

**Université de Montréal**

**L'utilisation des connaissances de l'alphabétisation fonctionnelle en  
hygiène et en nutrition familiale par les femmes rurales  
du Burkina Faso**

**par**

**Ségué Sylvie Sanou  
Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiae Doctor (Ph.D)  
en sciences de l'éducation, option andragogie**

**Mars 1999**

**© Ségué Sylvie Sanou 1999**



**Université de Montréal  
Faculté des études supérieures**

**Cette thèse intitulée :**

**L'utilisation des connaissances de l'alphabétisation fonctionnelle et hygiène et  
en nutrition familiale par les femmes rurales du Burkina Faso**

**Présentée par**

**Ségué Sylvie Sanou**

**a été évaluée par les personnes suivantes :**

_____	<b>Présidente du jury</b>
<b>Nicole A. Tremblay</b>	
_____	<b>Directrice de recherche</b>
<b>Claudie Solar</b>	
_____	<b>Membre du jury</b>
<b>Claudia Danis</b>	
_____	<b>Examineur externe</b>
<b>Louise Lafortune</b>	

**Thèse soutenue et acceptée le :** 99.05.25

## SOMMAIRE

L'alphabétisation des femmes en milieu rural au Burkina Faso vise plusieurs objectifs, entre autres, l'instauration de meilleures conditions de santé. Pour atteindre ce but, l'alphabétisation a intégré des thématiques sur l'hygiène de l'eau, l'entretien du cadre de vie et la nutrition familiale. Mais la question se pose alors de savoir si les connaissances transmises aux alphabétisées leur servent réellement dans la vie courante, car seule l'application des connaissances véhiculées par l'alphabétisation dans le contexte de vie peut garantir le changement de comportement souhaité.

Notre recherche a été réalisée afin de déterminer, d'une part, s'il y a utilisation effective des connaissances et, d'autre part, quels sont les facteurs d'utilisation et de non-utilisation rencontrés par les femmes. Pour ce faire, il nous a fallu découvrir les formes et les types d'utilisation des connaissances des utilisatrices afin d'apprécier les plus dominants.

L'étude a été menée dans deux villages voisins de la province du Houet, au Burkina Faso. Ces villages, ethniquement et culturellement identiques, utilisent comme langue d'alphabétisation, la langue véhiculaire de la région, le dioula.

Nous avons choisi comme sujets des femmes, au nombre de 16, toutes mariées et ayant trois enfants en moyenne. Pour collecter nos données auprès d'elles, nous avons eu recours à l'entrevue individuelle et de groupe ainsi qu'à l'observation de leur cadre de vie.

Les résultats obtenus montrent, chez les femmes interrogées, que l'utilisation des connaissances revêt une forme instrumentale, conceptuelle ou bien symbolique, leur préférence allant à la première. Cette utilisation est de trois types : utilisation partielle, non-utilisation et utilisation totale, avec un accent marqué encore là pour la première.

Bien que des facteurs d'utilisation soient relevés, les facteurs de non-utilisation prédominent et viennent inhiber les connaissances acquises. Ces derniers peuvent être liés au contexte, à l'utilisatrice, à la formation et à la communication. Parmi les facteurs de non-utilisation liés au contexte, on retrouve l'environnement physique, le problème de temps, les contraintes familiales et les considérations culturelles. La surcharge de travail et l'absence de moyens financiers constituent les facteurs liés à l'utilisatrice, tandis que les facteurs liés à la formation se rattachent au suivi de formation, à la motivation et à l'oubli. Enfin, le facteur lié à la communication réside dans la langue d'apprentissage. Ce sont les facteurs liés au contexte qui interviennent le plus dans la non-utilisation.

Par ses résultats, la présente recherche permet de confirmer l'importance des facteurs culturels dans l'application d'une connaissance donnée et d'apprécier les entraves particulières à la femme comme utilisatrice.

Même si l'alphabétisation s'adresse à un public mixte, les hommes ne se sentent toujours pas concernés dans les domaines traditionnellement féminins, comme l'entretien du cadre de vie. Ainsi, la salubrité des lieux est toujours réservée aux femmes en sus de l'assainissement des eaux de consommation de la famille et de l'amélioration de la nutrition familiale.

Cette recherche confirme aussi qu'au sein des pays en développement, les femmes de milieu rural ne jouissent pas d'une totale liberté d'action dans les sphères où entre en jeu la famille comme entité globale : l'environnement immédiat constitue, pour elles, un frein à l'utilisation des connaissances. Pour cela, elle recommande que les personnes concourant à entraver cette utilisation soient alphabétisées et que les hommes soient davantage sensibilisés à la situation actuelle de la femme afin de reconsidérer leur comportement familial.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES .....	xi
DÉDICACE .....	xii
REMERCIEMENTS .....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE DE L'UTILISATION DES CONNAISSANCES EN ALPHABÉTISATION PAR LES FEMMES .....	7
1.1 Présentation du cadre de l'étude .....	8
1.1.1 Le cadre physique.....	8
1.1.2 Les caractéristiques démographiques.....	8
1.1.3 La situation politique .....	9
1.1.4 Le système formel d'éducation.....	9
1.1.5 La situation linguistique .....	10
1.1.6 La situation de l'alphabétisation au Burkina Faso.....	12
1.1.6.1 L'historique.....	12
1.1.6.2 L'organisation actuelle de l'activité d'alphabétisation .....	14
1.1.6.3 L'historique de l'alphabétisation des femmes au Burkina Faso.....	19
1.1.7 Les conditions de santé des femmes et des enfants au Burkina Faso .....	25
1.1.7.1 Les femmes.....	25
1.1.7.2 Les enfants.....	27
1.2 La problématique de recherche .....	29
1.2.1 Le constat d'une situation .....	29
1.2.2 La femme alphabétisée dans les pays en développement.....	33
1.2.3 L'impact de l'alphabétisation sur la condition des femmes dans les pays en développement .....	35

1.2.3.1 Les conditions de santé des femmes dans les pays en développement .....	36
1.2.3.2 La contribution des femmes africaines au développement.....	38
1.3 Le problème de recherche .....	40
CHAPITRE 2 - LE TRANSFERT ET L'UTILISATION DES CONNAISSANCES .....	44
2.1 Transfert des connaissances ou utilisation des connaissances ?.....	46
2.1.1 Les formes et les types d'utilisation.....	48
2.1.2 Les stratégies facilitatrices du transfert en formation.....	50
2.1.3 Les facteurs facilitateurs en formation.....	54
2.2 Les facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances en alphabétisation .....	58
2.2.1 Les facteurs liés au contexte .....	60
2.2.2 Les facteurs liés à la situation personnelle de l'apprenante .....	63
2.2.2 Les facteurs liés à la communication .....	64
2.3 Les facteurs d'utilisation et de non-utilisation en nutrition et en hygiène .....	65
2.3.1 La nutrition .....	67
2.3.2 L'hygiène .....	67
2.4 La synthèse générale .....	69
CHAPITRE 3 - LE CADRE DE LA RECHERCHE .....	71
3.1 Le cadre de référence .....	72
3.1.1 Définition des termes opératoires.....	73
3.1.1.1 Les femmes rurales alphabétisées au Burkina Faso .....	73
3.1.1.2 L'utilisation .....	75
3.1.1.3 Les formes et les types d'utilisation.....	75
3.1.1.4 Les facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances .	77
3.1.2 Le contenu des livrets d'alphabétisation .....	78
3.1.3 Les variables de la recherche.....	81
3.2 Le cadre opérationnel.....	82
3.2.1 La population visée par l'étude et le choix de l'échantillon .....	82
3.2.2 Les instruments d'enquête.....	84
3.2.3 La collecte des données .....	87
3.2.4 Le déroulement de l'enquête .....	89
3.2.4.1 Le questionnaire d'entrevue individuelle semi-structuré.....	90
3.2.4.2 L'observation du cadre de vie.....	91
3.2.4.3 L'entrevue de groupe .....	92

