

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation

*Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)*



N°1, Vol. 2 – Décembre 2022

ISSN: 2756-7362

01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com

ISSN : 2756 7362

No1, Vol. 1- Décembre 2022

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domicilee à l'École Normale Supérieure
Burkina Faso**

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 28 /12/2022

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEUF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEUF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal.

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

Rédacteur en chef

POUSSOGHO Nowenkoum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître assistant en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Docteur en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

PEKPELI Toyi, Docteur en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo

COMITÉ SCIENTIFIQUE

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINO Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

BALDE Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun)

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique Australe),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

KONKOBO/KABORE Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

PARE/KABORE Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon)

SEKA YAPI, maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso)

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURE Ya Eveline épouse JOHNSON, maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

TRAORE Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun ;

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo ;

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon ;
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun ;
GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso
HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo ;
LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure Côte d'Ivoire ;
OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso ;
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;
SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.
SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

THIAM Ousseynou, FASTEUF, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal.
BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Emanuel Magou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;
THIAM Ousseynou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

Table des matières

KYELEM Mathias,	- 11 -
STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.....	12
<i>AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi</i>	12
RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE (CFPAC).....	- 25 -
<i>HONVO Camille</i>	- 25 -
Butlen, D. (2005). Bilans de savoirs. <i>TRACeS de ChanGements</i> , (174), janvier - février https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs consulté le 17/09/2022.....	- 37 -
LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO.....	- 40 -
<i>OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine</i>	- 40 -
LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)	- 52 -
<i>GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah</i>	- 52 -
L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO-DIOULASSO	69
<i>NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre</i>	69
LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR.....	80
<i>CHADHOULI Bastoine</i>	80
LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II.....	96
<i>OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue</i>	96
PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO	108
<i>YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,</i>	108
STRATÉGIES	124
<i>KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga</i>	124
DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) : ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.....	147
<i>ZINGUÉ Di</i>	147

APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION AU COURS PREPARATOIRE : ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES	160
<i>OUEDRAOGO Youssoufou</i>	160
PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION ACADÉMIQUE REÇUE AVEC LES OUTILS NUMÉRIQUES : Une étude menée auprès des étudiants de cycle master de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.	170
<i>KENFACK LEMOGUE Giresse, NNGOULAYE Janvier</i>	170
<i>KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin</i>	184
L'IMPLÉMENTATION DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE INTÉGRALE EN CONTEXTE ÉPIDÉMIOLOGIQUE AU MAROC	203
<i>DARIF EL Bouffy Hakima</i>	203
LE TEMPS DE L'APPRENANT PEUT-IL ÊTRE REPRESENTATIF DE SON ACTIVITÉ DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE A DISTANCE ?.....	222
<i>SIA Benjamin</i>	222
EFFETS DU E-LEARNING SUR LES UTILISATEURS PENDANT LA CRISE À COVID-19 DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN.....	241
<i>NYEBE ATANGANA, NONO TCHATOUO Louis Pascal, KINGNE NNGEGUIE Mireille Léa</i>	241
LES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO. APERÇU HISTORIQUE D'UN FACTEUR DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	259
<i>KABORE Amado</i>	259
LES ADAPTATIONS PHONÉTIQUE-PHONOLOGIQUES DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES DU KISIEI AU FRANÇAIS DANS LA PREFECTURE DE GUECKEDOU	274
<i>SIMBIANO Aly Andre</i>	274
LES FIGURES DU DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.....	289
ENQUÊTE AUPRÈS DES DECROCHEURS DU DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ OMAR BONGO.....	289
<i>BEKALE Dany Daniel</i>	289
APPORT DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'APPROPRIATION DES CONCEPTS EN GÉOMÉTRIE DE L'ESPACE EN SECONDE SCIENTIFIQUE	301
<i>MOUSSOUNDA Yvette, OGOWET Liliane</i>	301
LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO.....	310
<i>BÉCHÉ Emmanuel</i>	310
SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES	324

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'EDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS.....	346
<i>KABORE Sibri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna</i>	<i>346</i>
INFLUENCE DE L'UTILISATION DES TIC SUR LA QUALITE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN PERIODE DE CRISE SANITAIRE AU CAMEROUN	362
<i>OWONO Marguerite Beyala</i>	<i>362</i>

Editorial

Il y a tout juste neuf mois, le 23 mars 2022, le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) était créé. Dès les fonds baptismaux, il annonçait, parmi les premiers chantiers importants, la création d'une revue scientifique en vue de remplir deux des missions inscrites dans sa charte : éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique au service d'une amélioration continue de l'éducation et de la formation et conduire un travail de réflexion régulier sur les orientations, les enjeux, les défis des Sciences de l'Éducation. Ce projet a bien entendu été adopté avec enthousiasme par tous les membres au regard du faible espace dont disposent les chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique pour la diffusion de leurs résultats de recherches. Mais en même temps, sa réalisation représentait une véritable gageure pour un réseau qui venait de naître, qui posait la question essentielle d'une institution d'hébergement et qui jusque-là ne dispose que de faibles ressources. Pour qui connaît le contexte actuel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays concernés, tant de bonnes idées sont restées sans lendemain du fait de la faible disponibilité des personnes trop engluées dans les contraintes quotidiennes et dans la gestion de l'urgence et de l'imprévu pour laisser épanouir leur ingéniosité, leur créativité. Le RACESE a tenu bon et la conception de sa revue, la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF), a pris tout juste neuf mois.

Les membres du RACESE éprouvent une fierté légitime et la partagent avec la communauté scientifique africaine et des autres continents. La RASEF, conformément à la charte du RACESE, est avant tout un espace de communications sur les problématiques qui touchent l'éducation et la formation en Afrique. Elle est tout aussi ouverte à la communauté scientifique internationale car, autant chaque pays a pâti du portait unique de l'éducation et de la formation qui lui a été imposé des siècles durant, autant confondre un système éducatif endogène à un système éducatif reclus sera gravement préjudiciable au continent. Le RACESE se met au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation qui, après près d'un siècle d'errances épistémiques et de tribulations, revient à petits pas sur les fondamentaux d'une éducation de développement et au développement : celle qui s'appuie sur un socle endogène solide, qui pose un regard critique sur les valeurs endogènes et les inscrit dans une véritable perspective progressiste. Écoutons les voix des pères et de Cheick Anta Diop en l'occurrence : « *La facilité avec laquelle nous renonçons, souvent, à notre culture ne s'explique que par notre ignorance de celle-ci, et non par une attitude progressiste adoptée en connaissance de cause* ¹ », nous dit-il.

