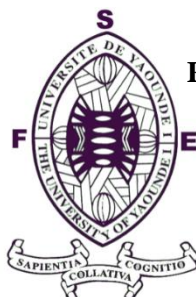


UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN « SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES »

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN « SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE »

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
“SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES”

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING
UNIT FOR SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING”

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**THÈME : DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES ET
ALPHABÉTISATION DES FEMMES AU CAMEROUN : ÉTUDE
MENÉE DANS LES CENTRES D'ALPHABÉTISATION
FONCTIONNELLE DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ 5^e**

Mémoire soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en Management de l'Éducation

Option : **conception et évaluation des projets éducatifs**

Rédigé par : **Lowe Linda Emérence**

(Licence en LMF)

Matricule : **18X3629**



Président : MAINGARI Daouda (Professeur)
Rapporteur : LEKA ESSOMBA Armand (Professeur)
Examineur : CHAFFI Cyrille Ivan (Maître de conférences)

Juillet 2023

À ma mère **TOUKAP JEANNETTE**

REMERCIEMENTS

Sans le concours pédagogique et scientifique de notre encadreur, le soutien de plusieurs personnes au rang desquels notre famille, nos amis, nos connaissances, nos enquêtés, cette recherche n'aurait jamais abouti.

Notre gratitude va donc tout d'abord à l'endroit de notre encadreur, le Pr. Armand LEKA ESSOMBA qui a accepté d'encadrer ce travail. Nous lui exprimons toute notre gratitude pour sa disponibilité et ses réponses à de nombreuses sollicitations.

Nous adressons nos remerciements à l'ensemble du staff administratif ainsi que le chef de département de la faculté de Curricula et Evaluation pour l'encadrement et surtout les enseignements de qualité utiles à notre recherche.

Nous pensons également aux coordonnateurs et enseignants des CAF qui m'ont accueilli ainsi que les cadres du MINEDUB qui ont été disponible pour répondre à mes questions.

Nous sommes très particulièrement reconnaissantes à l'endroit de Monsieur Essomba Wandji Franck Justin, pour l'apport financier et moral durant cette recherche.

Enfin je tiens à remercier ma famille de m'avoir soutenu tout au long de ce travail, j'exprime ici ma reconnaissance pour leur amour, leur encouragement constant.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	I
REMERCIEMENTS.....	II
SOMMAIRE.....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTES DES SIGLES ET ACRONYMES.....	VI
RÉSUMÉ.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES.....	26
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	54
CHAPITRE 4 :.....	67
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	67
CHAPITRE 5 :.....	81
INTERPRÉTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS.....	81
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	100
RÉFÉRENCES.....	104
ANNEXES.....	108
TABLE DES MATIÈRES.....	121
TABLE DES MATIERES.....	121

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: LES ÉLÉMENTS D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET LEUR DESCRIPTION	19
TABLEAU 2: CARACTÉRISTIQUES DE LA PÉDAGOGIE PAR RAPPORT À L'ANDRAGOGIE (CHALVIN, 1996).....	50
TABLEAU 3 : THÈMES ET SOUS THÈMES DE L'ÉTUDE	60
TABLEAU 4 : TABLEAU SYNOPTIQUE.....	65
TABLEAU 5 : RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LE NOM DU CENTRE.....	68
TABLEAU 6: RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LA TRANCHE D'ÂGE	69
TABLEAU 7: RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LEUR SITUATION PROFESSIONNELLE	70
TABLEAU 8: RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LA DISCIPLINE DISPENSÉE	71

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: DIAGRAMME REPRÉSENTATIF SELON LE NOM DU CENTRE.....	69
FIGURE 2: DIAGRAMME REPRÉSENTANT LA TRANCHE D'ÂGE.....	70
FIGURE 3: DIAGRAMME REPRÉSENTANT LA SITUATION PROFESSIONNELLE	71
FIGURE 4: DIAGRAMME REPRÉSENTANT LA DISCIPLINE DISPENSÉE	72

LISTES DES SIGLES ET ACRONYMES

ADEA:	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AENF:	Alphabétisation et Éducation Non Formelle
CAF:	Centre d'Alphabétisation Fonctionnel
CAFB :	Centre d'Alphabétisation Bilingue
CEBNF :	Centre d'Éducation de Base Non Formelle
CSP :	Comité de Suivi Participatif
CTD :	Collectivités Territoriales Décentralisé (s)
DDEB :	Délègue Départemental l'Éducation de Base
ECAM:	Enquêtes Camerounaise Auprès des Ménages
EPT:	Éducation Pour Tous
IAB :	Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base
INS:	Institut National des Statistiques
ISU:	Institut de Statistique de l'Unesco
ODD:	Objectif pour le Développement Durable
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
PCGED:	Programme Cadre Genre et Développement
PMEA:	Programme Mondial Expérimental d'Alphabétisation
PNA :	Programme National d'Alphabétisation
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPTE :	Pays pauvre très endetté
RAMAA :	Recherche Action sur la Mesure des Apprentissages
RESEN :	Rapport d'État sur le Système Éducatif National
RGPH :	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SND:	Stratégie Nationale de Développement
UNESCO :	Organisation Des Nations Unies pour l'Éducation, la Science, et la Culture
ZPB:	Zone Proximal de Développement

RÉSUMÉ

Lorsque l'on aborde la question de l'alphabétisation des femmes au Cameroun, le dispositif pédagogique des Centre d'Alphabétisation Fonctionnels semble influencer vraisemblablement l'alphabétisation fonctionnelle des apprenantes. Ainsi, L'objectif de la présente recherche est d'analyser l'effet du dispositif pédagogique des CAF sur leur alphabétisation fonctionnelle. En effet, malgré la croissance rapide des CAF, la plupart ne parviennent pas à une efficacité fonctionnelle en raison de la non prise en compte des besoins des apprenantes dans l'élaboration du dispositif pédagogique. Il s'agit concrètement dans cette recherche de répondre à la question de savoir quel lien existe entre ces dispositifs et l'alphabétisation fonctionnelle des femmes dans les CAF. Autrement dit, comment les dispositifs pédagogiques normatifs influencent-ils l'alphabétisation fonctionnelle des femmes dans les CAF ? De nature hypothético-déductive, cette recherche a mobilisé un guide d'entretien comme outil de collecte des données auprès de 30 interviewés. Il s'agit du cas précis de Action Sociale ASCO et Bilingue d'Essos de l'arrondissement de Yaoundé V. L'analyse de contenu a permis de confirmer à l'aide des verbatim l'influence du dispositif pédagogique sur l'alphabétisation fonctionnelle des femmes dans les CAF. Il ressort globalement que les méthodes d'enseignements ; les programmes d'enseignement ; la qualification des enseignants et l'environnement éducatif contribuent à l'alphabétisation fonctionnelle des femmes dans les CAF. Il est donc facile d'en conclure que le dispositif pédagogique des CAF n'est pas efficace en raison d'une précarité financière et d'une absence de subventions. Il apparait donc primordial de procéder à la réhabilitation de l'environnement de formation des apprenants pour mieux atteindre les objectifs visés par ces CAF. Il devient judicieux voir primordial de subventionner les promoteurs des CAF, octroyer le matériel pédagogique adéquat, former et outiller les alphabétiseurs, mettre sur pied un profil de carrière propre aux enseignants des CAF et également renforcer la synergie entre ministère de tutelle et promoteurs des CAF.

Mots clés : Dispositif pédagogique, Alphabétisation fonctionnelle, Femme, Alphabétiseurs.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the effect of the pedagogical device of the CAF on their functional literacy. Indeed, despite the rapid growth of CAF, most of them do not achieve functional efficiency due to the failure to take into account the specificities of learners in the development of the educational system. The hypothesis retained is that the pedagogical system of the CAF influences the functional literacy of the learners. Hypotheticodeductive in nature, the research used the interview guide as a tool for collecting data from 30 interviewees of the CAF ASCO and Bilingual of a Essos in the district of Yaoundé IV. The content analysis allowed us to confirm using verbatim the influence of the educational system on the functional literacy of women in the CAF. It appears that: teaching methods; teaching programs; the qualification of teachers and the educational environment contribute to the functional literacy of women in the CAF. We conclude that the pedagogical system of the CAF is not effective due to financial precariousness and a lack of subsidies. Our recommendations focus on rehabilitating the training environment for CAF learners, subsidizing CAF promoters, granting adequate teaching materials to CAF, training and equipping literacy workers, setting up a career profile specific to CAF teachers and also strengthen the synergy between the supervising ministry and the CAF promoters.

Key words : Pedagogical device, Functional literacy, Women, Literacy teachers.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La Stratégie Nationale du Développement du Cameroun (SND30) souligne que le développement d'un pays dépend de la qualité de ses hommes ou alors du capital humain existant. Ainsi, chaque Etat définit ses propres politiques éducatives qui aboutissent à la formation des hommes capables de vivre dans la société à laquelle ils appartiennent. Vu sous cet angle, l'on est en droit de dire que le socle du développement d'un pays réside sur la qualité de son éducation. Cette dernière étant un pilier du développement mondialement reconnu et valorisé par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).

L'éducation est reconnue comme un droit universel pour tout individu et un élément essentiel du développement économique et social de toute Nation. Pour Assomo Atsama (2017, p 27), « l'éducation est l'action transformatrice des hommes et des peuples à travers les développements moraux, physiques et intellectuels. Il s'agit en réalité de la socialisation et de l'intégration harmonieuse d'individus pour une société humaine ». Dans cette optique, il s'agit d'un processus d'épanouissement qui se réalise par plusieurs canaux comme la formation pouvant entraîner des savoirs théoriques, pratiques et techniques nécessaires pour l'insertion des jeunes dans la société.

Les gouvernements, les organisations internationales se lancent un véritable défi pour l'amélioration des questions éducatives à travers le monde. Parti du slogan de « Éducation Pour Tous » à « L'éducation de qualité », le gouvernement camerounais, par le biais des institutions scolaires, traduit le besoin de former les jeunes en vue d'obtenir le type de citoyen voulu dans la société, l'Etat étant la première instance de formulation des politiques éducatives.

C'est dans ce sens que Durkheim (1911) affirme que « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». Il faut préparer la jeunesse à assurer la relève. Le souci majeur des gouvernants est de faire de l'école le lieu par excellence de la transmission des connaissances susceptibles d'assurer le développement et l'émergence du Cameroun. Pour atteindre cet objectif, les instances décisionnelles camerounaises fournissent des efforts inlassables en mettant à la disposition de ses citoyens des structures socioéducatives, des moyens humains, matériels et financiers en vue de répondre à l'accroissement de l'offre de l'éducation.

Celle-ci ne se limite pas uniquement à l'éducation formelle comme principale levier de formation des citoyens mais touche aussi le secteur non formel qui depuis plus décennies est devenu une réalité dans les pays en voie de développement. Pour répondre à la politique d'éducation pour tout le long de la vie, l'alphabétisation constitue aussi une priorité majeure.

L'alphabétisation des adultes vise à garantir aux individus des compétences leur permettant une intégration sociale harmonieuse. Il est donc à ce titre, primordial de promouvoir l'éducation de la femme dans nos sociétés afin de faciliter son insertion au chevet du développement socioéconomique, culturel et même politique. Pour y arriver, l'éducation non formelle constitue un vecteur principal et primordial.

Dans ce processus, la volonté de résoudre les problèmes liés au secteur d'alphabétisation et d'éducation des adultes a induit en 2013 la mise en œuvre du nouveau programme dont les orientations tiennent compte des difficultés et obstacles soulevés afin que ce secteur devienne un facteur de développement du pays.

Certes, l'alphabétisation des adultes a enregistré des progrès en termes d'expansion des effectifs des personnes alphabétisées du fait de l'extension de l'offre liée aux besoins et aux préoccupations du moment : 1% en 1960, et 19,9% en 1999, mais force est de constater que les femmes en auraient moins bénéficié que les hommes.

Ainsi, malgré de nombreux arguments favorables à l'éducation des femmes soutenus lors des Conférences de Téhéran (1965), Caire (1994) Beijing (1995), Dakar (2000) et dans les recommandations au niveau national et international, il faut déplorer que cet écart persiste et reste très important entre le niveau d'alphabétisation des hommes et celui des femmes. Pourtant, dans le domaine de la santé, l'alphabétisation des femmes joue un rôle primordial dans la maîtrise des questions de l'hygiène, de la santé maternelle et infantile. En effet, de nombreux travaux ont révélé des corrélations très fortes entre l'éducation, la santé maternelle et celle de l'enfant.

Ainsi perçue, l'alphabétisation est devenue une alternative à l'éducation formelle, permettant aux apprenants de devenir des acteurs majeurs dans le processus de développement des pays. Cette dynamique semble justifier la pertinence de l'Objectif de Développement Durable (ODD) n°4, dont l'ambition est d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Cet ODD 4 met l'emphase sur l'alphabétisation à travers la Cible 4.4 qui entend, d'ici 2030, faire augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat. Unesco (2016, p 20).

Quant à la Cible 4.6 qui envisage, d'ici à 2030, de faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter. À travers la Cible 10.2, il se propose : d'autonomiser d'ici à 2030, toutes les personnes et de favoriser leur intégration sociale, économique et politique, indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leur handicap, de leur race, de leur appartenance ethnique, de leurs origines, de leur religion ou de leur

statut économique ou autre. En phase avec ce contexte international, le Gouvernement camerounais a entrepris plusieurs initiatives qui d'après le DSCE (2009 : 38), ont permis une amélioration sensible du taux de scolarisation des enfants dont l'âge varie entre 6 et 14 ans (79,8%), et le taux d'alphabétisme des plus âgés (71,9%). Toutefois, en dépit de ces efforts traduits par le transfert effectif des compétences aux communes en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle à la faveur de la loi n°2004/018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux Communes et la loi n°2004/019 du 22 juillet 2004 qui fixe les règles applicables aux Régions, l'on constate pour le déplorer que certains projets et programmes gouvernementaux notamment les CAF, supposés apporter aux communautés l'éducation et la formation attendues pour faire d'elles des piliers du développement local, demeurent dans une situation de précarité inquiétante.

Le but de cette recherche est d'apporter quelques connaissances sur les dispositifs pédagogiques et alphabétisation des femmes au Cameroun dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ; afin de comprendre le lien qui existerait entre ces dispositifs et l'alphabétisation des femmes. Les recherches en sciences de l'éducation se sont intéressés davantage à la l'alphabétisation des femmes sans toucher du doigt réellement les dispositifs pédagogiques qui seraient au centre de ce processus. Cependant les recherches dans ce domaine ont mis en évidence les variables relatives au milieu éducatif telles que l'engagement des adultes à la formation, la motivation, la rétention des femmes dans les centres qui exercent une influence sur l'alphabétisation des femmes. C'est dans la perspective de la lutte contre ce fléau que nous avons axé notre étude sur les dispositifs pédagogiques implémentés dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle. En effet, le secteur de l'éducation ne peut se soustraire à son obligation d'affronter ce problème. Nous avons pour ambition de soutenir les efforts déployés par la société pour réduire les coûts sociaux et économiques de l'an alphabétisation.

La question qui sous-entend notre recherche est de savoir : certains dispositifs pédagogiques impactent sur l'alphabétisation des femmes au Cameroun. Ainsi, dans le cadre de notre recherche nous avons utilisé le modèle multivarié pour montrer comment chaque facteur indépendant apporte des explications sur l'alphabétisation des femmes. Pour y parvenir, nous avons mené une enquête auprès du personnel exerçant dans les centres d'alphabétisation fonctionnels de la ville de Yaoundé.

Dans le souci du respect du canevas scientifique nous avons divisé notre travail en cinq chapitres. Le premier chapitre intitulé problématique de l'étude a pour principal objectif de donner de manière scientifique le problème de notre étude. Le deuxième chapitre quant à lui s'intéresse à la revue littéraire et aux théories explicatives. Son contenu est axé d'abord sur l'approche

notionnelle des concepts utilisés dans notre travail dans le but de faciliter la compréhension, ensuite sur quelques travaux relatifs à notre sujet et enfin sur les théories explicatives. Dans le cadre de notre travail nous avons utilisé trois théories notamment des théories socioconstructivistes, humanistes et d'apprentissages sociaux ; qui nous permettront d'expliquer les liens entre les variables dépendantes et indépendantes des dispositifs pédagogiques utilisés dans les centres d'alphabétisation fonctionnels. Le troisième chapitre s'articule sur la préparation et l'organisation de l'enquête. Il est question ici de ressortir la méthode qui nous a permis de constituer notre échantillon et de décrire notre instrument de collecte de données. Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats. Ceux-ci seront présentés de manière succincte dans des tableaux à partir desquels l'analyse se fera selon les valeurs obtenues. Le cinquième chapitre enfin s'occupe de l'interprétation et de la discussion des résultats afin d'émettre quelques suggestions à l'endroit des pouvoirs publics, des promoteurs des centres d'alphabétisation fonctionnels.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

1.1. Contexte et justification de la recherche

La communauté internationale avait adopté en 1945 la charte des nations unies en faveur de l'égalité entre l'homme et la femme. Depuis cette époque, la juste valorisation de la position de la condition des femmes dans la société ainsi que leur rôle dans le développement n'a cessé d'être une préoccupation dans les pays du monde et d'Afrique (PCGeD, 1998 : 16). Dès 1946, pour que le programme cadre genre et développement (PCGeD), la commission des nations unies sur la condition de la femme a été créée. Elle est l'organisme intergouvernemental chargé de suivre l'égalité entre les sexes et la promotion des droits des femmes à travers le monde. En 1960, cette commission a revu son acceptation de l'égalité des sexes et la promotion des droits humains pour l'élargir au développement économique et social.

En parallèle, Schultz (2004) soutient que le rendement des individus augmente avec le niveau d'éducation. Des études (Easterly et Levine, 1997 ; Cupta et al. 1997, Collier et Cuning, 1999,) montrent même une relation entre les gains individuels et les indicateurs d'éducation dans les pays africains. D'un autre côté, il revient que les acquis des apprentissages dans les systèmes éducatifs de l'Afrique subsaharienne restent relativement insuffisants et inégaux. Leur efficacité demeure particulièrement faible (UNESCO, 2007) du fait de la pénurie d'enseignants qualifiés, leviers du développement des élèves et leviers de la fourniture d'un enseignement de qualité (Miller, Murnane et Willett, 2007 ; Ratovondrahona et Normadeau, 2013).

A l'instar des autres pays d'Afrique sub-saharienne, le Cameroun après la crise économique qui a frappée, a rencontré des difficultés d'ordre économiques et sociales. Les résultats de la quatrième enquête auprès des ménages (ECAM 4) montrent qu'environ 40% de la population du Cameroun vit en dessous de la pauvreté (INS, institut national des statistique). Du fait d'un rythme soutenu croissance démographique depuis la période coloniale, le pays est confronté entre 1970-1980 a un écart entre le taux de croissance de sa population active et l'indisponibilité des emplois dans le secteur « *moderne* » ou dit formel. Cette tendance paradoxale crée nécessairement une classe d'individus défavorisés.

De même, Le dernier rapport mondial de suivi de l'Education pour tous (2012) mentionne, que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à être analphabète et remarque une extrême disparité entre les sexes (Unesco, 2012, p.6). Pourtant depuis les conférences mondiales pour l'éducation de Jomtien 1990 et de Dakar 2000, l'éducation non formelle tente de s'imposer. De cela naît :

« Des insuffisances scolaires de type classique dont le contenu éducatif, ambitieux sur le plan académique, n'est ni pratique ni concret, sans relation avec la vie quotidienne des apprenants (...). Ces insuffisances qualitatives de l'éducation scolaire obligent à recourir de plus en plus à des apports extrascolaires » (Futer, 1984 : P44). , ,

Introduite vers la fin des années 1960 pour signaler la nécessité de créer des opportunités d'apprentissage non scolaire en réponse à des demandes nouvelles d'éducation, la notion d'éducation non formelle a été utilisée pour la première fois pour fournir des services éducatifs à des jeunes et à des adultes déscolarisés ou qui n'ont jamais été à l'école dans la même lancée. Les objectifs de l'ODD4 visent à assurer une éducation de qualité et de promouvoir des possibilités d'apprentissages tout au long de la vie, tout en garantissant l'égalité entre les sexes garantissant aux femmes de 15-49 ans l'accès aux soins de santé, à l'information et à l'éducation.

L'accès à l'éducation est entendu ici comme :

« [...] un droit de l'homme et une condition préalable indispensable non seulement pour l'adaptation des hommes et des femmes aux transformations rapides de la société mais aussi pour leur permettre de profiter pleinement de leur capacité à façonner leur propre existence et à jouer un rôle [...] dans le progrès social, économique et culturel ». (Éducation des adultes et développement communautaire Conseil de l'Europe, 1987, projet n°9).

L'éducation au sens premier convoque un ensemble de dispositifs pour la plupart réglementés et normalisés par le système éducatif. Mais avec l'évolution globale du monde en général et du système éducatif de manière précise on constate une forte montée des formes d'éducation qui prend en compte l'environnement, le niveau de vie, l'âge mais aussi le genre que la littérature nomme d'éducation formelle, informelle et non formelle.

L'éducation non formelle qui est au centre de notre étude, intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et n'aboutit pas nécessairement à l'obtention de qualifications reconnues, de diplômes identifiés. Celle-ci peut s'acquérir en contexte professionnelle ou dans les activités d'organisations de la société civile et peut être proposée en complément du système formel institutionnalisé. On doit à Coombs, planificateur de l'éducation, la première tentative de définition, dans un contexte de crise mondiale de l'éducation :

« Toute activité éducative organisée en dehors du système, d'éducation formel établi et destinée à sévir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables » (Coombs, 1973 : p9).

La question de rétention des adultes dans des salles de classes témoigne d'une forte motivation intrinsèque. L'une des stratégies susceptibles de favoriser l'accroissement du niveau de littératie est de faire en sorte que les adultes qui se sont engagés dans des activités de formation

en alphabétisation persistent dans leurs études. Or, actuellement, un grand nombre de ces adultes ne persèverent pas. Selon le profil statistique de l'INS (2008) en 2008, les trois quarts (75,1 %) des personnes inscrites en alphabétisation dans les commissions scolaires l'étaient à un seul trimestre durant l'année, et ce, principalement au premier trimestre. En outre, si 13 331 personnes étaient inscrites en alphabétisation en 2006-2007, c'est plus de la moitié d'entre elles (53,0 %) qui ont quitté complètement la formation générale des adultes en 2007-2008. Ces proportions sont constatées depuis quelques années.

De plus, selon une enquête effectuée dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle en 2006 auprès de vingt centres scolaires et de leurs centres d'alphabétisation classique et de formation professionnelle, il a été observé qu'au cours d'une période de trois mois en 2006, 14,8 % des nouveaux inscrits en alphabétisation ont quitté le centre au cours des trois premières semaines de formation. C'est d'ailleurs en alphabétisation que la proportion des retraits des nouveaux inscrits à l'intérieur des trois premières semaines de l'activité est la plus élevée. Maintenir les adultes en formation est donc un défi constant.

Pendant nombre d'années, les études en éducation des adultes se sont intéressées aux facteurs expliquant la motivation des adultes à participer à des activités de formation, mais aussi très majoritairement à l'identification de facteurs tentant d'expliquer la non-participation et la non-persévérance ainsi qu'à la description des motifs d'abandon ou de départ des adultes non-diplômés. Il était alors question de barrières, d'obstacles, de facteurs de dissuasion. Les connaissances à propos de ces facteurs qui maintiennent la sous-scolarisation des adultes sont bien documentées dans la littérature scientifique et ont été adaptées afin de permettre aux différents milieux de pratique de se les approprier (Lavoie, 2008).

Lavoie, (2008), pense qu'un ensemble de stratégie est nécessaire afin de créer une motivation durable auprès des adultes une fois inscrits dans les centres de formation. Il s'intéresse notamment à l'instauration d'un environnement inclusif et aussi la prise en charge immédiate. Le premier modèle mise sur le rôle de l'engagement, et ce, non seulement de la part de l'adulte, mais également de la part du personnel enseignant et des pairs afin de créer un environnement d'apprentissage inclusif et de rattacher les apprenants à leur expérience de formation de manière significative.

Le second modèle quant à lui repose sur la prise en charge immédiate des bénéficiaires du programme. Elle suppose que la réponse immédiate aux besoins des adultes par l'ensemble des ressources humaines proximales, soit tous les membres du personnel du centre, est essentielle pour maintenir la motivation de ces derniers.

La notion de clientisme est associée aux « *bénéficiaires* » des programmes d’alphabétisation. La particularité des activités, les caractéristiques du public cible, le caractère innovant de la démarche, les spécificités des stratégies, sont autant d’éléments qui ont longtemps contribué à qualifier l’éducation non formelle d’éducation et formation pour les adultes, accentuant dès lors sa marginalisation, son absence de statut. L’éducation non formelle est engagée au cœur de l’ambition affichée par la communauté internationale, de scolarisation universelle, d’éducation et de formation tout au long de la vie.

Depuis quelques décennies, l’alphabétisation est progressivement devenue une priorité d’action publique avec la recherche action sur la mesure des apprentissages des programmes d’alphabétisations (RAMAA). Tant au niveau mondial, que dans les différents contextes nationaux et régionaux. Un peu partout dans le monde, on a assisté à la construction progressive d’un secteur ou d’un espace social autour de l’alphabétisation des adultes notamment les centres d’alphabétisation fonctionnelle (CAF).

L’alphabétisation des adultes signifie que des individus acquièrent des compétences qui leur permettent de vivre et de travailler avec aisance. L’on comprend à ce titre qu’il est primordial de promouvoir l’éducation de la femme dans nos sociétés afin de faciliter son insertion au chevet du développement socioéconomique, culturel et aussi politique. Pour y arriver l’éducation constitue un vecteur principal et primordial.

Dans ce sens, l’Association pour le Développement de l’Education en Afrique (ADEA) considère qu’en tant que principale base de formation du capital humain, l’éducation représente, le facteur clé de la réussite du développement durable et de la transformation de l’Afrique (ADEA, 2017). Dans ce sens, l’agenda 2063 appelle à une révolution de l’éducation et des compétences et promotion active de la science, de la technologie, de la recherche et de l’innovation en vue de renforcer les connaissances, les ressources humaines, les capacités et les compétences pour le siècle africain et de former « *des citoyens éduqués, créatifs et résilients pour une société et une communauté fondées sur la connaissance* » et « *des compétences du 21^{ème} siècle pour un environnement mondial de concurrence* » (ADEA : p29).

Pour atteindre les objectifs de l’éducation et de la formation des adultes; le gouvernement crée et met en œuvre un programme structuré avec la création des centres d’alphabétisations fonctionnels .

1.1.1 Création et organisation d'un Centre d'Alphabétisation Fonctionnel (CAF) ou d'un Centre d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF)

Le ministère de la jeunesse était le premier ministère lié à l'alphabétisation avec le PNA. En 2011, le programme a été affecté au MINEDUB avec le programme 199 ALPHA qui est la mère du programme jeunesse entrepreneuriat de l'éducation non formel. Selon le manuel des procédures du programme 199 : Alphabétisation, la création du CAF repose sur des critères bien définies.

1.1.1.1 Éligibilité aux activités du programme

Dans le cadre de l'exécution du programme 199 du MINEDUB, toutes les structures sociales (communauté, ONG, associations, GIC ou un particulier) désireuses de s'impliquer dans la mise en œuvre dudit Programme sont éligibles au bénéfice du renforcement structurel et de leurs capacités didactiques et d'encadrement. Chacune doit cependant satisfaire les critères retenus pour la création et l'ouverture d'un CAF ou d'un CEBNF et s'astreindre au respect du cahier de charges y afférent.

1.1.1.2 Création d'un CAF / CEBNF

La création d'un CAF ou d'un CEBNF est régie par une démarche administrative auprès de l'inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base (IAEB). Cette démarche se présente de la manière ci-après :

Une demande timbrée dont le formulaire est à retirer auprès de l'IAEB de la localité, adressée au Ministre de l'Éducation de Base S/C de l'IAEB du séant indiquant :

- L'objectif visé par le centre ;
- La localité d'implantation ;
- La disponibilité du local pour abriter le centre le cas échéant ;
- L'effectif prévisionnel des apprenants ;
- La disponibilité du personnel, leurs qualifications, la source et les modalités de leur rétribution ;
- Une attestation de présentation de l'original du diplôme du promoteur éventuellement ;
- Un certificat de propriété du terrain d'implantation du centre ou une autorisation d'utilisation des locaux du MINEDUB devant abriter le centre ;

- Une lettre de recommandation d'une personnalité de la localité (chef du village, chef du quartier, pasteur, curé, imam) ;
- Un engagement à se soumettre aux modalités de suivi et d'encadrement des CAF et CEBNF ; un plan de localisation du site d'implantation du centre (éventuellement) ;

Une fois le dossier déposé auprès de l'IAEB, ce dernier, sollicite et fait apposer le visa du maire sur la lettre de recommandation du requérant. Après étude, l'IAEB donne son avis motivé et transmet le dossier au Délégué départemental (DDEB).

À son tour, le DDEB apprécie la pertinence et la viabilité de la requête, donne son avis et transmet le dossier au Délégué Régional qui, après vérification propose et transmet au Ministre de l'Education de Base, la liste des CAF et des CEBNF fonctionnels de sa région. Le Ministre arrête la liste des CAF et des CEBNF fonctionnels en dernier ressort. Un accord régissant la participation de toute organisation de la société civile à la mise en œuvre des activités du programme sera délivré par le Ministère de l'Education de Base éventuellement.

1.1.1.3. Organisation d'un CAF ou d'un CEBNF

Le CAF ou le CEBNF est géré par un Comité de suivi participatif (CSP). Il est animé par un Alphabétiseur (ou un Animateur), en principe, résident du lieu d'implantation du Centre. L'Alphabétiseur/Animateur bénéficie d'une formation lui permettant d'assurer l'animation effective du centre. Les apprenants des CAF sont des jeunes et adultes âgés de 15 ans et plus ; ceux des CEBNF sont constitués des enfants déscolarisés ou jamais scolarisés dont l'âge varie entre de 08 -14 ans.

Les formations dans les centres se déroulent pendant toute l'année. Elles sont fonction des spécificités de chaque région ou commune et des besoins et aspirations des populations bénéficiaires. Elles se déroulent pendant les périodes de fermeture des écoles maternelles et primaires publiques, notamment les après-midis, pour les centres logés dans lesdites écoles.

Les jours et les horaires des sessions sont arrêtés par le Chef du centre, compte tenu de la situation particulière des populations concernées et en étroite concertation avec celles-ci.

Les infrastructures scolaires susvisées sont mises à la disposition du Chef du centre, après la clôture des activités des écoles maternelles et primaires publiques par les directeurs des écoles concernées.

La fourniture des kits pédagogiques et la mise à disposition des infrastructures scolaires pour soutenir les activités d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle incombent aux Communes. En outre, les ressources nécessaires au fonctionnement des centres sont transférées

par l'État aux Communes. Toutefois, le centre peut bénéficier des ressources provenant des contributions des apprenants, des ONG, des CTD, des dons et legs. Ces fonds sont gérés par le CSP.

1.1.1.4 Mise en place du Comité de suivi participatif (CSP)

Dans l'optique de renforcer l'impact de l'alphabétisation dans la vie des communautés et d'impliquer ses différentes composantes dans la vie du centre, les apprenants du CAF ou les personnes initiatrices du CEBNF doivent s'organiser en une structure de suivi interne des activités dudit centre dénommé *comité de suivi participatif (CSP)*. Le CSP vise à assurer le bon fonctionnement du centre ainsi que la transparence et la bonne utilisation de ses ressources.