3.2.5 Le traitement des données .....	93
3.3 Les limites de la recherche .....	95
 CHAPITRE 4 - L'ANALYSE DES RÉSULTATS .....	 97
4.1 L'organisation sociale des villages concernés par l'étude.....	98
4.1.1 L'occupation de l'espace chez les Bobos.....	99
4.1.2 La femme Bobo.....	104
4.2 Les résultats liés aux données socio-démographiques.....	106
4.2.1 L'âge des sujets .....	107
4.2.2 Le nombre d'enfants des sujets.....	107
4.2.3 La fréquentation scolaire .....	108
4.2.4 Le niveau d'alphabétisation des sujets.....	109
4.2.5 La situation matrimoniale et le lieu de résidence .....	109
4.2.6 Les activités rémunératrices des sujets .....	110
4.3 Le portrait descriptif des femmes interviewées .....	110
4.4 Les résultats liés aux thèmes des livrets d'alphabétisation.....	111
4.4.1 Les usages de l'eau .....	112
4.4.1.1 L'approvisionnement en eau .....	112
4.4.1.2 La conservation de l'eau.....	117
4.4.1.3 La propreté corporelle.....	119
4.4.1.4 Le lien entre l'eau et la santé.....	122
4.4.1.5 Les usages de l'eau : résumé.....	123
4.4.2 L'entretien du cadre de vie .....	125
4.4.2.1 L'existence et l'usage de latrines.....	125
4.4.2.2 La propreté du cadre de vie.....	126
4.4.2.3 Le dépôt d'ordures ménagères.....	128
4.4.2.4 L'entretien du cadre de vie en résumé .....	129
4.4.3 La nutrition familiale .....	130
4.4.3.1 Le jardinage .....	130
4.4.3.2 La nourriture de la famille .....	131
4.4.3.3 La nutrition en résumé .....	133
4.5 Les autres facteurs d'utilisation et de non-utilisation.....	134
4.5.1 Les facteurs liés à la formation.....	135
4.5.1.1 Le suivi de la formation.....	135
4.5.1.2 L'accompagnement du formateur pendant la formation .....	135
4.5.1.3 La perception du formateur par les apprenantes .....	136
4.5.1.4 L'oubli .....	136
4.5.2 Le facteur lié à la communication : la langue d'enseignement .....	137

4.6	La synthèse des résultats de l'analyse .....	137
4.6.1	L'utilisation liée aux usages de l'eau .....	138
4.6.2	L'utilisation liée à l'entretien du cadre de vie.....	141
4.6.3	L'utilisation liée à la nutrition.....	142
4.6.4	La synthèse des facteurs et des utilisations.....	144
CHAPITRE 5 - L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....		147
5.1	Les catégories de facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances.....	148
5.1.1	Les catégories de facteurs d'utilisation des connaissances .....	148
5.1.2	Les catégories de facteurs de non-utilisation des connaissances.....	150
5.1.2.1	Les facteurs liés au contexte .....	151
5.1.2.2	Les facteurs liés à la femme utilisatrice.....	157
5.1.2.3	Les facteurs liés à la formation.....	159
5.1.2.4	Le facteur lié à la communication : la langue d'apprentissage .....	163
5.2	Les formes et les types d'utilisation .....	164
5.2.1	Les formes d'utilisation .....	164
5.2.1.1	L'utilisation instrumentale .....	164
5.2.1.2	L'utilisation conceptuelle .....	165
5.2.1.3	L'utilisation symbolique.....	166
5.2.2	Les types d'utilisation.....	166
5.2.3	La synthèse des formes et des types d'utilisation.....	168
CONCLUSION .....		171
BIBLIOGRAPHIE .....		186
ANNEXE 1 - EXTRAIT DU LIVRET DE SENSIBILISATION EN FRANÇAIS.....		198
ANNEXE 2 - EXTRAITS DU LIVRET DE LECTURE ET D'ÉCRITURE .....		202
ANNEXE 3 - OUTILS DE COLLECTION DES DONNÉES.....		210
ANNEXE 4 - GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES .....		218
ANNEXE 5 - LETTRES D'AUTORISATION.....		217
ANNEXE 6 - PHOTOS D'ENQUÊTE.....		223

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résultats des campagnes d'alphabétisation au Burkina Faso.....	19
Tableau 2 : Stratégies facilitatrices du transfert.....	53
Tableau 3 : Stratégies facilitatrices du transfert.....	55
Tableau 4 : Leçons des livrets d'alphabétisation relatives à l'hygiène et à la nutrition .....	80
Tableau 5 : Répartition des leçons en thèmes et en sous-thèmes .....	80
Tableau 6 : Répartition de l'âge des sujets .....	107
Tableau 7 : Nombre d'enfants des sujets.....	108
Tableau 8 : Degré de fréquentation scolaire des sujets .....	108
Tableau 9 : Niveau d'alphabétisation des sujets.....	109
Tableau 10 : Situation matrimoniale et lieu de résidence des sujets .....	110
Tableau 11 : Utilisation par les sujets des différentes sources d'approvisionnement en eau au village .....	113
Tableau 12 : Utilisation par les sujets des différentes sources d'approvisionnement en eau au champ.....	113
Tableau 13 : Facteurs d'utilisation des sources d'approvisionnement en eau.....	114
Tableau 14 : Utilisation du tamis par les sujets au village .....	115
Tableau 15 : Utilisation du tamis par les sujets au champ.....	115
Tableau 16 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation du tamis .....	117
Tableau 17 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation dans la protection des eaux de conservation .....	119
Tableau 18 : Utilisation et la non-utilisation de la douche.....	120
Tableau 19 : Utilisation du savon .....	121
Tableau 20 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation du savon .....	121
Tableau 21 : Maladies les plus fréquentes dans les familles .....	122

Tableau 22 : Causes des maladies les plus courantes dans les familles .....	122
Tableau 23 : Usages de l'eau - Résumé des facteurs d'utilisation et de non utilisation.....	124
Tableau 24 : Usages de l'eau - Résumé des formes et des types d'utilisation.....	125
Tableau 25 : Utilisation et non-utilisation des latrines par les familles des sujets.....	125
Tableau 26 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation des latrines .....	126
Tableau 27 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation .....	127
Tableau 28 : Entretien du cadre de vie - Résumé des facteurs d'utilisation et de non-utilisation.....	130
Tableau 29 : Entretien du cadre de vie - Résumé des formes et des types d'utilisation .....	130
Tableau 30 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation du jardinage.....	131
Tableau 31 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances en matière d'alimentation familiale.....	132
Tableau 32 : La nutrition familiale - Résumé des facteurs.....	134
Tableau 33 : La nutrition - Résumé des formes et des types d'utilisation.....	134
Tableau 34 : Autres facteurs d'utilisation et de non-utilisation .....	134
Tableau 35 : Facteurs facilitateurs et inhibiteurs en formation .....	137
Tableau 36 : Synthèse des facteurs, des formes et des types d'utilisation suivant les thèmes abordés .....	145
Tableau 37 : Catégories de facteurs d'utilisation des connaissances .....	150
Tableau 38 : Catégories de facteurs de non-utilisation des connaissances .....	151
Tableau 39 : Les formes et les types d'utilisation des connaissances .....	169