Si les membres du RACESE se félicitent autant de la revue, c'est parce que leur réseau peut ainsi « participer à l'évolution des systèmes éducatifs actuels en proposant des solutions innovantes et en faisant progresser, grâce à la recherche, les façons de penser l'éducation et la formation ». La réalisation de cet élément de la charte du RACESE ne s'appuie seulement sur leurs productions scientifiques mais sur toutes celles publiées, pour leur portée et leur intérêt

¹ Anta Diop Cheikh (1979). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Présence Africaine.

scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

La très grande majorité des articles concerne des recherches portant sur la didactique et la pédagogie et touchent tous les cycles d'enseignement : primaire, post-primaire secondaire et supérieur. Quelques contributions reviennent sur les leçons tirées des dispositions prises en éducation et notamment des situations didactiques élaborées pendant la crise aiguë de la Covid 19. Toutes les disciplines scolaires classiques de la plupart des pays africains ont fait l'objet des études qui sont publiées dans ce premier numéro. Une mention particulière est à faire aux contributions portant sur l'éducation physique et sportive (EPS) pour leur intérêt et aussi parce que cette discipline est relativement émergente dans les recherches, particulièrement dans les pays d'Afrique de l'Ouest où elle ne dispose encore que peu de chercheurs, d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et d'écoles doctorales. Le second volet de textes en termes de nombre est relatif aux politiques éducatives et notamment celles relatives aux filles, à l'orientation des élèves et à l'inclusion éducative. Les technologies de l'information et de la communication en éducation sont étudiées à la fois comme composante des politiques éducatives et comme outils permettant de bonifier l'enseignement et l'apprentissage.

Les articles publiés dans ces deux volumes sont d'un intérêt et d'une portée somme toute remarquables. Ils augurent d'une vivacité de la revue dont l'ensemble des équipes de réalisation est engagé à prendre toutes les dispositions pour être à la hauteur des attentes des chercheurs et des enseignants-chercheurs à travers une qualité scientifique plus renforcée à chaque numéro.

Il ne suffit pas de dire que l'Afrique est un continent d'avenir - ou mieux de l'avenir - pour qu'elle le devienne. Écoutons les voix des pères et de Joseph Ki-Zerbo en l'occurrence : « *L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* »². Le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) et la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF) se donnent pour projet de contribuer avec énergie à la construction de ce logiciel.

**KYELEM Mathias,
Directeur de Publication**

² Ki-Zerbo Joseph (2005). *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Editions KARTHALA

**LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES
D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP
YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)**

GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah

Résumé : Cette étude vise à identifier les déterminants de l'abandon des centres d'alphabétisation. L'hypothèse de recherche est que l'organisation des formations favorise les abandons. L'enquête est menée sur un échantillon aléatoire de dix (10) enseignants de ces centres et celui à choix raisonné et en boule de neige de cinquante (50) apprenants en situation d'abandon pour l'année en cours. L'étude s'est appuyée sur les théories organisationnelles et interactionnistes de Tinto (2006) et elle a utilisé l'analyse mixte. Les résultats révèlent que la majorité des apprenants abandonnent les centres pour des conditions d'apprentissage démotivantes, des stratégies d'enseignement non adaptées et la non-conformité aux besoins des apprenants. Une amélioration des conditions d'apprentissage et un recyclage des enseignants en andragogie pourraient les maintenir jusqu'en fin de formation.

Mots clés : centre d'alphabétisation, motivation, stratégies d'enseignement, conditions d'apprentissages, abandon

Summary : This study aims to identify the determinants of dropout from literacy centers. The research hypothesis is that the organization of training favors dropouts. The survey was conducted on a random sample of ten (10) teachers from these centers and a reasoned choice snowball sample of fifty (50) learners who had dropped out during the current year. The study was based on Tinto's (2006) organizational and interactionist theories and used mixed-method analysis. The results reveal that the majority of learners drop out of the centers due to demotivating learning conditions, inappropriate teaching strategies, and noncompliance with learner needs. Improving learning conditions and retraining teachers in andragogy could keep them until the end of their training.

Keywords: literacy center, motivation, teaching strategies, learning conditions, dropout

Introduction

Le développement de notre société se base sur plusieurs éléments dont en première position l'éducation. Celle-ci peut se faire en famille, à l'école, avec les pairs et à tout âge. L'alphabétisation est l'une des formes d'éducation de l'adulte. Elle est d'une grande importance car elle valorise les activités du développement social et culturel, contribue à l'accroissement de l'économie nationale, réduit la pauvreté et favorise l'acquisition de l'indépendance économique et intellectuelle des adultes qui préparent les générations futures à assurer la relève. En 1949, s'est tenue la première Conférence Internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA I) à Elsenor (Danemark) où l'Unesco reconnaissait que l'alphabétisation constitue un plus car elle est le gage d'autonomie et de participation sociale, pour les adultes. Du 22 au 31 août 1960 s'est tenue la deuxième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA 2)¹¹ à Montréal où un lien a été établi entre l'alphabétisation et le développement international. L'alphabétisation a été reconnue comme étant l'aspect « le plus urgent » de l'éducation des adultes. Le droit à l'alphabétisation est implicitement contenu dans le droit à l'éducation et reconnu par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. En 2000, cent soixante-quatre (164) pays se sont retrouvés au forum mondial de Dakar au Sénégal en vue de statuer sur la question de l'éducation pour tous. A cette rencontre, Six (06) grands objectifs liés entre eux sont définis, parmi lesquels, figure l'alphabétisation. En 2009, s'est tenue la sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI) à Belém do para, au Brésil. L'objectif principal a consisté à montrer dans quelle mesure l'apprentissage et l'éducation des adultes sont liés au développement durable. Les questions relatives à l'apprentissage et l'éducation des adultes ont été examinées, y compris les politiques, les structures et le financement, l'inclusion et la participation, la qualité ; l'alphabétisation.

La déclaration de la décennie des Nations unies pour l'alphabétisation (2003-2012) réaffirme la place de l'alphabétisation au cœur du droit humain fondamental à l'éducation. Ce n'est donc pas sans raison que l'alphabétisation est au cœur de « l'Education Pour Tous » (EPT). L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles, ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et ceux de la société. Il devient nécessaire pour les adultes de s'alphabétiser, de se former et de s'informer. La présence des centres d'alphabétisation se présente alors comme étant une seconde chance pour ceux qui n'ont pas pu bénéficier de ce droit important. Aussi, l'alphabétisation est pratiquée en Côte d'Ivoire depuis l'époque coloniale et s'est poursuivie avec les indépendances. Divers projets et programmes y sont exécutés afin de minimiser le taux d'analphabétisme voire l'éliminer à terme. Les résultats obtenus sont loin d'être compatibles avec la finalité recherchée et les objectifs préalablement fixés car 56,1%, soit plus de la moitié de la population nationale est analphabète, selon l'Institut National de la Statistique en Côte d'Ivoire (RGPH 2014)². Il en ressort que la problématique de l'alphabétisation demeure cruciale dans notre société. Aussi, en

¹¹ Conférence mondiale sur l'éducation des adultes, Montréal (Canada), 21-31 août 1960 : rapport final. Paris : Unesco, 1960