La constitution de son bureau devra répondre à l'exigence des spécificités locales et aura des activités bien définies. À la fin de chaque réunion dont la fréquence sera trimestrielle, le Comité devra produire un rapport d'activités.

1.2. Formulation du problème

Selon l'Unesco (2015), les deux tiers des adultes analphabètes dans le monde sont des femmes, leur alphabétisation aurait de nombreuses conséquences positives sur le taux de réduction de la pauvreté, en 2011, un rapport de ISU (Institut de Statistique de l'Unesco) établissait que 89% des hommes contre 80% des femmes savaient lire et écrire. Selon la carte du monde montrant le taux d'alphabétisation par pays, on remarque que les pays les plus pauvres sont ceux dont le taux d'alphabétisation des femmes est considérablement élevé, l'alphabétisation apparaît donc comme un facteur de développement durable. Au Cameroun, les femmes constituent près de 50.5 % de la population estimée à 26.545.864 habitants, selon le dernier recensement général de la population et de l'habitat 2020 (RGPH 4) dont les résultats ont été publiés en 2021. Le taux d'accroissement féminin, de 1987 à 2005 est de 10.1% contre 09.9% pour la population masculine. Les femmes sont des agents socioéconomiques qui se déploient dans tous les secteurs en l'occurrence celui de l'éducation et de la formation.

Au fil du temps, les progrès majeurs ont été réalisés pour améliorer l'accès à l'éducation et accroître le taux de scolarisation à tous les niveaux en particulier pour les femmes. Parmi les 17 objectifs de développement durable (ODD) fixés par les nations unies pour mettre fin à l'extrême pauvreté dans le monde d'ici 2030, figure un objectif indépendant sur l'éducation : qui vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un même pied d'égalité, et « *Promouvoir les possibilités d'apprentissages tout au long de la vie* » *l'inégal accès à l'éducation de qualité*

dans les pays les plus pauvres du monde est un frein au développement. Les populations les plus défavorisées sont confrontées aux difficultés d'accès à une éducation de qualité » (EPT 2000 : p 9).

En outre, répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes, amélioration du niveau d'alphabétisation des adultes et de promouvoir la qualité de l'éducation est un enjeu majeur (EPT 2015). La formation des ressources humaines dans la stratégie de développement du Cameroun s'inscrit autour de la politique de décentralisation, de l'alphabétisation et l'éducation non formelle (AENF) visant à promouvoir l'éducation et la formation en faveur des femmes et des filles. La décentralisation est définie comme le transfert de certaines compétences de niveau central aux collectivités territoriales décentralisées. En ce qui concerne l'alphabétisation et l'éducation non formelle, ses trois composantes sont : l'alphabétisation des adultes, la re-scolarisation des enfants qui ont été dans le cycle primaire avant son achèvement, et l'éducation de base des jeunes.

Dans cette perspective, la loi n°2004 /018 du 22 juillet 2004 fixant les règles applicables aux communes transfèrent à ces communautés territoriales décentralisées un certain nombre de compétences en matière d'alphabétisation notamment : L'élaboration et l'exécution des plans régionaux d'élimination de l'alphabétisme, La synthèse annuelle de l'exécution des plans régionaux de campagne d'alphabétisation, le recrutement des personnels chargés de l'alphabétisation, la formation des formateurs, la conception et la production de matériel didactique, La réalisation de la carte d'alphabétisation, La mise en place d'infrastructure et équipement éducatifs, Le suivi et l'évaluation des plans d'élimination de l'illettrisme.

En 2013, l'alphabétisation a connu une nette amélioration, l'évolution du taux d'alphabétisme des adultes de 15ans et plus est passé de 68,41% à 71,29%. Il ressort que même si les hommes sont plus alphabétisés que les femmes, le rythme de progression est plus prononcé chez les femmes (58,72% à 64,80%) soit une augmentation de 8 points en dix ans. On observe également une participation équitable aux programmes d'alphabétisations fonctionnelles entre les hommes et les femmes, ouverture de 2500 sur l'ensemble du territoire national de centres d'alphabétisation fonctionnelle, formation de plus de 2500 alphabétiseurs animateurs, 70074 apprenants inscrit dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle au cours de l'année 2011.

L'objectif d'une Education pour Tous (EPT) que se sont fixés les états requiert non seulement des investissements énormes en termes d'offre scolaire (salles de classes, formation d'enseignant, matériel didactique, etc.) mais aussi une meilleure qualité des apprentissages. Les dispositifs de formation des centres de formation visent davantage à créer un environnement inclusif, à favoriser la rétention scolaire des adultes, l'engagement au programme, afin créer une forte motivation. Cette motivation devrait conduire à coup sûr les apprenants desdits centres à plus

d'autonomie et à une réinsertion certaine ; ceci permettra de résoudre progressivement les problématiques liées à la sous scolarisation, l'analphabétisme entre autres.

Selon les données de l'UNESCO (2008) l'analphabétisme sévit au Cameroun de manière préoccupante en dépit de quelques efforts déployés par l'état et surtout par les organisations privées en vue de l'éradication de ce fléau. Le rapport d'évaluation de l'éducation pour tous au Cameroun (oct. 2014) atteste de ce déficit, plusieurs facteurs affectent la qualité de la formation des adultes à savoir : la non pertinence des curricula, l'absence de manuels scolaire et matériels didactiques, les méthodes pédagogiques inadaptées, l'insuffisance des commodités, une supervision pédagogique peu efficace, les conditions d'encadrement et d'enseignement relativement faible.

Face à ce défi énoncé par les programmes de formations, on constate qu'un ensemble de dysfonctionnement d'ordre structurel, environnemental mais aussi d'ordre intrinsèque (faible motivation des femmes) constituent un réel blocage à l'atteinte des objectifs. À cet effet, cette recherche vise à résoudre le problème de l'inefficacité des dispositifs pédagogiques adéquats pour l'enseignement apprentissage des femmes dans les centres d'alphabétisations fonctionnels. Il s'agit notamment de mettre un accent particulier sur des différentes étapes de montage d'un dispositif pédagogique que sont : l'information, la motivation, l'activité, l'interaction et enfin la production.

1.3. Questions de recherche

1.3.1. Question principale de recherche

La question principale suivante a été posée : comment les dispositifs pédagogiques normatifs influencent-ils l'alphabétisation fonctionnelle des femmes dans les CAF ?

Cette question de recherche principale à induit quatre questions secondaires qu'il convient de relever dans la suite de ce travail.

1.3.2. Questions secondaires de recherche

Pour répondre clairement à la question principale, les questions suivantes permettent une meilleure étude du phénomène étudié. Il s'agit de :

- Quel sont les différents dispositifs pédagogiques liés à l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ?
- Comment la qualification des enseignants favorise t- elle l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ?

- Quel est l'impact des programmes d'enseignements sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ?
- Dans quelle mesure l'environnement éducatif contribue-t-il à l'encadrement des apprenants des centres d'alphabétisation fonctionnelle ?

1.4. Hypothèses de l'étude

Dans un souci de cohérence, nous avons autant d'hypothèses de recherche que de questions de recherche. Ainsi, notre interrogation induit quatre hypothèses. L'hypothèse générale pour répondre à la question principale et trois hypothèses secondaires de respectivement aux questions 1, 2, 3 et 4 du paragraphe 1, 2,3 et 4.

1.4.1. Hypothèse générale (Hg)

Au regard de ce qui précède, l'hypothèse générale peut être formulée ainsi qu'il suit : les dispositifs pédagogiques normatifs influencent significativement l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle au Cameroun.

1.4.2. Hypothèses secondaires (Hs)

S'appuyant sur nos trois questions secondaires de recherches, nous avons formulé les hypothèses secondaires de recherche suivante :

- Les programmes d'enseignements pour l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle sont inadaptés et ne répondent pas aux exigences des différents dispositifs normatifs ;
- Le manque d'encadrement à une influence sur la qualification des enseignants dans le processus d'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ;
- L'absence des méthodes d'enseignements standard ont un impact sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ;
- L'environnement éducatif assaini constitue un atout à l'encadrement des apprenants des centres alphabétisation fonctionnelle.

1.5. Objectifs de l'étude

La présente étude consiste en général à explorer, du point de vue du dispositif pédagogique, la question de l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle au

Cameroun. Notre objectif en abordant cette recherche est d'étudier l'influence des dispositifs pédagogiques sur le processus d'alphabétisation de la femme au Cameroun. L'intérêt de cette démarche est de mettre en lumière les axes qui permettraient de circonscrire l'alphabétisation de la femme et par ricochet, offrirait la possibilité au gouvernement, d'engranger des économies susceptibles de contribuer à l'amélioration de la qualité des systèmes d'éducation en général et particulièrement au centre d'alphabétisation fonctionnelle.

Dans l'optique de mieux présenter le but de cette recherche, nous avons divisé cette partie en deux sous parties notamment un objectif principal et trois objectifs secondaires.

1.5.1. Objectif principal

Notre objectif principal est « d'analyser la relation qui existe entre les dispositifs pédagogiques normatifs et l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle au Cameroun ».

1.5.2. Objectifs secondaires

Les hypothèses secondaires de recherche ont conduits aux quatre objectifs secondaires qui établissent tant bien que ml l'influence de certains dispositifs sur l'alphabétisation des femmes dans les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle. Il s'agit de :

- Évaluer la contribution que les méthodes et programme d'enseignements adaptés a sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ;
- Examiner comment la qualification des enseignants favoriserait l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ;
- Analyser l'enjeu des programmes d'enseignements sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle ;
- Vérifier la contribution de l'environnement éducatif sur l'encadrement des apprenants des centres alphabétisation fonctionnelle.

1.6. Intérêts de l'étude

Le bien fondé de notre investigation, pour mieux dire l'importance est tout d'abord d'ordre scientifique, dans la mesure où ce travail ambitionne apporter une clarification supplémentaire à la recherche en essayant de résoudre un problème scientifique, celui de l'inadéquation entre les dispositifs pédagogiques déployés dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle et leur efficacité

interne. Cette étude nous permettra sous cet angle de mieux appréhender les dispositifs pratiques nécessaires à l'alphabétisation concrète des femmes au Cameroun. Nous avons décliné cette partie en deux intérêts : l'un scientifique et l'autre sociale.

1.6.1. Intérêt scientifique

Inscrit dans le champ du management de l'éducation, cette étude apporte un regard nouveau sur le fonctionnement des centres d'alphabétisation des femmes de la ville de Yaoundé. À travers cette recherche, les enquêtes réalisées nous permettront de comprendre la place de choix qu'occupent les dispositifs pédagogiques sur l'alphabétisation des femmes.

L'intérêt scientifique de notre étude vient du fait qu'elle constituera notre modeste contribution à l'évolution des connaissances en enrichissant le champ de la littérature en management de l'éducation en général et en gestion de l'éducation non formelle en particulier en occurrence. La nécessité d'instruire les femmes et de combattre l'alphabétisme est au cœur des débats continentaux et nationaux.

1.7. Approche notionnelle

Dans cette partie, il est question de définir les concepts opératoires de cette étude. Dans ce sens, Boudon (1971, p 245) pense que « les concepts et les explications sont des éléments fondamentaux d'une théorie. De façon générale, un concept n'est fondé que lorsqu'il est défini à l'intérieur d'un langage scientifique ; tant qu'il dérive de la seule expérience, il ne peut que prêter à la controverse ». La définition des concepts et ou mots clés pour le cas échéant s'est fait suivant trois approches notamment selon l'étymologie des mots, les auteurs et naturellement selon leur usage dans ledit travail.

1.7.1 Pédagogie

Selon le Petit Robert (2000), la pédagogie vient du mot latin *paidagogia*, nom féminin signifiant science de l'éducation des enfants.

Pour Fleury (2010), la pédagogie est l'art de convaincre ou de passionner et d'organiser les activités d'enseignement/apprentissage.

En ce qui concerne cette étude, la pédagogie renvoie aux différentes techniques, méthodes et stratégies mise en place par un enseignant pour qu'il y ait acquisition et intégration des connaissances. Elle s'appuie sur plusieurs sciences telles que : la psychologie, la biologie, la sociologie et la psychanalyse, en association avec des théories de l'éducation et des expériences de

pratique éducative. En tant que méthode, elle concerne à la fois les enseignants (méthode d'enseignement) et les élèves (méthode d'apprentissage) pour savoir comment ils s'approprient un savoir. La maîtrise de cet art de transmettre est très importante pour un enseignant qui veut développer certaines compétences aux apprenants. On distingue plusieurs pédagogies qui sont :

- La pédagogie différenciée qui est une technique prenant en compte les spécificités de chaque élève en leur donnant des travaux individualisés.
- La pédagogie par objectif est une stratégie qui propose un ensemble d'objectifs bien définis qui sera évalué à l'aide des critères prédéterminés. C'est une pédagogie qui s'appuie sur les capacités que chaque discipline veut faire acquérir aux apprenants. Ici, l'apprentissage repose sur des objectifs précis constitués des comportements attendus chez l'apprenant après une séance de cours ou une séquence.
- La pédagogie active est une méthode d'enseignement/apprentissage centrée sur l'apprenant où il est appelé à construire ses savoirs. Cette pédagogie assure aux apprenants un cadre de réflexion motivant et structuré s'appuyant sur les moyens tels que l'alternance des cours, les exposés, la recherche documentaire, la production orale et écrite, les travaux en groupe ou individuel, les enquêtes et les comptes rendus.
- La pédagogie directive est centrée sur l'enseignant et préconise les cours magistraux et un apprentissage par cœur. Elle utilise la méthode d'enseignement/apprentissage transmissive ou traditionnelle où l'apprenant est comme un vase vide qui doit être rempli par l'enseignant qui est le maître.
- La pédagogie de groupe est fondée sur le travail en groupe et l'autonomie des apprenants. Elle exige une grande disponibilité en compétence relationnelle de l'enseignant pendant le processus d'enseignement/apprentissage. Cette pédagogie consiste à mettre les apprenants en petits groupes de quatre ou cinq avec un leader qui servira de tuteur, mais ce dernier est désigné par l'enseignant celui-ci est la plupart des temps le plus intelligent. C'est ainsi que se développe l'apprentissage par tutorat.

1.7.2 Dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique est un ensemble d'objets matériels et symboliques mis au service de l'éducation, centré sur l'apprenant et les relations sociales (Marc Weisser, 2010).

Djeumenie (2011), le définit comme un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action pédagogique en vue de l'atteinte des objectifs que l'on s'est fixé pour une formation.

D'après Caron (2007), un dispositif de formation est un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage.

Pour cette étude, le dispositif pédagogique est l'ensemble formé des ressources humaines, matérielles interagissant dans un contexte afin de développer les compétences attendues dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle. Il serait important de faire ressortir les différents éléments d'un dispositif pédagogique, de donner son utilité et de décrire le dispositif pédagogique actuel des centres d'alphabétisation fonctionnelle.

1.7.2.1 Les différents éléments d'un dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique est composé d'un dispositif d'enseignement qui renvoie à ce que l'enseignant doit faire et un dispositif d'apprentissage renvoyant à ce qui favoriserait la construction des savoirs par les apprenants. Un dispositif pédagogique, selon Lebrun (2005), a pour but de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou de lui permettre d'apprendre. À cet effet, Lebrun (2007), a ressorti les différentes facettes d'un dispositif pédagogique et leur description, tout en citant ses différents éléments qui sont : le contexte, les ressources, les méthodes qui génèrent les activités d'apprentissage, les acteurs et leurs rôles, les tâches, puis les productions.

Tout cela se résume dans le tableau suivant :

TABLEAU 1: LES ÉLÉMENTS D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET LEUR DESCRIPTION

Information	Constituent les différentes ressources, connaissances et de leurs supports
Motivation	Ensemble des éléments du contexte qui donne du sens à l'apprentissage ; didactique et de l'environnement qui favorise l'engagement pendant le processus d'enseignement/apprentissage
Activité	Ce sont les activités d'apprentissages permettant l'appropriation et développement des compétences de plus haut niveau se situant dans l'analyse, la synthèse, L'évaluation et le sens critique.
Interaction	Ensemble des échanges et de manipulation des divers ressources (acteurs, environnement et supports), pour un Enseignement/apprentissage efficace et effectif.
Production	C'est la construction ou mobilisation des acquis de l'apprentissage à travers des travaux personnels ou collectifs démontrant qu'il y a eu acquisition

Source : (Lebrun, 2007)

Les différentes étapes de montage d'un dispositif pédagogique sont :

l'information (renvoyant aux matériels et ensembles didactiques mis à la disposition des apprenants); **la motivation** (concerne le contexte ou le milieu d'apprentissage qui favorise la mise en place des activités pouvant susciter l'intérêt des apprenants); **l'activité** (renvoie à la stratégie mise en place pour permettre à l'apprenant de construire ses savoirs); **l'interaction** (indique les périodes et moment d'apprentissage coopératif, collaboratif, individuel, organisés par l'enseignant); **la production** (rassure qu'il y a eu apprentissage et que l'apprenant a pu construire ses savoirs).

1.7.2.2-Le rôle d'un dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique, d'après ESENER (2016), a plusieurs rôles à savoir :

- Favoriser l'accueil, la scolarisation, la réussite scolaire et l'apprentissage des règles de vie collective aux apprenants.
- Lutter contre la marginalisation scolaire et sociale des apprenants. Ils luttent aussi contre le décrochage scolaire et la réduction des sorties du système éducatif sans diplôme, ainsi que l'absentéisme à l'école.
- Développer des compétences générales grâce à l'acquisition de méthodes de travail, au développement du travail en équipe, à la mise en œuvre de l'esprit de créativité, et d'autre part d'acquérir une partie des compétences du diplôme, dans toutes les disciplines (professionnelles, d'enseignement général), par la mise en œuvre d'activités concrètes.

➤ **Alphabétisation.**

L'alphabétisation renvoie au processus d'acquisition des compétences de base en alphabétisme, et fait souvent référence à la population hors système scolaire.

L'alphabétisation a pour objectif de doter les citoyen(ne)s n'ayant jamais été à l'école ou l'ayant quittée à un âge très jeune, de connaissances fondamentales et de compétences de vie courante dans une perspective d'insertion socio-économique, de citoyenneté et d'éducation tout au long de la vie.

➤ **Alphabétisme.**

L'alphabétisme se définit comme la capacité à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et analyser des documents imprimés et écrits associés à différents contextes. Il implique un apprentissage en continu qui permet aux individus d'atteindre leurs objectifs, de

développer leurs connaissances et de déployer leurs potentialités pour participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société. Selon l'UNESCO 2005,

« Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace au sein de son groupe ou de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté. » (Seurat, 2015 p 15)

1.7.3. L'alphabétisation fonctionnelle

Comme l'a si bien souligné John. (2015), l'alphabétisme étant considéré comme un droit de la personne humaine, le rôle premier et minimal de l'État est d'en être le garant et de faire en sorte que nul n'en soit délibérément privé. Ce faisant, il risque d'aller à l'encontre d'autres intérêts, notamment religieux ou culturels, qui considèrent que l'alphabétisation et l'éducation structurée sont inadaptées à certains groupes, et de devoir prendre des mesures particulières pour faire tomber ces barrières. Ainsi, John (2015) a démontré à travers les résultats de plusieurs études que tous les adultes ont besoin d'un soutien moral considérable pour suivre les cours avec régularité et acquérir les compétences recherchées. Ce soutien doit être fourni par le groupe d'apprenants dans son ensemble, par leur famille et surtout par la communauté. C'est l'exemple des campagnes régionales menées en Inde dans le cadre du plan d'alphabétisation totale, l'approche "Reflect" appliquée dans plusieurs pays et le projet "Cell" en Égypte, pour ne nommer que trois exemples récents, où l'auteur montre clairement que, si la communauté ne soutient pas de manière spécifique les cours d'alphabétisation, on peut s'attendre à de nombreux abandons et, par là même occasions, à l'échec de la généralisation de d'alphabétisation.

Il a par conséquent conclu que l'échec des programmes d'alphabétisation tient en grande partie à la non-prise en compte des facteurs socioéconomiques et culturels de la communauté dont font partie les apprenants. Car les programmes d'alphabétisation ont quelque chose d'ironique : si l'alphabétisme est un droit de la personne humaine, il faut dans bien des cas sensibiliser, convaincre et motiver la communauté pour que les gens s'inscrivent aux cours, qu'ils soient soutenus par cette communauté afin qu'ils s'impliquent davantage et se maintiennent jusqu'à l'atteinte de leur objectif d'apprentissage. Il faut aussi créer au sein du centre une dynamique permettant à chaque apprenant de se sentir en sécurité vis-à-vis de ses pairs.

Sur un autre plan, selon Lauglo (2010), s'il est estimé que le taux d'analphabétisme diminue dans toutes les régions du monde au début des années 80, la population adulte analphabète ne cesse, elle, d'augmenter. Loin d'atteindre l'objectif d'alphabétisation universelle, les années 80 sont marquées par l'affaiblissement de l'intérêt, ainsi que des financements des organisations

internationales pour les campagnes et programmes d'alphabétisation. Lauglo (2010) avance des raisons pour expliquer la baisse du soutien à l'alphabétisation : le taux élevé d'abandon des programmes d'alphabétisation et le fait que l'alphabétisation soit liée à des campagnes politiques et idéologiques.

Enfin, Abalot (2014), dans sa tentative d'établir la dialectique entre alphabétisation et développement, montre qu'au-delà des objectifs traditionnels de l'alphabétisation que sont la lecture, l'écriture et le calcul, elle se doit d'être perçue comme faisant partie intégrante d'une éducation globale au développement. Ainsi, lorsque l'alphabétisation devient fonctionnelle, elle représente le mécanisme de base, le levier fondamental pour la maîtrise des innovations technologiques, l'utilisation optimale des ressources financières et pour enfin une gestion optimale du capital humain, de la faune et de la flore.

1.7.4. Enseignement

Selon le Dictionnaire Français (2009), l'enseignement est un nom commun masculin singulier qui signifie transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation.

Brown et Atkins (1988), considèrent l'enseignement comme une mise à disposition aux étudiants d'occasions où ils puissent apprendre. C'est un processus d'interactivité qui a pour but l'acquisition des connaissances, le développement des compétences, un approfondissement de la compréhension, et le changement des perceptions, des attitudes, des valeurs et des comportements.

Dans la présente étude, l'enseignement est une mise en scène réel qui se traduit par des activités pédagogiques où l'enseignant est un modérateur qui aide l'apprenant à construire ses savoirs en agriculture.

1.7.5. Apprentissage

Selon le Dictionnaire Français (2009), apprentissage est un nom commun masculin qui signifie préparation professionnelle à un métier manuel ou technique qui se fait dans une école ou chez un professionnel. C'est aussi l'acquisition de l'expérience de quelque chose.

D'après Piaget (1974), l'apprentissage est un processus de construction complexe, nécessitant une action de l'apprenant et un travail cognitif. C'est aussi l'assimilation et l'intégration des connaissances, qui se font progressivement à partir des traitements des informations nouvelles qui s'ajoutent aux plus anciennes.

Ainsi, l'apprentissage pour Jannuzzo et Chevalier (2007), est un processus actif et constructif, résultant des liens entre de nouvelles et des anciennes connaissances organisées par des stratégies qui permettent à l'apprenant d'agir et de les utiliser de manière adéquate dans des situations précises.

L'apprentissage est aussi un processus pendant lequel l'apprenant acquiert un nouveau comportement, un savoir ou savoir-faire, des compétences et des aptitudes à travers des activités d'apprentissages répétées avec conditionnement (Bon, 2004).

Pour cette étude, l'apprentissage consiste à établir des relations stables entre les perceptions individuelles et des nouvelles informations acquises pendant les activités pédagogiques réalisées en groupe ou de façon individuelle, afin de développer des habiletés techniques, aptitudes et attitudes transférables dans un milieu professionnel. De ce fait, dans le cadre d'un apprentissage, l'apprenant doit s'imposer certaines exigences :

- La préparation à l'apprentissage qui consiste à fixer et élaborer des buts clairs et pertinents des apprentissages, qui permettront de mettre en éveil les connaissances préalables.
- L'exécution des actes d'apprentissages, qui amène l'apprenant à mobiliser des stratégies lui permettant d'acquérir, de comprendre, d'intégrer et de transférer les savoirs.
- La régularisation des apprentissages qui consiste à développer des stratégies permettant de faire un contrôle sur le niveau d'acquisition des savoirs et de corriger des lacunes observées pendant la résolution des problèmes.
- L'évaluation des apprentissages qui consiste à porter des jugements après avoir mesuré le degré ou le niveau d'acquisition des savoirs, pour une prise de décision. L'évaluation peut se faire par l'apprenant lui-même (l'auto-évaluation), par les enseignants et par les pairs (la co-évaluation). Pour maintien de la motivation et de la concentration qui permet à l'apprenant de se surpasser, de s'intéresser et de s'impliquer davantage dans les activités d'apprentissages.

1.7.6 Compétence

Selon le Petit Robert (2000), la compétence est un nom féminin venant du mot latin *competentia* qui signifie aptitude reconnue de faire un acte dans des conditions déterminées.

Carré Phillipe et Caspard Pierre (1999, P 45), pensent que « *la compétence permet d'agir et/ou de résoudre les problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* ».

De même, pour Chevalier et Jannuzzo (2007), la compétence justifie les capacités à entrer dans une vie professionnelle active, qui s'exprime sous des formes plus concrètes et plus précises. Les compétences doivent correspondre aux attentes de la société envers la profession, le corps de métier ou le domaine d'activités que l'on devra maîtriser ; et en même temps correspondre à un cadre culturel et du professionnalisme du règlement intérieur en usage dans la communauté de praticiens dans laquelle l'on veut entrer.

Selon Martinet (2013), la compétence est le résultat d'une analyse réflexive d'un sujet face à une situation dans un contexte précis. Pour lui, la compétence ne s'apprend pas mais elle est le fruit de la mise en œuvre ou de la mobilisation de plusieurs savoirs faire intégrer pour la résolution d'un problème donné. Pour cela, il pense que les compétences professionnelles doivent être au-dessus des acquisitions de connaissances, aussi bien que du développement des habiletés. Ainsi, l'acquisition d'une compétence doit se faire en quatre étapes qui sont :

- **L'exploration**, consiste à amener l'apprenant à prendre conscience, à découvrir et à susciter sa motivation à apprendre. Elle amène l'apprenant à se trouver dans des situations d'investigations intéressantes et pertinentes qui donnent un sens à la compétence que l'on veut développer. Cette première étape nécessite un dispositif pédagogique de qualité permettant la mise en place des petits groupes avec une confrontation d'idées.

- **L'apprentissage**, ici l'apprenant est mis dans une situation d'inconfort qui, avec ses efforts personnels et son interaction avec son environnement, ses pairs et son enseignant démontre sa capacité à sortir de cette situation. Cette étape se fait à travers une pédagogie active où l'enseignant, pour faciliter l'acquisition des savoirs fait des propositions d'activités d'apprentissages.

- **La contextualisation des apprentissages** consiste à amener l'apprenant à effectuer ou à réaliser des tâches en mobilisant ses savoirs intégrés. Elle permet de mesurer la capacité de l'apprenant à opérer le meilleur choix des savoirs acquis pour l'appliquer dans un contexte donné.

- **Le transfert des apprentissages** consiste à favoriser l'application des savoirs intégrés des milieux de formation dans les milieux de travail. Ce transfert nécessite trois facteurs dont la première repose sur le choix des pratiques pédagogiques axées sur la découverte, la résolution des problèmes et de l'autorégulation de l'apprenant. Le second sur le choix de l'environnement de formation qui doit être différent de l'environnement réel pour développer les capacités d'adaptation chez l'apprenant. Le troisième sur les caractéristiques de chaque apprenant en tenant compte des différents niveaux de développement (cognitif, émotionnel et psychomoteur) des apprenants, afin de les amener à l'apprentissage autonome.

Dans cette étude, la compétence en agriculture est la capacité des apprenants à pouvoir mobiliser ou utiliser de façon intègre les acquis reçus durant leur formation pour développer non seulement leur environnement, mais aussi une agriculture capable d'assurer une autosuffisance alimentaire.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES

INTRODUCTION

Le premier chapitre de ce mémoire intitulé "problématique de l'étude" nous a permis de décrire le contexte de l'étude, de formuler le problème étudié, d'élaborer la problématique spécifique, les questions de recherche, les objectifs, l'intérêt. La recherche scientifique ne peut se construire sans toutefois jeter un regard sur ce qui a déjà été dit et fait sur un sujet ; ce chapitre permettra de déceler les différents points de vues par rapport à cette étude à travers les multiples travaux des experts et chercheurs dans ce domaine.

C'est certainement la raison pour laquelle Ouellet (1999 : p85) déclare que « *une recherche sans modèle théorique, sans cadre peut être une série d'actions sans fondement qui risque de ressembler davantage à de l'agitation intellectuelle, à de l'animation sans structure, à une tempête d'idées* ». Le présent chapitre intitulé revue de la littérature et théories explicatives présente trois aspects de façons successives à savoir l'approche notionnelle ; la revue critique de la littérature et les théories explicatives de l'étude.

2.2. État de la question

La revue de la littérature est un ensemble d'arguments qui entraîne un débat entre un investigateur et son auditoire, à travers des premières propositions faites par d'autres chercheurs sur un problème donné, dans le but de montrer l'intérêt de l'étude (Compte, Preissle, 1993). C'est aussi un recensement des écrits des autres chercheurs qui sont en relation avec le thème étudié. Dans cette partie, il sera question de : (i) parler des qualités d'un référentiel ou curriculum adéquat ; (ii) des pratiques pédagogiques et qualité d'un enseignant ; (iii) l'organisation pédagogique (iv) les différents modes d'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2.2.1. L'environnement pédagogique des centres d'alphabétisation fonctionnelle

Pour être efficaces et durables, les activités d'alphabétisation doivent se reposer sur l'existence d'un environnement alphabétisé, c'est-à-dire des conditions favorables à l'apprentissage. C'est pourquoi, le programme doit tenir compte d'un certain nombre de variables qui conditionnent cet apprentissage. Il s'agit :

- **Des normes du centre**

Pour ce qui est du local abritant le centre, il doit être spacieux, aéré et lumineux. Les centres d'alphabétisation et de formation des adultes peuvent être construits en matériaux locaux ou définitifs. L'emplacement de ces structures doit être dans un environnement approprié aux

activités d'apprentissage et être loin des lieux publics tels que : le marché, le puits, les fadas et les lieux de culte. Les salles de classe peuvent être utilisées pour la conduite des activités d'enseignement/apprentissage en dehors des heures scolaires, avec l'approbation du directeur d'école. Quant au nombre d'apprenant(e)s, le respect d'un certain effectif d'apprenant(e)s par centre fait partie des conditions indispensables pour un bon apprentissage. Ainsi au Cameroun, la norme minimale d'un centre est de vingt-cinq apprenant(e)s et la norme maximale est de trente. Au-delà de cette norme, d'autres centres doivent être ouverts.

- **Du profil de l'animateur**

Les compétences que doivent acquérir les apprenantes sont corollaires à certaines qualités que doit nécessairement posséder l'animateur du centre. Ces qualités se traduisent par :

- Le savoir-faire (formation de base solide, forte expérience professionnelle, bénéficiaire de formation continue, habiletés, etc.) ;
- Le savoir-être (le flair pédagogique, le tact, l'écoute de l'apprenant, le respect de l'apprenant, etc.)