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Carte administrative du Burkina Faso.....	6
Figure 2 :	Attestation d'alphabétisé .....	22
Figure 3 :	Localisation des Bobos .....	100
Figure 4 :	Aire linguistique Bobo.....	101

## DÉDICACE

*À la mémoire de ma mère et de mon père parce  
que vous m'avez donné le goût du dépassement.*

*Aussi, à Dafrassi Jean-François, Sandrine, Jean-  
Marc, Stéphane, Myriam et Christian, parce que  
vous avez cru en moi.*

## REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement et chaleureusement, en tout premier lieu ma directrice de recherche Claudie Solar qui, tout au long de ce cheminement, sous sa direction, n'a cessé de m'encourager. Sa disponibilité, ses fréquentes et rapides rétroactions, son optimisme et son ouverture d'esprit m'ont permis d'achever cette thèse.

Il importe aussi de souligner la contribution précieuse de mon premier directeur de thèse, Claude Gaudet dans la réalisation de cette recherche.

J'adresse particulièrement mes remerciements à mon groupe de soutien composé de Denise Paquette-Frenette, Hind Salem, Anita Pelletier et André Balleux. Outre ses objectifs d'aide, par nos rencontres périodiques, nos exposés et nos discussions sur nos sujets respectifs, ce groupe a été un soutien moral très apprécié tout au long de ce cheminement solitaire qu'est la recherche doctorale. Il a su combler ce vide familial pendant mon séjour au Canada. Les mots me manquent pour témoigner aux membres mon amitié et ma reconnaissance.

Je tiens aussi à dire un grand merci à Lise Langevin pour son soutien moral lors ce séjour au Canada.

À mon époux et à mes enfants qui ont fait preuve de patience et d'amour pour les années de séparation, qu'ils en soient remerciés.

Enfin, mes remerciements vont également au Programme canadien de bourses de la francophonie qui m'a permis de mener à bien cette recherche.

## INTRODUCTION

Les pays africains du sud du Sahara, devenus entités collectives distinctes après une indépendance obtenue dans les années 1960, devaient générer des ressources humaines adéquates pour leur développement à long terme. La nécessité d'une main-d'œuvre scolarisée indispensable à «l'indigénisation» des postes et à la croissance économique s'y traduit par une affirmation de l'importance de l'éducation. Cependant, la prégnance de la tradition culturelle propre à l'époque excluait les femmes de l'école coloniale et l'action de l'UNESCO, concrétisée dans le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA), semblait entériner cette tradition en mettant l'emphase sur la population masculine comme seul vecteur de développement. Pareille légitimation du comportement culturel et social eut pour conséquence, au Burkina Faso, un taux d'analphabétisme très élevé chez les femmes (93%). Peu à peu, la reconsidération des indices de développement et la lutte des féministes occidentales permirent de jeter un nouveau regard sur le rôle des femmes dans le développement et leur contribution à ce processus.

Au Burkina Faso, l'actualisation du nouveau courant de pensée s'est manifestée par la participation accrue des femmes aux activités d'alphabétisation fonctionnelle durant les dernières années. Le taux de succès de telles activités par rapport au nombre de femmes inscrites s'établit comme suit : 50,35% en 1992; 55,65% en 1993; 54,91% en 1994; 54,60 en 1995 (Institut national d'alphabétisation, 1995).

L'alphabétisation dans ce pays est principalement orientée vers les zones rurales à cause de l'importance numérique de leur population (86%), ainsi que de l'analphabétisme quasi total (90,3% d'analphabètes contre 79% en zone urbaine) et des conditions socio-économiques qui y règnent, particulièrement les conditions de santé.

En effet, l'observation sur place de ces conditions permet d'en mesurer la précarité. D'une part, l'insuffisance des infrastructures sanitaires fait que seuls 56% de la population habitent à une distance de 5 km d'un poste de santé; de l'autre, le personnel de santé est réduit, et les habitants n'ont pas toujours un revenu suffisant pour acheter des produits pharmaceutiques (Ministère des finances et du plan, 1991).

Cette situation de risque élevé, provoquée par la difficulté d'accès aux soins, affecte surtout les femmes et les enfants. Elle peut être aggravée par le manque d'hygiène imputable à la pénurie d'eau potable et à l'insalubrité résultant de l'absence de latrines dont l'utilisation en milieu rural est de 5% uniquement (Ministère des finances et du plan, 1991). L'ensemble de ces facteurs favorise la propagation des maladies transmissibles telles que le choléra et la méningite.

Les femmes et les enfants constituent les populations les plus vulnérables en pareille situation. Au Burkina Faso, les taux de mortalité maternelle (610 p. 1000 naissances vivantes) et infantile restent parmi les plus élevés en Afrique de l'Ouest. L'enquête de l'Institut national de statistique et de démographie (juillet 1995) indique que le risque de mortalité infantile et juvénile est inquiétant : pour ce qui concerne la mortalité infantile dans les zones rurales, sur 1000 enfants nés vivants, 130 y sont menacés de mourir avant leur premier anniversaire contre 108 en milieu urbain ; en ce qui a trait à la mortalité juvénile dans les mêmes zones, sur 1000 enfants âgés d'un an, plus de 79 risquent de ne pas atteindre vivants leur cinquième anniversaire. Ce risque est moins élevé dans les villes (60,8 p. 1000 et 89 p. 1000 respectivement). Les causes de telles mortalités sont liées à des carences du côté de l'hygiène alimentaire (maladies diarrhéiques), à la pauvreté ou à l'ignorance (nutrition, analphabétisme) (INSD, 1995). Les études de Nikiéma (1996) et de Gbary (1995) sur les facteurs de

risque de mortalité maternelle au Burkina Faso montrent que seules des mesures pluridisciplinaires peuvent contribuer à améliorer la situation.

Le programme national d'alphabétisation apparaît comme un des moyens d'apporter des solutions à ces mauvaises conditions de santé dans les zones rurales. En effet, parallèlement à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, ce programme dispense des connaissances de base en hygiène et en nutrition, de même qu'en santé de la mère et de l'enfant. Cependant, seule une utilisation effective des connaissances véhiculées par l'alphabétisation dans le contexte de vie peut garantir le changement de comportement recherché. La situation présente de l'alphabétisation des femmes et leurs conditions de santé précaires dans les pays en développement appellent d'urgence, selon nous, un examen conjoint des deux situations (alphabétisation et santé) qui insiste sur l'application dans le contexte de vie, des connaissances acquises par l'alphabétisation, afin d'améliorer les conditions de santé des collectivités rurales.