² Institut National de la Statistique en Côte d'Ivoire (RGPH 2014)

septembre 2015, l'adoption de l'objectif 4 des Objectifs de Développement Durable (ODD) avait pour priorité d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, à l'horizon 2030 : « veiller à ce que tous les jeunes et une proportion importante des adultes, hommes et femmes sachent lire, écrire et compter » (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO, 2016). Nombreux sont les adultes qui expriment leur volonté d'apprendre à lire, à écrire ou à acquérir de nouvelles connaissances, à reprendre des activités d'apprentissages qu'ils n'ont pas pu exécuter plus tôt, pour diverses raisons. Plusieurs centres d'alphabétisation sont créés chaque année, avec des ressources et un budget, dans l'optique d'alphabétiser le maximum d'ivoiriens sur l'ensemble du territoire national, et pour répondre aux besoins de formation. Divers programmes et campagnes d'alphabétisation sont mis en place. Des cours sont conçus spécialement pour la population analphabète sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, de culture et d'origine sociale. Eu égard à l'importance de cette activité au plan socioéconomique, la présence effective de la quasi-totalité des inscrits devrait être remarquable à la fin du programme d'enseignement/ apprentissage. Paradoxalement, le constat est qu'ils sont nombreux à s'inscrire en début d'année dans les différents centres de formations. En fin d'année, à peine la moitié des apprenants inscrits parviennent à terminer leur année d'apprentissage. La problématique de l'analphabétisme demeure toujours.

L'ex vice-président de la République de Côte d'Ivoire, Daniel Kablan Duncan (2017) avait déclaré lors de la 51^{ème} journée internationale de l'alphabétisation, que son pays enregistrait 43,8% d'analphabètes dont 49,3% sont des hommes et 63,2% des femmes, avec 74,4% en milieu rural contre 25,6% en milieu urbain. Dans la même veine, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement Technique et de la formation Professionnelle d'alors, Kandia Camissoko Camara, faisait noter que 9.930.042 adultes demeuraient encore analphabètes. Ces différents taux confirment les propos de Ban Ki-Moon, (2009) : « *Dans un monde qui regorge des richesses, où l'éducation et le savoir sont les passeports requis pour une vie meilleure, le taux d'analphabétisme est véritablement stupéfiant* ». L'alphabétisation vient répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante (ODD 2020).

En dépit des avantages de formation que présentent les centres d'alphabétisation, et des campagnes de sensibilisation, le Recensement Général de la Population et de l'Habitat effectué en Côte d'Ivoire en 2014 révèle que 56,112% des personnes âgées de plus de quinze (15 ans) peinent à lire, à écrire et à calculer donc elle demeure analphabète en Côte d'Ivoire. Au sein des Institutions de Formation d'Education et Féminine (IFEF), les absences répétées au cours des auditrices sont constatées. L'effectif des auditrices inscrites diminue progressivement pour aboutir souvent à l'abandon. Force est de constater que les centres d'alphabétisation restent presque vides en fin d'année d'apprentissage avec une grande partie de la population cible toujours analphabète.

Il nous apparaît alors judicieux de nous interroger sur les déterminants de l'abandon de ces centres par les apprenants et principalement en Côte d'Ivoire.

Questions de recherche

- Elles se déclinent en questions principale et subsidiaires

Question principale

- Quels sont les causes de l'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants ?

De cette question principale découlent trois préoccupations secondaires

Questions secondaires de recherche

- Les apprentissages de ces centres sont-ils conformes aux objectifs personnels des apprenants ?
- Les conditions d'apprentissage sont-elles adaptées aux besoins des apprenants ?
- Les stratégies d'enseignement facilitent-elles les apprentissages dans ces centres ?

Pour répondre aux différentes questions, plusieurs hypothèses sont formulées.

Objectifs de recherche

Ils sont identifiés à travers un objectif général qui se déclinent en objectifs opérationnels

Objectif général

L'étude vise à expliquer les déterminants de l'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants

Objectifs spécifiques :

Il s'agit dans ce travail de :

- Comparer les objectifs personnels aux apprentissages effectués dans les centres d'alphabétisation.
- Lier les conditions d'apprentissages aux besoins des apprenants
- Identifier la relation entre les stratégies d'enseignements et les capacités apprentissages des centres d'alphabétisations

Pour mener à bien notre étude, nous formulons les hypothèses suivantes :

Formulation des hypothèses

Notre étude s'appuie sur une hypothèse générale et des hypothèses secondaires.

Hypothèse générale de recherche

L'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants est déterminé par l'organisation des cours.

Hypothèses opérationnelles

- Les apprentissages dans les centres d’alphabétisation diffèrent des besoins des apprenants.
- Les conditions d’apprentissage constituent un obstacle à la motivation des apprenants
- Les stratégies d’enseignement engendrent des difficultés de performances dans les centres d’alphabétisations

Chapitre 1 : REVUE DE LITTERATURE***1.1. LES TYPES D’ALPHABETISATION***

Pour Nodjigoto (2005), l’alphabétisation est l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul. La question de l’alphabétisation a toujours connu une évolution. Du principe d’apprendre à lire, à écrire et à calculer, on est passé à une formulation plus dynamique selon laquelle, il est nécessaire de savoir lire, écrire et calculer pour comprendre, participer et apprendre ; c’est-à-dire devenir après la formation un être autonome. L’auteur distingue trois grands types d’alphabétisation qui sont : L’alphabétisation traditionnelle ou classique qui a pour objectif l’enseignement de la lecture, de l’écriture et du calcul afin de permettre au néo-alphabète d’accéder à la communication écrite dans une langue. L’apprenant étant considéré comme n’ayant pas de préoccupation personnelle importante, on lui apprend essentiellement à lire, écrire et compter/calculer en se basant sur les réalités les plus banales de la vie, sans tenir compte de ses besoins et de ses activités. L’alphabétisation traditionnelle a un caractère ponctuel. Elle est mise en œuvre sans aucune étude préalable des besoins du milieu, et se base sur des thèmes généraux qui pourront servir les initiateurs (politique, religion). Elle ne permet pas une continuité ou une consolidation des acquis de sorte qu’à la fin les personnes alphabétisées retombent dans l’illettrisme après quelques temps. Elle ne considère pas les données telles que l’âge, l’effectif, le sexe, les niveaux, la motivation et le cadre de déroulement. Cet état de chose entraîne les contraintes et réduit considérablement le bénéfice que chacun devrait tirer individuellement de cette formation. Etant un processus de formation à sens unique dans lequel seul le formateur détient le savoir, on note une passivité quasi-totale imposée aux participants. Le programme des séances est donc imposé et par ricochet l’apprenant ne participe pas à l’élaboration des curricula. Cette forme d’alphabétisation ignore la promotion technique durable des populations locales. L’alphabétisation fonctionnelle vise la communication à l’apprenant d’une connaissance qui lui suggère un comportement afin qu’il puisse agir en faveur du milieu dans lequel il vit et, sur lui-même. Ce type d’alphabétisation cherche à accroître la production et la productivité des analphabètes à travers l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul. Il faut qu’elle soit le fruit d’un projet de développement. Le programme, les stratégies et les moyens d’action de cette forme d’alphabétisation sont définis de manière concertée avec la population sur la base des problèmes rencontrés dans la vie socioprofessionnelle. Elle suppose un dépassement de l’apprentissage rudimentaire de la lecture et de l’écriture. L’apprenant qui suit cet enseignement peut s’intégrer socialement et économiquement dans un monde nouveau où les progrès technique et scientifique exigent de plus en plus de connaissances et de spécialisations. Elle constitue une contribution à la libération de l’Homme et à son plein épanouissement, tout en créant les conditions indispensables à une prise de conscience critique des contradictions et des objectifs de la société