- **Des supports pédagogiques**

Pour qu'il y ait une bonne transmission de connaissances, l'existence de supports pédagogiques adéquats est plus que nécessaire. Les manuels doivent obligatoirement répondre aux réalités socioculturelles et économiques des bénéficiaires. Par conséquent, leur conception doit être participative ; elle nécessite la collaboration de tous les acteurs (les cadres de l'alphabétisation, les partenaires techniques et financiers, les ONG œuvrant dans le sous-secteur, etc.). La conception doit tenir compte des besoins en formation recensés lors de l'enquête.

- **Des méthodes et techniques d'apprentissages utilisées**

Adopter une approche flexible, pratique et pertinente, c'est-à-dire privilégiant les aspirations des apprenantes et faisant de l'animateur plus un guide qu'un formateur, permettra de concilier objectifs d'alphabétisme et quotidien des apprenantes et de parvenir à un renforcement significatif des capacités. Les apprenantes doivent donc être les principales actrices de la formation. Pour les thèmes de discussion, l'animation à travers divers canaux est la principale méthode/technique utilisée pour dispenser les cours. L'animateur doit tout mettre en œuvre pour donner aux apprenantes l'occasion de voir, de toucher, de sentir, d'observer, de démontrer les réalités

auxquelles il fait allusion. Les apprenantes doivent participer aux discussions, apporter leur contribution aux activités du groupe et prendre des décisions concernant leur formation.

L'animateur doit donc nécessairement disposer des fiches techniques (qui résument les connaissances indispensables pour une bonne compréhension des thèmes de formation) et des fiches pédagogiques (qui montrent le cheminement pédagogique de l'enseignement /apprentissage) élaborées à partir de ces dernières.

- **Le dispositif de suivi/évaluation**

Le suivi d'un programme est une opération qui permet de détecter et de corriger les lacunes constatées sur le terrain dans le but d'améliorer les prestations des différents acteurs et doit se réaliser à tous les niveaux. On distingue deux types de suivi :

- La supervision : c'est une activité de contrôle, de collecte de données intéressantes imputée exclusivement à l'administration du centre et les conditions de la mise en œuvre du programme ;

- Le suivi pédagogique qui est une activité consistant à suivre et à apporter un appui conseil à l'animateur dans le cadre de ses activités d'enseignement/apprentissage. À cet effet, l'agent chargé du suivi pédagogique fera une appréciation non seulement du contenu des enseignements mais aussi du respect des différentes étapes de l'enseignement de chaque discipline sur la base des fiches bien élaborées. Par ailleurs, pour mesurer l'efficacité du programme, une évaluation s'impose et permet de mesurer l'atteinte des objectifs fixés. Pour un programme en cours de réalisation, on peut distinguer une seule catégorie d'évaluation : l'évaluation des acquis des apprenantes. Celle-ci comprend :

- L'évaluation initiale qui intervient au début de chaque phase de la campagne pour évaluer les prérequis des apprenantes avant le démarrage des cours ;

- L'évaluation intermédiaire qui intervient en milieu de chaque phase de la campagne et permet de vérifier le rythme de progression des apprenantes et de certaines insuffisances en vue d'apporter des corrections nécessaires ;

- L'évaluation de fin de phase qui intervient en fin de chaque phase de la campagne et consiste à faire passer un test de niveau aux apprenantes dans toutes les disciplines enseignées. Ce type d'évaluation vise à avoir une idée précise des résultats et des efforts accomplis suite à la formation. Elle permet de déterminer si les apprenantes traitent de façon compétente les situations de vie dans lesquelles elles évoluent et apportent des mesures correctives au besoin.

2.2.1.2. De la conception des programmes d'alphabétisation

Depuis 1947, l'UNESCO a fait de la lutte contre l'analphabétisme l'une de ses priorités. L'organisation intègre alors l'alphabétisation, en tant que processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans le concept d'éducation de base. Basée sur le droit à l'éducation tel que défini par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, l'alphabétisation « de masse » ou « traditionnelle » consiste à alphabétiser tous les individus, en transmettant à chacun un minimum de connaissances en lecture, écriture et calcul, et ce, peu importe les contenus d'apprentissage et les méthodes appliquées. Cette conception se traduit par l'organisation de campagnes massives d'alphabétisation, dont le but est d'éradiquer assez rapidement l'analphabétisme. L'idée promue après les deux guerres mondiales est alors que chaque individu doit recevoir une éducation minimale, un « fonds commun d'idées, de façons d'être et de penser, d'idéaux qui pourraient créer une véritable solidarité et une fraternité humaines ». (UNESCO, 2010 p 10)

Notons qu'à cette époque, la politique coloniale des métropoles et plus particulièrement de la France en Afrique dans le domaine culturel était celle de l'assimilation. En effet, comme l'a si bien souligné Schuerkens (2000) cité par Moussa Tsahirou (2015, p. 20), la culture européenne était censée représenter un degré supérieur de civilisation et il fallait aider les colonisés à s'en rapprocher. L'offre éducative était donc en partie marquée par cette doctrine qu'elle contribuait à mettre en œuvre.

L'objectif de l'alphabétisation des colonisés à travers une langue étrangère était essentiellement de former les auxiliaires coloniaux au service de la puissance coloniale. Il n'existe donc pas à l'époque un programme d'alphabétisation proprement dit.

Quant aux années 1960 et 1970, elles sont marquées par un intérêt croissant pour les liens entre alphabétisation et développement socio-économique. Au début des années 60, dans le cadre de la « Décennie du développement » lancée par l'ONU, sont mis en place de nombreux plans d'aide au développement. Parallèlement, se multiplient les théories pour pallier aux problèmes théoriques et techniques posés par le développement des pays du « Tiers-Monde ». Dans un contexte également marqué par l'émergence de la théorie du capital humain, il s'agit de démontrer que l'alphabétisation peut aussi contribuer au développement économique et social des pays en développement. D'où la notion d'alphabétisation fonctionnelle qui renvoie alors à l'acquisition de connaissances de base en lecture, écriture et calcul, mais également de connaissances techniques adaptées au travail des individus et aux besoins du développement économique et social (UNESCO, 2008).

Ainsi, lors du Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, qui a eu lieu à Téhéran (Iran) en septembre 1965, la lutte contre l'analphabétisme passe donc d'une stratégie de campagnes massives d'alphabétisation universelle à celle de projets sélectifs d'alphabétisation fonctionnelle. Sur le terrain, cela se traduit par le lancement en 1966 par l'UNESCO du premier programme appelé Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA, 1967-1973) dans onze pays du monde dont le Cameroun.

Centré sur l'amélioration de l'efficacité et de la productivité des travailleurs, le concept d'alphabétisme fonctionnel est par la suite étendu; l'UNESCO indiquant, lors de sa Conférence générale de 1978, que :

« une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté ». (UNESCO, 2006), cité par Moussa Tsahirou (2015 p 5)

Pour l'UNESCO (2014) cité par Moussa Tsahirou (2015, p.6), la méthodologie d'un tel type de programme se conformait à trois principes organisateurs :

- Le programme était pensé en fonction d'un objectif économique et/ou social dont il serait l'instrument de la réalisation (axe pragmatique) ;
- Le groupe cible devait participer à son élaboration et à sa mise en œuvre (axe psychosocial) ;
- Les enseignements de lecture, d'écriture et d'arithmétique devaient être conçus en fonction des deux premiers principes (axe pédagogique).

Cependant, pour la conception de ces programmes, conformément à la finalité économique du PEMA, l'angle d'action était idéalement constitué de l'objectif, déterminé a priori par les techniciens du développement, tout comme les problèmes d'ailleurs, l'étude de milieu n'étant là que pour définir quels étaient les moyens utilisables pour corriger les défauts et éliminer les erreurs dont on ne cherchait pas à savoir comment ils étaient perçus et éprouvés par les producteurs. (UNESCO, 2014)

Pour ainsi dire, l'une des grandes faiblesses des programmes qui en découlent est la non-prise en compte de l'environnement socioculturel, économique et politique des apprenants dans leur élaboration. Par conséquent, ces insuffisances font enrichir la notion d'alphabétisme d'une dimension politique avec la théorie de la conscientisation, développée dans les années 70 par le pédagogue brésilien Paulo Freire.

Selon ce dernier, l'alphabétisation doit se concentrer sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, telles qu'elles sont vécues dans le quotidien des individus. La conscience sociale et l'attitude critique comptant parmi les facteurs clefs du changement social et chaque citoyen devant prendre part aux décisions politiques, l'alphabétisation est alors considérée comme un acte politique : elle permet aux individus de participer pleinement à la vie de la société. Il rompt avec l'alphabétisation fonctionnelle prônée par l'UNESCO qu'il qualifie de traditionnelle et qu'il considère comme décontextualisée et instrumentale (Freire, 2010).

Dans l'esprit de Freire, il s'agit d'apprendre une lecture critique du monde. Il s'agissait de dépasser la sphère spontanée d'appréhension de la réalité pour une sphère critique dans laquelle la réalité se donnerait comme l'objet connaissable et dans laquelle l'homme assumerait une position épistémologique. Pour les femmes cela signifie la rupture avec une culture monologue dans laquelle s'exprime un ordre de société défini uniquement par les hommes.

C'est dans cet esprit que Freire (2010) affirme :

« Nous croyons que c'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pourrions organiser un programme d'éducation ou d'action politique. [...] Nous ne devons jamais dissenter sur la situation ni déposer en lui ce qui n'a rien à voir avec ses désirs, ses doutes, ses espérances, ses craintes. De tels "dépôts", souvent, augmentent en fait ses craintes qui sont des craintes de conscience opprimée ». (Freire, 2010 p.26)

Etat des lieux de l'alphabétisation au Cameroun

L'analphabétisme est une réalité plurielle. Selon les statistiques en vigueur (RESEN 2013) 8,4 % d'enfants en âge scolaire ne sont jamais entrés dans une salle de classe et 11,3 % d'entre eux sortent du cycle primaire chaque année, sans avoir développé durablement les compétences en lecture, écriture et calcul qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Quant à l'analphabétisme des adultes, il touche aujourd'hui près de 35 % de la population active de 15 à 45 ans, soit environ six (6) millions de Camerounais pour une population totale estimée à 22 millions d'habitants en 2015. Cette population analphabète est composée comme suit :

- Les primo-analphabètes, personnes n'ayant jamais bénéficié d'aucune action d'alphabétisation ni de scolarisation. Cette catégorie comprendrait 64 % de l'ensemble des analphabètes du pays ;
- Les néo-analphabètes, d'éperdus du système scolaire et autres exclus avant terme. Il s'agit d'anciens élèves, analphabètes de retour dont le niveau d'éducation et le milieu de vie ne

permettent pas d'entretenir des acquis en matière d'alphabétisation. Ils comptent pour près de 12 % de la population analphabète ;

- Les analphabètes migrants ; dans cette catégorie figurent : les réfugiés, les enfants de la rue et les nomades. Ils seraient actuellement près de 24 % de la population analphabète.

Le Document de politique nationale de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle et de la formation en langues nationales

Depuis 2015, le Cameroun met en œuvre sa Politique nationale de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle et de la formation en langues nationales, élaborée en 2014 avec le concours de l'UNESCO et dont la vision est d'« être une composante essentielle du système éducatif camerounais, apte à apporter une contribution significative au développement d'un capital humain solide, de soutenir la croissance, l'émergence et de promouvoir le plein épanouissement de l'individu aux plans politique, social, économique et culturel ».

Les objectifs globaux visés par ce document d'orientation sous-sectorielle sont de (i) développer une offre d'alphabétisation et d'éducation non formelle accessible à toutes les couches sociales (ii) améliorer la qualité et la pertinence de cette offre (iii) promouvoir une stratégie de mobilisation des partenaires et des ressources financières en faveur du sous-secteur et (iv) développer un système performant de gouvernance et de pilotage en alphabétisation et éducation non formelle.

AU PLAN OPÉRATIONNEL

L'implémentation de la lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme connaît trois changements dans sa stratégie de 1960 à 2012 : la campagne nationale d'alphabétisation de masse, la mise en œuvre du programme national d'alphabétisation (PNA) et l'institutionnalisation de la lutte contre l'analphabétisme comme programme gouvernemental.

- La campagne nationale d'alphabétisation de masse

Première campagne nationale d'alphabétisation de masse est lancée dans un contexte national marqué par l'euphorie de la liberté retrouvée, consécutive à l'accession d'une partie du pays à l'indépendance le 1^{er} janvier 1960. L'évaluation de cette campagne intervient en 1983. Elle est réalisée par un expert de l'UNESCO commis par le gouvernement qui estime appréciables les efforts fournis, en même temps qu'il formule des propositions pour l'avenir, au regard des insuffisances observées.

- **Le programme national d’alphabétisation (PNA)**

Profitant de l’allègement du service de la dette du pays, le PNA est élu au financement sur ressources PPTE (Pays pauvres très endettés) en décembre 2002. Toutefois, pour des raisons de mobilisation des ressources financières conséquentes, c’est en 2005 que les activités prennent toute l’envergure attendue.

L’objectif général visé était d’éradiquer progressivement l’analphabétisme des populations par le développement de l’alphabétisation fonctionnelle sur toute l’étendue du territoire nationale. En particulier, le programme vise trois objectifs spécifiques, à savoir :

(i) réhabiliter les structures nationales d’alphabétisation, (ii) mettre sur pied une organisation technique et pédagogique adéquate animée par une expérience nationale de haut niveau, pour une mise en œuvre effective et efficace du programme et (iii) alphabétiser effectivement au moins 105 000 Camerounais des deux sexes au cours de la phase pilote.

L’évaluation du PNA intervenue en août 2011 note qu’au terme de la phase pilote de trois ans, entre autres résultats, 120 000 Camerounais sont alphabétisés dont 60 % de femmes dans 2500 centres ouverts à travers le territoire national.

- **L’institutionnalisation de la lutte contre l’analphabétisme**

À la faveur du décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement, la mission de lutte contre l’analphabétisme est confiée au ministère de l’Éducation de base au sein duquel sont créées par décret n° 2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère de l’Éducation de base, une inspection de pédagogie et une direction technique chargées chacune de l’alphabétisation, de l’éducation de base non formelle et de la promotion des langues nationales. Avec l’avènement des budgets programmes depuis 2013, les pouvoirs publics font de la lutte contre l’analphabétisme, un programme gouvernemental permanent.

2.2.2 Les qualités d’un référentiel ou curriculum adéquat

D’après Demeuse et Strauven (2006) cité par Seurat (2013, p 119), le curriculum est un plan d’action qui prend sa source des valeurs qu’une société veut promouvoir. Ainsi, c’est une vision d’ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques permettant d’organiser et de gérer les apprentissages en fonction des résultats attendus. Le curriculum est aussi un ensemble de processus pertinents de prises de décision, ayant pour but de susciter des expériences planifiées et de guider les apprentissages en fonction des aspirations de la société.

Ainsi, un curriculum de qualité devrait fournir aux enseignants la flexibilité nécessaire pour s'assurer que l'enseignement des contenus soit adapté aux besoins et aux capacités des élèves. (Unesco, 2014).

D'après Rogiers (2011. P 12), « *l'élaboration d'un curriculum est une entreprise vaste aux enjeux décisifs pour l'avenir du système éducatif* ». En d'autres termes, pour construire un curriculum adéquat et de qualité il faut tenir compte de décisions politiques liées aux politiques éducatives et des décisions techniques relevant de la gestion de l'éducation.

Ainsi, selon le Document de référence du Québec (2002), les principales qualités d'un curriculum sont : la pertinence ; la cohérence ; l'applicabilité ; l'harmonisation.

Ce sont des qualités qui permettent de juger l'adéquation d'un référentiel.

1- La pertinence

La pertinence d'un curriculum se perçoit dans la prise en compte des besoins de la société, de l'apprenant en termes de main d'œuvre et d'exigence du marché du travail, ainsi que les finalités, les orientations et les buts de la formation. La prise en compte des besoins éducatifs et socio-économiques, pendant l'élaboration d'un curriculum détermine son orientation et son contenu. La détermination des objectifs à travers une analyse situationnelle des besoins de la société, témoigne de la pertinence d'un curriculum. Un curriculum est pertinent lorsqu'il a la capacité de résoudre les problèmes à partir des objectifs opérationnels bien définis et identifiés. Demeuse (2011), cité par Seurat (2013, p 120), renchérit en disant que « *la pertinence est l'une des qualités transversales qui impose une définition précise et opérationnelle des objectifs du curriculum et des besoins des individus.* » C'est la pertinence du curriculum qui suscite l'intérêt et la motivation des apprenants, c'est aussi elle qui donne un sens aux apprentissages c'est-à-dire une valeur significative au processus d'enseignement/apprentissage.

2- La cohérence

La cohérence, comme deuxième qualité du curriculum adéquat renvoie au regroupement et à l'équilibre de ses composantes. L'équilibre d'un curriculum est recherché à travers trois éléments qui sont :

La connaissance qui englobe la richesse académique et culturelle sur laquelle se fondent le développement des apprenants et leur apprentissage. L'équilibre ici voudrait qu'on réduise le nombre de disciplines en les regroupant par domaines d'apprentissage ayant des objectifs prioritaires.

La société quant à elle, fait ressortir un ensemble de revendications, des besoins et des problèmes qui la minent. Dans un curriculum, ce sont ces problèmes qui aident à élaborer des objectifs de formation, des contenus et des activités d'apprentissage intéressants, significatifs et valides. Pour les besoins d'efficacité du curriculum, on doit procéder par une sélection des problèmes comme l'a si bien dit Cuban (1992), l'école n'est pas obligée d'apporter des solutions à tous les problèmes posés par la société.

Les apprenants, eux ils permettent d'avoir des éléments fondamentaux en ce qui concerne l'apprentissage et le développement personnel de ces derniers, en rapport avec leurs intérêts et les besoins en éducation.

3- L'applicabilité

L'applicabilité est une qualité liée à l'équilibre entre les compétences visées et le temps imparti à la formation. Elle est aussi fonction de l'accès aux ressources humaines, financières et matérielles nécessaires pour la mise en œuvre du curriculum.

Un curriculum, est applicable lorsqu'il propose une charge acceptable de travail pour l'apprentissage et les enseignements des contenus de formation, avec une mise en œuvre qui dépend des modalités pédagogiques en vigueur dans les institutions. Akker et al (2008), le précisait en disant que le choix des activités pédagogiques, le rôle des enseignants, le matériel didactique et les ressources relèvent le plus souvent du niveau micro (dans la salle de classe) pendant l'application du curriculum.

De même, un curriculum applicable d'après Seurat (2013, p.119), doit accorder d'attention à certains aspects tels que :

- Les différentes catégories de contenu traditionnelles (les sciences naturelles, les technologies, les sciences sociales, les lettres et les arts), afin que les élèves aient connaissance de l'étendue de l'expérience et du comportement humains ;
- Les différents sujets ou domaines d'études liés à chaque contenu (en fonction du temps et du statut accordé à chacun d'entre eux) ;
- Le développement personnel, social, affectif, esthétique, physique/moteur et cognitif des élèves ;
- Les éléments de chaque contenu curriculaire (les connaissances, les compétences et les valeurs) en vue d'atteindre le degré de compétence souhaité.

4- L'harmonisation

L'harmonisation d'un curriculum, consiste à faire ressortir des ressemblances entre les compétences puis s'assurer de leur continuité entre les programmes d'études. Elle peut se faire dans un même ordre d'enseignement ou d'un ordre à un autre, avec pour objectif d'éviter de dupliquer les offres de formation, à reconnaître les compétences acquises et à faciliter les parcours de formation.

2.2.3. Les pratiques pédagogiques et qualité d'un enseignant

2.2.3.1 Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques sont des travaux faits par une équipe constituée des enseignants, qui élaborent des projets pédagogiques et planifient le déroulement des enseignements/apprentissages dans chaque discipline. Ces pratiques ont pour but de favoriser la mise en place d'un emploi de temps régulier des classes, concourant à la mise en œuvre effective des programmes à travers une distribution des enseignants par classe et par discipline. Toutefois, ces travaux sont mis en cohérence avec les instances qui régissent l'autonomie pédagogique d'un établissement. Ces instances sont :

- Le conseil d'enseignement qui est une instance réunissant les enseignants d'une même discipline ayant pour but de mener les réflexions sur la mise en œuvre des Programmes (plan d'enseignement/apprentissage) ;
- Le conseil pédagogique constitué d'au moins un professeur principal par niveau d'enseignement et un professeur par champ disciplinaire qui est présidé par le chef d'établissement. Cette instance a pour but de favoriser la concertation entre les différentes disciplines et les différentes équipes de classes, de participer à la construction du projet pédagogique de l'établissement, et de formuler les mesures d'accompagnement personnalisé (soutien, méthode de travail, stratégies ou techniques d'enseignement/apprentissage etc.) qu'on soumet au conseil d'administration ;
- Le conseil d'administration quant à lui réunit les représentants des personnels, les représentants des usagers (les apprenants et leurs parents) et les représentants de l'administration et des collectivités territoriales, avec pour but d'organiser les enseignements et de répartir les horaires.
- Selon Perrenoud (2001, p 45), une bonne pratique pédagogique a pour critère l'efficacité et l'équité, qui permettent d'orienter et de réguler le processus d'enseignement/apprentissage en facilitant le développement des compétences attendues. En effet, la qualité d'une pratique

pédagogique dépend étroitement du profil de l'enseignant qui devrait avoir les capacités d'orienter les apprentissages et de les rendre intéressants. C'est pourquoi, il est important de parler du rôle et des qualités d'un enseignant.

2.2.3.2- Le rôle et la qualité d'un enseignant

2.2.3.2.1- La place ou rôle d'un enseignant dans une éducation de qualité

D'après la politique éducative du Cameroun, plus précisément les articles 37, 38 et 39, du chapitre réservé aux enseignants, il ressort que seuls les enseignants sont garants d'une éducation de qualité. À cet effet, l'enseignant a droit à une formation initiale et continue appropriée lui permettant d'assurer ses obligations et sa mission d'enseignement ; d'éducation ; d'encadrement pédagogique ; de promotion scientifique ; d'évaluation et enfin de rectitude morale. En effet, garantir une éducation de qualité suppose aussi avoir des enseignants de qualités.

Selon UNESCO (2005, p.10), c'est l'enseignant qui influence le vécu quotidien des apprenants à l'école. Il doit donc intéresser les apprenants et leur donner envie de participer à leurs apprentissages, en faisant preuve de créativité, d'engagement, de savoir-faire professionnel et d'enthousiasme.

De même, la Recommandation CM/Rec (2012, p. 62), stipule que « *l'éducation doit s'appuyer sur les enseignants qualifiés, déterminés à suivre une formation professionnelle continue* ». En d'autres termes, la qualification et l'attitude des enseignants sont des éléments très importants pour une éducation de qualité. Par conséquent, dans les écoles d'agriculture du Cameroun, pour atteindre l'Objectif du Développement Durable N°4 qui met l'emphase sur la promotion et l'assurance d'une agriculture durable, il faut veiller sur la qualification et la formation des enseignants permanents exerçant dans l'enseignement agricole. Car, l'enseignant au-delà de sa compétence à définir les situations d'apprentissages et les tâches pédagogiques, peut aussi les faire évoluer, recadrer en réorientant et en facilitant le travail en temps opportun (Perrenoud, 2002).

Ainsi, les tâches aujourd'hui assignées aux enseignants telles que : l'estimation des compétences d'apprentissage et du développement cognitif des apprenants ; l'offre des programmes favorisant le développement de ces derniers ; la gestion des contrats d'apprentissage individuel et la production et les conseils relatifs à l'apprentissage, demandent un certain charisme appelé qualité.

2.2.2.2- Les différentes qualités d'un enseignant

Selon Perrenoud (2002) cité par Bilodeau (2016, p.5) « *l'efficacité de l'école reste dans une large mesure dépendante de l'efficacité personnelle de chaque enseignant* ». Pour appuyer cette affirmation, Tsafack (1998), pense qu'un enseignant modèle doit incarner quatre qualités nécessaires qui sont physiques, intellectuelles, morales et professionnelles.

1- Les qualités physiques d'un enseignant

Selon Macaire et Raymond (1964) cité par Bilodeau (2016, p.10), un enseignant devra avoir des qualités physiques telles que la santé, la voix et la vue.

Pour ce qui est de la santé, les enseignants doivent veiller au respect des règles d'hygiène, en s'alimentant correctement et en évitant des veillées tardives ; parce que l'enseignant doit avoir une santé de fer pour mener à bien son métier, au vu des tâches qui lui sont destinées.

- La voix d'un enseignant doit être forte, claire et porteuse pour se faire entendre et comprendre par les apprenants. La voix est un élément qui permet à l'enseignant d'avoir une autorité dans sa salle de classe qui, sans elle, il ne saurait s'imposer face aux apprenants.
- La vue est une qualité qui permet à l'enseignant d'observer avec attention tout ce qui se passe dans sa salle de classe. La bonne visibilité est très souvent innée, mais elle peut aussi être développée ou acquise à travers des expériences accumulées.

2- Les qualités intellectuelles

Un enseignant doit avoir des aptitudes lui permettant d'assimiler les savoirs qu'il doit enseigner, et en plus avoir un jugement droit et possédant des compétences professionnelles

- Le jugement droit, est une qualité indispensable pour un enseignant parce qu'il lui permet de conseiller, de développer l'intelligence des apprenants, d'être impartial et juste lors des prises de décisions.
- Un enseignant doit être instruit c'est-à-dire recevoir une formation lui permettant d'avoir la maîtrise de sa discipline enseignée. Ce dernier doit parfaire son enseignement avec des réflexions personnelles pour éviter la monotonie.
- Les compétences professionnelles sont des qualités qu'un enseignant exerçant honnêtement son métier doit avoir pour la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Ces qualités peuvent être d'ordre pédagogiques (car un enseignant digne doit pourvoir transmettre et développer

les aptitudes et attitudes attendues chez l'apprenant) ; d'ordre de maîtrise des principes des apprentissages ou de l'éducation (la motivation, la répétition et le renforcement); de connaissance et d'utilisation des méthodes d'enseignement (méthodes traditionnelles ou classiques et les méthodes actives ou modernes).

3- Les qualités morales

Un enseignant, doit être un modèle, ferme et bon, juste et dévoué, ponctuel et enfin patient et calme.

En ce qui concerne le modèle, l'enseignant doit prêcher par l'exemple, il doit avoir une conduite digne face à ses apprenants et ne pas faire ce qu'il proscrit lui-même. La fermeté et la bonté de l'enseignant sont des valeurs sociales humanistes qui permettent à ce dernier de mener son activité dans la discipline, la rigueur, le respect du règlement intérieur et le développement des relations d'empathie avec les apprenants.

La justice et le dévouement, sont des qualités qui amènent l'enseignant à pratiquer la justice entre les apprenants sans parti pris et à prendre chacun selon son mérite. Car selon l'Unesco (2015, p 20) « *les élèves acceptent une discipline, même un enseignant sévère, un travail excessif, mais se révoltent contre l'injustice* ». Il est donc nécessaire pour l'enseignant de mesurer ses actes de justice pour éviter de frustrer les apprenants. Pour ce qui est du dévouement l'enseignant doit se donner corps et âme pour la transmission des savoirs avec générosité et sans ménagement.

La ponctualité est aussi une qualité qui démontre le professionnalisme d'un enseignant ; de même un enseignant ponctuel montre le bon exemple car, son arrivée à l'heure encourage les apprenants à faire pareil. L'enseignant doit être le premier dans la salle de classe et le dernier à repartir. Ainsi, selon Perrenoud (2002), il y a efficacité dans l'apprentissage si et seulement si l'enseignant développe certaines valeurs comme la ponctualité, la disponibilité, la rigueur, la justesse et la cohérence.

Selon Pradel cité par Macaire (1964, p.21), « *On n'est pas éducateur si l'on n'a pas des provisions inépuisables de patience* ». En outre, l'enseignant devra supporter les incompréhensions des apprenants et prendre du temps pour amener chacun à construire son savoir dans la patience et avec une répétition constante et sans relâche. En plus, un enseignant doit être calme pour exercer son autorité et une influence bienfaisante en créant un environnement propice de travail.

4- Les qualités professionnelles

Selon Perrenoud (2002, p 18), « les compétences professionnelles s'appuient non seulement sur les savoirs, les capacités, mais aussi sur les qualités humaines, des attitudes, des valeurs et des convictions. Car un professeur maladroit mais convaincu du principe d'éducabilité ou qui établit une relation de confiance sera plus efficace qu'un technicien cynique et froid ».

Ainsi, les qualités professionnelles se traduisent par la recherche permanente d'amélioration des moyens d'enseignement et de leur efficacité. Cette qualité se manifeste aussi par la conscience professionnelle de l'enseignant, qui amène ce dernier à une volonté de bien accomplir sa tâche. Ces qualités se manifestent aussi par des compétences telles que :

- ✓ Les compétences pédagogiques (ici l'enseignant doit avoir reçu une formation initiale lui permettant de s'adapter au public, comprendre le raisonnement des apprenants, et expliquer de façon simple) ; les compétences en matière de mise en scène des savoirs (l'enseignant doit avoir le souci d'intéresser et de capter l'attention des apprenants, et savoir se faire aimer) ;
- ✓ Les compétences en matière de gestion de groupe (l'enseignant doit savoir se faire respecter, avoir du charisme et de l'autorité, savoir tenir sa classe) ;
- ✓ Les compétences en matière de jugement (l'enseignant doit savoir être impartial et juste pendant les évaluations) ;
- ✓ Les compétences en matière d'empathie à l'égard des étudiants (l'enseignant doit savoir être ouvert, être compréhensif et à l'écoute des apprenants).

C'est pourquoi, le métier d'enseignant nécessite une formation initiale qui développerait des compétences et des connaissances en ce qui concerne le processus d'enseignement/apprentissage.

2.2.4. Organisation pédagogique

L'organisation pédagogique est la répartition des apprenants en groupes de classes, à qui l'on confie un ou deux enseignants. Mais, cette organisation a évolué de nos jours vers la répartition des contenus en fonction des programmes annuels, dans le but de faciliter les processus d'enseignements/apprentissages par la succession des enseignants dans les classes. (Perrenoud, 2002). Ainsi, l'organisation des enseignements dans un établissement, donne aux enseignants une autonomie pédagogique et une capacité d'adaptation aux aspirations des apprenants. Par exemples, en France les enseignements sont divisés en trois catégories : les enseignements obligatoires (communs à tous les apprenants) ; les enseignements complémentaires (accompagnement personnalisé et individuel ou spécialisé) ; et les enseignements interdisciplinaires (accompagnement diversifié).

L'organisation pédagogique est aussi un ensemble de règles déterminant le mode de fonctionnement des écoles à savoir, les conditions d'admissions des apprenants et la manière de les classer, les programmes d'enseignements et l'emploi du temps de chaque matière. En outre, l'organisation pédagogique se présente encore comme un travail fait par un enseignant dans le but de proposer des situations d'apprentissages cohérentes et logiques à travers différents modes d'apprentissages (travail en groupe, projet, production individuelle). C'est pourquoi, l'organisation du temps scolaire devra tenir compte du travail personnel qui est demandé aux élèves en dehors des temps d'enseignement. Par exemple, les périodes de stage, et de descente sur le terrain qui font appel à une pédagogie par alternance et différenciée. Ainsi, Perrenoud (2002, p 25), renchérit en disant que « *le rôle de l'organisation du travail est de rendre certaines situations d'apprentissages possibles et probables, et surtout de permettre de les diversifier en fonction des élèves* »

L'organisation du temps scolaire se constitue de façon hebdomadaire sous une grille horaire d'enseignement. Chaque établissement peut moduler de manière pondérée la répartition du volume horaire hebdomadaire par discipline, mais en respectant : le volume horaire global de chaque discipline d'enseignement obligatoire pour la durée du cycle ; le volume horaire global annuel des enseignements obligatoires réservé à chaque apprenant ; et les obligations réglementaires de service de chaque enseignant.