Notre travail vise à déterminer les facteurs susceptibles d'entrer en jeu dans l'utilisation ou la non-utilisation de telles connaissances, à travers l'étude de la mise en pratique des connaissances dispensées en alphabétisation fonctionnelle touchant l'hygiène et la nutrition par les femmes de milieu rural. Pour mener à bien ce travail, nous étudierons l'alphabétisation telle qu'elle se pratique au Burkina Faso, au sein de la population féminine plus particulièrement, mais en l'intégrant dans le cadre plus global de l'alphabétisation des femmes des pays en développement. Afin de faciliter la compréhension du lien entre alphabétisation et conditions sanitaires, nous examinerons aussi les conditions générales de santé de ces femmes.

La présente étude porte donc sur l'utilisation des connaissances en alphabétisation fonctionnelle par les femmes de milieu rural du Burkina Faso et s'articule autour de plusieurs points. Après avoir situé le problème de recherche, elle présente une recension des écrits sur les notions de transfert et d'utilisation des connaissances afin de repérer ce que l'on sait sur le sujet. Elle expose ensuite le cadre de la recherche, soit les variables et la méthodologie choisies pour collecter les données, compte tenu du contexte d'étude. Au chapitre suivant, elle aborde l'analyse des résultats, fournissant des renseignements sur les sujets rencontrés et l'information recueillie lors de l'enquête. Puis, dans son interprétation de ces résultats, elle pose un regard sur l'environnement immédiat des personnes engagées dans la recherche. Elle se termine sur un rappel des principaux résultats obtenus, sur des recommandations et sur des pistes de recherche.



## **CHAPITRE 1**

# **PROBLÉMATIQUE DE L'UTILISATION DES CONNAISSANCES EN ALPHABÉTISATION PAR LES FEMMES**

Dans ce premier chapitre, nous exposerons l'histoire de l'alphabétisation au Burkina Faso, particulièrement celle des femmes, et traiterons de leurs conditions de santé. La problématique de l'alphabétisation des femmes sera située à l'intérieur du cadre général de l'alphabétisation au féminin dans les pays en développement et associée aux conditions sanitaires des femmes. Nous ferons ressortir l'urgence pour celles-ci de la traduction en pratique des connaissances issues de la formation en vue d'une amélioration de leur situation sanitaire. Enfin, nous présenterons notre problème de recherche.

## **1.1 PRÉSENTATION DU CADRE DE L'ÉTUDE**

### **1.1.1 Le cadre physique**

D'une superficie de 274 200 km<sup>2</sup>, le Burkina Faso, pays enclavé au cœur de l'Afrique de l'Ouest, est limité au nord et à l'ouest par le Mali, au sud par la Côte-d'Ivoire, le Bénin, le Togo et le Ghana, à l'est par le Niger. On y trouve un climat de type soudanien à deux saisons contrastées : une saison humide de juin à octobre et une saison sèche de novembre à mai, laquelle s'allonge au fur et à mesure qu'on va vers le nord. Le cycle des saisons rythme les activités de la population, en majorité paysanne. Les sols, peu fertiles à cause de la cuirasse latéritique, sont constitués d'une immense pénéplaine s'étendant sur les trois quarts du pays. Les diverses espèces de la faune, regroupées dans des réserves, se trouvent sur des sites giboyeux où foisonnent les grands herbivores des savanes.

### **1.1.2 Les caractéristiques démographiques**

Selon l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD, 1995), la population burkinabè est estimée à 10 millions d'habitants, avec une représentation féminine de 51% de la population totale et une répartition spatiale de 14% en zone

urbaine. Abritant 86% de la population totale, le milieu rural compte une proportion d'hommes de 48,7% contre 51,3% de femmes. Dans ce dernier milieu, le degré d'occupation de la population active avoisine 100% (99,7% pour les hommes, 99,9% pour les femmes ) alors que, dans l'ensemble du territoire, il se chiffre à 79%, dont 84% pour les hommes et 74% pour les femmes. Les activités principales dans la zone rurale relèvent de l'agriculture, ainsi que de l'élevage, de la pêche et de la forêt (INSD, 1995).

### **1.1.3 La situation politique**

Le Burkina Faso, autrefois Haute-Volta, accède à l'indépendance politique le 5 août 1960. Le nouveau gouvernement institué le 4 août 1983 considère que le nom de «Haute-Volta» donné par la puissance coloniale n'a aucune signification pour la population : il rebaptise donc le pays en «Burkina Faso» (terre des hommes intègres) et ses habitants en «Burkinabè». C'est sous ce régime qu'ont lieu les deux seules campagnes d'alphabétisation de grande envergure, alphabétisations «Commando» et «Bantaare». Le gouvernement actuel continue les efforts entrepris alors par la création d'un ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation, ainsi qu'un Institut national d'alphabétisation.

### **1.1.4 Le système formel d'éducation**

Le système scolaire du Burkina Faso est hérité de celui de la France. Le cycle primaire est en principe obligatoire et gratuit, mais la scolarisation y demeure difficilement réalisable à cause des effectifs pléthoriques des classes, du manque de locaux et d'enseignants. Les études de ce cycle comprennent trois cours de deux années chacun : le cours préparatoire, le cours élémentaire, le cours moyen. Le palliatif de la demande croissante de scolarisation se résume à l'exclusion de l'écolier

après un redoublement par cours. La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE).

Le cycle secondaire se déroule sur sept ans. Il est couronné par le baccalauréat de l'enseignement du second degré. Jusqu'à la rentrée 1995-1996, l'unique université située à Ouagadougou, comportait plusieurs facultés. Depuis lors, la décentralisation de certains établissements de l'université, à Bobo-Dioulasso et à Koudougou, a abouti à la naissance d'autres établissements d'enseignement supérieur.

Le système formel ne pouvant toucher tous les analphabètes du pays, l'alphabétisation des adultes s'est imposée comme l'alternative nécessaire pour sortir du sous-développement. Dans l'ensemble de la population, le taux actuel d'alphabétisme est de 21,3% pour les hommes et de 10,1% pour les femmes.

#### **1.1.5 La situation linguistique**

Pays multilingue, le Burkina Faso compte une soixantaine de langues, parlées par une soixantaine d'ethnies. Dans un souci d'unité nationale, toutes ces langues ont le statut de langues nationales. Or, «lorsque toutes les langues d'un pays sont considérées comme langues nationales, alors les langues nationales n'ont aucune chance d'accéder à un quelconque statut réel» (Calvet, 1987, p. 27). De ce fait, le français, hérité de la colonisation française, quoique d'utilisation restreinte (10%), est devenu la langue officielle, c'est-à-dire le moyen de communication privilégié de l'administration et de l'enseignement.

On n'ignore pas que souvent, le choix d'une langue nationale, ou officielle, se base sur des facteurs comme les groupes linguistiques majoritaires, l'histoire coloniale

ou post-coloniale, l'importance de la langue dans le développement économique (Wagner, 1990). Soulignons cependant que, parmi la multitude de langues nationales au Burkina Faso, certaines ont été retenues dès le début de l'alphabétisation comme langues d'enseignement. Ce sont : le mooré, le dioula et le fulfuldé. Pour l'Institut national d'alphabétisation, l'intégration de telles langues à l'alphabétisation au détriment des autres, ne constitue pas une mesure discriminatoire. Pareil choix repose sur des critères bien définis :

- la description scientifique de la langue faite par des linguistes;
- l'existence de formateurs pouvant assurer l'alphabétisation dans cette langue;
- l'existence de critiques suffisantes pour valider les normes retenues;
- la disposition du public cible à se faire alphabétiser dans cette langue.