dans laquelle l'on vit. Elle prône les compétences techniques, professionnelles et culturelles des populations. L'alphabétisation de conscientisation (Freire, 1973,) a pour objectif de faire prendre conscience aux populations opprimées de leurs conditions de masses exploitées. Elle devient ainsi une conquête de la liberté, une pratique de la liberté. Le contenu formatif n'est pas tiré d'un syllabaire établi d'avance, les apprenants aidés par le coordonnateur construisent un texte à partir d'un mot proposé par l'un des leurs. La méthode utilisée est le dialogue, le médium étant la langue maternelle des apprenants.

1.2. L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION

Pour l'UNESCO (2006) le centre d'alphabétisation se définit comme une classe d'apprentissage de trente (30) personnes maximum qui rassemble les apprenants de même niveau. Il peut être un appâtâmes, un abri provisoire muni ou non de bancs où l'on donne une formation à des personnes peu scolarisées ou qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. Pour Lamy et Richer (2005), l'analyse de besoins représente donc la différence, fait ressortir le déséquilibre du système, tandis que la force motivationnelle représente la façon de résoudre les besoins, l'orientation. Pour l'auteur, pour réussir un programme d'alphabétisation, il est important de créer des conditions favorables à l'envie d'apprendre, tout en répondant aux besoins des apprenants. Par ailleurs, les stratégies d'enseignements/apprentissages adoptées par les centres d'alphabétisation doivent faciliter l'apprentissage, aider les apprenants à mieux réussir leurs sessions de formation. Le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit l'abandon comme l'action de rompre un lien qui attachait une personne à une chose ou à une autre personne. Grayson (2003) cité par Sauve et al. (2007), a identifié plusieurs formes d'abandon à savoir : l'étudiant peut quitter les cours et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement. Sauve, Racette et Royer (2008), définissent l'abandon comme l'action de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme. Dans notre étude, l'abandon se réfère aux apprenants qui se sont au moins une fois présentés aux cours d'alphabétisation auxquels ils sont régulièrement inscrits mais qui n'ont pu continuer. Sauve, et al (2007) soutiennent que les motivations l'adulte sont très ciblées et la plupart du temps très pragmatiques. Pour eux, l'adulte n'apprend pas comme un enfant. Il conseille d'en tenir compte sous peine de réactions négatives de la part des apprenants lors du processus enseignement- apprentissage.

2. IMPORTANCE DE L'ALPHABETISATION

Pour la Décennie des Nations pour l'alphabétisation (DNUA, 2003-2012), « l'alphabétisation pour tous » reste au cœur des fondements de l'éducation et la création de sociétés et de milieux alphabétisés demeure essentielle à l'atteinte des objectifs d'éradication de la pauvreté, de diminution de la mortalité juvénile, du freinage de la croissance démographique, de l'obtention de l'égalité des sexes et de l'avènement du développement durable, de la paix et de la démocratie. Toutefois, si la tendance actuelle se maintient, si des changements majeurs au système scolaire ne sont pas apportés, la liberté par l'alphabétisation continuera d'être un rêve inaccessible pour des millions de personnes. C'est pourquoi la décennie mettra l'accent sur les besoins des adultes en visant à ce que, partout, les individus soient en mesure de se servir de

l'alphabétisme pour communiquer et fonctionner au sein de leur propre collectivité et de la société dans son ensemble. L'Institut de statistiques de l'UNESCO (2008) mentionne que tout modèle de formation doit être élaboré en fonction du client et de ses besoins spécifiques et généraux. Ce n'est pas le client qui doit s'adapter à un modèle, mais bien le contraire. L'alphabétisation est un moyen qui permet aux personnes ayant passé l'âge de la scolarité, d'apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi que des notions spécifiques au milieu et en réponse à la demande. Aujourd'hui, il existe un consensus croissant sur le droit des adultes à l'autonomisation, à une éducation de base pertinente et l'importance de la participation des adultes à des environnements d'apprentissage dynamiques, riches et intégrateurs (UNESCO, 2004). Jusqu'en 2015, l'Education Pour Tous (EPT) avait pour objectif d'assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. Aussi, l'Année Internationale de l'Alphabétisation (AIA) avait pour but de montrer l'importance de l'éducation et de l'alphabétisation en tant que « véhicule de l'éducation, moyen d'expression et d'échange d'idées, d'informations, de savoir et de sagesse » ; elle devrait être une priorité pour tous. La stratégie 2014-2021 de l'UNESCO accorde une place importante à l'alphabétisation en s'axant sur quatre points clés : faire de l'alphabétisation un enjeu de développement en l'intégrant dans les stratégies sectorielles et multisectorielles d'éducation et de développement ; intensifier les programmes d'alphabétisation de qualité ; renforcer les filières non formelles d'accès à un enseignement général de qualité pour les enfants et les jeunes non scolarisés.

Elle aidera à mettre en place des systèmes d'équivalence fiables permettant aux apprenants de passer d'un système à un autre et mobiliser les efforts pour l'amélioration du niveau d'alphabétisme des jeunes filles et des femmes (UNESCO, 2014). Outre l'AIA, nous avons la décennie pour l'alphabétisation 2003-2012 lancée par les Nations Unies sous le thème « l'alphabétisation, source de liberté ». Selon cette structure, les efforts déployés n'ont pas permis de toucher les plus pauvres et les plus défavorisés. Une attention particulière devrait donc être accordée d'urgence aux groupes les plus désavantagés. L'UNESCO coordonna donc les efforts internationaux afin de renforcer l'extension de l'alphabétisation dans le cadre de la décennie. Lors du lancement de cette Décennie, le 13 février 2003, au siège de l'ONU à New York, la vice-secrétaire générale, Louise Fréchette, citée par Horst (2003-2012), lançait : « *l'alphabétisation est un problème que le XXe siècle n'a pas résolu. L'une des réussites du XXIe siècle sera l'extension de l'alphabétisation à toute l'humanité. L'alphabétisation est une condition sine qua non pour parvenir à un monde plus sûr, plus juste et plus prospère* ». « *Il n'y a pas de temps à perdre si nous voulons atteindre l'Objectif de développement du millénaire qui est d'augmenter les taux d'alphabétisations de 59% d'ici à 2015* », a-t-elle ajouté. Au total cette revue montre l'importance et l'urgence à favoriser l'alphabétisation dans le monde. Elle montre que la source de motivation chez les adultes est différente de celle des jeunes tout en indiquant comment l'alphabétisation doit fonctionner pour être efficace. Bien que cette littérature renseigne sur les différents objectifs et activités d'apprentissages, elle n'indique pas comment doit se faire cette alphabétisation pour qu'elle soit efficace chez tout apprenant. Elle n'envisage pas l'aspect acquisition des connaissances et les techniques organisationnelles des cours en vue de l'efficacité des apprentissages en termes d'achèvement des apprentissages et mise en œuvre des acquis de ces cours par les apprenants. Elle n'aborde pas la question de

l'abandon des centres d'alphabétisation par les apprenants ou auditeurs. Cette problématique est prise en compte dans notre travail.