2.2.4.2. Critères d'évaluation d'un curriculum (référentiel) ou un apprentissage

Les critères d'évaluation d'un curriculum selon Seurat (2013, p.125) sont : la cohérence, la compréhensibilité, la justesse, la fiabilité et la continuité.

La cohérence, ici se ressent au niveau des objectifs. On dit qu'il y a cohérence lorsque l'évaluation des objectifs d'un curriculum vérifie la prise en compte des niveaux taxonomiques et des différents domaines de développement humain (cognitif, affectif et psychomoteur).

La compréhensibilité du curriculum s 'appréhende au niveau de la perception des besoins et de la planification des enseignements en fonction des apprenants. C'est à- dire que l'évaluation du curriculum doit vérifier le degré de prise en compte des aspirations, des intérêts et de motivation des apprenants pendant la mise en œuvre du curriculum. Ce critère permet aussi d'évaluer à quel degré les méthodes et matériels didactiques choisis sont satisfaisants et susceptible d'améliorer l'enseignement apprentissage. Enfin, ce critère permet de vérifier la pertinence et la qualité d'un programme avant sa mise en œuvre.

La justesse ou la validité est un critère qui nous permet de vérifier si les instruments d'évaluation utilisés mesurent ce qu'ils sont censés mesurer. C'est-il-dire que l'évaluation ici détermine à quel degré les outils utilisés mesurent l'atteinte des objectifs fixés.

La fiabilité en évaluation fait référence à la capacité des instruments utilisés, qui donneraient les mêmes résultats dans des conditions différentes. Elle fait ressortir le degré de confiance que nous avons de nos outils de mesures.

- La continuité est un critère de l'évaluation qui permet d'analyser les éléments de façon continue pendant et après l'élaboration d'un curriculum pour ressortir ses forces et faiblesses afin d'agir de manière conséquente, en fonction des finalités à atteindre.

2.2.4.3 Principes d'évaluation

Les principes ou valeurs d'évaluation sont des règles générales qui guident la conduite d'une évaluation et, qui doivent être respectées lors d'une pratique évaluative. Nous avons d'un côté les valeurs fondamentales (liées aux fondements des lois sociales) et de l'autre les valeurs instrumentales (liées aux outils de mesure).

2.3 Les théories explicatives du sujet

D'après Larousse (2017), une théorie est « l'ensemble des règles et de lois systématiquement organisées, qui servent de base à une science et donnent l'explication de nombreux phénomènes ». Kerlinger cité par Amin (2005, p 111), définit aussi une théorie comme étant « un ensemble de faits inter reliés, des définitions et des propositions qui présentent des phénomènes de manière systématique en spécifiant les relations entre les variables dans le but de les expliquer ». En effet, les théories explicatives sont un ensemble d'idées ou des courants soutenus par les chercheurs qui expliquent les relations entre les différentes variables de l'étude.

Ainsi, nous parlerons des théories socioconstructivistes, humanistes et d'apprentissages sociaux ; qui nous permettront d'expliquer les liens entre les variables dépendantes et indépendantes des dispositifs pédagogiques utilisés dans les centres d'alphabétisation fonctionnels.

2.3.1 La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est une théorie élaborée par Vygotsky qui se focalise sur la dimension sociale des apprentissages, en s'opposant au cognitivisme qui est une théorie centrée sur les représentations et structurations mentales.

Le socioconstructivisme est une théorie d'enseignement/apprentissage qui s'oppose à l'apprentissage individuel et prône l'apprentissage interrelationnel entre l'enseignant qui est le

médiateur, l'apprenant qui est celui qui construit son savoir à travers les inter-échanges et l'environnement d'apprentissage qui est le milieu social où se déroule le processus ou les activités d'enseignement/apprentissage. Selon Kozanitis (2005), la théorie socio constructiviste s'appuie sur trois axes didactiques suivants pour une bonne acquisition des savoirs :

- L'axe du constructiviste se référant à l'apprenant, qui est celui qui va vers les connaissances pour se construire des savoirs utiles et transférables.
- L'axe du social faisant référence aux différents partenaires mis en place pendant le processus d'enseignement/apprentissage.
- L'axe de l'interactivité qui se réfère au milieu qui englobe la situation et l'objet d'apprentissage.

Nous pouvons dire que la théorie socioconstructiviste est un modèle d'enseignement/apprentissage, qui permet de développer chez l'apprenant plusieurs compétences de base telles que : Les compétences cognitives ; les compétences émotionnelles ; les compétences psychomotrices ; les compétences communicationnelles et interrelationnelles.

Dans cette étude, la théorie socioconstructiviste permet de mettre sur pied un dispositif pédagogique efficace capable de mobiliser et de mettre en commun des enseignants qualifiés qui utiliseraient les meilleures pratiques pédagogiques et les apprenants dans un environnement de qualité pour l'amélioration des apprentissages et le développement des compétences en matières agricoles. Cette théorie permettrait également de s'assurer de l'adéquation entre le milieu d'apprentissage et les compétences à développer chez les apprenants.

D'autres parts les apprentissages alternatifs des collèges et écoles agricoles trouvent une justification à travers cette théorie, parce que le psychologue Vygotsky a démontré qu'il existe un écart entre ce qu'un individu est capable de réaliser intellectuellement, seul pendant son apprentissage et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec le concours ou la médiation d'autrui. C'est ce qu'il a appelé la Zone Proximale de Développement (ZPD). Ceci expliquerait la place que l'on accorde aux stages d'imprégnations, académiques et dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle. Ces stages, durant un cursus de formation sont importants parce qu'ils permettent d'améliorer et de faciliter le développement des compétences.

En conclusion, la théorie socioconstructiviste, s'appuyant sur les axes didactiques cités plus haut par Kozanitis, contribuerait à améliorer la qualité des référentiels utilisés dans les écoles d'agriculture. Cette théorie permettra de consulter les différents partenaires de la communauté éducative (enseignants, apprenants, parents et entreprises) pour élaborer un référentiel adéquat

capable d'apporter des solutions aux besoins non seulement des apprenants, de la société ; d'assurer une mise en œuvre effective pour que les objectifs fixés soient atteints à la fin de la formation.

2.3.2 La théorie humaniste

Selon Tarpinian, cité par Lecomte (2009), la théorie humaniste stipule que, l'école a le devoir de transmettre les valeurs créatrices humanitaires telles que l'autonomie, la lucidité, l'auto responsabilité et des aptitudes à se lier à autrui sans sentiment de supériorité ou d'infériorité. Ainsi, la théorie humaniste met enjeu des situations pédagogiques d'interaction entre apprenants et aussi entre enseignants et apprenants.

D'après Lecomte (2009), les situations pédagogiques d'interactions entre apprenants sont :

- L'apprentissage coopératif, qui est une stratégie d'enseignement permettant de faire travailler les apprenants ensemble dans de petits groupes. Selon Johnson et al (2000), cet apprentissage permet à l'apprenant de se développer sur le plan personnel (augmente l'estime de soi et l'assurance) ; sur le plan cognitif (améliore la motivation à apprendre, le raisonnement complexe, et le transfert des acquis) ; sur le plan relationnel et social (augmente une appréciation réciproque, des comportements d'altruismes avec une meilleure intégration).
- L'apprentissage par tutorat qui se fonde sur la solidarité entre les élèves où ceux qui sont en difficulté sont soutenus par d'autres élèves appelés tuteurs qui secondent l'enseignant. Selon Cohen et al. cité par Lecomte (2009), les programmes de tutorat ont des effets positifs sur la réussite et sur les attitudes des apprenants tutorés qui ont été démontrés à travers 65 études. L'apprentissage par tutorat permet d'amoinrir l'absentéisme, il développe l'esprit de ponctualité, il motive et développe le goût du travail, il amène les apprenants à donner plus de respect aux enseignants, et enfin promeut les meilleurs résultats.

En qui concerne les situations pédagogiques d'interaction entre les enseignants et les apprenants, nous avons l'empathie et la facilitation du sentiment d'efficacité des apprenants.

- Les situations pédagogiques mettant en jeu l'interaction d'empathie, permettent d'établir une relation de personne à personne entre l'enseignant et les apprenants tout en donnant la possibilité à l'enseignant de se mettre à la place de l'apprenant (Lecomte, 2009). Selon cet auteur, l'enseignant ayant pour rôle de faciliter le développement d'un apprentissage autonome devrait avoir certaines qualités qui sont : l'authenticité c'est-à-dire que l'enseignant entre en contact avec l'apprenant sans masque ni façade et ni préjugé ; la considération ici l'enseignant devrait prendre en compte les

sentiments et les opinions des apprenants ; l'empathie qui voudrait que l'enseignant se mette à la place de l'apprenant en reconnaissant ses limites. Ainsi l'apprenant apprend mieux lorsqu'il se sent aimé et lorsqu'il aime son enseignant, c'est pour cela que Aspy et Roebuck, cité par Lecomte (2009, p 71), ont intitulé un ouvrage (*on n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*). Dans cet ouvrage, ils démontrent que lorsque l'enseignant sait montrer aux apprenants qu'il les comprend les aime et est prêt à les aider, les résultats scolaires sont bien meilleurs que ce qu'on attendait.

- La facilitation du sentiment d'efficacité des apprenants est aussi l'une des situations pédagogiques de la théorie humaniste qui amène les apprenants à se surpasser et à croire en leur efficacité personnelle pour améliorer leur performance et leur compétence.

Dans cette étude, la théorie humaniste permettrait aux enseignants de développer les techniques et stratégies d'enseignement/apprentissage pouvant donner aux apprenants des compétences attendues dans un environnement d'amour de considération et d'empathie. Cette théorie aussi permettrait aux apprenants de développer une personnalité, avoir le sens de la responsabilité et du respect de soi et du prochain. Cette théorie aiderait également les apprenants à mieux construire leurs savoirs et à développer les valeurs sociales nécessaires pour leur cadre professionnel futur. Cette théorie est importante dans la mesure où, elle permettrait l'utilisation des meilleures pratiques pédagogiques qui faciliterait la communication entre l'enseignant et les apprenants dans le but de développer les compétences attendues.

2.3.3 La théorie d'apprentissage social

L'apprentissage social est différent de l'apprentissage par conditionnement, qui est un modèle d'apprentissage découlant du behavioriste et s'appuyant sur le changement de comportement à l'aide d'un renforçateur alors que, l'apprentissage social se fonde sur les principes de l'observation et l'imitation. Mais, Miller et Dollard (1941), déclarent dans leur ouvrage intitulé (*Social Learning and Imitation*) que le renforcement est un facteur de l'apprentissage social dans la mesure où, le renforcement d'une conduite peut être obtenu par l'observation des conduites d'autrui. Par ailleurs, le célèbre Bandura (1986), pense que le renforcement n'est pas toujours nécessaire car, l'observation d'une personne est suffisante pour apprendre un nouveau comportement. Néanmoins, il a développé en 1986 un modèle d'apprentissage social où, il élargit le concept de renforcement qui, au lieu de provoquer et de créer la dépendance comme dans le cas des apprentissages par conditionnement classique pavlovien et instrumental skinnerien, facilite plutôt l'apprentissage par imitation. Pour cela, il a distingué le renforcement vicariant et le renforcement direct.

- L'on parle de renforcement vicariant, lorsqu'une personne anticipe une récompense après un comportement pour lequel une autre personne a été récompensée. Ainsi, avec ce type de renforcement l'apprentissage se fait en trois temps : d'abord l'apprenant observe le comportement d'autrui ; ensuite il prend connaissance ou conscience des conséquences causées par ce comportement et enfin il agit en espérant avoir les mêmes récompenses comparées à celles observées chez autrui. Selon Bandura, le renforcement vicariant est lié au sentiment d'efficacité personnelle autrement à la confiance qu'a un apprenant dans sa capacité à fournir une réponse correcte il a pour rôle d'influencer la motivation de ce dernier.

- Pour ce qui est du renforcement direct, il intervient lorsqu'une personne observe un modèle, l'imité et est immédiatement renforcé ou puni. Par exemple certains enfants deviennent agressifs, après avoir vu à la télévision un modèle agressif renforcé au lieu d'être puni.

Dans cette étude, l'apprentissage social aiderait à mettre en place des dispositifs pédagogiques susceptibles d'augmenter le niveau d'éveil des apprenants et à influencer leurs comportements ultérieurs à travers l'observation et l'imitation, qui faciliteraient le développement des compétences agricoles attendues. C'est sans doute pourquoi, dans les écoles d'agriculture les périodes de stages pratiques ont été instituées dans le but de donner aux apprenants la possibilité d'apprendre à travers les modèles. En outre, ce type d'apprentissage amènerait les apprenants à imiter leurs enseignants qui à leur tour devraient être des modèles pouvant susciter la motivation et l'acquisition des aptitudes et attitudes nécessaires pour le développement de l'agriculture. La théorie d'apprentissage social rejoint en partie la théorie humaniste avec l'apprentissage coopératif qui permet à l'apprenant de se développer sur plusieurs plans à savoir : personnel, cognitif, relationnel et social près à s'exercer professionnellement.

2.3.4 Théorie de l'apprentissage des adultes

Il n'existe pas à l'heure actuelle une théorie qui fasse consensus dans la compréhension de l'apprentissage chez l'adulte. Il existe davantage un ensemble de références qui viennent s'enrichir les unes les autres plutôt qu'une juxtaposition cloisonnée de théories et de points de vue critiques. En effet, en plus du modèle andragogique de Knowles (1980) que l'on considère comme le fondateur de la réflexion théorique andragogique, on trouve également l'« *Experiential Learning* » de Rogers (1969), le « *Self Directed Learning* » de Houle (1961) et de Tough (1967) et le « *Transformational Learning* » de Mezirow (1991). Chacun connaît le caractère arbitraire de l'établissement d'une classification. Notre attention s'est plus particulièrement portée sur le

premier modèle en raison du lien évident qu'il nourrit avec l'éducation des adultes, notamment en voulant distinguer l'éducation des adultes de l'éducation des enfants.

2.3.4.1- L'andragogie

L'éducation des adultes évoque surtout le retour aux études à l'âge adulte. C'est entre 1929 et 1948, dans le *Journal of Adult Education*, que paraît une série d'articles qui décrivent les stratégies et les réussites des enseignants avec un public adulte. Très fréquemment, les auteurs de ces articles rendent compte d'un sentiment de culpabilité né, par exemple, de la non-utilisation des standards académiques d'évaluation. Manifestement ce sentiment de culpabilité venait du fait que ces enseignants ne pouvaient appuyer leurs hypothèses, leurs expérimentations sur une théorie de l'apprentissage des adultes (Knowles, 1970). La question centrale de savoir comment les apprenants adultes apprennent, a donc concentré l'attention des praticiens et des chercheurs et ce dès l'apparition de ce domaine de recherche, dans les années 1920. Quelques quatre vingt ans plus tard, on ne peut proposer ni une réponse unique, ni une théorie ou un modèle de l'apprentissage chez les adultes qui prenne en compte toutes les caractéristiques de l'apprenant adulte que nous connaissons, ainsi que les spécificités des environnements et le processus d'apprentissage en soi (Merriam, 2001).

2.3.4.2- Le modèle andragogique de Knowles (1970)

En 1968, Knowles, reprenant un concept européen, introduisit le terme d'andragogie dont la spécificité est de s'adapter à l'apprenant adulte et à sa situation (Merriam & Caffarella, 1991, Knowles, 1980). C'est à travers une philosophie humaniste que Knowles précise le concept d'andragogie. L'émergence du courant philosophique humaniste date du XIX^{ème} siècle et s'est inscrit en opposition aux forces qui apparaissaient être des menaces pour l'humanité telle que par exemple l'industrialisation à outrance qui métaphoriquement représentait une certaine forme de mécanisation de la pensée. En ce sens, la philosophie humaniste donne naissance aux sciences sociales au sein desquelles on retrouve l'éducation des adultes (Draper, 1998). Les grands principes qui animent la philosophie humaniste font de l'être humain un être autonome, capable de prise de positions. La transposition de cette philosophie dans le champ de l'éducation a conduit à se centrer sur l'apprenant tout en privilégiant l'autonomie d'apprentissage. C'est dans cette dynamique et cette compréhension de la philosophie humaniste que s'inscrit l'andragogie (Draper, 1998). L'andragogie est une science et un art qui aident l'adulte à apprendre (Knowles, 1970). Il s'agit d'une science car elle procède de manière scientifique quant à la planification, l'application et l'évaluation des interventions éducatives ; et d'un art en ce qu'il est imprégné d'humanisme et

repose sur le climat relationnel qui existe entre l'apprenant, le formateur et le groupe d'apprenants (Marchand, 1997).

La théorie de Knowles propose à la fois une définition de l'apprenant adulte à partir de cinq postulats de base et propose également une série d'implications pratiques concernant l'organisation des savoirs, la nature des activités d'apprentissage et l'évaluation propres à l'apprenant adulte. L'andragogie réfère donc à cinq postulats caractérisant l'apprenant adulte : 1) l'adulte a besoin de savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche d'apprentissage; 2) le concept de soi de l'adulte parvenu à la maturité l'amène à s'auto-diriger, 3) l'adulte possède un bagage d'expériences et bien souvent, il constitue la plus riche ressource de l'apprentissage; 4) l'aptitude et la volonté d'apprendre sont renforcées si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux et; 5) l'adulte a des besoins éducatifs centrés sur ses intérêts pour affronter des tâches ou résoudre des problèmes. Comme on le voit, Knowles, à la manière de Lindeman, inscrit l'expérience au cœur même de ses propositions. L'apparition de l'andragogie a donné aux formateurs d'adultes une identité qui les distinguait des autres champs de l'éducation et plus spécifiquement de l'apprentissage des enfants (Merriam & Caffarella, 1991 ; Brookfield, 1986). L'andragogie devient alors un point de ralliement pour ceux qui étaient désireux de définir et de distinguer ce champ de celui de l'éducation aux enfants. Dans le même temps, l'andragogie suscita aussi de nombreuses controverses.

Les limites du modèle andragogique de Knowles (1970)

Comme c'est le cas pour la majeure partie des cas de conceptualisation d'un domaine, l'andragogie a ses partisans et ses détracteurs. L'origine première de la controverse que l'on peut observer autour de l'andragogie émane d'orientations philosophiques différentes. Schématiquement on peut distinguer deux champs de controverse : Peut-on dire que l'andragogie est une théorie ? Et la distinction entre andragogie et pédagogie est-elle vraiment pertinente ? Cette dernière question est en fait sous-tendue par deux conceptions opposées de l'éducation : l'une qui établit des distinctions dans le champ éducationnel et l'autre qui lui préfère une vue plus globalisante faisant de l'éducation un processus spécifique à l'être humain (Davenport & Davenport, 1985). Lorsque l'on parle d'éducation des adultes, on emploie en sciences de l'éducation le terme d'andragogie qui désigne plus spécifiquement l'approche éducative qui semble le mieux convenir à l'adulte en situation d'apprentissage. En effet, le terme « pédagogie » qui vient du grec « païda », qui signifie « enfant » et « agogos », qui signifie « guide », désigne surtout un ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage centré sur le professeur. La pédagogie serait ainsi l'art et la science d'enseigner aux enfants. L'andragogie serait quant à elle l'ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage centré sur l'adulte. Ce terme

vient du grec « ander » qui signifie « adulte » et « agogos » qui signifie guide. L'andragogie est ainsi l'art et la science d'aider les adultes (ou, mieux encore, les êtres ayant un potentiel à développer) à apprendre. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de la pédagogie par rapport à l'andragogie.

TABLEAU 2: CARACTÉRISTIQUES DE LA PÉDAGOGIE PAR RAPPORT À L'ANDRAGOGIE (CHALVIN, 1996)

	PÉDAGOGIE	ANDRAGOGIE
Définition	Apprentissage dirigé par le professeur.	Auto apprentissage avec aide d'un accompagnateur.
Perception de l'apprenant	Personnalité dépendante. Le professeur détermine le contenu et la façon d'apprendre.	Personnalité de plus en plus indépendante. Besoin de cette indépendance et valorisation.
Rôle de l'expérience	L'expérience du professeur est la plus importante. Il veille à transmettre ses ressources et celles des experts.	L'apprenant, son expérience sont des ressources. L'accompagnateur favorise l'exploitation du groupe, y ajoutant les ressources d'experts.
Désir d'apprendre	Le contenu de l'apprentissage est nivelé selon le niveau de maturité du groupe. Le groupe apprend les mêmes choses au même moment.	L'apprentissage se fait à partir des besoins de l'apprenant, se développe à partir de tâches et de problèmes réels. Varie d'un individu à un autre.
Orientation de l'apprentissage	Il est centré sur le contenu. Accumulation de connaissances, de concepts.	Centré sur l'accomplissement de tâches et la résolution de problèmes.
Motivation	Stimulation externe : récompenses, punitions grades, diplômes, crédits, examens.	Stimulation interne : curiosité, désir d'accomplissement.

Elias (1979), reprenant les critiques émises par Houle (1974) à l'égard de l'andragogie, cautionne l'idée selon laquelle il n'y a pas de différence entre les enfants et les adultes qui justifie que l'on distingue une approche éducationnelle spécifique pour l'un ou pour l'autre. La distinction qu'établit Knowles (1970) entre andragogie et pédagogie se fonde sur cinq hypothèses :

- 1) Les enfants sont des êtres dépendants tandis que les adultes sont indépendants ;
- 2) Les enfants sont des êtres sans expérience tandis que les adultes disposent d'un réservoir d'expériences, source d'apprentissage ;
- 3) Le besoin d'apprendre chez l'enfant est corrélé à des fonctions biologiques, chez l'adulte il relève d'un besoin d'actualisation de soi ;
- 4) L'apprentissage chez les enfants est centré sur le sujet (le contenu) et chez les adultes sur des cas pratiques (résolution de problèmes) ;
- 5) la motivation des enfants est extrinsèque tandis que celle des adultes est davantage intrinsèque (Tennant, 1986). Chacun de ces cinq points a fait l'objet de discussions et de réfutations, Tennant (1986) les synthétise de la manière suivante :

- Les enfants sont indépendants dans leur processus d'apprentissage et savent faire preuve de créativité, d'innovation, d'imagination et de fantaisie. Certes les enfants ne sont pas autonomes dans le sens où l'entend Knowles (1970) (identification des besoins, poursuite d'objectifs personnels etc.) mais cela ne veut dire en rien qu'ils soient des apprenants dépendants ;
- Knowles (1970) souligne que l'expérience est source d'apprentissage. Tennant (1986) généralise cette hypothèse en soulignant que tous les types d'apprentissage devraient s'appuyer sur l'expérience des apprenants, et ceci indépendamment de leur âge.

La troisième hypothèse développée par Knowles (1970) n'a pas à proprement parler d'application pratique dans le processus d'apprentissage. Elle souligne plutôt l'idée selon laquelle le contenu d'apprentissage doit être adapté aux besoins (Tennant, 1986). Les quatrième et cinquième distinctions émises par Knowles (1970) ne peuvent être considérées comme des éléments de distinction suffisants entre enfant et adulte. Dans le premier cas, les enfants, s'ils n'étaient pas encadrés, seraient probablement naturellement dirigés vers la résolution de problèmes concrets. La mise en pratique immédiate des savoirs enseignés est valable aussi bien pour les enfants que pour les adultes. Et dans le dernier point, les enfants ne subissent pas les pressions extérieures que subissent les adultes. C'est le système éducatif, tel qu'il est conçu et pensé, qui génère la motivation chez les enfants. De plus, venant également soutenir ces critiques,

Hartree (1984) mentionne les parallélismes que l'on peut faire entre la thèse de Dewey (1938), qui s'intéresse aux enfants, et celle de Knowles (1970), qui s'intéresse aux adultes. En effet, tous deux soulignent l'importance de l'expérience, de l'autonomie et de la résolution pratique de problème, et cela que les apprenants soient des enfants ou des adultes (Bourgeois & Nizet, 1997). L'idée d'établir un continuum entre pédagogie et andragogie, et donc d'annuler la dichotomie entre ces deux concepts, a d'ailleurs été la voie qu'a suivi Knowles par la suite (1980, 1990). En effet, dans l'édition revisitée, le titre était devenu « Pratique moderne de l'éducation des adultes – De la pédagogie à l'andragogie » et non « de l'andragogie versus la pédagogie ». Pédagogie et andragogie s'inscrivent donc dans une même continuité qui tient compte de la globalité de la personne à travers les stades de développement et la situation d'apprentissage (Marchand, 1992). Plusieurs auteurs soulignent la nécessité de dépasser le clivage adulte/ enfant (Bourgeois & Nizet, 1997 ; Yonge, 1985) pour mieux identifier les facteurs et les mécanismes d'apprentissage spécifiques à un contexte donné et qui nécessitent donc une théorie générale de l'apprentissage indépendamment des types d'apprenants ciblés. Les définitions de la pédagogie et de l'andragogie ne veulent donc pas dire que l'on devrait enseigner aux enfants « pédagogiquement » et aux adultes « andragogiquement ». Les deux termes servent plutôt à différencier deux sortes d'enseignement. Le premier fait appel à l'apprentissage dirigé par le professeur (démarche pédagogique) et le second, à l'auto-apprentissage (démarche andragogique). Le professeur ou le formateur qui adopte la première forme d'enseignement enseignera « pédagogiquement », que ce soit à des enfants ou à des adultes, et celui qui adopte la deuxième forme enseignera « andragogiquement », que ce soit à des enfants ou à des adultes. Plusieurs innovations dans le monde scolaire sont basées sur l'enseignement andragogique aux enfants et aux jeunes considérés comme apprenants. On appellera ainsi « pédagogie » l'ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage centré sur le professeur et « andragogie » l'ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage centré sur l'apprenant.

Le second point de controverse dont l'andragogie est souvent l'objet est de savoir si l'on peut ou non ériger l'andragogie au rang de théorie éducative. La controverse naît d'une confusion dont Knowles est lui-même à l'origine. En effet, dans son ouvrage fondateur, Knowles (1970) définit l'andragogie comme une théorie d'apprentissage, qu'il oppose à la pédagogie, définie comme une science d'enseigner aux enfants. Dès lors quelle définition donner à l'andragogie ? S'agit-il d'une théorie de l'enseignement ou de l'apprentissage ? (Bourgeois & Nizet, 1997 ; Hartree, 1984). Tennant (1986) souligne également la confusion du modèle andragogique qui peut être interprété à la fois comme un guide d'autonomie à destination des apprenants, un processus d'apprentissage destiné aux adultes ou encore comme une réflexion qui chercherait à réconcilier

les besoins des individus et les contraintes des organisations. Davenport & Davenport (1985) reprennent également ces points, mais en insistant sur le fait que l'andragogie puisse être à la fois considérée comme une théorie de l'éducation des adultes, une théorie d'apprentissage des adultes, une théorie des applications technologiques pour l'apprentissage des adultes, une méthode d'éducation des adultes ou encore une technique d'éducation des adultes. Ces auteurs soulignent dans le même temps que ce débat circonscrit la question de l'andragogie comme théorie sans qu'ait été initié de débat préalable sur le sens et la définition que l'on donne au concept de théorie.

L'une des explications avancées pour comprendre la controverse qui entoure l'andragogie souligne que l'andragogie n'a pas de fondements philosophiques (Hartree, 1984). Or, Hartree (1984) souligne une propension, dans les théories portant sur l'éducation des adultes, à trouver leurs racines soit dans le domaine philosophique ou dans le domaine psychologique. C'est vrai par exemple pour Freire (1970) et son modèle de la condition humaine, ou encore pour Mezirow (1981) puisque ces deux auteurs réfèrent explicitement aux bases philosophiques qui leur ont servi à construire leur modèle (la dialectique existentielle de Marx à propos de la condition humaine pour Freire et la théorie philosophique du savoir d'Habermas pour Mezirow). Hartree (1984) critique le fait que l'ouvrage fondateur de l'andragogie débute avec une récapitulation de théories psychologiques plutôt que philosophiques et qu'il omet durant tout l'ouvrage de considérer les différentes dimensions de l'apprentissage en termes philosophiques. Cependant, et malgré l'ensemble des critiques que Knowles a pu affronter, on ne peut manquer de souligner que son travail a initié une nouvelle approche de l'apprentissage (Pratt, 1993).

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre décrit de manière spécifique les objectifs de la démarche employée tout au long de cette étude pour la collecte et l'analyse des données. Elle s'inspire de plusieurs paradigmes, afin de formuler le type de recherche à mener, aux moyens de plusieurs méthodes qui déclinent, entre autres : les étapes de la recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, l'échantillon, et l'outil de collecte des données. Tout en donnant une coloration particulière à la démarche méthodologique. Il propose une étude beaucoup plus matérielle et détaillée du problème initial, au moyen d'une double analyse à la fois descriptive et inférentielle. De manière plus précise, il présente les résultats au moyen des différents tableaux à la lecture des variables étudiées.

« Il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire, dans son sens le plus large, une méthode de travail. Celle-ci ne présentera jamais comme une simple addition de techniques qu'il s'agirait d'appliquer telles quelles mais bien comme une démarche globale de l'esprit qui demande à être réinventée pour chaque travail ». (Campenhoudt, Quivy, 2011 p.7).

Il sera question précisément de présenter l'instrument de la mesure de la collecte des données, la population et l'échantillon de l'étude.

3.1. Cadre Opératoire

Dans cette partie réservée au cadre des opérations concrètes, il sera question pour nous de décrire les démarches qui nous ont permis de collecter les données sur le terrain. Il est question de présenter le site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, la technique de collecte et d'analyse des données. Par ailleurs d'entrée de jeux, nous présentons tout d'abord le type d'étude.

3.1.1. Type d'étude

L'étude que nous menons est de type descriptif. La recherche descriptive a pour objet la description détaillée d'un phénomène. Reposant sur des méthodes de collecte précises, elle nécessite une connaissance préalable de l'environnement et/ou du problème étudié. La présente étude tente d'établir un lien de dépendance entre les dispositifs pédagogiques et l'alphabétisation des femmes.

Pour ce qui est du devis de cette recherche, il est qualitatif. Groux et al (2002) soulignent que dans la manière dont les sciences humaines et éducatives abordent les phénomènes qu'elles tentent d'expliquer, le courant empirique se base sur l'observation et suppose un travail de

confrontation rigoureux à partir de données observables. Cette approche est elle-même marquée par deux grands axes méthodologiques notamment l'axe quantitatif et l'axe qualitatif.

Dans le cadre de cette investigation, l'usage d'un dévis quantitatif a été d'une importance capitale. Ainsi, l'usage d'un guide d'entretien a semblé plus adapté, en raison de la spécificité de la problématique traitée. Il a été bénéfique et productif pour cette recherche de recueillir les opinions, les ressentis, les vécus et même les suggestions de ce personnel.

3.1.2. Site de recherche

Notre site de recherche de collecte des informations est basé dans la région du Centre au Cameroun, département du Mfoundi, constitué de six arrondissements donc l'arrondissement de Yaoundé 5 qui est notre site d'étude.