Progressivement, et en respectant les critères énumérés, le nombre de langues d'alphabétisation est passé de 3 à 19 en 1994. Toutefois, de façon générale, l'introduction des langues nationales dans le processus l'alphabétisation ne va pas sans susciter des difficultés d'apprentissage. Il arrive que les apprenants ne puissent pas utiliser leur langue d'alphabétisation hors du groupe local (Beverly Benner, 1990b), ce qui les frustre (Fordham, 1994). Parfois, ils refusent l'apprentissage dans leur langue maternelle, sachant qu'un tel apprentissage ne les mènera pas loin (Bhola, 1993). Pour remédier à ces difficultés, l'alphabétisation au Burkina Faso a opté en faveur d'une situation intermédiaire qui instaure progressivement le bilinguisme. En effet, à partir des acquis en langue nationale d'alphabétisation, les néoalphabètes peuvent apprendre le français.

La question des langues est donc très délicate dans la mesure où la langue n'est pas seulement un outil de communication, mais également un élément d'identification nationale. Souvent, les arguments avancés pour justifier le choix des

langues de l'alphabétisation, sont d'ordre politique (question d'unité nationale), linguistique (capacité de certaines langues à être transcrites par écrit et à rendre compte des développements techniques de la société), pratique (production de matériel pertinent dans toutes les langues) (Bouvet, Falaize, Federini et Freynet, 1995). Ainsi, au Burkina Faso, les difficultés seront atténuées par la généralisation à l'échelle nationale de cette position moyenne consistant à préconiser la mise en place d'un bilinguisme progressif à partir d'une langue nationale. Pareille position rejoint le point de vue de Gayfer (1983), selon lequel les recherches ont montré qu'il convient d'assurer l'enseignement dans la langue de l'apprenant au moins pendant les premiers mois, durée variable par ailleurs selon les langues. Le sujet apprendra ensuite plus facilement à lire dans une deuxième langue qui lui ouvre la possibilité d'un enseignement fonctionnel. Au Burkina Faso, comme pour conforter ce point de vue, on mène présentement l'expérience de l'apprentissage du français à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales.

## **1.1 6 La situation de l'alphabétisation au Burkina Faso**

### *1.1.6.1 L'histoire*

Dès son accession à l'indépendance, en 1960, le Burkina Faso entreprit l'alphabétisation de la paysannerie pour augmenter la productivité agricole à travers un changement de comportements dans les méthodes culturales. Il faut noter qu'à l'époque, 95% de la population étaient analphabètes, cet analphabétisme étant quasi généralisé en zone rurale. L'ouverture d'une école rurale comme premier projet d'alphabétisation était la poursuite logique du développement économique par le biais de la formation de la paysannerie. La prise en main de cette couche de la population a permis l'utilisation et l'expansion de nouveaux modes de cultures (charrues, tractions

asiniennes) et l'introduction des cultures de rente telles que le coton et le riz, ainsi que des cultures maraîchères.

La seconde tentative d'alphabétisation consiste dans le projet expérimental d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation lancé par l'UNESCO en 1967. La relève des activités d'alphabétisation au sein de la population fut ensuite assurée par les initiatives privées, notamment celles des missionnaires religieux et des organisations non gouvernementales. La prise en main des activités de l'alphabétisation par l'État se traduit, en 1974, par la création de l'Office national de l'éducation permanente et de l'alphabétisation fonctionnelle et sélective (ONEPAFS) qui, après plusieurs changements de dénomination, devint l'Institut national d'alphabétisation (INA) en 1988. Cet institut est directement rattaché au Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse (MEBAM) présentement MEBA. L'Institut national d'alphabétisation a pour objectifs :

- l'élaboration et la mise en œuvre de la stratégie nationale d'alphabétisation;
- l'animation, la coordination, le suivi et l'évaluation des activités d'alphabétisation et de formation;
- la recherche linguistique appliquée, la conception et la production de documents d'alphabétisation et de postalphabétisation.

En 1984, l'alphabétisation au Burkina Faso connaît un nouvel essor. Elle semble axée sur l'alphabétisme de la population, ce qui donne lieu au lancement de deux campagnes sélectives d'alphabétisation de masse dénommées «Commando» (uniquement des agriculteurs) et «Bantaare» (uniquement des femmes). Les résultats de ces campagnes s'établissent comme suit :

- alpha Commando : déclarés alphabétisés 13 700, 3132 inscrits, 28 501 évalués;

- Bantaare: déclarées alphabétisées 5 261, 13 269 inscrites, 12 300 évalués.

Ces deux campagnes ont connu un taux d'abandon élevé chez les femmes. L'évaluation, faite en 1990, de leurs effets a montré qu'elles ont eu un impact qualitatif : les alphabétisations «Commando» et «Bantaare» ont produit des paysans alphabétisés sur l'ensemble du territoire. Ces néoalphabètes, après une formation appropriée, peuvent être à leur tour des alphabétiseurs et des superviseurs.

#### *1.1.6.2 L'organisation actuelle de l'activité d'alphabétisation*

En 1990, l'Institut national d'alphabétisation adopte une organisation responsabilisante des acteurs et des bénéficiaires de ses activités et tente une généralisation de l'alphabétisation fonctionnelle par l'ouverture de centres permanents d'alphabétisation et de formation en ville et à la campagne. La nouvelle approche, c'est-à-dire la création de ces centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), permet la réduction progressive de la participation de l'État et la prise en charge de leur formation par les collectivités locales. Pour assurer une distribution équitable des responsabilités à l'échelle des villages, l'Institut national d'alphabétisation procède à une restructuration de l'espace villageois selon les potentialités économiques.

Au terme de cette restructuration, l'on trouve :

1. des villages de type A, qui ont une capitalisation monétaire (unités économiques : banques de céréales, boutiques villageoises, pharmacies ou moulins à grains, etc.) et une capitalisation intellectuelle (noyau de néo-alphabètes, donc alphabétiseurs potentiels);
2. des villages de type B, qui ont soit la capitalisation monétaire, soit la capitalisation intellectuelle;

3. des villages de type C, qui n'ont ni capitalisation monétaire ni capitalisation intellectuelle.

La sensibilisation (village de type C) ou la négociation (village de type A ou B) consistent à fixer avec les représentants du village les modalités d'ouverture et de fonctionnement du Centre permanent d'alphabétisation et de formation. La contribution de l'État varie en fonction des situations. Elle peut aller du simple appui technique (village de type A) à la prise en charge totale (village de type C).

L'installation d'un centre permanent d'alphabétisation oblige les villageois à se responsabiliser, quant à la gestion et au fonctionnement de toute leur collectivité par l'intermédiaire d'un comité de gestion élu à la base.

#### A) Les phases de l'apprentissage

Trois niveaux de formation sont dispensés dans les centres permanents d'alphabétisation : l'alphabétisation initiale, la formation complémentaire de base et la formation technique dite spécifique.

##### 1) L'alphabétisation initiale

L'alphabétisation initiale offre, en 300 heures, des cours d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. La formation se déroule en quatre phases de 12 jours, entrecoupées de semaines ou de périodes-tampons. Ce niveau intègre des thématiques d'hygiène, de santé familiale, de nutrition et d'éducation civique. À partir de discussions en groupes de trente personnes, les apprenants sont d'abord sensibilisés aux différentes problématiques directement liées aux conditions de vie de la population paysanne (hygiène de l'eau, propreté de l'habitat, bienfaits d'une bonne alimentation familiale, prévention des maladies, techniques de premiers soins, etc.). La séance de lecture et d'écriture qui suit, reprend le thème du jour.