1.3. CADRE DE REFERENCE THEORIQUE

Notre étude prend appuie sur les théories organisationnelles et interactionnelles de Tinto (1992). L'auteur regroupe les principales théories de l'abandon et de la persévérance scolaire en cinq catégories distinctes. En premier lieu, les théories dites psychologiques qui considèrent la relation entre les traits de personnalité des étudiants et l'abandon. Deuxièmement, il y a les théories sociales où l'accent est mis sur l'effet des phénomènes de société sur l'abandon. La troisième catégorie comprend les théories économiques qui regroupent celles qui scrutent l'abandon en tentant d'établir un lien entre les coûts et les bénéfices perçus par l'étudiant lors de la poursuite ou de l'arrêt des études universitaires. Quatrièmement, il y a celles qui sont dites organisationnelles, se concentrant principalement sur les effets de l'organisation institutionnelle sur le comportement de l'étudiant. Le cinquième regroupement est constitué des théories interactionnelles qui mettent en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.

Nous retenons pour notre étude, la théorie organisationnelle selon laquelle les modèles organisationnels des établissements favorisent la rétention des apprenants à travers les ressources mises à leur disposition et les conditions d'apprentissages qu'elle offre et qui jouent un rôle important dans la satisfaction. Pour cette théorie, les dimensions organisationnelles renvoient aux différentes structures de l'établissement, (les lieux physiques, l'approche administrative, l'encadrement des étudiants). Elle met en relation les conditions d'apprentissages et les besoins des apprenants des centres d'alphabétisation. Nous nous appuyons également sur la théorie interactionnelle qui stipule que la décision de l'étudiant d'abandonner ses études vient des interactions dynamiques entre l'étudiant et son environnement à travers des stratégies d'enseignement. Elle met en lien les attributs personnels des apprenants qui se composent de la personnalité et des capacités intellectuelles puis, les objectifs personnels des apprenants et les apprentissages réalisés.

Chapitre 2 : METHODOLOGIE

2.1. DESCRIPTION DU CADRE DE L'ETUDE, DE LA POPULATION ET DE L'ECHANTILLON

2.1.1. DELIMITATION DU CHAMP DE L'ETUDE

Nos enquêtes ont eu lieu à l'inspection de l'Enseignement Primaire et Préscolaire (IEPP) Yopougon Selmer dans la Direction Régionale de l'Education Nationale Abidjan 4. La commune de Yopougon compte plusieurs centres d'alphabétisation, avec un taux d'abandons estimé à 59,21%¹³ de 2017 à 2019 selon la Direction Régionale Education Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (DRENET-FP) 3

2.1. 2. Champ social

La population se compose des apprenants des centres d’alphabétisation de l’IEPP Yopougon Selmer âgés d’au moins 18 ans, qui se sont inscrits au moins une fois dans un processus d’alphabétisation et par la suite ont abandonné. Dans le cadre de cette recherche, nous avons deux (02) principales cibles à savoir les apprenants qui ont abandonnés les cours ainsi que les moniteurs des centres d’alphabétisation.

2.1.3. Echantillon

Pour notre échantillonnage, sur les dix groupes centres que compte actuellement l’IEPP Yopougon Selmer, nous avons retenu la moitié donc cinq (05) qui sont :

Le centre d’alphabétisation L’EDEN situé au sein de l’école primaire publique (EPP) SICOGI 10

Le centre d’alphabétisation UNESCO ETOILE situé au sein de l’EPP municipalité

Le centre d’alphabétisation JEAN PIAGET situé au sein de l’EPP SIPOREX 2

Le centre d’alphabétisation la lumière du jour situé au sein de l’EPP SIPOREX 8

Le centre d’alphabétisation ALPHA-OMIS situé au sein du collège AKOUNDA

Chaque centre est composé d’une classe d’un seul niveau où les apprenants exécutent les activités surtout intellectuelles. La méthode probabiliste aléatoire simple a été utilisée au cours du choix des centres d’alphabétisation. Cette démarche se justifie par le fait que nous avons choisis le nom des centres d’alphabétisation de façon aléatoire et ce sans remise pour donner la même chance à tous les centres d’être choisis.

La méthode d’échantillonnage utilisée pour le choix de nos enquêtés est la méthode d’échantillonnage accidentel ; c’est un type d’échantillonnage non probabiliste. Selon cette méthode, les sujets sont choisis en fonction de leur disponibilité. L’échantillonnage accidentel est constitué de personnes facilement accessibles qui répondent à des critères d’inclusion précis. Les enseignants interrogés au cours de notre enquête sont ceux qui étaient sur place et disponibles. Ainsi nous avons interrogé dix (10) enseignants sur quinze (15), soit deux (2) par centre d’alphabétisation ou IFEF. Pour les apprenants qui ont abandonné les cours une fois leur liste acquise à partir d’un échantillonnage par boule de neige, ils ont été rencontrés en fonction de leur disponibilité là où ils exercent ou là où ils se trouvent. Ainsi nous avons interrogé au total cinquante (50) ex-apprenants composés de jeunes adultes et adultes. Pour mieux présenter notre échantillon, les caractéristiques des enquêtés sont consignées dans le tableau ci-dessus :

Tableau n° 1 : caractéristiques des enseignants des centres d’alphabétisation

	Hommes	femmes	Total
Formés	04	03	07
Retraités	02	00	02
Moniteurs	1	00	01
Total	07	03	10

Source notre enquête Novembre 2020

Au niveau des moniteurs des centres d’alphabétisation, nous avons interrogé dix (10) personnes dont (03) femmes et (07) hommes ; en raison de deux personnes par centre. La majorité a effectué une formation initiale. La majorité des enseignants sont des hommes.

Tableau n°2 : Caractéristiques des enquêtés

	Jeunes adultes		Adultes		Total
	Femmes	Hommes	Femmes	hommes	
Mariés sans travail	4	0	1	0	5
Non mariés sans travail	10	8	03	2	23
Mariés avec Travail	1	0	0	0	1
Commerçants mariés	4	1	0	0	5
Commerçants non mariés	5	5	4	2	16
Total	24	14	08	4	50

Source : notre enquête Novembre 2020

Ce tableau montre que les jeunes adultes (18 ans à 40 ans) constituent la plus grande frange de la population enquêtée (38/40) Tandis que les adultes (Plus de 40 ans) se trouvent en dessous du quart de l'échantillon (12/40). Les centres d'alphabétisation sont majoritairement fréquentés par les femmes. La majorité des apprenants sont célibataires (28/40) et sans qualification professionnelle (28/40). Au total l'échantillon de recherche renferme cinquante (50) apprenants dont dix-huit (18) hommes et trente-deux (32) femmes.