Sur le plan scolaire, académique et professionnel, l'arrondissement de Yaoundé 5 abrite plusieurs établissements d'enseignement de base, d'enseignements secondaires et d'établissements de formations universitaires et professionnelles tant publics que privés mais aussi quatorze centres d'alphabétisations fonctionnels. Nous effectuerons notre recherche dans deux centres d'alphabétisation en l'occurrence : **le centre d'alphabétisation bilingue d'Essos et le centre d'alphabétisation action sociale de Nkolmesseng.**

3.1.3. Population d'étude

La population de recherche désigne toutes personnes susceptible de fournir les informations nécessaires à l'étude. Selon Vallerand et Hess (2000 :96) c'est « *l'ensemble des entités auxquelles s'appliquent les conclusions* ». Pour Tsafack (2004 :7), « *c'est l'ensemble fini et infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent nos observations* ». C'est un groupe de personnes retenus et localisés dans le un cadre et un espace géographique bien déterminés à un moment et à une période bien précise. La population est donc l'ensemble des individus sur lesquels porte l'enquête.

Plus encore, Grawitz (2004 : 1035), pense que la population est aussi : « *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature* ». Selon Fonkeng Epah et Chaffi (2012, P.23), la population (totale, parente, mère) : « *C'est la collection d'individus ou ensemble d'unités élémentaires sur lesquels l'étude est portée. Ces unités partagent des caractéristiques communes* ». Dans le cadre de notre étude, la population est l'ensemble des individus partageant les mêmes caractéristiques à partir desquelles le chercheur mène ses investigations. Nous distinguerons trois types de population : la population parente, la population cible et la population accessible.

3.1.3.1. Population parente

La population parente ou totale ou encore appelée population mère est l'ensemble des individus ou une collection d'individus partageant des caractéristiques communes et qui permettent au chercheur de généraliser les résultats de sa recherche. Ainsi, la population de cette étude est constituée des encadreurs des centres d'alphabétisation fonctionnels de Yaoundé 5, constituant un effectif de 30 sujets. Ces personnes sont celles à même de fournir les informations susceptibles de favoriser la compréhension du phénomène d'alphabétisation.

3.1.3.2. Population cible

La population cible ici est composée de l'ensemble des acteurs des centres d'alphabétisation fonctionnels de Yaoundé 5^e. Il s'agit en effet du personnel administratif, les formateurs et aussi les apprenantes desdits centres.

3.1.3.3. Population accessible

Notre population accessible est constituée du personnel administratif, les formateurs et aussi les apprenants des centres d'alphabétisation fonctionnels de l'arrondissement de Yaoundé 5 (le centre d'alphabétisation bilingue d'Essos et le centre d'alphabétisation action sociale de Nkolmesseng). Le choix de ce groupe d'étude découle du fait que d'une part on y retrouve toutes les caractéristiques et niveaux d'alphabétisation et d'autre part à cause de la disponibilité de ces répondants car, la pandémie à Corona Virus a poussé à une réorganisation du planning scolaire.

3.4. TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

L'échantillon s'obtient à travers les techniques d'échantillonnage bien précises dont l'objectif général est de sélectionner de manière spécifique les éléments d'une population donnée. L'échantillonnage est la constitution de l'échantillon. C'est le procédé par lequel, le chercheur choisit des individus devant représenter la population d'étude (Chaffi, Fonkeng et Bomda, 2014). Il est question ici de mettre

3.4.1. Technique d'échantillonnage

L'échantillon s'obtient à travers les techniques d'échantillonnage bien précises dont l'objectif général est de sélectionner de manière spécifique les éléments d'une population donnée. L'échantillonnage est la constitution de l'échantillon. C'est le procédé par lequel, le chercheur choisit des individus devant représenter la population d'étude (Chaffi, Fonkeng et Bomda, 2014).

La technique d'échantillonnage que nous avons choisie est celle dite non probabiliste, il est question de choisir arbitrairement des unités qui feront partie de l'échantillon. Dans cette méthode, il n'existe aucune façon d'estimer la probabilité pour une unité quelconque soit incluse dans l'échantillon. Alors, on ne peut mesurer la fiabilité d'un échantillonnage non probabiliste ; la seule façon de mesurer la qualité des données en résultant consiste à comparer certains des résultats de l'enquête à l'information dont on dispose au sujet de la population. L'échantillonnage non probabiliste permet de sélectionner des personnes ressource susceptibles de fournir des informations détaillées sur un sujet dont on veut expliquer le contenu ou comprendre en profondeur. À ce titre, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage non probabiliste.

3.5.1. Échantillonnage à dessein et par commodité

L'échantillonnage, l'une des techniques d'échantillonnage non probabiliste, consiste à choisir dans la population accessible, les individus qui possèdent certaines caractéristiques précises ; il s'agit pour le chercheur de satisfaire une curiosité scientifique. Avec l'échantillonnage à dessein, il s'agit d'obtenir un échantillon qui possède certaines caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude (Chaffi, Bomda et Fonkeng, 2014).

Étant donné qu'il s'agit de combler un désir scientifique, le chercheur se dirige vers les individus susceptibles d'éclairer ses objectifs.

Dans le cadre de cette étude, l'une des tâches principales était de se diriger vers les acteurs directs impliqués dans l'organisation et le fonctionnement des centres d'alphabétisation fonctionnels de la ville de Yaoundé 5. Ces derniers sont susceptibles de mieux nous renseigner sur leurs opinions et points de vue au sujet des dispositifs pédagogiques de leurs centres d'alphabétisation. Ils constituent d'ailleurs, dans cette thématique, des personnes ressources concernées entièrement par la recherche. Dans le quotidien de ces acteurs, ils font face à un ensemble de pratique qui affecte parfois leur efficacité de fonctionnement ; à ce titre, les choisir a permis d'obtenir d'emblée des informations susceptibles de meubler cette recherche.

Pour ce qui est de l'échantillonnage de commodité, il consiste à identifier les répondants par commodité, nous l'avons dressé avec certains membres d'administration directe (staff administratif de l'établissement) et indirect aux centres notamment la commune et le ministère de l'éducation de Base. Pour Chaffi, Fonkeng et Bomda, (2014), un échantillonnage de commodité a l'avantage de se constituer facilement. Il peut se constituer par tous individus étant à mesure de comprendre l'objectif et le but de la recherche. Il a été question en dernier d'aller vers les personnes les mieux expérimentées sur le fonctionnement des centres d'alphabétisation fonctionnels de Yaoundé 5.

3.5.2. Taille de l'échantillon

Selon Chaffi et all (2014), la taille de l'échantillon varie en fonction de la technique d'échantillonnage utilisée, probabiliste ou non probabiliste. La taille de l'échantillon dépend donc à ce titre d'un ensemble de critères, notamment la taille de la population, la variabilité des caractéristiques de la recherche et aussi les méthodes d'échantillonnage (Chaffi, Fonkeng et Bomda, 2014).

Pour cette étude, la composition de la taille de l'échantillon a pris en compte l'objectif de l'étude qui est d'évaluer les dispositifs de formation des centres d'alphabétisation ; la disponibilité des répondants et également l'atteinte du seuil de saturation qui fixe également l'arrêt de l'enquête dans certains cas (Giglione et Matalon, 1979). À ce titre, des échanges ont été effectués avec 45 répondants constitués du personnel administratif, des formateurs desdits centres, de quelques responsables de la commune de Yaoundé 5 et naturellement certains apprenants.

3.6. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : JUSTIFICATION DU CHOIX ET PRÉSENTATION

Pour obtenir les données de terrain ou de laboratoire, il est important de les mesurer les instruments de collecte des données.

Pour le faire, l'on peut faire recours à des méthodes telles que les entrevues, les protocoles, les enquêtes et les tests projectifs. Dans cette étude la technique de collecte des données est l'enquête. Tsala Tsala (1992 : p.75) pense que : « *l'enquête est une investigation en milieu naturel (sur le terrain) qui a pour but de comprendre un phénomène non provoqué choisi* ».

3.6.1. Technique de collecte de données

Dans le cadre de ce travail, l'usage de l'observation directe, des entretiens ainsi que la recherche la recherche documentaire ont servis de fil conducteur. L'observation directe a permis à-travers une grille d'observation, de toucher la réalité concrète de l'offre de service du **Centre d'alphabétisation bilingue (CAFB) de Yaoundé 5 (ACSJ-Cameroun) et du centre action sociale de Nkolmesseng ASCO**. Muni d'un guide d'entretien, des concertations individuelles et de groupe ont été multipliées avec des personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs de la formation offerte par les deux centres d'alphabétisation. Ces entretiens ont permis de recueillir des opinions sur l'impact des dispositifs de formation sur l'alphabétisation des femmes.

Pour ce qui est de l'enquête, elle peut se faire sous forme d'entrevue (interview, entretien), soit alors à l'aide d'un questionnaire. C'est dans cette logique que Tsala Tsala (1992 p 75) affirme

que : « l'interview et le questionnaire sont différents en ce que d'une part l'interview suppose la présence simultanée de l'interviewé. De ce fait, on observe mieux le sujet et le contexte dans lequel il réagit. Un soin particulier est mis sur les problèmes de communication. D'autre part le questionnaire sollicite des réponses écrites aux questions posées à l'avance ».

3.6.2. Présentation de l'instrument de collecte des données

En ce qui concerne l'instrument de collecte des données, le choix a été porté sur l'enquête axée sur le guide d'entretien qui est non seulement un instrument d'enquête par excellence en sciences sociale mais aussi le plus adapté à un type de participants spécifiques.

L'entretien est une technique d'enquête qualitative plus utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociale. Elle est aussi un dialogue structuré ou non-structuré entre le chercheur et un participant à son étude en vue d'identifier ses réponses quant à la problématique de sa recherche (G. Fonkeng, I. Chaffi et J. Bonda, 2014, p139). Cette méthode permet de recueillir les témoignages et les interprétations des interlocuteurs tout en respectant leur propre cadre de référence ; il laisse ainsi toute l'attitude voulu quant au sujet à aborder et à la manière. Cette méthode de travail a d'ailleurs pour mérite de recueillir et de collecter un plus grand nombre d'informations qui auraient pu échapper à une certaine vigilance avec l'utilisation des autres modes de collecte de données.

L'interview est orientée et donc semi directif. Il est ainsi composé des thèmes et sous thèmes de relance permettant d'orienter les réponses des répondants. Les réponses desdits participants ont été enregistrées à l'aide d'un téléphone et par la prise des notes dans un bouquin quelques fois

- **Grandes articulation du guide d'entretien**

TABLEAU 3 : THÈMES ET SOUS THÈMES DE L'ÉTUDE

Thèmes	Sous Thèmes
Introduction 1- Les programmes d'enseignement adaptés	<ul style="list-style-type: none"> - Contenus d'enseignement ; - Manuel scolaire ; - Matériel didactique ; - Programmation des cours ; - Disponibilité des ressources pédagogiques.

2- La qualification des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Profil des formateurs ; - Niveau d'étude des formateurs ; - Recrutement des formateurs ; - Nombre d'heure d'enseignement ; - Nombre de classe à enseigner ; - Le principe de spécialisation dans l'enseignement.
3- Les méthodes d'enseignement Pratiquées	<ul style="list-style-type: none"> - Technique et approche d'enseignement ; - Inspection et supervision ; - L'interaction entre enseignant et enseigné ; - Approche par les compétences ; - Assistance pédagogique - Évaluation permanente des enseignants
4- L'environnement éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité des infrastructures ;

3.6.2. La validité de l'instrument de collecte des données

La validation des instruments de collecte des données est une démarche scientifico-méthodologique qui permet au chercheur de s'assurer non seulement de la fiabilité, mais aussi de la validité de l'outil de collecte des données. Selon Amin (2005, p. 284), « *la validité et la fiabilité sont deux concepts importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche* ». Ainsi, la validité se rapporte à la convenance de l'instrument de collecte tandis que la fiabilité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qui est censé être mesuré.

- **La validation interne**

Pour conférer une certaine crédibilité et une qualité scientifique aux outils de collecte des données, procédé à une validation interne et externe de ces derniers était capitale. La validation interne a concerné la structuration des questions, leur formulation, la cohérence, la pertinence et la densité. Cette démarche avait pour but de vérifier la concordance entre les idées préconçues et la réalité sur le terrain. Pour y parvenir, les premières versions d'outils ont été remises à des personnes ayant des compétences en matière de recherche. Cette étape a consisté à soumettre les différents outils de collecte de données à l'encadreur. Après avoir construit le guide d'entretien, il a été soumis à l'appréciation de l'encadreur afin de vérifier la cohérence des thèmes et sous thèmes de ce dernier. Ainsi, certaines sous thèmes ont été réorganisées pour donner à ce travail de recherche un caractère scientifique.

- **La pré-enquête**

La pré-enquête est une étape préalable au lancement de l'enquête proprement dite au cours d'un travail de recherche (Mucchielli 1988). Cette méthode a permis de tester l'outil de collecte des données, l'objectif étant de voir la pertinence, la validité, la fiabilité et la cohérence des différents thèmes ou articulations qui composent le guide d'entretien. Il était question de faire une estimation des probables complications de la véritable enquête en termes de temps, de moyens financiers et matériels et des stratégies d'opérationnalisation. En outre, il s'agissait de s'assurer que l'outil de collecte des données mesure effectivement ce pourquoi ils sont conçus. En considérant que le test des outils de collecte des données se fait sur un petit nombre de sujets de notre population d'étude, la première tâche était de choisir deux centres d'alphabétisations fonctionnels situés dans Yaoundé 5 et rencontrer le responsable de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (AENF) à la délégation de l'éducation de base /centre. La pré-enquête a eu lieu en septembre 2020 au moment d'effectuer le stage académique.

À cet effet, des échanges préliminaires avec 15 acteurs des centres d'alphabétisations fonctionnels de Yaoundé 5 ont été effectués dans le but d'évaluer la clarté et même la pertinence des thèmes et sous thèmes. Les différents répondants devaient indiquer à chaque fois les thèmes peu compris ou ambigus. Au sortir de cette étape, des réajustements ont été faits sur le guide d'entretien en fonction des remarques et des incompréhensions signalées lors des échanges.

- **La recherche sur le terrain**

L'investigation sur le terrain s'est déroulée au mois d'octobre dans la ville de Yaoundé, plus précisément au centre d'alphabétisation fonctionnel bilingue situé dans les locaux de l'école publique de Djoungolo dans l'arrondissement de Yaoundé 5 et au centre d'alphabétisation action sociale situé à Nkolmeseng dans une maison d'habitation reconverti en centre d'alphabétisation. Compte tenu du nombre de participants à interroger (45 participants) sur la planification opérationnelle des ressources humaines et le rendement des enseignants, le choix a été porté sur la formulation des thèmes et sous thèmes permettant aux répondants d'être le plus explicite possible.

Dans le cadre de ce travail certaines difficultés lors de l'administration de l'outil de collecte de données ont quelque peu rendus complexe la recherche sur le terrain. Il s'agit notamment de la disponibilité des interviewés qui étaient tantôt très occupés, quelques fois pressés. Ce qui a amené à opter pour la méthode de recueil des données indirectes qui consistait à échanger avec certains répondants par téléphone ou dans un lieu hors de l'établissement. Comme autre difficulté, certains participants n'étaient pas disposés à répondre immédiatement au guide d'entretien. Ce qui

imposait de s’y rendre de façon régulière. Malgré tous ces obstacles, les participants se sont montrés très coopératifs et ont apporté de l’aide lors des échanges coordonnés.

Les difficultés majeures auxquelles cette recherche a fait face pour résumer, portent pour l’essentiel sur l’indisponibilité des informateurs et la rétention de l’information. Il a été observé que certains informateurs n’étaient pas disposés à nous communiquer toute l’information voulue.

3.7. TECHNIQUE D’ANALYSE DES DONNÉES

Le choix d’une technique d’analyse des données n’est pas fortuit ; il est fonction d’un certain nombre de conditions. L’analyse des données renvoie au traitement des informations collectées. Ainsi, consécutivement à la méthode de collecte des données choisie, une technique d’analyse des données a été mise en place. Il s’agit de l’analyse de contenu de la grille d’entretien.

3.7.1. L’analyse de contenu de type catégorielle

L’analyse de contenu est aussi une des méthodologies qualitatives utilisée dans les sciences sociales et humaines. Elle consiste à une « *analyse fréquentielle du contenu d’une communication ou d’un message en vue d’en déterminer les conditions de production ou la nature du producteur* » (Fonkeng, Chaffi et Bonda, 2014 : 159). Elle est aussi pour reprendre les propos de Paillé (1994 : 151), une technique permettant de « *relever puis comparer des occurrences d’un ensemble d’unités de sens établi préalablement* ». Dans cette étude, puisqu’il existe plusieurs types d’analyse de contenu, le choix a été porté sur l’analyse dite catégorielle.

L’analyse catégorielle est l’une des méthodes les plus ancienne et les plus utilisées en science sociale selon (Fonkeng, Chaffi et Bonda, 2014). Elle fonctionne par description puis découpage des propos des répondants par thèmes et/ou par sous thèmes. Pour le cas échéant, le découpage tourne autour des différents thèmes et sous thèmes contenus dans le guide d’entretien. Il est donc question d’analyser les points de vue et opinions des enseignants, apprenants, promoteurs des CAF. La description se fera dans un tableau à plusieurs entrées où l’on retrouve l’enquêté, les thèmes et sous thèmes, les contenus et les rapprochements de ces derniers.

3.7.2. Grille d’analyse du guide d’entretien

La grille d’analyse d’entretien est montée à partir des indicateurs des variables de l’étude de cette recherche. Elle se subdivisera en deux grands ensembles : les éléments verbaux du discours du répondant et les éléments non verbaux du discours.

- **Les éléments verbaux du discours**

▪ Il s'agit des hypothèses de cette étude qui ont été explicité en indicateurs et en modalité afin d'être plus facilement repérables dans les discours des enseignants. Ainsi, il est question d'insister principalement sur des indicateurs qui sont en fait des indices qu'on devrait retrouver dans le discours de ceux-ci afin de se prononcer sur le rendement des enseignants.

- **Les éléments non verbaux du discours**

▪ C'est l'ensemble des indices sans paroles présents chez les enseignants pendant leurs discours et susceptibles d'apporter les informations complémentaires sur certains aspects relatifs aux indicateurs de l'étude.

Comment lire la grille d'entretien

- (0) signifie absence de la modalité dans le discours
- (1) présence de la modalité dans le discours
- (A) les variables en question
- (A1) représente l'un de ces thèmes
- (a) représente un des sous thèmes du thème correspondant à A1
- R1, R2, R3, R4 et R5 désigne respectivement les répondants 1, 2, 3,4 et 5.

3.8. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉS

Ce sujet de recherche porte sur « dispositifs pédagogiques et alphabétisation fonctionnelle des femmes ». Cet énoncé met en relief deux variables dont le cadre théorique a permis d'opérationnaliser.

3.8.1. La variable indépendante (VI)

La variable indépendante de ladite recherche est :

- Dispositif pédagogique de formation. Cette variable se mesure à travers quatre modalités

3.8.2. La variable dépendante (VD)

La variable dépendante de cetterecherche est « alphabétisation de la femme »

TABLEAU 4 : TABLEAU SYNOPTIQUE

Hypothèse Générale	Hypothèses de Recherche	Modalités de la VI et VD	Indicateurs	Outil de collecte des données
Les dispositifs pédagogiques impactent sur l’alphabétisation des femmes dans les centres d’alphabétisation fonctionnelle au Cameroun.	HR₁ : Les programmes d’enseignement adaptés contribuent significativement à l’alphabétisation des femmes dans les centres d’alphabétisation fonctionnelle	VI 1: Les programmes d’enseignement adaptés	<ul style="list-style-type: none"> - Contenus d’enseignement ; - Manuel scolaire ; - -Matériel didactique ; - Programmation des cours ; - Disponibilité des ressources pédagogiques. 	Guide d’entretien
	HR₂ : La qualification des enseignants facilite l’alphabétisation des femmes dans les centres d’alphabétisation fonctionnelle	VI 2: La qualification des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Profil des formateurs ; - Niveau d’étude des formateurs ; - Recrutement des formateurs ; - Nombre d’heure d’enseignement ; - Nombre de classe à enseigner ; - -Le principe de spécialisation dans l’enseignement. 	Guide d’entretien

	<p>HR3 : Les méthodes d'enseignement usitées participent efficacement à l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle</p>	<p>VI 3: Les méthodes d'enseignement utilisées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Technique d'enseignement ; - Approche d'enseignement ; - L'interaction entre enseignant et enseigné ; - Approche par les compétences ; - Assistance pédagogique ; - Évaluation permanente des enseignants ; - Inspection et supervision. 	<p>Guide d'entretien</p>
	<p>HR4 : L'environnement éducatif contribue à l'encadrement des apprenants des centres alphabétisation fonctionnelle</p>	<p>VI4 : L'environnement éducatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité des infrastructures ; 	<p>Guide d'entretien</p>
		<p>VD : Alphabétisation des femmes</p>		

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

INTRODUCTION

Dans le présent chapitre, les résultats sont présentés premièrement. Le volet quantitatif qui consistera à présenter les résultats à l'aide des tableaux et/ou des diagrammes et en faire une analyse descriptive qui consiste selon Angers (1992, p.321) en une « *analyse visant à une représentation détaillée d'un objet* » et l'analyse explicative qui consiste selon le même auteur en une « *analyse visant à mettre en relation des éléments d'un objet* ». Dans l'aspect qualitatif de la recherche en second lieu.

4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSES DESCRIPTIVES DES DONNÉES

Présenter les données revient à disposer les différentes catégories et leurs effectifs dans un tableau ou dans les graphes. Angers (1992, p.301) parle de « *présentation visuelle* » et la définit comme étant une « *façon d'organiser et de présenter des données de recherche* ».

4.1.1. Données signalétiques

À ce niveau il est question de présenter les données relatives à l'identification des interviewés. Il s'agit des données sociodémographiques des répondants pouvant aider à les situer dans leur contexte social. À cet effet, cette partie est consacrée à la description des résultats issus du terrain relatif sur le centre de service, l'Âge, la situation professionnelle, la discipline enseignée et le consentement éclairé des interviewés.

TABLEAU 5 : RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LE NOM DU CENTRE

		Fréquence	Pour cent
Valide	CAF Bilingue	19	63,3
	ASCO	11	36,7
	Total	30	100,0

Source : données de terrain (2022)

Les données de ce tableau sont illustrées dans le diagramme ci-après :

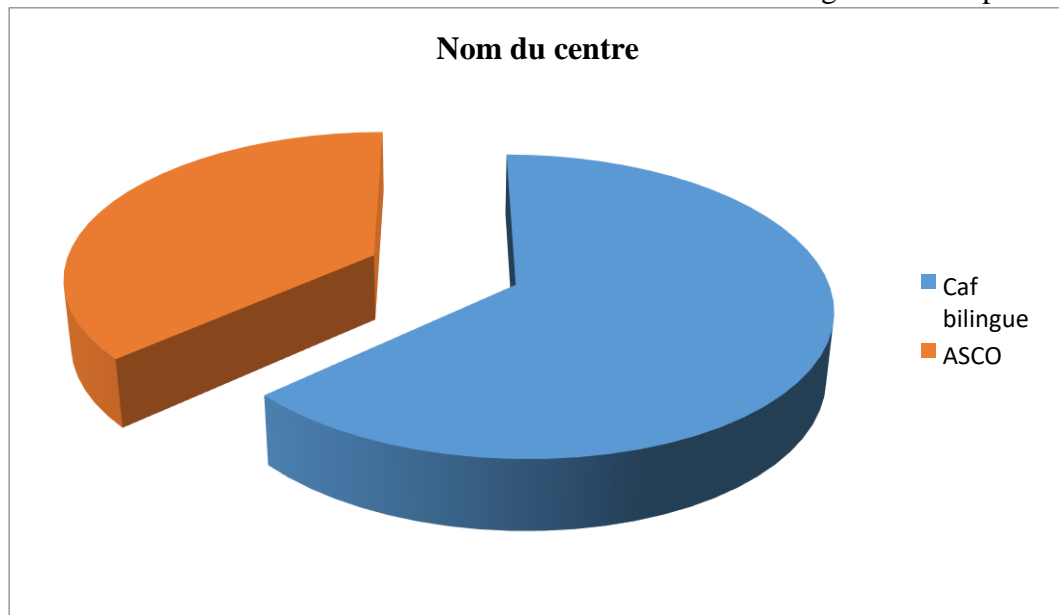


FIGURE 1: DIAGRAMME REPRÉSENTATIF SELON LE NOM DU CENTRE

Le tableau et la figure ci-dessus rendent compte du nom des centres où les participants ont été interviewés. Il en ressort que 30 individus ont participé à cette étude repartis dans deux centres. Parmi ces interviewés, 19 sont du personnels du centre d’alphabétisation fonctionnelle bilingue d’Essos, tandis que 11 sont du centre ASCO. Cette image rend compte du fait que la taille des centres d’alphabétisation dépend non seulement du lieu où il se situe ou encore de l’ancienneté du centre.

TABLEAU 6: RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LA TRANCHE D'ÂGE

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	25 - 35 ans	5	16,7	16,7	16,7
	36 - 46 ans	17	56,7	56,7	73,3
	47 - 57 ans	7	23,3	23,3	96,7
	58 ans et plus	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

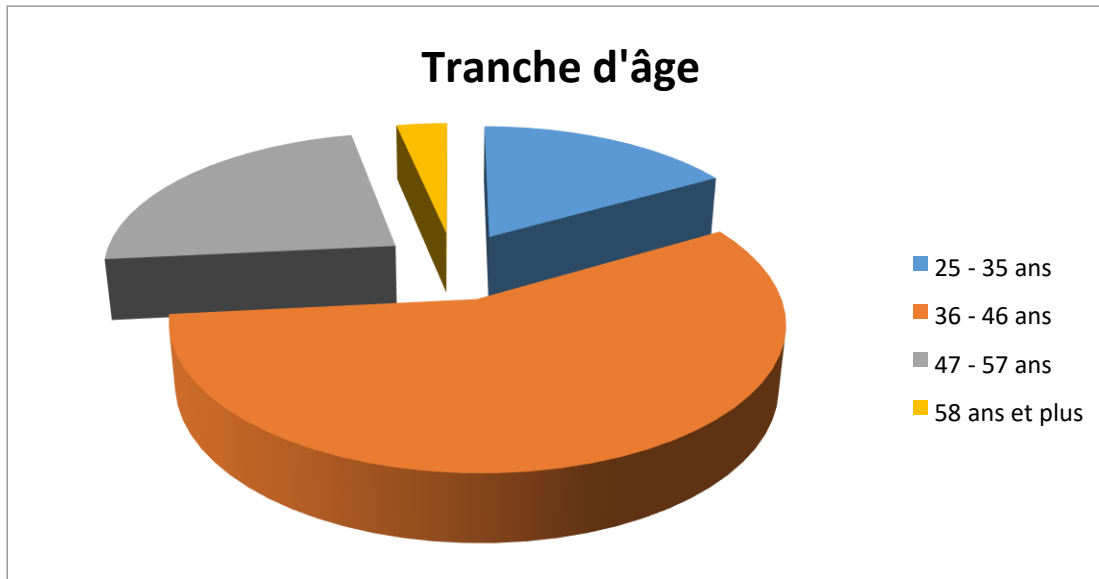


FIGURE 2: DIAGRAMME REPRÉSENTANT LA TRANCHE D'ÂGE

Le tableau ci-contre donne la répartition des sujets selon leur classe d'âge. Il ressort que la tranche de 36-46 ans est la plus représentée avec 17 interviewés correspondant à 57 % de l'échantillon suivi par la tranche de 47-57 ans avec un effectif de 5 interviewés correspondant à un pourcentage de 17 %. La tranche de moins de 25-35 ans occupe également une proportion de 5 interviewés ; correspondant à un pourcentage de 17 %. La tranche 58 ans et plus est la tranche la moins représentée avec un effectif faible (1 individu). Ces résultats révèlent que l'essentiel de l'effectif du personnel de ces centres est concentré entre l'âge de 36-46 ans.

TABLEAU 7: RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LEUR SITUATION PROFESSIONNELLE

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Promoteur de centre	4	13,3	13,3	13,3
	Enseignant(e) Inspecteur du centre	19	63,3	63,3	76,7
	Coordonnateur des CAF	5	16,7	16,7	93,3
	Total	2	6,7	6,7	100,0
		30	100,0	100,0	

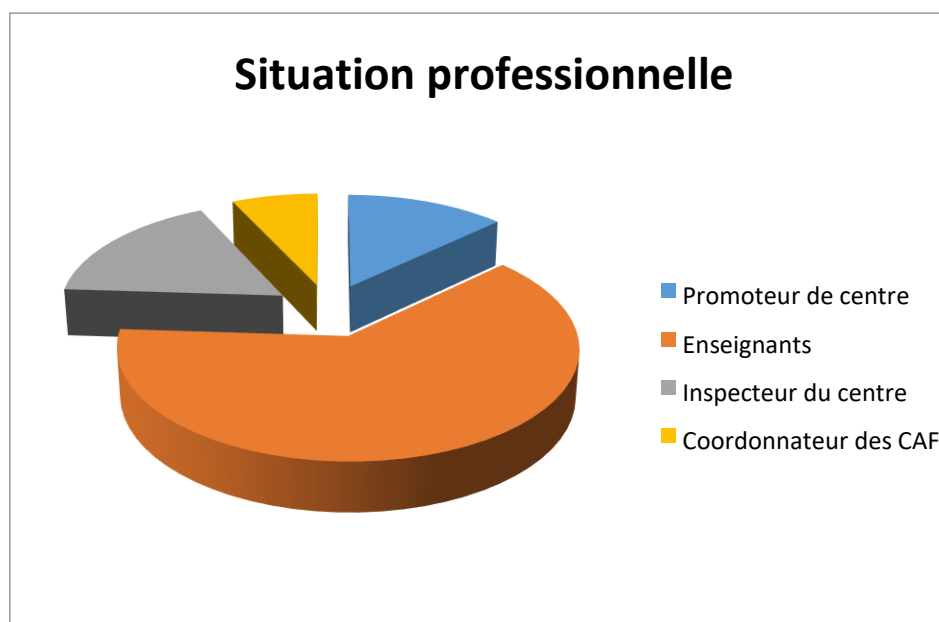


FIGURE 3: DIAGRAMME REPRÉSENTANT LA SITUATION PROFESSIONNELLE

De la lecture du tableau ci-dessus à la figure numéro 3 on observe que la plupart de nos interviewés sont des enseignants des champs. Ils sont pris ici comme les permanent des centres d’alphabétisation c’est-à-dire les « maîtres craies ». Ils correspondent au pourcentage 63 avec pour effectif 19 sur 30 interviewés. À côté, nous avons les promoteurs des centres d’alphabétisation, avec un effectif de 4 interviewés pour un pourcentage de 13 ; puis les inspecteurs des centres (17%) et enfin les coordonnateurs des CAF.

Le pourcentage élevé des enseignants dans cet échantillon se justifie par le fait qu’ils constituent en réalité notre cible.