## 2) La formation complémentaire de base

La formation complémentaire de base s'adresse aux alphabétisés du niveau initial. Elle se compose de cinq modules, dont un sur la santé, et constitue un renforcement des acquis de la formation initiale. Le temps imparti dépend de chaque module. Par exemple, les cours sur la santé se dispensent en 33 heures. Ils portent sur l'organisme humain et le fonctionnement de ses principaux organes (les appareils circulatoire, digestif, et respiratoire, le rein et ses fonctions) et ont pour but de faire comprendre les pratiques essentielles d'hygiène et la prévention des maladies. La stratégie d'approche, très scolaire, est basée sur l'explication des concepts, suivie de leçons à mémoriser et d'exercices d'application.

Il faut noter qu'il s'agit là du début des activités de postalphabétisation. Cette dernière se définit comme un ensemble de mesures et d'actions destinées à permettre aux néoalphabètes d'exercer leurs compétences, d'accroître et de dépasser les compétences acquises (Dumont, 1990). Des livrets de lecture sont conçus pour fixer les acquis ou donner le goût d'un apprentissage permanent. Ainsi en trouve-t-on, dans le domaine de la santé, qui traitent de la relation la mère enfant, de la nutrition de la femme enceinte et allaitante, de l'hygiène de vie de la famille, de la prévention des maladies et de la planification familiale.

## 3) La formation technique spécifique

La formation technique dite spécifique est une formation spécialisée, dispensée, sur demande émanant de collectivités locales ou d'organismes de développement aux membres de leurs coopératives ou à des groupements villageois. Elle n'est donc pas systématique. Les champs d'intérêt y sont, en général, la gestion des unités économiques, l'animation d'organisations, l'élaboration, la réalisation, le suivi

et l'évaluation de projets, de programmes d'action, de campagnes agricoles, etc.  
La stratégie dépend du formateur invité et des objectifs visés par la formation.

## B) La durée de la formation

Outre ces trois niveaux de formation, il faut noter l'existence de deux formules d'alphabétisation basées sur la durée, à savoir la formule étalée et la formule intensive.

### 1) La formule étalée

La méthode d'alphabétisation fonctionnelle, quelle qu'elle soit, est conçue en fonction de deux cycles de 30 heures chacun. Chaque cycle s'étale sur une période de dix semaines, à raison de trois séances hebdomadaires de deux heures chacune. La durée totale de la formation peut s'étaler sur un à deux ans ou parfois deux à trois. Selon l'Institut national d'alphabétisation, la formule étalée est peu efficace à cause de la forte déperdition d'effectifs et de la faiblesse notoire des résultats, l'une et l'autre dues aux nombreux problèmes sociaux des apprenants obligés de s'absenter souvent, situation qui a donné un taux d'alphabétisme très bas, soit 14% (19% pour les hommes et 1,3% pour les femmes).

### 2) La formule intensive

Pour pallier les inconvénients de la formule étalée, on introduisit, en 1982, la formule intensive. Cette nouvelle organisation requérait, dans ses principes, le regroupement des acteurs en internat et le déroulement de la formation en trois phases de 12 jours, les apprenants étant quotidiennement mobilisés pendant six heures. Selon l'Institut national d'alphabétisation, cette formule est aujourd'hui jugée efficace par les paysans.

## C) L'évaluation des alphabétisés

L'évaluation de l'alphabétisation dans les centres permanents d'alphabétisation se fait sous la forme de tests d'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul. Le contrôle est validé par un agent extérieur aux structures villageoises. Cette évaluation, de type sommatif est sanctionnée par une attestation d'alphabétisme ou de fin de formation décernée, au lauréat lors d'une cérémonie officielle. Chaque province fixe librement les conditions de remise d'une telle attestation aux néo-alphabètes.

Le taux d'alphabétisation des adultes, dans les campagnes du Burkina Faso, a connu une légère amélioration ces dernières années, comme en témoigne le tableau suivant :

**Tableau 1 : Résultats des campagnes d'alphabétisation au Burkina Faso**

Année de la campagne	Taux d'alphabétisation
1982 - 1983	10%
1985 - 1986	14,48%
1987 - 1988	15,5%
1989 - 1990	16,17%
1992 - 1993	18%

Source : INA (1994)

La population féminine est représentée pour près de 47,71% dans ces taux d'alphabétisation.

#### *1.1.6.3 L'historique de l'alphabétisation des femmes au Burkina Faso*

L'alphabétisation des femmes au Burkina Faso a débuté en 1967, avec un projet de l'UNESCO intitulé «*Égalité d'accès des filles et des femmes à l'éducation*». La mise sur pied de ce projet se voulait une réponse à un taux de scolarisation féminine très bas (7%). Selon Fonseca (1975), les objectifs qui lui furent assignés étaient les suivants :

- encourager les filles à fréquenter l'école et améliorer le programme du système d'enseignement public en élaborant et en dispensant une formation technique en couture;
- transmettre aux villageoises, par l'intermédiaire d'agents bénévoles recrutés sur place et dûment qualifiés, les informations et des techniques qui leur permettent d'alléger leur tâche quotidienne et d'améliorer ainsi les conditions de vie de la collectivité;

- dispenser à toutes les personnes n'ayant jamais fréquenté l'école mais désireuses d'apprendre à lire et à écrire, des cours d'alphabétisation fonctionnelle d'abord dans la langue locale, puis en français.

Pour donner aux femmes la chance d'atteindre pleinement ces objectifs, on pensa même à un allègement de leur travail afin de dégager du temps. Cela s'est concrétisé par l'introduction de ressources technologiques, comme le moulin à grains, les charrettes et le forage de puits.

Les caractéristiques du milieu paysan, fortement marqué à l'époque par la dominance masculine, obligent à intégrer des hommes au projet pour permettre l'adhésion des femmes et la facilitation de leur alphabétisation. Selon Fonseca (1975), une telle participation des hommes était nécessaire, car l'amélioration de la condition féminine rurale, dans un milieu analphabète, ne peut être dissociée de celle de l'homme.

Ce projet a permis un déplacement de rôle dans certaines activités habituellement confiées aux seules femmes. Par exemple, avec l'introduction des charrettes, le mode de transport a changé et du même coup, les hommes se sont mis à aider les femmes dans la recherche de l'eau et du bois, ce qui aurait été impensable quand le portage du fardeau se faisait sur la tête. Après analyse cependant, l'on s'est aperçu que les femmes ont utilisé le changement, non pour l'alphabétisation, mais pour les tâches ménagères et les activités d'amélioration du niveau de vie familial (McSweeney et Freedman, 1980).

Le projet, qui dans ses objectifs, visait l'alphabétisation fonctionnelle, s'est tardivement consacré à cette activité, selon Sanou (1992), en 1975 seulement, alors qu'il se touchait à sa fin.