2.2. TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

Pour recueillir les données nécessaires à la vérification de notre hypothèse générale, étant donné la nature mixte des données à savoir quantitatives pour les apprenants ayant abandonné les centres et les raisons de ces abandons, nous avons utilisé les entretiens semi directifs individuels avec les apprenants en situation d'abandon, ceux avec les enseignants à l'aide un guide d'entretien ; il a été procédé à l'observation des cours des enseignants lors de leur prestation avec une grille d'observation. L'observation des classes nous a permis d'identifier les conditions d'apprentissages à travers l'état des infrastructures des centres et l'existence du matériel didactique et d'identifier les stratégies d'enseignement utilisées. L'entretien a permis de cerner les raisons individuelles de l'abandon des centres. La collecte des données s'est effectuée sur la période allant du 10 au 20 novembre 2020. La rencontre avec les responsables des centres d'alphabétisation a permis d'avoir des noms avec les enseignants ayant signalé les cas d'abandons pour l'année en cours dont ils fournissent les adresses, et auxquelles nous appelions dans l'optique d'obtenir une rencontre en fonction de leur disponibilité pour les entretiens. Après un entretien avec un ex-apprenant, nous demandions s'il pouvait nous montrer un autre qui se trouvait dans le même cas. Ainsi, nous avons pu atteindre le nombre désiré avec l'aide de certains apprenants, nous avons rencontré d'autres qui étaient dans la même situation.

2.3. METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Pour l'analyse des données, le logiciel kobot collect nous a permis de faire des croisements. Etant donné la nature des données ordinales pour les abandons et nominales pour les techniques et les conditions d'apprentissage, une analyse mixte a été utilisée, c'est une analyse quantitative et celle qualitative permettant de prendre en compte les verbatim. L'analyse a consisté à mettre en relation les besoins des apprenants et les types d'apprentissages, les conditions d'apprentissages et la motivation des apprenants et les stratégies pédagogiques et les

performances ou capacités d'apprentissages, afin de mieux appréhender les déterminants des abandons des centres d'alphabétisation.

Chapitre 3 : RESULTATS

PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNES

Pour vérifier nos hypothèses, les enquêtes menées sur le terrain ont données les résultats différents ci-dessous :

PROFIL DES ENSEIGNANTS

Tableau n°3 : stratégies d'enseignements dans les centres d'alphabétisation

	attentifs besoins des apprenants	Interactions avec les apprenants	Autonomie des apprenants
Formés	30%	20%	20%
Retraités	0%	10%	10%
moniteurs	10%	0%	0%
Total	40%	30%	30%

Source : Enquête 2020

Ce tableau montre les pratiques des enseignants dans les centres d'alphabétisation. Moins de la moitié des enseignants est attentive aux besoins des apprenants ; de même, moins de la moitié des enseignants favorisent les interactions quand seulement moins de la moitié laisse une autonomie dans le travail.

1.2. SATISFACTION DES BESOINS DES APPRENANTS DANS LES APPRENTISSAGES DANS LES CENTRES D'ALPHABETISATION

Tableau n° 4 : Apprentissages et besoins des apprenants dans les centres d'alphabétisation

	Jeunes adultes		Total	Adultes		Total	Moyennes
	Femmes	Hommes		Femmes	Hommes		
Besoins satisfaits	16,67%	08, 33%	25%	07,69%	23,07%	30.76%	27 .88%
Besoins non satisfaits	45%	30%	75%	40%	29.24%	69.76%	72.38%
Total	61.67%	38.33%	100%	47.69%	52.31%	100%	100%

Source : notre enquête novembre 2020

Ce tableau montre que dans la majorité des apprenants (72.38%) qui ont abandonné les centres d'alphabétisation, une grande proportion des femmes (45%) soutient n'avoir pas atteint leurs objectifs, comme cette femme adulte : « j'étais venu au centre pour apprendre à lire et à écrire, mais j'ai vite arrêté les cours je n'ai pas appris grande chose » ; ce cinquantenaire , ouvrier dans une entreprise s'exprime : « je parle bien le français mais j'avais voulu écrire comme les autres, malheureusement je peux lire un peu seulement mais je n'arrive pas à écrire correctement » ; pour cette adulte «J'étais venu pour apprendre à lire, écrire et calculer à cause de mon commerce, mais rien n'a changé ». Seulement 27 .88% affirment avoir atteint leurs objectifs car ils arrivent à déchiffrer les lettres et à effectuer des calculs malgré leur départ prématuré.

1.3. IMPACT DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGES SUR LA MOTIVATION DANS LES CENTRES D'ALPHABÉTISATION

Tableau n° 5 : Conditions d'apprentissages et motivation des apprenants dans les centres d'alphabétisation

	Jeunes adultes		Total	Adultes		Total
	Femmes	Hommes		Femmes	Hommes	
Conditions adéquates	08,33%	08,33%	16.66%	11,54%	11,54%	23.08%
Conditions non adéquates	59.24%	16,67%	75.91%	51.82%	23,08	76.74%
Total	75%	25%	100%	63.36%	36.64%	100%

Source : notre enquête novembre 2020

Avec une proportion de 76.32%, nos enquêtés montrent l'inadéquation des conditions d'apprentissages au sein des centres. A ce propos, un jeune adulte qui travaille affirme en ces termes : « *l'heure des cours me posait un problème car je ne descends pas vite du travail* ». Cette adulte renchérit : « *les tables bancs des centres étaient très petits pour moi et cela fatiguait beaucoup mes pieds* » ; cet enseignant abonde dans le même sens « *je pense que le départ prématuré des apprenants est dû aux activités menées par ceux-ci* ». Par contre une faible proportion (19,87%) affirme avoir bénéficié de bonnes conditions d'apprentissages comme l'affirme cet homme de la quarantaine : « *au centre, nous avons de bonnes conditions d'apprentissages.* »

1.4. PERCEPTIONS DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT ET APPROPRIATION DES SAVOIRS DANS LES CENTRES D'ALPHABÉTISATION

Tableau n° 6 : stratégies d'enseignement dans les centres d'alphabétisation

	Jeunes adultes		Total	Adultes		Total
	Femmes	Hommes		Femmes	Hommes	
Stratégies adaptées	20,83%	12,50%	33.33%	11,54%	03,85%	15.39%
Stratégie non adaptées	54,16%	12,50%	66.66%	62,48%	21.43%	83.91%
Total	74.99%	25%	100%	74.02%	25.28%	100%

