour que ce
4 pourquoi nous avons suivi les sessions que nous les maîtrisions. Il nous avait fait
5 comprendre que comme nous avons reçu le certificat, nous pourrions continuer à
6 apprendre chez nous. Mais une fois que nous sommes à la maison, le fait de venir au
7 marché, d'y passer la journée et au retour, tu prépares le dîner pour la famille et de tout
8 finir pour la journée, il n'y a plus de temps libre. Ainsi, nous n'arrivons plus à apprendre
9 et tout cela a fait que nous sommes en train de perdre tout ce que nous avons appris.
10 Nous sommes en train de perdre ce que nous avons appris donc si vous pouvez nous
11 reprendre les sessions maintenant et que nous pouvons de nouveau leur accorder
12 toute l'importance nécessaire comme avant, du fait que si nous venions au marché,
13 nous quittons les étalages pour suivre les sessions et apprendre les activités la journée
14 et ensuite nous retournions aux étalages, ce serait vraiment un grand plaisir pour nous.

15 Ce pourquoi j'ai vraiment suivi les sessions est de pouvoir lire la Bible afin de lire à
16 l'église. C'est pour cette raison que nous avons suivi les sessions. En plus, pour nos
17 enfants, il se peut que tu ailles quelque part et l'on a écrit en éwé et tu souhaites lire
18 mais ce n'est pas possible et c'était pour cela que nous avons aussi suivi les sessions.
19 Les sessions m'ont aidée. Elles m'ont beaucoup aidé parce que lorsque nous avons
20 suivi les sessions, le fait de faire des opérations de calculs, d'écrire sur du papier dans
21 le cahier où on vous demande de signer, ainsi de suite. Moi, ça m'a beaucoup aidé en
22 ce sens qu'aujourd'hui, je sais écrire mon nom et j'ai aussi une signature. [Rire].

23 Nous avons eu beaucoup de joie, de plaisir en nous à suivre les sessions et nous
24 étions également très nombreuses. Maintenant que les sessions sont terminées et
25 que nous sommes dispersées, où chacune est allée de son côté, si tu croises une
26 autre apprenante et que tu lui demandes, 'comment est-ce que ça se passe ?' Elle te
27 répond : Hum ! Dès que je rentre à la maison, je n'arrive plus à continuer les sessions.
28 Je n'arrive plus à rien faire parce que tu as ceci à faire ou cela à faire avec la famille.
29 Finalement, c'est ce qui nous avait beaucoup découragées. Nous étions presque une
30 cinquantaine à suivre les sessions. Lorsque nous suivions les sessions, nous étions
31 au nombre de 50. Mais je ne me rappelle plus du nombre des personnes qui ont reçu

32 le certificat mais je peux dire que nous n’étions pas aussi nombreuses que lorsque
33 nous avons suivi les sessions.

34 Nous, nous avons terminées les sessions parce qu’ils ont dit que le moment est arrivé
35 de terminer les sessions et c’était pour cela que nous les avons arrêtées en disant
36 que le temps alloué est arrivé à échéance et les sessions sont finies. Donc, nous
37 avons terminé les sessions et depuis se sont les vacances. Mais lorsqu’ils sont
38 revenus, ils nous ont fait comprendre qu’elles ne reprendront pas. Du coup, nous
39 avons été très découragées.

40 Avec les sessions, nous avons appris beaucoup de choses. Toutes les activités
41 enseignées, nous les avons apprises parce qu’elles devaient nous aider. Nous lisons,
42 nous écrivons mais certaines comme nous, nous n’avons pas bien assimilé tout ce que
43 nous avons appris. Si tu vois certains textes, tu pourras juste dire que ça, on l’appelle
44 ainsi et c’était comme cela que le moniteur l’avait prononcé ce jour-là. C’est seulement
45 ça sinon, on ne fait rien d’autre avec ce que nous avons appris. Mais moi, j’ai eu des
46 bénéfices, beaucoup de bénéfices parce qu’avant je n’arrivais pas à faire de calcul, je
47 ne savais pas utiliser la calculette pour faire des calculs mais après avoir suivi les
48 sessions et une fois, que nous avons appris à faire des calculs, maintenant je sais
49 calculer. Aussi, si je prends la calculette aujourd’hui, je fais des calculs, surtout des
50 additions et aussi des soustractions avec elle. Et uniquement pour ça, je ressens
51 beaucoup de plaisir.

52 Je dirai que lorsque nous avons commencé les sessions, le matin nous venions au
53 marché et nous arrangeons les étalages. C’est seulement vers 12h que nous allions
54 suivre les sessions. Une fois sur place, nous faisons 2 heures. Pour les 2 heures de
55 sessions, même si tu suis les sessions et si ton étalage est là et qu’un client cherche
56 quelque chose, les autres qui sont à côté et qui ne suivent pas les sessions, elles
57 peuvent surveiller ton étalage et peuvent vendre aussi pour toi. C’était comme ça que
58 nous faisons entre nous pour suivre les sessions. Mais certaines comme nous, avons
59 pris sur nous les sessions et nous les avons suivies jusqu’à les terminer.