Depuis lors, la formule d'alphabétisation nationale des femmes au Burkina Faso consiste dans une classe d'alphabétisation mixte, sauf dans les situations où les contraintes culturelles constituent un handicap. Hormis ces cas, il n'existe pas de classe d'alphabétisation exclusivement féminine ni de programmes répondant aux besoins particuliers des femmes. Toutefois, ces dernières années, une

Ministère de l'Enseignement de Base  
et de l'Alphabétisation de Masse  
Denmisenkalan ni Balikukalan  
ka Minisiriso  
Institut National d'Alphabétisation  
Balikukalan nyemogso



BURKINA FASO  
La patrie ou la mort  
nous vaincrons !  
Faso walima saya  
see y'an taa ye!



# SEEREYASO

## ATTESTATION



saan  
année

nne balikukalan nyemogso n ye seereya ta ko

Le Directeur Général de l'Institut National d'Alphabétisation atteste que

togo

prénoms

wolodugu

à

ye julakan sebelnbage ye

est déclaré(e) alphabétisé(e) en langue nationale jula

sebetigi  
le titulaire

nimoro  
numéro

jamu

nom

kubeda

Département

wololon

né(e) le

balikukalan nyemogso kuntigiba  
le Directeur Général de l'I.N.A.



recommandation spéciale du ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation de masse est faite aux centres permanents d'alphabétisation pour un recrutement prioritaire des femmes afin de donner plus de chances à celles d'entre elles qui veulent s'alphabétiser.

L'alphabétisation des femmes au Burkina Faso a été négligée du fait de la non prise en compte de l'apport de la femme au développement économique et social. Pareille exclusion trouve sa source dans «l'image négative que l'on véhicule de la femme africaine traditionnelle avec le mythe de l'infériorité, les stéréotypes de manque de sagesse, de logique, d'originalité et de génie» (Ba, 1993, p. 3). Mais, ces dernières années, l'élément féminin prend de plus en plus part à toutes les activités (artisanat, transformation de produits, commerce, agriculture et élevage, pêche, teinturerie, etc.). Son nouveau dynamisme est reconnu par l'État qui, par l'élaboration d'un projet de stratégies nationales destiné aux femmes, compte renforcer leur rôle dans le processus de développement. Ce projet reconnaît, dans son préambule, l'importance de leur contribution au bien-être et au progrès de la société; il pose par ailleurs comme principe que les actions à entreprendre en faveur des femmes doivent s'appuyer sur des considérations d'équité, de justice sociale et d'intérêt général (Ministère des finances et du plan, 1991).

En résumé, au regard des stratégies et des populations cibles, on peut dire qu'au Burkina Faso, l'alphabétisation est fonctionnelle et sélective. Elle est fonctionnelle parce qu'en relation avec les besoins tant collectifs qu'individuels, et conçue «sur mesure», différenciée selon les milieux et adaptée à des objectifs économiques et sociaux bien précis (UNESCO, 1972). L'alphabétisation fonctionnelle est comprise comme une alphabétisation pour le développement, mettant l'accent sur

la productivité agricole dans le but d'atteindre un accroissement économique. La population rurale, par son importance numérique et ses modes traditionnels de culture, en devient la cible privilégiée. La fonctionnalité de l'alphabétisation se réalise aussi dans le jumelage de l'apprentissage des mécanismes de base de la lecture, de l'écriture et du calcul avec les activités de la vie quotidienne des groupes visés.

Dans son aspect sélectif, l'alphabétisation prend en compte les groupes prioritaires, c'est-à-dire «ceux qui offrent le plus grand potentiel pour faire progresser le pays du point de vue économique et social ou ceux dont on pense qu'ils ont le plus grand besoin d'un programme de développement comprenant l'alphabétisation fonctionnelle» (Gayfer, 1983 p. 27). Les groupes prioritaires auxquels on se réfère ici sont les groupements villageois ou les coopératives. Les premiers se définissent comme des organisations volontaires, à caractère économique et social, dont les membres ont des intérêts communs. En raison des abandons de cours, ce volontariat tend à remplacer la sélection faite de l'extérieur.

Par ailleurs, parmi les trois niveaux d'alphabétisation fonctionnelle pratiqués au Burkina Faso (l'alphabétisation initiale, la formation complémentaire de base, la formation technique spécifique), l'alphabétisation initiale est celui qui touche le plus de personnes. Le manque de financement et de matériel didactique rend les deux autres niveaux non systématiques. C'est aussi au stade initial qu'une personne est déclarée alphabétisée et appelée, si possible, à continuer de consolider ses acquis.

Une analyse du contenu de l'alphabétisation initiale, permet de constater que la plupart des leçons y portent sur l'hygiène, la santé et la nutrition familiale. Pareil fait dénote une préoccupation nationale de pallier une insuffisance au plan sanitaire chez la population analphabète. Les conditions de santé, surtout en milieu rural,

commandaient d'intégrer ces dimensions à l'alphabétisation, pour changer les comportements en matière d'hygiène, de santé et de nutrition afin d'améliorer les conditions de vie globales.

### **1.1.7 Les conditions de santé des femmes et des enfants au Burkina Faso**

Au Burkina Faso, la femme a la responsabilité de l'hygiène, de la nutrition familiale et de la santé des enfants. Son propre bien-être est étroitement associé aux conditions de vie physiques de sa famille, car, elle s'occupe de la propreté du lieu d'habitation, de l'approvisionnement en eau à boire, de la préparation des repas et des premiers soins aux enfants. Pour assumer ses nombreuses tâches, il est donc important qu'elle soit elle-même en parfaite santé, mais son rôle au sein du ménage en fait aussi la personne privilégiée pour assurer de meilleures conditions de santé à toute la maisonnée. Une modification de ses comportements sur ce plan a donc un impact considérable sur la famille. Une étude de l'UNICEF-Burkina Faso (1994) et des données de l'Institut national de la statistique et de la démographie (1994) fournissent un aperçu qui permet de comprendre la situation sanitaire de la femme burkinabè et de ses enfants. Nous traitons simultanément des conditions de santé des femmes et des enfants parce que ce sont les mères qui ont la responsabilité de l'éducation pendant les premières années de vie et qu'en Afrique, «il est reconnu que le premier devoir d'une femme est de s'occuper des enfants de son mari et de s'en occuper bien» (UNICEF, 1996a, p. 15). De plus, au Burkina Faso, les femmes et les enfants constituent les groupes les plus vulnérables du point de vue sanitaire.

#### *1.1.7.1 Les femmes*

Les mauvaises conditions de santé des femmes au Burkina Faso sont aggravées par le surmenage physique et les nombreuses grossesses rapprochées.

Les causes de mortalité chez la population féminine sont multiples. À des maladies courantes comme le paludisme (de 6,5% de cas en 1987 à 9% en 1991), la méningite, le tétanos, la coqueluche, s'ajoute une mortalité en couches très forte (23%) (UNICEF-Burkina Faso, 1994). Un accouchement sur 177 environ se révèle fatal pour la mère. Le niveau actuel de fécondité chez les femmes burkinabè est de 7,3 enfants. En milieu rural, il s'élève à 7,7 tandis qu'il est de 6,3 seulement dans les zones urbaines (INSD, 1994).

En un contexte déjà marqué par l'insuffisance des ressources, les habitudes alimentaires comportant des interdits, tels que la consommation des œufs, de certaines viandes et même de certains produits d'origine végétale, viennent aggraver la situation des femmes, surtout lorsqu'elles allaitent. Les mères démunies physiquement ne peuvent offrir les éléments nutritifs nécessaires au développement des enfants. Par ailleurs, l'absence de nourriture suffisante et riche pendant l'enfance se traduit à l'âge adulte par des carences en iode, en vitamine A (cécité nocturne, ulcération de la cornée) et en fer.