Source : notre enquête novembre 2020

La majorité des enquêtés trouve les stratégies d'enseignement inadaptées. Elles ne permettant pas de s'approprier les connaissances à développer comme l'affirme ce jeune adulte en quête d'emploi : « *il y'avait trop de laisser-aller, tellement l'enseignant voulait faire plaisir aux apprenants. Mais quelquefois, les enseignantes crient beaucoup sur nous lorsqu'on ne parvient pas à faire correctement ce qui est demandé. Pourtant ce n'est pas facile je ne comprenais rien du tout au cours* ». Moins de la moitié de l'échantillon soutient avoir tiré quelque chose de ces stratégies d'enseignements des centres d'alphabétisation sont très bonnes. Comme le dit cette jeune dame mariée et commerçante « *j'ai pu apprendre à écrire mon nom, à calculer et à lire, c'est ce qui m'intéressait* ». Au total, l'observation des pratiques enseignantes révèlent la non implication des d'apprenants, la non appropriation des stratégies d'enseignement et l'absence de l'autonomie dans le travail. L'entretien montre comme facteurs d'abandon des centres d'alphabétisation la non satisfaction des objectifs, les conditions d'apprentissage non adéquates,

2. INTERPRETATION DES RESULTATS

La forte présence des femmes comme auditrices dans les centres d’alphabétisation s’explique par le fait que la scolarité de la jeune fille a été pendant longtemps négligée au profit de celle des hommes ou elle est souvent interrompue par des grossesses précoces. Celle des jeunes adultes montre leur détermination à améliorer leur estime de soi et la manière d’être perçue par la société. La non satisfaction des besoins personnels, s’explique par le type d’alphabétisation non fonctionnelle. L’apprenant qui espère atteindre son objectif lors des apprentissages dans le domaine précis de son travail n’y parvient pas. Une fois que l’apprenant se rend compte que la lecture et l’écriture ne peuvent le conduire à exécuter un métier stable, la motivation pour fréquenter ce centre diminue, jusqu’à ne plus y voir l’intérêt.

Les conditions d’apprentissage non adéquates augmentent plutôt le stress et la fatigue de la journée de l’apprenant qui cherche à survivre. Il s’agit aussi des classes dans lesquelles se fait l’apprentissage, au cours du soir, où souvent il manque de la lumière, où le temps est insuffisant pour mieux apprendre, où l’environnement n’est pas celui des adultes. De plus, le manque de matériel d’apprentissage peut entraîner une démotivation et faire perdre de vue l’objectif de départ que les apprenants s’étaient fixés. En effet, les apprenants des centres d’alphabétisation sont souvent constitués de travailleurs du secteur informel. En outre, les cours au sein des centres ont lieu généralement entre 18 heures et 21 heures, avec une durée qui varie entre 01heure 30 minutes et 02 heures. Cette période correspond aux heures de descente des travailleurs ; pour les apprenants, il n’est donc pas facile de passer la journée au travail et revenir le soir, tout fatigué, prendre part aux cours. Ce qui revient à dire que les cours sont abandonnés par manque de temps, la profession exercée les épuisant suffisamment la journée. Egalement il y a les travailleurs de nuit, ces derniers se trouvent à l’exercice de leurs fonctions au moment des cours, ils se retrouvent donc dans l’incapacité d’y prendre part.

La non appropriation des stratégies d’enseignements est du fait de l’absence de recyclage des enseignants des centres d’alphabétisation. Ceux-ci sont encore à la Pédagogie Par Objectif (PPO) pendant qu’on parle aujourd’hui de l’Approche Par Compétences (APC). Aussi, ces stratégies ne respectent pas les méthodes en Andragogie, car les apprenants ne décident pas de l’heure de rencontres. L’enseignant est toujours dans la peau de celui qui sait quand les apprenants doivent exécuter ce qu’il dit. Les apprenants des centres d’alphabétisation sont évalués selon le modèle de l’éducation formelle c’est-à-dire par une composition à l’issue de laquelle les notes ou moyennes sont communiquées. Alors que les personnes adultes beaucoup émotives et très sensibles, n’aiment pas être humiliées ou contrariées en public ; l’obtention de mauvaises notes à l’issue des compositions est susceptible de les démotiver ce qui conduira ensuite à l’abandon des cours.

En somme, l’abandon des centres d’alphabétisation est la résultante de plusieurs difficultés qui sont inhérents aux conditions d’apprentissages non adéquates offertes aux apprenants, aux besoins des apprenants non satisfaits et aux stratégies d’enseignement non adaptées mais aussi à l’insuffisance de détermination des apprenants

3. DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

L'objectif de l'étude est d'analyser les fondements de l'abandon des centres d'alphabetisation. La satisfaction des apprenants, les conditions d'apprentissage, les stratégies d'enseignements apprentissages dans les centres sont examinés au regard respectivement des apprentissages, des besoins et des capacités des apprenants. Les résultats montrent que la majorité des apprenants n'atteignent pas leurs objectifs d'apprentissages du fait des conditions inadéquates et des stratégies d'enseignement inappropriées. Notre objectif est ainsi atteint.

L'étude s'appuie sur la théorie interactionnelle de Tinto (1992) qui stipule que la décision de l'étudiant d'abandonner ses études est le résultat d'interactions dynamiques entre celui-ci et son environnement. Cet environnement peut être constitué des attributs personnels des étudiants (satisfaction des besoins ou atteinte des objectifs d'apprentissages). Notre hypothèse est que les apprentissages diffèrent des besoins des apprenants. Les résultats montrent que la majorité (75,96%) des apprenants n'ont pas leurs besoins satisfaits. Ce qui rejoint les propos d'Aymar (2009) qui affirme que, l'adulte n'apprend pas comme un enfant. Ses motivations sont très ciblées et la plupart du temps très pragmatiques. Il convient donc d'en tenir compte sous peine de réaction négative. L'adulte apprend pour soit se perfectionner, soit exercer une activité très précise qui puisse contribuer à son autonomisation ou à l'amélioration de sa vie. Ainsi, la non satisfaction des besoins des apprenants adultes constitue un facteur majeur d'abandon par les apprenants des centres d'alphabetisation.

En outre, les théories organisationnelles de Tinto (1992) mettent en relation le phénomène d'abandon et les différentes structures de l'établissement d'enseignement telles que les lieux physiques autrement dit les conditions physiques d'apprentissage (les tables bancs, la disposition de la salle, l'éclairage, les horaires de travail etc.). L'hypothèse est que les conditions d'apprentissage constituent un obstacle à la motivation des apprenants. Les résultats indiquent que pour 80,13% des apprenants les conditions ne sont pas adéquates. En d'autres termes les apprenants n'exécutent pas leurs activités d'apprentissages de façon aisée dans les centres ; ce qui précipite leurs départs de ces centres. Ainsi notre hypothèse selon laquelle les conditions d'apprentissage favorisent l'abandon des centres d'alphabetisation est confirmée.