60 Si nous allons en classe, la façon dont nous devons lire, la façon dont nous devons
61 apprendre. Si nous arrivions avant le moniteur, nous simulons nous-mêmes les
62 apprentissages que nous faisons et nous les répétons jusqu’à ce qu’il arrive. Ça c’était
63 comme ceci qu’il a été dit la fois passée. L’une ajoute : *‘dis-le-moi’*. Une autre
64 continue : *‘répète le pour moi aussi’*. Je ne l’avais pas appris l’autre fois. Si une d’entre
65 nous, s’en souvient, elle le dit ainsi toi aussi tu pourras le retenir. Et lorsque vient le
66 moment, les endroits que nous avons bien maîtrisés, nous les lisons pour tout le
67 monde et ça nous avait beaucoup aidées.

68 Oui, je suis satisfaite des sessions. Je dirai que je ne l’ai pas beaucoup été mais il y a
69 des écritures lorsque je les vois, je les lis automatiquement. Mais pour dire que les
70 sessions ont devancé nos activités, c’est compliqué à dire. Voyez-vous, nous autres,
71 nous n’avons pas fréquenté mais tu dois faire comprendre à tes enfants qu’il faut
72 étudier, qu’il faut beaucoup étudier. Donc, une fois qu’ils avaient amené les sessions

d’alphabétisation au marché, nous les avons pris sur nous pour que ce que nous demandons et exigeons de nos enfants, il faut que nous-mêmes nous l’expérimentions aussi pour savoir comment cela se passe. C’était ma principale raison et je me suis imposée les sessions pour les suivre jusqu’à les achever et ainsi maîtriser également les apprentissages. Vous voyez, moi, dans mon enfance, je n’ai pas été à l’école mais les enfants de ma maîtresse sont allés à l’école et le soir, de retour à la maison, elles me racontent ce qu’elles ont appris à l’école.

Oui, je peux écrire mon nom. Je vais l’écrire sur une autre feuille et vous allez regarder, si c’est juste alors je vais recopier sur votre feuille. C’est parce que nous n’avions pas tout maîtrisé pendant les sessions. Oui, nous n’avions pas très bien maîtrisé tout ce que nous avons appris. Nous pouvons encore toutes ensemble reprendre les sessions. Dans ce cas, ils pourront reprendre les sessions pour que nous progressions encore un peu. Je pense que ça serait bénéfique pour nous toutes. Ça nous sera vraiment bénéfique pour nous toutes. Ainsi, si les sessions reprenaient, nous allons les suivre de nouveau. Parce que, moi ça me ferait beaucoup plaisir. Vraiment, ça m’apporterait un grand plaisir de reprendre.

Si les sessions reprenaient et qu’elles sont de nouveau dispenser comme elles l’ont été les fois passées, c’est-à-dire entre 12h pour que nous arrêtions à 14h pour retourner à nos étalages, parce que nous sommes venues au marché pour vendre et nous faisons l’effort pour quitter nos étalages et aller suivre les sessions. S’ils nous demandaient de faire 2 heures et s’ils sont prêts à nous dispenser les sessions de la sorte et qu’ils vont également les prolonger alors ça pourrait être très bénéfique pour nous toutes.

Pour le nombre de mois, je dis une année. S’ils nous donnaient une année pour nous reposer, ils peuvent après revenir pour nous dispenser les sessions pour nous dire que les activités ont repris. Nous allons seulement reprendre et suivre librement les sessions jusqu’à ce que nous aussi, nous nous sentions à même de nous prendre en charge avant de laisser complètement les sessions. Il y a encore des gens qui cherchent à suivre les sessions parce que moi, j’ai ma grande sœur à Kpémé [un village] qui aujourd’hui encore, elle me disait tout le temps, qu’elles continuent toujours à suivre les sessions qu’elles avaient débuté avant nous. Jusqu’à ce qu’elle soit aujourd’hui devenue une monitrice et elle aussi enseigne à d’autres personnes. Ainsi, ce sera une grande joie que nous continuons aussi à suivre les sessions pour y trouver quelques bénéfices qui vont nous profiter. Ce serait très bien pour nous aussi.

Je dirai enfin que continuer à suivre les sessions nous fera un grand plaisir parce que comme vous êtes venues nous rencontrer aujourd’hui, nous allons toucher les autres femmes avec qui nous avons suivi les sessions. Nous allons les informer de tout en leur expliquant que si les sessions reprennent, il faut que nous soyons toutes présentes pour vous aider et à travailler main dans la main. Maintenant que vous avez mis cela dans nos idées, nous allons voir comment vont être dispensées les sessions à l’avenir.