TABLEAU 8: RÉPARTITION DES INTERVIEWÉS SELON LA DISCIPLINE DISPENSÉE

		Fréquence	Pour cent
Valide	Esthétique	6	20,0
	Hôtellerie	10	33,3
	Couture	4	13,3
	Enseignement de base	7	23 ;3
	Transformation des produits	3	10,0
	Total	30	100

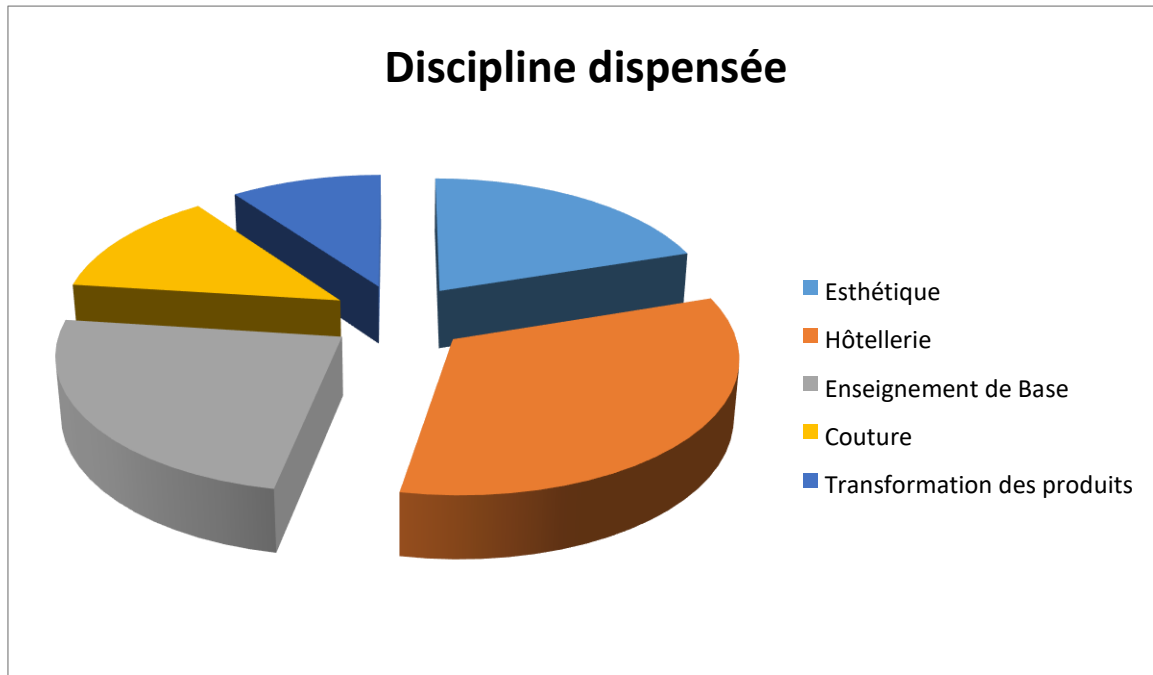


FIGURE 4: DIAGRAMME REPRÉSENTANT LA DISCIPLINE DISPENSÉE

De la lecture du tableau ci-dessus à la figure numéro 4 on observe que la plupart des interviewés dispensent les enseignements dans plusieurs champs qui constituent l'essence des centres alphabétisation fonctionnelle. À cet effet, plusieurs disciplines ou groupe de métiers sont enseignés. Il s'agit notamment de : l'esthétique, l'hôtellerie, la couture, la transformation des produits et aussi l'enseignement de base (lire, écrire, compter). Dans ce tableau, le champ le plus représenté est l'hôtellerie avec un effectif de 10 interviewés sur 30 interviewés correspondant au pourcentage de 33 %. À côté, se trouve le champ enseignement de base, avec un effectif de 7 interviewés pour un pourcentage de 23 % ; puis l'esthétique (20%).

4.2. Analyse de contenu Catégorielle

La partie précédente a permis de présenter les données de terrain, constituées des opinions des interviewés dans une grille d'analyse. Cette partie quant à elle est consacrée à l'analyse des différents thèmes et sous thèmes décrits dans le tableau synoptique ci-dessus.

4.2.1. Les programmes d'enseignement des centres d'alphabétisation

Le premier indicateur issu de l'opérationnalisation de la variable indépendante porte sur les programmes d'enseignement des centres d'alphabétisation. Cet indicateur a permis d'obtenir des thèmes et sous thèmes, constituants de la grille d'analyse.

Généralement, deux instances majeures fixent les programmes d'enseignement dans les CAF. Il s'agit des centres eux même et le ministère de l'éducation de base (MINEDUB), organe

tutelle des centres d'alphabétisation fonctionnelle. Selon (I1), « *la promotrice se charge de nous donner les programmes à enseigner* ». Dans les centres, on note que les programmes pour l'enseignement de base sont axés sur l'apprentissage de la lecture, L'écriture, le calcul, les activités d'éveil. Ces programmes sont conçus en collaboration avec l'administration de tutelle.

Il est également à noter que certaines structures étatiques sont impliquées dans l'élaboration desdits programmes. Les structures d'accompagnements des femmes comme le ministère de la promotion de la femme et de la famille, le ministère des affaires sociales sont impliqués dans l'élaboration des programmes de formation des CAF. Pour (I3), « *Les programmes se font aussi par les structures d'accompagnements des femmes dans les CAF* ».

- **Disponibilité des ressources pédagogiques**

En ce qui concerne le sous thème « Disponibilité des ressources pédagogiques », la collecte des opinions rend compte de ce que les cours devraient se déroulés dans les établissements publics notamment les écoles primaires selon les prescriptions du ministère de tutelle des CAF. Pour ce qui est des inspecteurs pédagogiques, ils sont du ministère de l'éducation de base. En raison de la faisabilité pratique liée globalement aux modalités organisationnelles et fonctionnelles des CAF qui pour eux rencontres de nombreuses difficultés à l'occupation des locaux prévus. La plupart des CAF préfèrent acquérir des locaux de leur propre fonds au détriment des prescriptions étatiques. (I1) « *Pour les infrastructures pendant la formation nous préférons trouver un local où des équipements seront en sécurité* » ; « *les apprenants apportent le nécessaire du matériel pédagogique* ».

De même, la plupart des charges fonctionnelles et structurelles des centres d'alphabétisation fonctionnelle incombent davantage aux promoteurs qui ont la lourde responsabilité de faire fonctionner leurs centres avec ou sans l'accompagnement de l'administration. Par contre des subventions étatique et communautaire doivent accompagner l'action des CAF à travers les dons, les financements et aussi le professionnalisme. Comme le souligne l'interviewé I3, « *80 % des dépenses reviennent à la responsabilité des CAF pour le moment* »

- **Contenus d'enseignement des CAF**

Les enseignements sont calqués au modèle du MINEDUB mais vu le caractère pratique de la formation dans les CAF, il est aussi possible que les formateurs fassent intervenir leurs propres expertises et expériences. Selon (I20), « *L'enseignant ayant une formation professionnelle apporte souvent aussi son expertise* ». Globalement, les CAF dans leurs cahiers de charge et référentiels de formation définissent en fonction du contexte socioéconomique de la localité les groupes

d'enseignement. Il s'agit de l'esthétique qui englobe un ensemble de petit métier (Coiffure, Pédicures Manucures, etc.) ; de la couture classique et moderne, de l'hôtellerie qui porte entre autres (la restauration, la décoration et la pâtisserie) ; de la transformation des produits notamment les produits de premières nécessités.

Pour ce qui est de l'enseignement de base, les enseignements dans les CAF mettent l'accent sur l'apprentissage basique, avec une forte priorité sur les causeries éducatives, l'écriture, la lecture, l'arithmétique entre autres. Selon l'interviewé (I14), « *le centre pratique aussi des causeries éducatives afin d'éveiller nos apprenants en plus de l'apprentissage de base* ».

- **Programmation des cours**

Tout le processus d'élaboration d'un programme de formation repose sur quelques décisions importantes déjà prises pendant la première phase de planification des CAF. Pour (I12) la programmation doit répondre à la question suivante : « *Qu'ont-ils besoin d'apprendre?* ». Cette question est essentielle et demande une réponse valable. Nous ne pouvons-nous permettre d'avoir des programmes de cours qui ne répondent pas aux besoins et contiennent des erreurs. Ils doivent être pertinents et corrects étant donné qu'ils ont un rapport direct avec les résultats et l'utilité des cours.

La programmation des cours montre que l'on a besoin d'une équipe qualifiée pour mener à bien cette tâche. Il faut des personnes qui ont une connaissance approfondie de la formation, du secteur coopératif en général, de la gestion, de la législation, des pratiques coopératives, du système et des procédures concernant les diverses opérations commerciales des entreprises. Malheureusement, il est très difficile de trouver, parmi le personnel des instituts de formation, des personnes qui réunissent toutes ces qualifications. Selon (I10), « *les promoteurs des centres d'alphabétisation fonctionnelle sont relativement en charge de la programmation des cours* ». Pour l'interviewé (I8) dans les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle « *la programmation se fait régulièrement dans l'après-midi en raison du profil des apprenants* ».

4.2.2. Qualification des enseignants

De par la place prépondérante qu'occupent les enseignants dans le système éducatif, tant d'un point de vue pédagogique que social, politique et économique, la question enseignante est une dimension centrale dans l'analyse des facteurs ayant un impact sur les acquisitions des élèves. Il s'agit ici de savoir dans quelle mesure chacune de leurs caractéristiques influence les apprentissages : leur niveau académique, leur formation professionnelle, qu'elle soit initiale et continue, ainsi que leur statut.

Les enseignants des CAF sont recrutés par le canal des appels d'offres d'emploi. Les enseignants des CAF sont des professionnels parfois formés dans le tas. « *Les enseignants sont aussi formés dans le tas par un professionnel* ». Dans certains centres, les enseignants doivent être qualifiés et spécialisés en alphabétisation classique en l'occurrence soit nantis d'un Master. « *Nos enseignants sont aussi des personnes qualifiées en alphabétisation classique et spécialisés* ».

- **Question de recrutement des enseignants**

S'il est largement reconnu que la qualité de l'enseignement dépend fortement de celle des enseignants il y a eu beaucoup de débats depuis la fin du siècle dernier, autour de la question de savoir dans quelle mesure la qualité de l'enseignant était déterminée par sa formation professionnelle.

Le recrutement, étape qui comprend généralement la sélection des personnes entrant dans la profession enseignante, met les décideurs et les gestionnaires du système éducatif devant un défi multidimensionnel. Ainsi la décision politique de scolariser un nombre croissant d'élèves dans l'enseignement formel entraîne-t-elle la nécessité de recruter un nombre conséquent d'enseignants au *profil souhaité*.

Les centres lancent les appels d'offre au grand public et certaines candidatures sont retenues à l'issue de l'étude de dossier. La grande majorité des enseignants des CAF des écoles normales et d'autres ont des certifications dans un des domaines de formation. Selon certains interviewés, le recrutement des enseignants dans les CAF se fait de manière conventionnelle. Selon (I21) et (I5), « *les recrutements sont lancés en fonction du besoin des centres qui s'accroissent en fonction des apprenants* ». Pour d'autres, la plupart des formateurs des CAF sont des anciens apprenants desdits centres. (I9) « *Nos formateurs sont nos anciens apprenants qui viennent souvent pour des stages professionnels* ».

- **Question du profil des formateurs**

Le plus important chez les formateurs des CAF se résume sur les compétences visibles et objectivement vérifiables. Il est aussi important de souligner que la plupart ont au moins le BEPC en plus des certifications. Les centres fonctionnent également avec les acteurs de la société civile. I3 « *Le profil de nos enseignant est diversifié, parfois les acteurs de la société civile interviennent dans l'enseignement* »

En plus des profils cités plus haut, il faut retenir que les CAF recherche également les spécialistes d'éducation inclusive bien que ceci reste encore un fort idéal en raison de l'absence de ces profils dans les CAF. Tel que le souligne l'intervenant I3 « *Nous recherchons des personnes*

spécialistes en prise en charge des personnes en situation de handicap et aussi les encadreurs des enfants déscolarisés ».

- **Nombre d'heures d'enseignement**

Selon (Chopin, 2010) le temps scolaire correspond à la « quantité officielle d'instruction », à savoir « le nombre d'heures durant l'année scolaire, que les autorités scolaires considèrent que les écoles locales allouent à l'enseignement des sujets obligatoires et optionnels de l'emploi du temps, ainsi qu'aux autres activités scolaires ».

Quant à (Benavot, 2004) le temps scolaire est perçu comme une donnée rationalisée qui découle directement de l'institution étatique. Il comporte une dimension à la fois quantitative et qualitative. Dans sa dimension quantitative, le temps scolaire annuel correspond au nombre d'heures de cours par an prévu par des politiques publiques pour l'enseignement dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle en occurrence. Selon un promoteur des CAF interviewé lors de nos descentes sur le terrain, il affirme que (I11) « *notre centre fixe le temps de formation en fonction du niveau réel des apprenants et aussi en fonction de la filière choisie* » ; il renchérit en justifiant que « *le quota horaire défini par la tutelle est difficile à appliquer vu le contexte difficile de fonctionnement des centres* »

L'enseignement dans les CAF porte sur 20 heures et 34 heures de cours par semaine en fonction des filières, avec une variation de 5 heures à 7 heures par jour ceci pour deux enseignements. Par ailleurs dans certains centres, les cours se font trois fois par semaine avec une fréquence de 3 à 4 heures de cours par jour. I3 « *Dans notre centre de formation le quota horaire est de 20 heures par semaine* »

4.2.3. Méthodes d'enseignements pratiquées

La méthode d'enseignement privilégiée est l'andragogie. Au Cameroun une tendance nouvelle, prenant plus vigoureusement partie en faveur de l'alphabétisation des adultes, s'est manifestée à la 2ème Conférence Internationale de l'Éducation des Adultes, qui s'est tenue à Montréal en 1960. Un comité de l'UNESCO, créé sur la recommandation de cette conférence, a estimé que l'organisation devrait se préoccuper plus particulièrement des pays en développement, et qu'il était urgent d'organiser une attaque massive contre l'ignorance selon un programme comprenant les éléments suivants : « *maîtrise des techniques de la lecture, l'écriture et autres modes de diffusion des connaissances utiles ; éducation politique et sociale ; formation professionnelle* ».

La méthode d'enseignement dans des CAF est définie en fonction du niveau des apprenants. Pour identifier ce niveau, les CAF posent des diagnostics à l'entrée et au début de l'année puis partant de là, adopte une méthode. (I8) « Tout commence par l'évaluation des apprenants en début d'année ; nous faisons une évaluation initiale pour nos débutant ».

- **Technique d'enseignement utilisée**

Les techniques d'enseignement constituent le niveau le plus spécifique des comportements d'un enseignant ou d'une enseignante. Parmi ces techniques, l'on mentionne le questionnement, la discussion, les explications et les démonstrations. Les CAF mettent l'accent sur la technique démonstrative à travers le visuel. « *Nous exigeons à nos enseignants, dans leur pratique de plus projeter les images et autres choses attractifs* » ;

Les techniques sont le niveau le plus spécifique des comportements d'un enseignant.

Parmi ces techniques, mentionnons :

- Le questionnement,
- La discussion,
- Les directives,
- Les explications
- Les démonstrations.

Les enseignants des CAF disent maîtriser les techniques d'enseignement citées plus haut mais éprouvent des réelles difficultés à l'implémentation de ces techniques. Selon un l'interviewé (I23), « *les enseignants n'ont pas la possibilité d'implémenter ces techniques d'enseignement dans leurs enseignements en raison notamment de l'environnement éducatif* »; pour (I4), « *les ressources pédagogiques allouées au fonctionnement des enseignements ne peuvent pas favoriser la pratique pédagogique telle qu'elle doit se faire ; nous n'avons pas le nécessaire pour cet idéal*».

- **Approche d'enseignement privilégiée**

Tout comme la formation formelle, le secteur non formel de l'éducation aussi convoque plusieurs approches d'enseignement. L'émergence du concept de compétence et le développement progressif de l'approche par compétences en formation universitaire constituent une réponse à la préoccupation d'apporter une solution aux problèmes et aux limites identifiés dans le cadre de l'approche par objectifs. On peut reconnaître successivement l'influence de plusieurs courants contributifs. Il convient de citer brièvement quelques-unes de ces contributions mais une insistance sera faite sur la définition proposée par Tardif, en considérant qu'elle représente aujourd'hui la synthèse provisoirement stabilisée la plus aboutie du concept de compétence en tant que construit

théorique et empirique utilisable en éducation, d'une façon générale, et applicable en pédagogie. Dans les CAF aussi, l'approche en vigueur et celle des compétences. (I3) déclare à juste titre : « *nous essayons de pratiquer l'approche par les compétences dans cet établissement à travers les conditions d'apprentissage développées dans nos centres de formation* ».

Une telle définition de la compétence a des implications pédagogiques importantes et fournit explicitement ou implicitement des indications quant aux conditions à prendre en compte au moment de la planification des dispositifs de formations qui entendent accorder une place centrale au concept de compétences. Cependant, à l'instar des implications respectives de l'approche par objectifs et d'autres courants conceptuels, il n'est pas toujours facile de dissocier ce qui relève directement d'une théorie de la compétence et ce qui relève davantage d'autres courants théoriques contemporains, avec lesquels se sont développées de fortes convergences. Ainsi faut-il mentionner, parmi les perspectives importantes étroitement reliées à l'approche par compétences, la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. Selon l'interviewé (I4) « *ici nous visons des compétences afin de rendre opérationnels nos apprenants même si les ressources à cet effet sont moins appréciables.* »

- **Assistance pédagogique des enseignants**

Oliva et Pawlas (2004) expliquent que de nos jours, la supervision pédagogique est complexifiée par plusieurs facteurs, dont la diversité des conceptions de la supervision pédagogique et des pratiques associées à un enseignement de qualité, par le mandat du gouvernement ainsi que par la relation de tension entre les enseignants et les directions d'école et même des centres d'alphabétisation fonctionnelle en occurrence. « *Nous ne savons pas réellement s'il existe un accompagnement pour les enseignants ici* » (I30). Or renchérit-t-il la supervision pédagogique est un outil efficace d'accompagnement des enseignants surtout ceux des CAF.

Olugbenga et Olanrewaju (2013) pensent unanimement que pour relever ce défi, il est nécessaire d'élaborer, de promouvoir et de développer des méthodes innovantes de formation des enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au profit des jeunes apprenants. On comprend à ce niveau que l'objectif de la formation et de la préparation des enseignants doit être centré sur le développement de l'éducation et de la culture du personnel des élèves enseignants en développent leur capacité à éduquer les autres plus efficacement ; ceci à travers une conscience professionnelle qui sous-tend les bonnes relations entre collaborateurs. « *Les inspections pédagogiques se font généralement au mois de novembre, ces inspecteurs s'intéressent notamment aux questions administratives et sur l'environnement éducatif* ».

4.2.4. L'environnement éducatif des centres d'alphabétisation

L'environnement éducatif est un dispositif indispensable au fonctionnement des centres d'alphabétisation fonctionnelle mais nécessite une forte amélioration en raison de la qualité des locaux utilisés notamment ceux des CAF qui ne sont pas installés dans les écoles publiques.

- **Disponibilité des infrastructures**

Les conditions d'enseignement sont globalement mauvaises à cause de la précarité des infrastructures et des équipements. Les établissements scolaires pâtissent d'une mauvaise gestion et d'un manque d'entretien régulier.

De plus, une majorité des CAF, et tout particulièrement dans les zones urbaines, ne disposent pas d'un minimum d'installations connexes (eau potable, électricité, toilettes...). Ces mêmes établissements souffrent également d'un sous-équipement en matériel didactique. Les manuels scolaires étant insuffisants. Pour (I13), « *la plupart des CAF ont transformés leurs propres domiciles en environnement de formation pour des raisons multiples* ». Dans ce sens, (I8) renforce cette idée en soulignant que « *les ressources des CAF sont insuffisantes pour permettre d'envisager construire ou même louer un local pour la formation* ».

La formation des CAF relativement aux dispositions du ministère de tutelle doit se dérouler dans les écoles publiques de la localité concernée. Étant donné que la formation dans les CAF se déroule dans les après-midis, il est donc opportun pour les promoteurs des CAF de s'y installer. « *Les infrastructures sont disponibles lorsque la formation se fait dans les écoles publiques mais ceci est difficile pour nous* » (I15).

- **Qualité des infrastructures**

Elle concerne donc la qualité des infrastructures de l'environnement scolaire. Pour Lehtinen (1997), ce concept embrasserait une structure encore plus complexe qui comprend à la fois le matériel didactique, des sources d'information et des événements à l'extérieur de l'école, où les élèves peuvent participer directement et virtuellement au processus d'apprentissage. De manière plus opérationnelle, Hutchinson (2003, p. 85) estime que les concepteurs de l'environnement éducatif doivent prendre en compte les paramètres suivants : salle de classe, température de la salle, confort des sièges, le bruit de fond, distractions visuelles, tutoriels, séminaires, conférences. Ce sont tous des facteurs de l'environnement qui peuvent affecter la concentration et la motivation des apprenants.

Une conception d'un environnement physique d'apprentissage approprié et adapté doit concerner les points suivants : la superficie et la température de la salle ; l'environnement de la

salle à considérer (localisation, bruit, distractions visuelles à l'intérieur ou à l'extérieur) ; la disposition des sièges et autres dispositifs ; les équipements; la localisation de la classe par rapport à la cour de récréation, le dispensaire, le réfectoire, la bibliothèque, les terrains de jeux, etc. Pour (I17), *« les CAF ne peuvent pas parler de qualité des infrastructures qui n'existent déjà presque pas en raison du non accompagnement du gouvernement »*

Lorsque la formation se déroule dans les locaux des écoles primaires publiques, l'on ne douterait de la qualité desdits infrastructures. Ce dispositif contient des salles de classe équipées et les CAF produise aussi du matériel en fonction des filières sollicitées par les apprenants. *« Pendant la formation, nous donnons une partie de matériel aux apprenants mais le reste, ce sont les apprenants eux-mêmes qui s'en procurent ».*

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Interpréter les résultats consiste à donner un sens, une signification aux résultats auxquels on est parvenu. Demers (1982, p.181) cité par Angers (1992, p.324), affirme que « *l'interprétation est une argumentation logique qui a pour but de situer vos résultats quant à leur portée* ». Ce qui veut dire que dans ce chapitre, nous allons nous appuyer sur les données et les résultats des analyses issues du chapitre précédent. C'est pour aller dans ce sens que Angers (1992, p.323) déclare que « *l'interprétation est un mouvement de la pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte, elle aussi, sur les données, mais en cherchant à aller plus loin* ». L'objectif de chapitre étant de rendre compréhensible et intelligible les résultats de notre recherche, nous reviendrons sur nos hypothèses de départ, afin de les discuter au regard du cadre théorique qui nous ont permis de les formuler. En fin, nous allons élargir la discussion en comparant ce que disent les informations collectées et la réalité observée sur le terrain.

5.1. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif général pour cette étude consistait à analyser l'influence qui existe entre les dispositifs pédagogiques et l'alphabétisation des femmes. Nous avons constitué échantillon à partir de l'approche non probabiliste constitué de certain membre de la communauté éducative des CAF. Les informations collectées auprès des enseignants ont été complétées par les promoteurs des centres. L'objectif de notre recherche qui a conduit nos investigations nous a permis d'aboutir à des résultats dont il convient maintenant de montrer la pertinence et la portée à travers l'interprétation et la discussion. Ceci faisant, nous allons tour à tour revenir sur chacune de nos hypothèses.

5.1.1. Les méthodes et programmes d'enseignements pour l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle sont inadaptés.

La première hypothèse de notre recherche stipule que les méthodes et programmes d'enseignements constituent des facteurs indispensables à l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle. Cette hypothèse a été confirmée à l'issue de l'analyse de contenu catégorielle. Nous avons conclu que les méthodes et programmes d'enseignements des CAF sont inadaptés en raison de l'insuffisance des dispositifs y afférents. Selon les points de vue que nous avons collecté à l'issue de l'analyse de cette hypothèse, on retient que les centres d'alphabétisation fonctionnelle éprouvent d'énormes difficultés à implémenter des méthodes d'enseignement adapté d'une et les programmes d'autres part sont peu conventionnel.

De la conception des programmes d'alphabétisation

Depuis 1947, l'UNESCO a fait de la lutte contre l'analphabétisme l'une de ses priorités. L'organisation intègre alors l'alphabétisation, en tant que processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans le concept d'éducation de base. Basée sur le droit à l'éducation tel que défini par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, l'alphabétisation « *de masse* » ou « *traditionnelle* » consiste à alphabétiser tous les individus, en transmettant à chacun un minimum de connaissances en lecture, écriture et calcul, et ce, peu importent les contenus d'apprentissage et les méthodes appliquées.

Cette conception se traduit par l'organisation de campagnes massives d'alphabétisation, dont le but est d'éradiquer assez rapidement l'analphabétisme. L'idée promue après les deux guerres mondiales est alors que chaque individu doit recevoir une éducation minimale, un « *fonds commun d'idées, de façons d'être et de penser, d'idéaux qui pourraient créer une véritable solidarité et une fraternité humaines* ». (UNESCO, 2006)

Notons qu'à cette époque, la politique coloniale des métropoles et plus

Particulièrement de la France en Afrique dans le domaine culturel était celle de l'assimilation. En effet, comme l'a si bien souligné Schuerkens, la culture européenne était censée représenter un degré supérieur de civilisation et il fallait aider les colonisés à s'en rapprocher. (Schuerkens, 2000) L'offre éducative était donc en partie marquée par cette doctrine qu'elle contribuait à mettre en œuvre.

L'objectif de l'alphabétisation des colonisés à travers une langue étrangère était essentiellement de former les auxiliaires coloniaux au service de la puissance coloniale. Il n'existe donc pas à l'époque un programme d'alphabétisation proprement dit. Quant aux années 1960 et 1970, elles sont marquées par un intérêt croissant pour les liens entre alphabétisation et développement socio-économique. Au début des années 60, dans le cadre de la « *Décennie du développement* » lancée par l'ONU, sont mis en place de nombreux plans d'aide au développement. Parallèlement, se multiplient les théories pour pallier aux problèmes théoriques et techniques posés par le développement des pays du « Tiers-Monde ».

Dans un contexte également marqué par l'émergence de la théorie du capital humain, il s'agit de démontrer que l'alphabétisation peut aussi contribuer au développement économique et social des pays en développement. D'où la notion d'alphabétisation fonctionnelle qui renvoie alors à l'acquisition de connaissances de base en lecture, écriture et calcul, mais également de connaissances techniques adaptées au travail des individus et aux besoins du développement économique et social.

Centré sur l'amélioration de l'efficacité et de la productivité des travailleurs, le concept d'alphabétisme fonctionnel est par la suite étendu; l'UNESCO indiquant, lors de sa Conférence générale de 1978, que : « *une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté* ». (UNESCO 2006)

Pour l'UNESCO (2006), la méthodologie d'un tel type de programme se conformait à trois principes organisateurs : 1) le programme était pensé en fonction d'un objectif économique et/ou social dont il serait l'instrument de la réalisation (axe pragmatique) ; 2) le groupe cible devait participer à son élaboration et à sa mise en œuvre (axe psychosocial) ; 3) les enseignements de lecture, d'écriture et d'arithmétique devaient être conçus en fonction des deux premiers principes (axe pédagogique). Cependant, pour la conception de ces programmes, conformément à la finalité économique du PEMA, l'angle d'action était idéalement constitué de l'objectif, déterminé a priori par les techniciens du développement, tout comme les problèmes d'ailleurs, l'étude de milieu n'étant là que pour définir quels étaient les moyens utilisables pour corriger les défauts et éliminer les erreurs dont on ne cherchait pas à savoir comment ils étaient perçus et éprouvés par les producteurs (Unesco, 2000). Pour ainsi dire, l'une des grandes faiblesses des programmes qui en découlent est la non-prise en compte de l'environnement socioculturel, économique et politique des apprenants dans leur élaboration. Par conséquent, ces insuffisances font enrichir la notion d'alphabétisme d'une dimension politique avec la théorie de la conscientisation

En ce qui concerne les programmes d'enseignement des CAF, l'idéal défini stipule que ces derniers doivent faire l'objet d'une combinaison de plusieurs instances. Deux instances majeures fixent les programmes d'enseignement dans les CAF. Il s'agit des centres eux même le ministère de l'éducation de base organe tutelle des centres d'alphabétisation fonctionnelle. Mais les CAF en fonction de leur propre conviction définissent les programmes à la mesure des ressources.

De même, la plupart des charges fonctionnelles et structurelles des centres d'alphabétisation fonctionnelle incombent davantage aux *promoteurs* qui ont la lourde responsabilité de faire fonctionner leurs centres avec ou sans l'accompagnement de l'administration. Par contre des subventions étatique et communautaire doivent accompagner l'action des CAF à travers les dons, les financements et aussi le professionnalisme.

Un premier élément qui pourrait expliquer les disparités de résultats des systèmes éducatifs africains serait que les États consacrent des niveaux de ressources financières différents à leur système et que cela ait un impact sur les apprentissages des élèves. En effet, on pourrait s'attendre

à ce que les résultats des systèmes éducatifs soient relativement meilleurs lorsque les moyens qui leur sont alloués sont plus importants. On suppose que l'augmentation des ressources dont bénéficient les écoles permet d'améliorer les conditions de scolarisation (davantage d'enseignants, plus de matériel pédagogique, des tailles de classe réduites,), et par là même la qualité de l'éducation, ce qui aurait une incidence positive sur les apprentissages des élèves.

Pour ce qui est de la programmation des cours montre que l'on a besoin d'une équipe qualifiée pour mener à bien cette tâche. Il nous faut des personnes qui ont une connaissance approfondie de la formation, du secteur coopératif en général, de la gestion, de la législation, des pratiques coopératives, du système et des procédures concernant les diverses opérations commerciales des entreprises. Malheureusement, il est très difficile de trouver, parmi le personnel des instituts de formation des CAF, des personnes qui réunissent toutes ces qualifications.

Pour atteindre les objectifs quantitatifs de l'EPT, les pays africains ont mis en place des modes de groupement pédagogique alternatifs au schéma scolaire classique de simple flux et de simple vacation (Bray, 2009). En zone urbaine, le système de double vacation permet de réduire la taille des classes lorsque les salles et les enseignants sont en nombre insuffisant, et en zone rurale, les cours multigrades réduisent les coûts et offrent une meilleure continuité éducative. Comme nous allons le voir, dans ces deux modes d'organisation, le temps d'enseignement est différent du temps offert dans un schéma classique d'organisation de la classe. En général, dans le système de double vacation, les classes sont organisées de façon à

102 accueillir deux groupes distincts d'élèves au cours d'une même journée, le premier suivant la classe la matinée, et le second l'après-midi. Ce système s'est cependant mis en place selon des modèles très différents, en ayant recours à un ou deux enseignants, ou en réduisant plus ou moins le temps scolaire par rapport à une organisation classique.

Les manuels scolaires sont identifiés par de nombreuses études comme le facteur ayant le meilleur rapport coût-efficacité pour améliorer les apprentissages des élèves (Mingat, 2003; Verspoor, 2006). Or, comme le montre les résultats ci-dessus, la plupart des apprenants des CAF ne dispose pas suffisamment de manuels scolaires en raison de leur précarité fonctionnelle.