Cette même théorie met également en relation l'abandon des centres d'alphabetisation par les apprenants et l'approche administrative, l'encadrement des étudiants, les ressources mises à la disposition des étudiants ainsi que les activités qui s'y déroulent. En d'autres termes la qualité de l'approche administrative, la qualité de l'encadrement des étudiants contribuent davantage à la fréquentation et à l'attachement aux centres d'alphabetisation par les apprenants. L'hypothèse est que les stratégies d'enseignements impactent les capacités d'apprentissages. Pour cette étude, 75,64% des apprenants abandonnent les centres d'alphabetisations pour des raisons liées aux stratégies d'enseignement non satisfaisantes. Ces résultats montrent qu'il revient aux enseignants de revoir leurs pratiques de classe de façon à se détacher des anciennes habitudes. Notre hypothèse est confirmée. Au total, notre objectif de recherche est atteint et les différentes hypothèses sont confirmées ; Cependant, la limite de notre étude se situe à sa centration dans une agglomération. La même étude mériterait d'être effectuée dans les zones rurales qui possèdent des centres, en vue de la réflexion sur d'autres aspects du problème que nous aurions ignorés afin que, les apprenants soient davantage disposés à terminer leurs processus d'apprentissage.

Nos suggestions seront concentrées sur les différents actes à poser par les autorités et les enseignants pour maintenir les auditeurs dans les centres d’alphabétisation du premier jour jusqu’à la fin de leur formation.

A l’endroit des autorités des centres d’alphabétisation :

- Organiser des séminaires de formation à l’endroit des moniteurs des centres d’alphabétisation afin de recycler leurs formations ce qui permettra de mieux approprier les stratégies d’enseignements/apprentissages.
- Créer un cadre règlementaire pour aider les apprenants et moniteurs des centres d’alphabétisation à avoir accès à de meilleures conditions de travail.
- Faire un suivi régulier des formations afin d’assurer la mise en pratique d’une bonne stratégie d’enseignement/apprentissage.
- Créer des centres d’alphabétisation qui feront cours les week-end et dans la journée afin de donner l’opportunité à tous de bénéficier de la formation selon la disponibilité de tous cela contribuera à l’amélioration des conditions d’apprentissages.
- A l’endroit des enseignants des centres d’alphabétisation
- Développer la communication avec les apprenants relatifs à leurs objectifs et attente de l’apprentissage comme le stipulent les règles de l’andragogie
- Avoir de l’empathie, s’armer de beaucoup de patiences afin de toujours bien expliquer le cours car l’apprentissage n’est pas facile pour des personnes adultes, cela contribuera à l’amélioration des stratégies d’enseignement/apprentissage
- Utiliser d’autres méthodes d’enseignement/apprentissage telles que l’andragogie
- Faire un nouvel aménagement de la salle de classe. Ainsi, les tables bancs peuvent être disposées suivant un modèle circulaire ou formant un grand « U » afin d’améliorer les conditions d’apprentissages.
- Expliquer les raisons pour lesquelles ils effectuent des évaluations aux apprenants, mais aussi penser à d’autre manière d’évaluation différentes du modèle formel telles que les auto-évaluations.

Conclusion

L’étude vise à expliquer les fondements d’abandons des centres d’alphabétisation par les apprenants. L’hypothèse est que les pratiques des centres d’alphabétisation favorisent leur abandon. Notre étude a pris appui sur les théories organisationnelles de Tinto (1992) qui mettent en relation le phénomène d’abandon et les différentes structures de l’établissement d’enseignement telles que les lieux physiques, l’approche administrative, l’encadrement des étudiants, ainsi que sur les théories interactionnelles qui lient le phénomène d’abandon à l’interaction entre l’étudiant et son environnement puis avec ses attributs personnels. L’étude est menée à Yopougon Selmer à Abidjan sur deux types d’échantillons dont celui des enseignants à choix probabiliste et des apprenants choisis par réseau. Notre travail a nécessité une observation directe des pratiques enseignantes et un entretien avec les apprenants en situation d’abandon. Il a été procédé à une analyse mixte. Les résultats montrent que la majorité des apprenants abandonnent les cours pour non satisfaction des besoins personnels ; pour cause de l’inadéquation des conditions d’apprentissages et pour des mauvaises stratégies d’enseignements dans les centres d’alphabétisation. Pour résoudre ce problème, il est proposé

un suivi régulier des enseignants en prestation avec une inspection par an des centres d’alphabétisation ; aussi les salles de classes ne doivent pas servir de centre d’alphabétisation. Aussi, s’il est vrai que l’alphabétisation est un moyen d’autonomisation et un puissant levier susceptible de booster l’économie de toute une nation, l’accent doit être mis sur le maintien des adultes dans le processus d’apprentissage en vue de leur intégration socioéconomique réussie

Références bibliographiques

- DUNCAN K.D, & KANDIA K.K, (2017). *Journée internationale de l’alphabétisation*, 51^{ème} édition. Portail officiel du gouvernement de côte d’Ivoire. Abidjan. www.gouv.ci
- FREIRE, P (1973) ; *alphabétisation et conscientisation*. Extrait de l’éducation : Pratique de liberté. Paris, Ed du cerf, p 116-121 et 130-131
- Institut de Statistiques de L’UNESCO, (2016). 50^e anniversaire de la journée internationale de l’alphabétisation : *les taux ont progressé, mais des millions restent analphabètes*, bulletin d’information de l’ISU, n° 38, consulté le 21 Janvier 2020 de <https://unesdoc.unesco.org> ark :
- Institut de Statistiques de l’UNESCO (2008). *Statistiques internationales sur l’alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles*. Editions Unesco (2008), Montréal de <http://www.uis.unesco.org>
- Horst, R. (2003-2012). L’alphabétisation, source de liberté. La Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation
- NODJIGOTO, N. (2005). *Evaluation des programmes d’alphabétisation*. moam.info. <https://moaminfoevaluation>. Consulté le 2 décembre 2022 à 13heures
- Organisations des Nations Unies, (ONU). (2006). *Rapport mondial de suivi sur l’éducation pour tous. L’alphabétisation un enjeu vital*. Editions Unesco (2006). Quatrième éditions
- Rita, T., & Lyse, L. (1993). L’abandon des études chez les adultes. Faculté de l’éducation permanente à l’université de Montréal, Montréal.
- Sauvé L., Racette N., Royer M., (2008), l’abandon et la persévérance aux études post-secondaires. Sami persévérance, rapport de recension. Projet subventionné par le FIR III de la télé-université
- SAUVE, L., DEBEURME, G., FOURNIER, J. FONTAINE, E. et WRIGHT, A., (2007). Comprendre le phénomène de l’abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l’éducation* volume 32, Numéro 3, p.783-805.
- TINTO, (V)., (1975). Dropout from higher Education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, vol.45, N°1, pp 89-125
- TINTO, V., (1987). Quitter le collège : repenser les causes et les remèdes de l’attrition des étudiants. Un article de la revue : ERIC, Numéro ERIC : ED283416, p. 246

UNESCO (1990). *AIA : une chance à saisir*. UNESCO, Paris, 46 p.

UNESCO (1990). *Rapport final : Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. P. 134. Jomtien (Thaïlande)– archives UNESCO.

UNESCO (1996). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'actions pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Troisième impression paris, février 1996

UNESCO (2006), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : l'alphabétisation, un enjeu vital*, Paris

UNESCO (2014). *Stratégie de l'UNESCO pour l'éducation 2014-2021*. UNESCO.