Ceci n'est pas sans conséquence sur le niveau des acquisitions des élèves dans la mesure où, comme le montrent Michaelowa et Wechtler (2006) cité par Seurat (2013, p.120) à partir des données du PASEC et en comparant les résultats des élèves selon qu'ils possèdent ou non un manuel, leur réussite s'améliore lorsqu'ils en disposent d'un. Cette amélioration est comprise dans un intervalle allant de + 5 % à + 20 % selon la discipline et le niveau d'enseignement. La possession d'un manuel scolaire a en effet un impact plus important. Les élèves ayant davantage besoin, dans leurs premières années de scolarisation, d'un manuel pour apprendre à lire et

s'entraîner chez eux. Même si, en tenant compte que la disponibilité de livres dans les deux matières est fortement corrélée les élèves possédant un manuel de français ayant également un livre de mathématiques et donc en testant l'effet du taux moyen de possession de livres au niveau de la classe sur les acquisitions des apprenants, l'impact est toujours fortement positif et significatif.

De même, il est fortement probable que l'impact de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation sur le savoir des individus soit complémentaire à ce qu'ils ont acquis lors de leur scolarisation primaire, qu'elle ait été tronquée ou non. Il s'agit ici d'identifier l'effet additionnel des programmes d'alphabétisation, autrement dit, ce que ces derniers ont permis aux individus d'acquérir au-delà de ce qu'ils ont appris durant leurs études initiales (Seurat, 2013, p 180).

Selon Seurat 2013, ceci constitue des éléments importants en termes d'action politique en faveur de l'alphabétisation, et notamment en ce qui concerne l'évaluation de l'efficacité des programmes et le ciblage des potentiels bénéficiaires d'actions d'alphabétisation. On observe par exemple qu'en Éthiopie, il apparaît comme très peu pertinent de fournir des programmes à des individus ayant atteint au moins 4 années d'études formelles durant leur jeunesse, puisqu'ils ont déjà acquis un savoir lire basique. En revanche, il serait légitime d'une part, d'augmenter la participation à des programmes des individus n'ayant pas ou peu été scolarisés durant leur jeunesse, et d'autre part, d'améliorer l'efficacité des programmes. Au Cameroun, le constat est différent. Améliorer la participation à des programmes des individus n'ayant pas ou peu été scolarisés serait contre-productif, puisque le fait d'en avoir bénéficié n'a aucun impact sur le savoir lire basique. Il s'agit donc surtout d'améliorer l'efficacité des actions d'alphabétisation, de façon évidente pour les individus ayant peu été scolarisés, mais aussi pour ceux ayant atteint au moins 4 années d'études formelles, puisque les gains d'alphabétisation restent relativement limités (Seurat, 2013, p.181).

Les effets sociaux de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation

Si les programmes d'alphabétisation ont pour objectif premier de permettre aux individus d'apprendre à lire et à écrire et qu'ils ont donc de cette façon des effets sociaux indirects, ils peuvent également avoir des effets directs sur les pratiques des individus en matière de santé, de démographie, de vie civique... On peut en effet supposer que leur contenu et donc les connaissances qu'ils véhiculent, tout comme le fait qu'ils constituent un cadre propice à la communication, peuvent affecter les comportements individuels.

Les effets sociaux des programmes d'alphabétisation restent cependant à mesurer. En effet, les études concernant les impacts de la fréquentation d'un programme d'alphabétisation portent généralement sur des programmes spécifiques, menés au niveau local, et s'attachent à mesurer les effets de la fréquentation d'un programme sur une communauté particulière. Il n'existe pas, à notre

connaissance, de recherche portant au niveau national sur les effets sociaux de la participation à un programme d'alphabétisation.

Or, l'identification de ces effets est cruciale. S'il s'avère que ces programmes ont effectivement des impacts sociaux, ils pourraient constituer un des leviers pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement, que les pays africains se sont engagés à réaliser. Cela apporterait des arguments supplémentaires au plaidoyer en faveur du développement des politiques nationales en matière d'alphabétisation. Surtout, mesurer certains impacts sociaux est possible grâce aux enquêtes de ménages. Ainsi, de la même façon que les programmes sont plus ou moins efficaces, selon les pays, en termes d'acquisition du savoir lire, il est possible de déterminer, dans quelle mesure ils ont plus ou moins d'effets selon les dimensions sociales étudiées et selon les pays. C'est ce que nous allons examiner dans cette partie de la recherche.

Comme nous venons de le voir, il est difficile de disposer, pour le secteur de l'alphabétisation, des dispositifs techniques et financiers nécessaires pour constituer un plan de développement, qui anticiperait les progrès recherchés, tout en étant soutenable sur le plan financier. C'est une des raisons avancées pour expliquer le faible soutien qu'apportent les Gouvernements et leurs partenaires techniques et financiers à l'alphabétisation des adultes.

5.1.2. Le manque d'encadrement a une influence sur la qualification des enseignants dans le processus d'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnel.

La deuxième hypothèse de notre recherche stipule que la qualification des enseignants a une influence sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle. Cette hypothèse a été confirmée à l'issue de l'analyse de contenu catégorielle. Nous avons conclu au regard des résultats de terrain que les CAF à travers leurs enseignants principaux maillons de formation recevaient de moins en moins d'encadrement tant sur le plan communal qu'étatique. Selon les points de vue que nous avons collecté à l'issue de l'analyse de cette hypothèse, on retient que les centres d'alphabétisation fonctionnelle éprouvent d'énormes difficultés à la question de recrutement des alphabétiseurs, l'absence d'un profil adéquat des formateurs et aussi l'absence d'une spécialisation des formateurs.

Les centres lancent les appels d'offre au grand public et certaines candidatures sont retenues à l'issue de l'étude de dossier. La grande majorité des enseignants des CAF des écoles normales et d'autres ont des certifications dans un des domaines de formation. Selon certains interviewés, le recrutement des enseignants dans les CAF se fait de manière conventionnelle.

D'après la politique éducative du Cameroun, plus précisément les articles 37, 38 et 39, du chapitre réservé aux enseignants, il ressort que seuls les enseignants sont garants d'une éducation de qualité. À cet effet, l'enseignant a droit à une formation initiale et continue appropriée lui permettant d'assurer ses obligations et sa mission d'enseignement ; d'éducation ; d'encadrement pédagogique ; de promotion scientifique ; d'évaluation et enfin de rectitude morale. En effet, garantir une éducation de qualité suppose aussi avoir des enseignants de qualités.

Selon UNESCO (2005), c'est l'enseignant qui influence le vécu quotidien des apprenants à l'école. Il doit donc intéresser les apprenants et leur donner envie de participer à leurs apprentissages, en faisant preuve de créativité, d'engagement, de savoir-faire professionnel et d'enthousiasme.

De même, la Recommandation CM/Rec (2012, p.82), stipule que « l'éducation *doit* s'appuyer sur les enseignants qualifiés, déterminés à suivre une formation professionnelle continue ». En d'autres termes, la qualification et l'attitude des enseignants sont des éléments très importants pour une éducation de qualité. Par conséquent, dans nos écoles d'agriculture, pour atteindre l'Objectif du Développement Durable N°4 qui met l'emphase sur la promotion et l'assurance d'une agriculture durable, nous devons veiller sur la qualification et la formation des enseignants permanents exerçant dans l'enseignement agricole. Car, l'enseignant au-delà de sa compétence à définir les situations d'apprentissages et les tâches pédagogiques, peut aussi les faire évoluer, recadrer en réorientant et en facilitant le travail en temps opportun.

Ainsi, les tâches aujourd'hui assignées aux enseignants telles que : l'estimation des compétences d'apprentissage et du développement cognitif des apprenants ; l'offre des programmes favorisant le développement de ces derniers ; la gestion des contrats d'apprentissage individuel et la production et les conseils relatifs à l'apprentissage, demandent un certain charisme appelé qualité.

La question enseignante

De par la place prépondérante qu'occupent les enseignants dans le système éducatif, tant d'un point de vue pédagogique que social, politique et économique, la question enseignante est une dimension centrale dans l'analyse des facteurs ayant un impact sur les acquisitions des élèves. Il s'agit ici de savoir dans quelle mesure chacune de leurs caractéristiques influence les apprentissages : leur niveau académique, leur formation professionnelle, qu'elle soit initiale et continue, ainsi que leur statut. Sur le premier point, les études mesurant l'impact de la formation académique des maîtres sur les acquis des élèves convergent vers un niveau académique minimal requis pour enseigner au primaire se situant au niveau de 10 années d'études générales. Au-delà,

les gains pour les élèves sont très faibles, voire inexistants (Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard, Tyab et Vianou, 2004 ; Michaelowa et Wechtler, 2006, p.107). Cela ne permet pas de conclure que la formation académique est inutile, mais plutôt que les niveaux de formation des enseignants, qui vont en général du 1er cycle du secondaire à l'université, génèrent finalement assez peu de différences sur les acquisitions des élèves. Cela appelle deux types d'explication.

D'une part, les enseignants disposant d'un niveau académique supérieur à dix années peuvent avoir des aspirations professionnelles plus importantes que ceux d'un niveau inférieur, et de ce fait, être moins motivés. Michaelowa (2002) montre ainsi que les enseignants titulaires du baccalauréat ou ayant poursuivi un cycle universitaire déclarent davantage que les autres qu'ils choisiraient un autre métier que celui d'instituteur, si cela se représentait.

D'autre part, s'il est nécessaire que les enseignants maîtrisent les connaissances de base enseignées à l'école primaire, leur niveau de diplôme en est certes un gage, mais ne garantit pas qu'ils soient de bons enseignants. Autrement dit, avoir poursuivi ses études au-delà de dix années ne donne sans doute pas les compétences en matière de pédagogie utiles en classe. De façon générale, le fait que les recherches montrent l'existence d'un niveau minimal pour enseigner en primaire est un élément important pour les politiques éducatives, et permet d'ajuster le recrutement des enseignants, la différence de rémunération entre des enseignants titulaires de 10 à 13 années d'études générales pouvant atteindre de 25 à 40 %, voire davantage (Mingat, 2003 p. 68).

Concernant la formation professionnelle des enseignants, il est utile de distinguer la formation initiale, qui intervient avant la prise de service et en tout début de carrière, de la formation continue, dont bénéficient les enseignants tout au long de leur carrière professionnelle. Les études réalisées sur la formation initiale convergent là encore pour montrer son effet très modéré sur le niveau des acquis des élèves (Mingat et Suchaut, 2000 ; Bernard, Tyab et Vianou, 2004 ; Michaelowa et Wechtler, 2006, p. 107). Cela dit, ces résultats ne permettent pas de conclure sur l'inefficacité de la formation professionnelle des enseignants, car la prise en compte de la formation initiale dans les analyses ne se fait qu'en distinguant la durée des formations (absence de formation, formation courte ou formation longue d'un an et plus).

Or, la durée de la formation n'apparaît pas comme étant le critère le plus pertinent pour apprécier son efficacité, tant les formules de formation initiale diffèrent en termes de contenus et de modalités. Au-delà de la difficulté d'évaluer la formation initiale, les résultats des analyses posent également la question de la pertinence des contenus de la formation initiale et de leur nécessaire évolution, ce que montrent, par exemple, les évaluations du programme de

Formation Initiale des Maîtres de Guinée (FIMG), menées par le PASEC en 1999-2000 et 2004-2005. Dans le cadre de ce programme, les enseignants bénéficient d'une formation 108 d'une

durée plus courte et axée sur la professionnalisation. Le PASEC a donc comparé, en deux temps, l'effet sur les acquis des élèves des deux catégories d'enseignants, ceux ayant bénéficié du programme FIMG et ceux ayant suivi la formation classique de trois ans. Il ressort de la première évaluation, qui a eu lieu peu après la mise en place du programme, que les résultats des élèves étaient très proches : légèrement inférieurs en 2^e année lorsqu'ils avaient un maître formé dans le cadre du FIMG, et quasiment identiques en 5^e année.

La seconde évaluation, quatre ans plus tard, a montré de meilleurs résultats en 2^e année pour les maîtres FIMG et des performances identiques en 5^e année. Si la mise en place du programme FIMG a suscité des doutes quant à l'évolution de la qualité de l'éducation, les résultats du PASEC montrent qu'en plus d'un nombre plus important d'enseignants recrutés et formés, ce qui dans la perspective de la réalisation de la SPU est un résultat considérable, l'incidence sur les apprentissages est plutôt bonne. De façon générale, les études sur la formation des enseignants suggèrent qu'une formation professionnelle de 4 à 6 mois, assortie d'un accompagnement de l'enseignant pendant l'année de prise de fonction, est quasiment équivalente à une formation initiale de 2 années ou plus (Mingat, 2003). Autre volet de la formation professionnelle des enseignants, la formation en cours d'emploi est, relativement à la formation initiale, assez peu documentée. Cela peut sans doute s'expliquer par les difficultés qu'il y a à mesurer les effets de la formation continue, du fait de la diversité des formations qui existent. À partir des enquêtes PASEC menées dans cinq pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar et Sénégal), Michaelowa (2000) trouve que parmi les variables de niveau école/classe concernant les caractéristiques des enseignants (connaissances des langues, niveau d'études, formation, expérience professionnelle, sexe), la formation continue, mesurée par le nombre de stages par an, est l'une des seules à avoir un effet positif sur les résultats des élèves de CM1, l'expérience professionnelle des enseignants ayant alors également une influence positive et significative.

Elle conclut qu'il est sans doute nécessaire de distinguer les premières années de la vie professionnelle des enseignants, où l'accroissement de l'expérience montre un effet positif, et leurs dernières années, où l'effet devient plutôt négatif. Une autre dimension à prendre en compte est la question du statut des enseignants. L'apparition dans les années 90 d'enseignants non fonctionnaires et puis leur présence massive dans les systèmes éducatifs africains ont fait craindre une baisse de la qualité de l'éducation. Au-delà de leur statut, ces nouveaux enseignants se distinguent également des 109 points de vue de leur formation, de leur expérience ou encore de leur rémunération. Bernard, Tiyab et Vianou (2004, p.84) ont comparé, à partir des données PASEC d'une part, au Cameroun en occurrence, en Guinée, à Madagascar et au Togo, et d'autre

part, au Mali et au Niger, leur efficacité pédagogique par rapport à celle des enseignants fonctionnaires. Dans le premier groupe de pays, les élèves progressent de la même façon que l'enseignant soit fonctionnaire ou non. De façon générale, s'il existe des différences (entre les niveaux d'enseignement et entre les pays), elles restent modérées et ne peuvent pas être attribuées, de façon systématique, à une catégorie particulière d'enseignants.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les élèves ayant un enseignant contractuel peuvent passer plus de temps à apprendre et ainsi davantage progresser. En effet, d'une part, l'assiduité des enseignants contractuels peut être meilleure, car ils sont rémunérés par les parents d'élèves et d'autre part, les enseignants fonctionnaires peuvent être davantage absents, dans la mesure où ils doivent s'absenter pour aller percevoir leur salaire. Bourdon, Fröhlich et Michaelowa (2007, p. 107) ont testé, à partir des trois enquêtes thématiques du

PASEC menées dans certains pays africains, trouvent que l'efficacité pédagogique des enseignants non titulaires est relativement meilleure pour les enfants de niveau scolaire initial le plus faible en 2e année, alors que les enseignants titulaires feraient davantage progresser les élèves d'un bon niveau initial. Cela est cohérent avec les différents modes nationaux de gestion de ces enseignants : de manière nette, les effets positifs qui paraissent liés à une plus forte implication des structures locales dans le suivi de ces enseignants.

5.1.3. L'absence des méthodes d'enseignements standard ont un impact sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle.

La troisième hypothèse de notre recherche stipule que les méthodes d'enseignements ont un impact sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle. Cette hypothèse a été confirmée à l'issue de l'analyse de contenu catégorielle. Nous avons conclu au regard des résultats de terrain que les CAF ne disposaient pas de méthodes standard de formation. Celles-ci relèvent de la compétence des formateurs d'une part et d'autre part il s'agit de traduire la volonté du promoteur du centre. Selon les points de vue que nous avons collecté à l'issue de l'analyse de cette hypothèse, on retient que les centres d'alphabétisation fonctionnelle éprouvent d'énormes difficultés à l'applicabilité des méthodes adéquates d'enseignement ; ce qui rend ardue la formation des adultes ayant des profils assez différents.

Les modèles représentent le niveau le plus général de l'enseignement. Chacun représente une orientation philosophique de l'enseignement. Ils permettent de sélectionner et de structurer les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement ainsi que les activités des apprenants dans une situation pédagogique bien précise. Selon Joyce et Weil (1986) cité par Mouhamed Khaldi (2011, p. 5), il existe :

- Les modèles inspirés de la modification du comportement ;
- Les modèles inspirés d'interaction sociale ;
- Les modèles inspirés du développement de la personne.

Ce sont les stratégies qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il existe plusieurs catégories de stratégies, qui sont : l'enseignement direct ; l'enseignement indirect ; l'enseignement interactif ; l'apprentissage expérientiel.

Dans le cadre de la formation dans les CAF, il est indispensable de privilégier l'enseignement expérientiel en raison du profil des apprenants. L'apprentissage expérientiel : L'apprentissage expérientiel est inductif, et axé sur l'apprenant et les activités. Deux éléments sont essentiels à l'efficacité de l'apprentissage expérientiel : la réflexion personnelle sur une expérience et son application à d'autres contextes. On parle d'apprentissage expérientiel quand les apprenants: participent à une activité; font un retour en arrière critique pour clarifier ce qu'ils ont appris et ce qu'ils pensent; retirent de cette analyse des données utiles; se servent de ce qu'ils ont appris dans de nouvelles situations (Pfeiffer et Jones, 1979), Mouhamed Khaldi (2011, p. 6), On peut percevoir l'apprentissage expérientiel comme un cycle formé de cinq étapes, qui sont toutes indispensables : l'expérience(l'apprenant fait une activité); le partage ou la publication (l'apprenant fait part de ses réactions et de ses observations aux autres); l'analyse ou le traitement (l'apprenant détermine des modèles et une dynamique); l'inférence ou la généralisation (l'apprenant déduit des principes); l'application(l'apprenant projette de se servir de ce qu'ils a appris dans de nouvelles situations).

L'apprentissage expérientiel met l'accent sur la démarche plutôt que sur le produit. L'enseignant peut avoir recours à l'apprentissage expérientiel en classe comme hors du contexte de la classe. Par exemple, en classe, les apprenants peuvent construire et remplir un aquarium ou se livrer à un exercice de simulation. En dehors de la classe, ils peuvent observer le déroulement d'un procès dans le cadre d'une étude du système juridique ou organiser un sondage d'opinion publique. L'apprentissage expérientiel utilise toute une variété de ressources. Il existe des limites évidentes au type d'expérience que les apprenants peuvent acquérir directement. La sécurité des apprenants, des moyens financiers limités, le temps dont on dispose sont quelques-uns des facteurs pour les apprenants justifient cependant les efforts supplémentaires que l'enseignant doit fournir.

L'apprentissage expérientiel est une stratégie efficace si les apprenants doivent acquérir directe ou pratique avant de faire un apprentissage à partir des images ou un apprentissage par les symboles (par exemple en écoutant parler l'enseignant). Par rapport aux méthodes qui font parler, lire ou observer les apprenants (McNeil et Wiles, 1990), Mouhamed Khaldi (2011, p.8), l'apprentissage expérientiel accroît considérablement la faculté de comprendre et de retenir. Les

apprenants sont généralement plus motivés lorsqu'ils font quelque chose ou, mieux encore, lorsqu'ils s'instruisent mutuellement en décrivant ce qu'ils font.

Cet apprentissage expérientiel s'accorde avec l'apprentissage social atout majeure à la formation des adultes. L'apprentissage social se fonde sur les principes de l'observation et l'imitation. Mais, Miller et Dollard (1941), Mouhamed Khaldi (2011, p. 12), déclarent dans leur ouvrage intitulé (*Social Learning and Imitation*) que le renforcement est un facteur de l'apprentissage social dans la mesure où, le renforcement d'une conduite peut être obtenu par l'observation des conduites d'autrui. Par ailleurs, le célèbre Bandura (1986), pense que le renforcement n'est pas toujours nécessaire car, l'observation d'une personne est suffisante pour apprendre un nouveau comportement. Néanmoins, il a développé en 1986 un modèle d'apprentissage social où, il élargit le concept de renforcement qui, au lieu de provoquer et de créer la dépendance comme dans le cas des apprentissages par conditionnement classique pavlovien et instrumental skinnerien, facilite plutôt l'apprentissage par imitation. Pour cela, il a distingué le renforcement vicariant et le renforcement direct.

Dans cette étude, l'apprentissage social aiderait à mettre en place des dispositifs pédagogiques susceptibles d'augmenter le niveau d'éveil des apprenants et à influencer leurs comportements ultérieurs à travers l'observation et l'imitation, qui faciliteraient le développement des compétences agricoles attendues. C'est sans doute pourquoi, dans les écoles d'agriculture les périodes de stages pratiques ont été instituées dans le but de donner aux apprenants la possibilité d'apprendre à travers les modèles. En outre, ce type d'apprentissage amènerait les apprenants à imiter leurs enseignants qui à leur tour devraient être des modèles pouvant susciter la motivation et l'acquisition des aptitudes et attitudes nécessaires pour le développement de l'agriculture. La théorie d'apprentissage social rejoint en partie la théorie humaniste avec l'apprentissage coopératif qui permet à l'apprenant de se développer sur plusieurs plans à savoir : personnel, cognitif, relationnel et social près à s'exercer professionnellement.

De même, selon Seurat (2013, p. 118), Les facteurs liés plus directement au processus d'apprentissage sont définis dans le cadre du curriculum. Ce dernier offre une vision d'ensemble des directives pédagogiques, selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. Il comprend trois pôles : les objectifs visés, les stratégies, processus didactiques et outils, et enfin, les situations d'évaluation (Demeuse et Strauven, 2006) cité par Seurat (2013, p 117). En cela, le curriculum régit les grandes composantes du système éducatif : l'organisation de l'école et des classes, les manuels scolaires, guides des enseignants et matériels pédagogiques d'appoint, le système d'évaluation des apprentissages et de certification, la formation initiale et continue des enseignants, ou encore la question du choix des langues d'enseignement (Dembélé

et Ndoye, 2005), cité par Seurat (2013, p. 120). Son contenu est donc central pour l'organisation des systèmes éducatifs.

Ceci explique sans doute pourquoi sa définition, son contenu, son implantation ou encore son évaluation sont régulièrement interrogés, et ce, d'autant plus que depuis quelques années, un certain nombre de pays africains mènent, à des degrés divers et selon des approches différentes, des réformes curriculaires. Une première difficulté réside dans l'évaluation du degré d'implantation du curriculum : définis au niveau central, les différents éléments du curriculum peuvent ne pas se traduire effectivement sur le terrain, ce qui pourrait expliquer en partie la variété des acquisitions des élèves entre les établissements scolaires. Un deuxième aspect concerne plus directement le contenu du curriculum. Certains éléments tels que le mode de regroupement des élèves ou les manuels scolaires ayant déjà été abordés, nous nous intéresserons ici aux langues d'enseignement. Cette question, traitée différemment par les pays, peut éventuellement expliquer pourquoi les systèmes éducatifs produisent des résultats d'apprentissage différents.

L'applicabilité des dites méthodes et techniques associées aux approches nécessitent un accompagnement pédagogique et institutionnel des exerçants. Dans le cas des CAF cette mission devrait être une action double entre le ministère de l'éducation de Base et les mairies organe communautaires.

Avec la décentralisation le ministère de tutelle des CAF doit jouer son rôle d'accompagnateur dans le cadre du savoir-faire ; action devant être répercutée par les inspections d'arrondissements qui, selon les données ne jouent point leurs rôles.

Ribas (2011) cité par Bilodeau, (2016, p. 1) considère la supervision pédagogique et l'évaluation des enseignants comme un seul processus contenant deux objectifs différents, soit un objectif formatif et un objectif sommatif. Cet auteur considère l'évaluation sommative d'un enseignant comme un processus découlant nécessairement de la supervision pédagogique. Pour ce faire, il considère que l'information globale recueillie lors des supervisions (observations cliniques, interactions ayant pour but l'amélioration de la performance de l'enseignant, etc.), des rencontres collégiales et de tout autres méthodes de collecte de données concernant la performance de l'enseignant aident le superviseur à formuler son jugement final sur la performance d'un enseignant.

Plusieurs auteurs (Bouchamma, 2004 ; Glatthorn, 1984 ; Nolan et Hoover, 2011 ; Oliva et Pawlas, 2004 ; Sergiovanni et Starratt, 2007 ; Sullivan et Glanz, 2004) cité par Bilodeau,

(2016, p. 5) s'accordent sur le fait que la supervision doit être réalisée dans un climat favorisant la collégialité et la collaboration. Deux grands axes inter reliés semblent se dégager des écrits scientifiques, soit la supervision pédagogique et le développement professionnel.

Selon Oliva et Pawlas (2004), la supervision pédagogique inclut l'aide et le soutien dans la conception, la présentation et l'évaluation de la pédagogie et du curriculum et dans la gestion de classe. Le second axe, le développement professionnel, concerne l'aide et le soutien des enseignants dans l'insertion professionnelle et dans les besoins d'aide individuelle. Le développement professionnel doit aussi faciliter l'auto-évaluation et aider le personnel à collaborer. De plus, selon Glickman et coll. (2009, p. 8), il doit être centré sur le développement des compétences et des connaissances des enseignants, tout en les engageant dans un processus de réflexion en lien avec leur pratique.

5.1.4. L'environnement éducatif assaini constitue un atout à l'encadrement des apprenants des centres alphabétisation fonctionnelle.

La troisième hypothèse de notre recherche stipule que L'environnement éducatif assaini constitue un atout à l'encadrement des apprenants des centres alphabétisation fonctionnelle. Cette hypothèse a été confirmée à l'issue de l'analyse de contenu catégorielle. Nous avons conclu au regard des résultats de terrain que les CAF ne disposaient pas d'un environnement éducatif adéquat à la formation des apprenants.

Les promoteurs des centres éprouvant des difficultés majeures à exercer dans les écoles publiques, site indiqué par l'institution ; et n'ayant pas de subventions nécessaires sont contraint de former leurs apprenants dans un environnement peu recommandable. Il s'agit quelques de fois de leurs domicile propre ou encore de la location d'un local en fonction de leurs moyens très limité. Selon les opinions collectées à l'issue de l'analyse de cette hypothèse, on retient que les centres d'alphabétisation fonctionnelle présentent un besoin indispensable à la réalisation de la formation et aussi à leur durabilité. Ce qui rend ardue la formation des adultes ayant des profils assez différents.

On comprend donc que l'environnement de formation a un impact positif sur la performance des apprenants. Plus un environnement est propice à la formation plus l'établissement est performant. Cette relation de dépendance est aussi traduite par l'approche effet établissement.

Fombrun et al. (1984) repris par Seurat (2013, p. 201), présentent l'environnement de l'école comme un élément agissant sur sa performance. La composition de l'environnement de l'école permet d'identifier toutes les ressources internes et externes pouvant influencer le système de prise de décisions mis en place. En tant qu'organisation qui a une culture propre, l'école cherche à véhiculer son système de valeurs en fonction de sa clientèle ; sa localisation géographique et son secteur d'appartenance. Ces éléments de base permettent d'identifier les facteurs environnementaux qui procurent une certaine réputation qu'on peut considérer comme une sorte

de « capital marque » pour l'école. Dès lors, on est en mesure d'établir le type de rapport que l'école entretient avec son milieu en vue de définir des objectifs plus réalistes et plus harmonieux tout en gardant les missions fondamentales que lui confie la société. De même que toutes les actions entreprises dans l'école auront un effet sur la communauté environnante, l'école est également influencée par ce qui se passe dans la communauté.

François et Poupeau (2008, p. 17) ont montré également que l'école est influencée par son environnement du point de vue de la composition de son public et de sa localisation spatiale. Elle subit l'influence de ses environnements politique, social, culturel, économique et technologique. C'est surtout les aspects liés à la localisation géographique et les aspects socioculturels qui portent ces auteurs à classer les écoles en deux grandes catégories : les écoles dites favorisées et celles dites défavorisées. Une école située dans une zone habitée par des familles économiquement et culturellement aisées a plus de chance de recevoir un public aisé et atteint un niveau de performance plus élevé. Au contraire, une école qui se situe dans une zone défavorisée a plus de chance d'accueillir un public défavorisé et va donc accuser un faible niveau de performance.

Selon Duru-Bellat et Mingat (1988) repris par Seurat (2013, p. 119), les chances de réussite scolaire dépendent de l'établissement fréquenté. Quant à la progression des élèves, ces auteurs ont constaté une nette différence entre les collèges indépendamment de leur taille ou de leur localisation géographique, qu'ils soient favorisés ou défavorisés. Ils ont constaté également que les résultats obtenus en fin de cycle, dépendent des écarts cumulés au niveau des classes inférieures et que cet écart se creuse davantage aux classes supérieures. DuruBellat et Mingat (1988) ont démontré que l'impact de l'école sur les résultats des élèves est aussi déterminant que les caractéristiques individuelles de ces derniers. Plus l'élève a un niveau initial élevé, plus il est en mesure de profiter des pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc.). Ils ont démontré également que le niveau moyen des élèves dans les collèges favorisés reste plus élevé que celui des collèges populaires. Duru-Bellat et Mingat (1988) ont signalé que les écoles des milieux défavorisés avaient des taux élevés de suragés et des taux de réussite plus faibles.

Des auteurs comme Bressoux (1995) et Cousin (1998), cités par Seurat (2013, p 117) ont conduit des travaux qui ont permis de voir que des politiques éducatives identiques produisent des effets différents dépendamment de l'établissement. Ces auteurs ont démontré que le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement exercent une influence sur la performance. Ils arrivent à la conclusion que c'est une conjugaison de l'ensemble de ces différents éléments qui explique les différences de performance. Les mêmes constats ont été faits par Grisay (1997) qui a montré que l'établissement est influencé par son staff, c'est-à-dire le corps

d'enseignants qui est tributaire de son statut (âge, sexe, histoire, origine sociale, personnalité, rattachement politique, etc.) et son environnement. Cousin (1998) a abondé dans le même sens pour montrer que la différence de performance observée entre les établissements scolaires ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques propres de l'élève (âge, origine sociale, quotient intellectuel). C'est de préférence le résultat d'un processus influencé par les caractéristiques propres de l'établissement.

La notion d'environnement physique d'apprentissage se rapporte aux espaces, à l'équipement et aux outils de l'école. Elle concerne donc les structures physiques de l'environnement scolaire. Pour Lehtinen (1997), ce concept embrasserait une structure encore plus complexe qui comprend à la fois le matériel didactique, des sources d'information et des événements à l'extérieur de l'école, où les élèves peuvent participer directement et virtuellement au processus d'apprentissage. De manière plus opérationnelle, Hutchinson (2003) estime que les concepteurs de l'environnement éducatif doivent prendre en compte les paramètres suivants : salle de classe, température de la salle, confort des sièges, le bruit de fond, distractions visuelles, tutoriels, séminaires, conférences. Ce sont tous des facteurs de l'environnement qui peuvent affecter la concentration et la motivation des apprenant-e-s. Certains sont sous le contrôle de l'enseignant, d'autres non. En ce sens, une conception d'un environnement physique d'apprentissage approprié et adapté doit concerner les points suivants : la superficie et la température de la salle; l'environnement de la salle à considérer (localisation, bruit, distractions visuelles à l'intérieur ou à l'extérieur); la disposition des sièges et autres dispositifs ; les équipements; la localisation de la classe par rapport à la cour de récréation, le dispensaire, le réfectoire, la bibliothèque, les terrains de jeux, etc.

L'OCDE (2006) conçoit l'environnement éducatif comme un espace physique qui soutient des programmes d'enseignement et des pédagogies d'apprentissage diversifiés, y compris les technologies actuelles, et qui encourage la participation sociale en offrant à ses occupant-e-s un milieu salubre, confortable, sécuritaire, tranquille et stimulant. Pour les expert-e-s de l'UNESCO (2018), les planificateurs et planificatrices scolaires ne doivent pas négliger l'environnement physique dans l'aménagement de l'environnement pédagogique (espaces physiques, apprenant(e)s, leurs camarades et enseignant(e)s car les élèves apprennent mieux lorsque l'école est accessible, sûre, hygiénique, relativement confortable et stimulante sur le plan cognitif. Ainsi, en vue d'assurer un effet positif sur l'apprentissage, un environnement scolaire de qualité est obligé de porter attention à des aspects tels que l'emplacement, les matériaux de construction, la taille des salles de classe, le mobilier, l'éclairage, la température, la ventilation, le niveau sonore, les sanitaires, la qualité de l'air et l'intégration d'équipements auxiliaires. Tout doit être agencé afin

de contribuer efficacement à l'acquisition et au renforcement des compétences scientifiques des apprenant(e)s.

En réfléchissant sur l'environnement physique et le bien-être à l'école, Mabilon-Bonfils (2018) propose de lier les choix architecturaux aux enjeux des usages dans l'espace scolaire.

Pour envisager le bien-être dans l'espace scolaire, la santé scolaire, selon elle, doit être concrétisée dans des dispositifs de co-construction de savoir. Ainsi, il faut absolument éviter d'ériger des établissements scolaires dans des environnements qui soient nuisibles à la santé comme la construction de bâtiments scolaires sur des sites toxiques reconnus, par exemple.

Un autre aspect à prendre en compte dans l'environnement éducatif (dénommé aussi environnement pédagogique) est ce qu'on appelle le « climat scolaire ». Cette notion, qui se réfère notamment aux sentiments de sécurité et de justice qui règnent dans l'établissement, à la qualité des relations interpersonnelles, au soutien mutuel, à la collaboration et à la participation des élèves dans leur milieu, a été considérée comme un facteur important dans l'étude du décrochage scolaire, Poulin (2015, p.3).

Le dispositif infrastructure joue à cet effet un rôle important dans la formation des apprenants inscrits dans les centres d'alphabétisation. Les bâtiments et équipements scolaires Sans revenir sur la nécessaire adéquation entre offre éducative et demande d'éducation, il est ici question de savoir si les élèves apprennent davantage lorsque l'école dans laquelle ils sont 106 scolarisés est construite avec tel ou tel matériau (en dur, semi-dur...). Estimer l'impact du type de constructions scolaires sur le niveau d'apprentissage des élèves n'est pas anodin, dans la mesure où dans un contexte de rareté des ressources, le coût des bâtiments scolaires est très variable et peut être relativement élevé. D'après des études menées au Bénin, au Burkina Faso, au Mali et au Togo, il ressort que les élèves n'apprennent ni mieux ni moins bien dans des écoles en « dur » qu'ils ne le font dans des écoles construites en matériaux locaux, même érigées de façon provisoire (Mingat et Suchaut, 2000).

Ces résultats se confirment en Guinée, au Tchad ou encore au Cameroun, où, d'après les analyses menées dans le cadre des RESEN, la nature des constructions des salles de classe (en dur, semi-dur...) n'a pas d'impact significatif sur les résultats des élèves. Plus exactement, dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'éducation, les constructions scolaires représentent un coût élevé pour un effet très modéré sur les apprentissages des élèves. C'est donc ce qui se passe dans la salle de classe qui compte davantage que la salle en elle-même. Cela dit, des conditions minimales de confort doivent être réunies, Michaelowa et Wechtler (2006) recommandant ainsi des constructions simples satisfaisant des conditions acceptables en termes de durabilité et de propreté. Quant à l'effet de l'équipement de la classe (bureau, chaises...) Le mobilier étant

disponible de façon très variable selon les écoles -, il reste incertain, dans la mesure selon les pays, les études trouvent un impact soit positif en occurrence au Cameroun (Mingat, 2003) repris par Seurat (2013, p 201). De façon générale, il est nécessaire de créer un environnement favorable à l'apprentissage et une salle équipée, propre et en ordre y contribue.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le cadre de cette étude, la recherche présentée s'inscrit sur la thématique des dispositifs pédagogiques normatifs et alphabétisation fonctionnelle mais centrée sur les femmes dans les CAF de la ville de Yaoundé 5. Un rappel des grandes lignes développées dans les deux principales parties de ce travail est impératif pour mieux apprécier les différents développements. L'objet de recherche de cette étude est l'inefficacité des dispositifs pédagogiques adéquats pour l'enseignement apprentissages des femmes dans les CAF et elle est centrée sur une question de recherche générale. Cette question est formulée-t-elle que suit : comment les dispositifs pédagogiques normatifs influencent ils l'alphabétisation fonctionnelle des femmes dans les CAF ? A la principale se sont ajoutées des questions de recherche subsidiaires pour mieux comprendre cette inefficacité. Dans cette logique, les interrogations subsidiaires de cette recherche étaient formulées comme suit : quel est l'impact des méthodes d'enseignements sur l'alphabétisation des femmes dans les CAF ? Comment la qualification des enseignants favorise-t-elle l'alphabétisation des femmes dans les caf ? Quel est l'impact des programmes d'enseignements sur l'alphabétisation des femmes dans les CAF ? Dans quelle mesure l'environnement éducatif contribue t il a l'encadrement des apprenants des CAF ? Les questions de recherche sus-rappelés ont été adossées sur d'autant d'hypothèses libellées comme suit. L'hypothèse principale de cette étude fut: certains dispositifs pédagogiques normatifs influencent significativement l'alphabétisation des femmes dans les Centres d'Alphabétisation Fonctionnels. Ainsi, après l'énoncé d'une hypothèse de recherche, cette recherche a aussi structuré des hypothèses secondaires suivantes : les programmes et méthodes d'enseignements, la qualification des enseignants, l'environnement éducatif ont un impact significatif sur l'alphabétisation des femmes. L'on remarque une inefficacité de ces dispositifs. De cette analyse il en ressort que, les politiques en faveur de l'alphabétisation des adultes doivent pouvoir s'appuyer sur une base factuelle rendant compte de la prévalence de l'analphabétisme. Dans la perspective de construire un plan national de développement des activités d'alphabétisation, il est en effet important de mieux connaître la population d'individus analphabètes : leur nombre, leur structure d'âge, leur distribution par région et milieu de résidence, par genre ou encore par niveau de revenus. Sur cette base, il est également nécessaire de connaître l'évolution de cette population analphabète entre maintenant et une année cible de référence (2020 par exemple) en l'absence d'actions spécifiques.

Enfin, il est utile d'avoir des informations sur l'état actuel du secteur de l'alphabétisation, en estimant d'une part la participation aux programmes d'alphabétisation et d'autre part, leur efficacité. Ces éléments, qui seront successivement examinés, sont cruciaux pour déterminer le volume des activités à mener. Comme relevé dans le cadre de ce travail, les enquêtes de ménages permettent de déterminer le degré de savoir lire (facilement, avec difficulté ou pas du tout) des

individus âgés de 15 à 49 ans. Sur cette base et en faisant appel aux données démographiques fournies, pour chaque localité, par Département ou encore par régions, il est alors possible de déterminer combien d'individus sont analphabètes.

À cet effet, plusieurs refontes doivent être opérées au niveau macro et au niveau opérationnel des CAF. Ceci se fera sous l'angle des dispositifs pédagogiques, des subventions étatiques et aussi sous le prisme de la gestion fonctionnelle des CAF par les promoteurs. Il sera questions notamment selon nos objectifs de :

- Déterminer le degré de participation à ces programmes, ainsi que les caractéristiques des individus en bénéficiant ;

- D'estimer l'impact de ces activités sur le savoir-faire des participants. Ces informations sont utiles en vue de la définition du programme, notamment pour fixer les objectifs de couverture du programme national, ces derniers étant conditionnés par ce qui existe déjà ;

- Réhabiliter de l'environnement de formation des apprenants des CAF ;

- Subventionner les promoteurs des CAF afin de mieux de mieux exercer ;

- Octroyer le matériel pédagogique adéquat aux CAF prenant en compte leurs spécificité fonctionnelle ;

- Promouvoir l'implication des ONG ;

- Varier les contenus pédagogiques afin qu'ils s'adaptent aux réalités socioéconomiques du Cameroun ;

- Promouvoir la post alphabétisation et l'insertion socioprofessionnelle ;

- Élaborer les curricula adaptés à l'alphabétisation ;

- Créer une réelle synergie entre le gouvernement et les CAF dans la mise en œuvre des politiques nationales en matière alphabétisation ;

- Former et outiller les alphabétiseurs ;

- Mettre sur pied un profil de carrière propre aux enseignants des CAF ;

- Médiatiser l'alphabétisation auprès des potentiels cibles ;

- Accompagner les alphabétisées à la sortie de leur formation ;

- Améliorer l'environnement éducatif des CAF en créant des complexes scolaires spécifique à l'alphabétisation ;

- Réduire le cout de formation qui déjà varie en fonction des promoteurs des centres afin de rendre plus accessible.

Il est également nécessaire de mieux structurer le fonctionnement des CAF. Ce dernier peut être structuré en identifiant les options possibles concernant entre autres les objectifs quantitatifs

en termes de réduction de l'analphabétisme et de couverture du programme ; la définition des services offerts. Ces deux aspects impliquent d'estimer le coût unitaire de chacune des modalités d'organisation des services, ainsi que des estimations des dépenses, qui permettront de déterminer les besoins budgétaires pour financer le programme et assurer sa soutenabilité financière.

RÉFÉRENCES

- Abalot, J. C. (2002). Alphabétisation fonctionnelle est développement humain au Benin: Une contribution sexu-spécifique. *Revue Scientifique, Université de Lomé*.
- Bougeois, E. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Bougeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Brookfield, S. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning/ A chronology and analysis of the Andragogy Debate. *Josey-Bass Davenport J. & Davenport J.A, 35(3)*, 152-159.
- Brossard, M. (2007). *les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique: approches comparatives*. Pôle de dakar.
- Brunswic, E. (2003). *Les classes multigrades: une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural*. IIPE.
- Chalvin, D. (1996). Les méthodes pédagogiques et les méthodes andragogiques. *Encyclopédie des pédagogies de Formation, Tome 2, Méthodes et outils, exposé N°1-E.S.F, V(2)*, 113-122.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dollard, M. (1941). *Apprentissage social et imitation*. Yale University Press.
- Draper, J. (1998). The metamorphoses of Andragogy. *The canadian Journal for the study of Adult Education, 12(1)*, 3-27.
- Elias, J. (1979). Andragogy revisited. *Adult Education*, pp. 252-256. Récupéré sur Adult Education.
- Elias, J. L. (2000). *One strategy for facilitating transformative Learning: Synergic Inquiry in Wiessner*.
- Elias, J., & Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar.
- Fernandez, B. (2006). *L'alphabétisation dans les pays francophones: situations et concepts*. UNESCO.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles's theory of Andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong education, III(3)*, 203-210.
- ISU/UNESCO. (2008). *Statistique Internationale sur l'alphabétisation: examen des concepts*.
- Jon, L. (2001). *Inclure les adultes pour un appui à l'éducation de base des adultes en Afrique subsaharienne*. Banque Mondiale.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education Andragogy versus Pedagogy*. Associated Press.
- Knowles, M. (1978). *The adult learners: a neglected species*. Gulf publishing company.

- Krieger, Merriam, S., & Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*.
- Lecomte, J. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Lecomte, J. (2009). *Traité psychologique de la motivation*. Dunod.
- Lessard, T. (1999). *Le travail enseignant au quotidien, expérience, interaction humaines et dilemme professionnels*. Presse Universitaire de Laval.
- Macaire, F., & Raymond, P. (1964). *Notre beau métier*. Edition Saint Paul.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie: la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Meyer, S. (s.d.). *The third international Transformative Learning conference: challenge of practice: Transformative Learning in action*. Columbia University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. Jossey Bas Publishers.
- Miller, & Dollard, J. (1941). *Apprentissage social et imitation*. Yale university Press.
- Moussa, T. (2015, mars 23). *Pertinence des programmes d'alphabétisation des femmes en milieu urbain: cas du Centre d'Alphabétisation Tchimitaou de SOS village d'enfants de Tahoua*. Récupéré sur Freelang.com: <http://www.freelang.com/publications/mémoire/Moussa-Tsahirou/alphabétisation-sosvillage.pdf>
- Paulo, F. (2010). *Pédagogie de l'autonomie: savoirs nécessaires à la pratique éducative*.
- Perrenoud, P. (s.d.). *Les cycles d'apprentissage: une organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*.
- Pratt, D. (1993). Andragogy After Twenty-five years. *New Directions For Adult and Continuing Education. An update on Adult Learning theory*(57-60), 15-23.
- Seurat, A. (2013). *Alphabétisation et lutte contre l'illétrisme*.
- Tardif, & Lessard. (1999). *Le travail enseignant au quotidien, expérience, interaction humaines et dilemme professionnels*. Presse de l'Université Laval.
- Tenant, M. (1938). An evaluation of Knowle's theory of adult Learning. *International Journal of Lifelong education*, 5.
- Tennant, M. (1986). An evaluation of Knowle's theory of adult Learning. *International Journal Of Lifelong education*, V(2), 113-128.
- Tough, A. (s.d.). Learning without a teacher. *A study Tasks and Assistance during Adult Self-Teaching projects*. The Ontario Institut for Studies in Education, Toronto.

- UNESCO. (2005). *Contribution à l'amélioration des approches d'éducation non formelle (Alpha) au Cameroun*. CNE et l'ANACLAC.
- UNESCO. (2008). *Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation de ma formation des adultes au Cameroun, rapport national de la République du Cameroun*.
- UNESCO. (2012). *Etude diagnostique de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au Cameroun*.
- Vygotsky, L. (1925). *Psychologie de l'art*. Thèse.
- Wagner, D. (2000). *Alphabétisation et éducation des adultes*. UNESCO.

ANNEXES

- ❖ Autorisation de recherche
- ❖ Guide d'entretien
- ❖ Liste des personnes interviewées
- ❖ Guide d'entretien rempli
- ❖ Demande d'autorisation d'ouverture des CAF

Annexe 1: Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N° *296*.../20/UYI/VDSSE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Moïse MOUPOU**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **LOWE Linda Emérence**, Matricule **18X3629** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département des **Curricula et évaluation**, Filière : *Management de l'Education* Option : *Concepteurs et Evaluateurs des Projets Educatifs*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherches en vue de l'obtention de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr Armand LEKA ESSOMBA**, Enseignant UYI, Chef de département de sociologie, Son sujet est intitulé « **dispositifs pédagogiques et alphabétisation des femmes au Cameroun : étude menée dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle de l'arrondissement de Yaoundé V** »

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans la réalisation de ses travaux de recherche.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

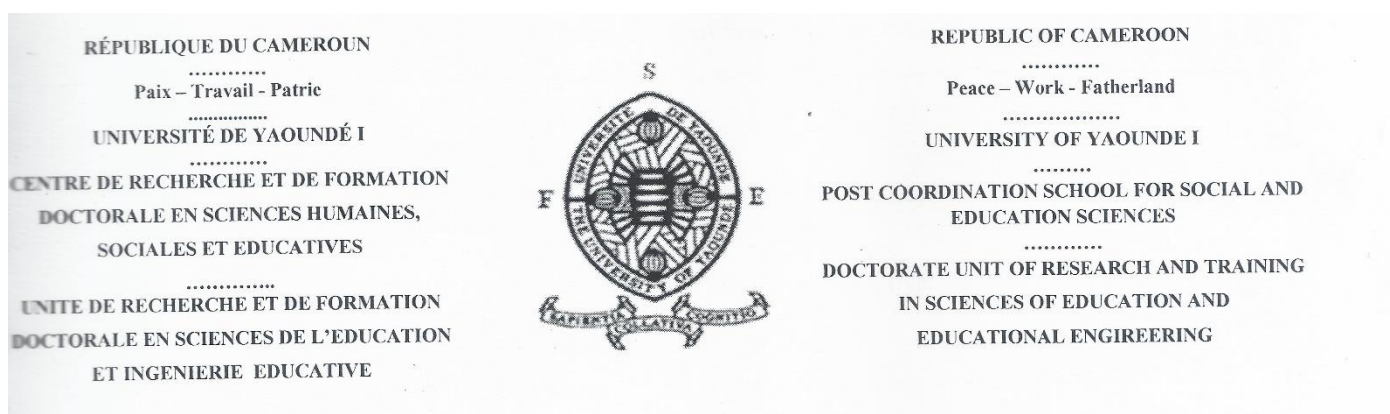
Fait à Yaoundé, le **1.8. NOVI. 2020**...



Pour le Doyen et par ordre

ONGA Etienne
Professeur

Annexe 2 : Guide d'entretien



Guide d'entretien

Dans le cadre de notre travail de recherche académique à l'Université de Yaoundé 1, Faculté des Sciences de l'Éducation, portant sur le thème « **DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES ET ALPHABÉTISATION DES FEMMES AU CAMEROUN : ÉTUDE MENÉE DANS LES CENTRES D'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE** », nous menons une étude dont l'objectif est d'identifier les principaux dispositifs pédagogiques qui seraient liés à l'alphabétisation des femmes au Cameroun. La durée de cet entretien n'excédera pas 1 heure. Au cours de cet entretien, nous aimerions aborder les thèmes suivants : les programmes d'enseignement, la qualification des enseignants, les méthodes d'enseignement et aussi l'environnement éducatif. Ce qui nous importe, c'est de bien comprendre votre point de vue sur la question posée.

Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi no 91/023 du 16 décembre 1991 sur le recrutement et enquêtes statistiques, nous vous prions donc de bien vouloir y répondre le plus librement possible.

1- Identification de l'interviewé

Pseudonyme :

Age :

Situation professionnelle :

Discipline enseignée :

Consentement éclairé :

Dispositifs pédagogiques et alphabétisation des femmes au Cameroun

Date de l'entretien :

Début de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

1- Sur les programmes d'enseignement des centres d'alphabétisation fonctionnelle

.....

.....
.....
1.1. Au sujet de la disponibilité des ressources pédagogiques
.....
.....
.....
.....

1.2. A propos des contenus d'enseignement
.....
.....
.....
.....

1.3. Sur la programmation des cours
.....
.....
.....
.....

2. La qualification des enseignants
.....
.....
.....

2.1. La question de recrutement des enseignants
.....
.....
.....
.....

2.2. La question du profil des formateurs
.....
.....
.....
.....

2.3. Le principe de spécialisation dans l'enseignement
.....
.....
.....

2.4. Nombre d'heure d'enseignement
.....
.....
.....

3. Les méthodes d'enseignement Pratiquées
.....
.....
.....

3.1. Technique d'enseignement utilisée

.....
.....
.....

3. 2.Approche d’enseignement privilégiée

.....
.....
.....

3.3. Assistance pédagogique des enseignants (Supervision, Inspection)

.....
.....
.....
.....

4. L’environnement éducatif des centres d’alphabétisation

.....
.....
.....

4. 1.Sur la disponibilité des infrastructures

.....
.....
.....

4.2. La qualité des infrastructures

.....
.....
.....
.....
.....

Fin de l’entretien..... (Heures)

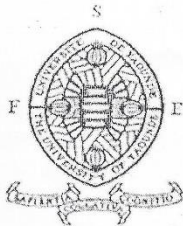
Merci d’avoir accepté de participer à cet entretien !!!

Annexes 3 : Listes des personnes interviewent

LISTES DES PERSONNES INTERVIEWENT

N°	NOMS	STATUT DANS L'ECHANTILLON	
1	MR TAMEU VICTOR	Coordonnateur de la CAFB_ACSJ_CMR	
2	ANONYME	Coordonnateur CAF ASCO	
3	ANONYME	Enseignants hôtellerie (1 ;2,3,4,6,,,,,10)	
4	ANONYME	Enseignants filière esthétique (1 ; 2,6)	
5	ANONYME	Enseignants filière couture (1, 2,4)	
6	ANONYME	Enseignants filière décoration et transformation des produits (1,2,3)	
7	ANONYME	Promoteur de centres (1,2, 3,4)	
8	ANONYME	Inspecteur des centres (1 ;2,,,,,5)	

Annexe 4 : Guide d'entretien rempli

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix - Travail - Patrie UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE EDUCATIVE		REPUBLIC OF CAMEROON Peace - Work - Fatherland UNIVERSITY OF YAOUNDE I POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND EDUCATION SCIENCES DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING
--	---	---

Guide d'entretien

Dans le cadre de notre travail de recherche académique à l'Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Éducation, portant sur le thème « **DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES ET ALPHABÉTISATION DES FEMMES AU CAMEROUN : ETUDE MENEÉ DANS LES CENTRES D'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE** », nous menons une étude donc l'objectif est d'identifier les principaux dispositifs pédagogiques qui seraient liés à l'alphabétisation des femmes au Cameroun

La durée de cet entretien n'excédera pas 1 heure. Au cours de cet entretien, nous aimerions aborder les thèmes suivants : les programmes d'enseignement, la qualification des enseignants, les méthodes d'enseignement et aussi l'environnement éducatif. Ce qui nous importe, c'est de bien comprendre votre point de vue sur la question posée.

Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi no 91/023 du 16 décembre 1991 sur le recrutement et enquêtes statistiques, nous vous prions donc de bien vouloir y répondre le plus librement possible.

1- Identification de l'interviewé

Pseudonyme :

Age : *42 ans*

Situation professionnelle : *Enseignant-Formateur*

Discipline enseignée : *Informatique*

Consentement éclairé : *Oui*

Dispositifs pédagogiques et alphabétisation des femmes au Cameroun

Date de l'entretien : *26-05-2022*

Début de l'entretien : *26-05-2022 8 heures*

Lieu de l'entretien... Groupe scolaire C.A.F.B. N'DOUNGULO

1- Sur les programmes d'enseignement des centres d'alphabétisation fonctionnelle

Apprentissage à la lecture, écriture, calcul, activité de veil. Programme conçu en collaboration avec l'administration

1.1. Au sujet de la disponibilité des ressources pédagogiques

Quatre vingt quatre cent des dépenses incombent au promoteur des CAF pour le moment.

1.2. A propos des contenus d'enseignement

Apprentissage de l'alphabet français et du son de l'alphabet, -causeries éducatives

1.3. Sur la programmation des cours

Durée de cours est de douze mois pour un quota horaire de 20H

2. La qualification des enseignants

Personne qualifiée en alphabétisation classique et spécialisée. Masters

2.1. La question de recrutement des enseignants

En fonction de l'état du besoin.

2.2. La question du profil des formateurs

acteurs de la société civile

2.3. Le principe de spécialisation dans l'enseignement

Prise en charge et encadrement
des instituteurs en situation de handicap,
des enfants déscolarisés.

2.4. Nombre d'heure d'enseignement

20 heures

3. Les méthodes d'enseignement Pratiquées

évaluation initiale / Enseignement
évaluation formative / évaluation sommative

3.1. Technique d'enseignement utilisée

Images - Objets ludique - livres

3.2. Approche d'enseignement privilégiée

Par compétence

3.3. Assistance pédagogique des enseignants (Supervision, Inspection)

Appui de l'administration

4. L'environnement éducatif des centres d'alphabétisation

cadre propice aux études

4.1. Sur la disponibilité des infrastructures

disponibilité offerte

.....
.....
4.2. La qualité des infrastructures

..... *infrastructure adéquate*

Fin de l'entretien..... *10h45* (Heures)

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien !!!

Annexe 5 Demande d'autorisation d'ouverture de CAF

REPUBLICQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

SECRETARIAT GENERAL

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

SECRETARIAT GENERAL

**DEMANDE D'AUTORISATION DE CREATION ET D'OUVERTURE
D'UN CENTRE D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE
OU D'UN CENTRE D'EDUCATION DE BASE NON FORMELLE**

Timbre

Identité du Promoteur

Je soussigné _____

Qualification _____

Adresse _____

Sollicite auprès du Ministre de l'Education de Base l'autorisation de créer

Un Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) ou

Un Centre d'Education de Base Non Formelle (CEBNF)

Dénommé _____

Situé à (quartier/village) _____ Arrondissement de _____

Département de _____ Région de _____

Objectifs visés par le centre

1°/ _____

Effectif prévisionnel total des apprenants _____ hommes _____ femmes _____

Effectif prévisionnel du personnel _____

Qualifications du personnel _____

Source et modalités de rétribution du personnel _____

Domaines de formation proposée

N°	Domaine de formation	Durée de la formation	Profil escompté de l'apprenant

Disponibilité des locaux d'accueil

Structures privées Structures du MINEDUB

N°	Désignation	Nombre	Capacité d'accueil

Effectif prévisionnel des apprenants par niveau

Niveau	Effectif des apprenants		
	Total	Hommes	Femmes
Un			
Deux			
Trois			
Total			

Liste des personnels administratifs et encadreurs

N°	Noms et prénoms	Statut	Qualification	Matière ou formation dispensée

Liste des équipements disponibles

N°	Désignation	Quantité	Nombre d'apprenants devant utiliser chaque matériel

Fait à _____ le _____

Signature du requérant

Pièces à joindre au dossier

- une demande timbrée dont le formulaire est à retirer auprès de l'IAEB de la localité ;
- une attestation de présentation de l'original du diplôme du promoteur ;
- un certificat de propriété du terrain d'implantation du centre ou une autorisation d'utilisation des locaux devant abriter le centre délivrée par l'IAEB de la localité;
- une lettre de recommandation d'une personnalité de la localité (chef du village, chef du quartier, pasteur, curé, imam) et visée par l'autorité municipale via l'IAEB ;
- un engagement à se soumettre aux modalités de suivi et d'encadrement des CAF et CEBNF;
- un plan de localisation du site d'implantation du centre;

N.B : le dossier complet peut être déposé à l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base de séant contre récépissé

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	I
REMERCIEMENTS.....	II
SOMMAIRE	III
LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTES DES SIGLES ET ACRONYMES	VI
RÉSUMÉ.....	VII
ABSTRACT	VIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1. Contexte et justification de la recherche	6
1.1.1 Création et organisation d'un Centre d'Alphabétisation Fonctionnel (CAF) ou d'un Centre d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF)	10
1.1.1.1 Éligibilité aux activités du programme	10
1.1.1.2 Création d'un CAF / CEBNF	10
1.1.1.3. Organisation d'un CAF ou d'un CEBNF.....	11
1.1.1.4 Mise en place du Comité de suivi participatif (CSP)	12
1.2. Formulation du problème.....	12
1.3. Questions de recherche	14
1.3.1. Question principale de recherche	14
1.3.2. Questions secondaires de recherche.....	14
1.4. Hypothèses de l'étude.....	15
1.4.1. Hypothèse générale (Hg).....	15
1.4.2. Hypothèses secondaires (Hs)	15
1.5. Objectifs de l'étude.....	15
1.5.1. Objectif principal	16
1.5.2. Objectifs secondaires.....	16

1.6. Intérêts de l'étude	16
1.6.1. Intérêt scientifique.....	17
1.7. Approche notionnelle	17
1.7.1 Pédagogie.....	17
1.7.2 Dispositif pédagogique	18
1.7.2.1 Les différents éléments d'un dispositif pédagogique	19
1.7.2.2-Le rôle d'un dispositif pédagogique	20
1.7.3. L'alphabétisation fonctionnelle.....	21
1.7.4. Enseignement	22
1.7.5. Apprentissage.....	22
1.7.6 Compétence	23
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES	26
INTRODUCTION	27
2.2. État de la question	27
2.2.1. L'environnement pédagogique des centres d'alphabétisation fonctionnelle	27
<input type="checkbox"/> Des normes du centre	27
<input type="checkbox"/> Du profil de l'animateur	28
<input type="checkbox"/> Le dispositif de suivi/évaluation	29
2.2.1.2. De la conception des programmes d'alphabétisation	30
Etat des lieux de l'alphabétisation au Cameroun	32
2.2.2 Les qualités d'un référentiel ou curriculum adéquat	34
1- La pertinence	35
2- La cohérence	35
3- L'applicabilité	36
4- L'harmonisation	37
2.2.3. Les pratiques pédagogiques et qualité d'un enseignant.....	37
2.2.3.1 Les pratiques pédagogiques	37

2.2.3.2- Le rôle et la qualité d'un enseignant	38
2.2.3.2.1- La place ou rôle d'un enseignant dans une éducation de qualité.....	38
2.2.2.2.2- Les différentes qualités d'un enseignant	39
2.2.4. Organisation pédagogique	41
2.2.4.2. Critères d'évaluation d'un curriculum (référentiel) ou un apprentissage	42
2.2.4.3 Principes d'évaluation	43
2.3 Les théories explicatives du sujet	43
2.3.1 La théorie socioconstructiviste	43
2.3.2 La théorie humaniste.....	45
2.3.3 La théorie d'apprentissage social	46
2.3.4 Théorie de l'apprentissage des adultes	47
2.3.4.1- L'andragogie	48
2.3.4.2- Le modèle andragogique de Knowles (1970).....	48
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	54
3.1. Cadre Opérateur	55
3.1.1. Type d'étude	55
3.1.2. Site de recherche.....	56
3.1.3. Population d'étude	56
3.1.3.1. Population parente.....	57
3.1.3.2. Population cible.....	57
3.1.3.3. Population accessible	57
3.4. TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	57
3.4.1. Technique d'échantillonnage.....	57
3.5.1. Échantillonnage à dessein et par commodité	58
3.5.2. Taille de l'échantillon	59
3.6. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES : JUSTIFICATION DU CHOIX ET PRÉSENTATION	59

3.6.1. Technique de collecte de données.....	59
3.6.2. Présentation de l'instrument de collecte des données	60
3.6.2. La validité de l'instrument de collecte des données	61
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	63
3.7.1. L'analyse de contenu de type catégorielle	63
3.7.2. Grille d'analyse du guide d'entretien	63
3.8. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉS.....	64
3.8.1. La variable indépendante (VI)	64
3.8.2. La variable dépendante (VD)	64
CHAPITRE 4 :.....	67
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	67
INTRODUCTION	68
4.1. PRÉSENTATION ET ANALYSES DESCRIPTIVES DES DONNÉES	68
4.1.1. Données signalétiques.....	68
4.2. Analyse de contenu Catégorielle	72
4.2.1. Les programmes d'enseignement des centres d'alphabétisation	72
4.2.2. Qualification des enseignants	74
4.2.3. Méthodes d'enseignements pratiquées	76
4.2.4. L'environnement éducatif des centres d'alphabétisation	79
CHAPITRE 5 :.....	81
INTERPRÉTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS	81
INTRODUCTION	82
5.1. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	82
5.1.1. Les méthodes et programmes d'enseignements pour l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle sont inadaptés.....	82
5.1.2. Le manque d'encadrement a une influence sur la qualification des enseignants dans le processus d'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnel.	87
5.1.3. L'absence des méthodes d'enseignements standards ont un impact sur l'alphabétisation des femmes dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle.	91
5.1.4. L'environnement éducatif assaini constitue un atout à l'encadrement des apprenants des centres alphabétisation fonctionnelle.....	95

CONCLUSION GÉNÉRALE	100
RÉFÉRENCES	104
ANNEXES	108
TABLE DES MATIÈRES	121
TABLE DES MATIERES	121