À toutes ces conditions déplorables, il faut ajouter des pratiques comme l'excision et «l'écrasement» des seins des primipares dans certains groupes ethniques (UNICEF-Burkina Faso, 1994).

Les conditions de santé de la mère et de sa famille sont aussi tributaires de l'accès à l'eau potable et à l'assainissement de l'environnement. Pays sahélien, le Burkina Faso connaît des problèmes d'approvisionnement en eau potable, surtout pendant la saison sèche. Beaucoup de villageoises s'approvisionnent alors dans les mares. De façon générale, 44% des ménages vivant en milieu rural tirent leur eau du marigot, de la rivière ou d'un puits ordinaire (INSD, 1994). Il est ressorti d'une enquête

de 1987 que l'eau de boisson, provenant pour 20% des forages et pour 70% des points traditionnels, est polluée, ce qui favorise la prolifération du ver de Guinée dans certains villages. La majorité des habitants utilise toujours les latrines traditionnelles, constituées d'une fosse sèche non recouverte. Ainsi, 85,4% de la population ne disposent d'aucune installation sanitaire (INSD, 1995). En milieu urbain, le rejet des eaux usées dans les rues vient s'ajouter à la mauvaise évacuation des ordures ménagères. Ce manque d'hygiène résulte de la pauvreté et du manque d'éducation sanitaire.

Même dans les villes donc, les mesures d'hygiène applicables au cadre de vie demandent à être sérieusement repensées au-delà des quelques publicités sporadiques à la télévision faites par le ministère de la Santé sur le sujet. L'amélioration des conditions sanitaires des femmes burkinabè et de leurs familles nécessite donc que leur soient fournis des moyens et un minimum d'éducation, car «éduquer la mère, c'est améliorer à la fois les conditions de santé, de nutrition et le bien-être des enfants et de la famille; c'est également contribuer à réduire le taux de fécondité et celui de la mortalité infantile; c'est enfin assurer l'éducation de la génération suivante» (Bah, 1993 p. 4).

#### *1.1.7.2 Les enfants*

Selon les données de l'UNICEF-Burkina Faso, bien que représentant 18,4% de la population, les enfants totalisent 54% des décès, indique le recensement de la population de 1985. Les maladies les plus courantes dont ils meurent sont le paludisme (38%), les affections respiratoires et la diarrhée. On constate néanmoins une régression de la mortalité infantile chez les enfants de 0 à 4 ans. Ainsi, de 182 pour mille enfants de cette tranche d'âge en 1960 (date de l'accession à

l'indépendance politique du pays), elle est passée à 167 pour 1 000 en 1976, puis à 114 pour 1 000 en 1991. Les décès de nourrissons, d'après l'enquête démographique et de santé de 1993, restent élevés (90 pour 1 000), leur fréquence étant plus élevée en zone rurale qu'en zone urbaine (respectivement 130 pour 1 000 et 108 pour 1 000). Les facteurs de mortalité infanto-juvénile sont liés :

- à l'âge de la mère au moment de l'accouchement : plus la mère est jeune (12-14ans) ou, à l'inverse, âgée, plus la mortalité infantile est élevée;
- au rang de naissance de l'enfant : les enfants de rang un courent plus de risques de mourir avant un an que ceux de rang sept;
- à l'âge de l'enfant : plus l'enfant est jeune, plus il est exposé au risque de décès (INSD, 1994).

La forte mortalité infantile s'explique par une prédominance du paludisme et des épidémies cycliques de méningite et de rougeole, ainsi que des maladies diarrhéiques entretenues par une hygiène alimentaire défectueuse, la malnutrition et un taux d'analphabétisme très élevé chez les mères.

La malnutrition infantile est d'abord liée au manque de temps de la mère qui, surchargée de travaux domestiques, ne peut s'occuper convenablement de la nourriture des enfants. Elle est aussi liée aux pénuries alimentaires périodiques à l'échelle nationale, surtout dans les campagnes, et au faible revenu des ménages. L'impact de cette malnutrition des enfants se traduit par des retards dans la croissance et des insuffisances pondérales.

## 1.2 LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

### 1.2.1 Le constat d'une situation

La situation générale des femmes dans les pays en développement est toujours marquée par un taux d'analphabétisme croissant. La pression de l'opinion internationale, sensible à la question, permet depuis 1970 l'adoption de résolutions en faveur des femmes analphabètes. La formulation, à la conférence de Jomtien en 1990, de principes donnant la priorité à l'éducation des femmes et des filles, est une prise de conscience du problème. Cette rencontre préconisait des stratégies d'élimination de l'analphabétisme et la réduction des disparités hommes/femmes (Chlebowska, 1992). La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes en 1997 va dans le même sens (Unesco, 1997).

Plusieurs pays en développement ont cherché à accroître l'alphabétisation au sein de leur population. Pour atteindre leur objectif, ils ont mis sur pied des programmes nationaux d'expansion de l'école primaire et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes ou lancé des campagnes d'alphabétisation de masse. Mais ces pays sont loin d'avoir éliminé l'analphabétisme, et la situation demeure insatisfaisante malgré les efforts considérables de la communauté internationale, particulièrement au regard de l'analphabétisme des femmes.

Ainsi, en 1995, sur 884,7 millions d'analphabètes dans le monde, 564,7 millions sont des femmes, soit une proportion de 64,8% (UNESCO, 1995). Le rapport de l'UNESCO de 1995 note que l'Afrique subsaharienne compte 140,5 millions d'analphabètes, dont 62% de femmes. Pour Limage (1994), de tels taux d'analphabétisme sont même de nature douteuse, car basés sur des données de recensement qui peuvent être rudimentaires et qui masquent les disparités à l'intérieur

des états et d'une région à l'autre. Ces taux démontrent bien l'inaccessibilité des femmes à l'éducation et leur position à l'intérieur des sociétés concernées.

Plusieurs écrits se sont intéressés au champ de l'alphabétisation des femmes pour tenter d'expliquer les causes de l'analphabétisme. Il ressort de la plupart de ces écrits que les conditions culturelles et religieuses y contribuent pour beaucoup (Aftab, 1994; Arigbede, 1994; Ballara, 1992; Beverly Benner, 1990a et b; Bhasin, 1994; Bhola, 1994; Carmack, 1992; King et Hill, 1993; Lind et Johnston, 1990; Stromquist, 1991). Certains mentionnent que, dans les zones rurales, la forte concentration de l'analphabétisme féminin est associée, d'une part, au système de communication, d'autre part, à la division sexuelle du travail. En effet, le contexte rural privilégiant la communication orale, le contact face à face y suffit pour les multiples interactions de la vie quotidienne (De Clerck, 1993). L'introduction de l'écrit en pareil contexte ne semble rien changer à ce mode de communication (Abdelkader, 1987) et, souvent, ne motive pas à s'alphabétiser. De plus, dans les milieux multilingues, l'apprentissage s'effectue parfois dans une langue autre que la langue maternelle des apprenantes, fait qui constitue souvent une autre source de démotivation.

À ces facteurs liés à la communication, s'ajoutent les contraintes temporelles qui sont le lot des paysannes accaparées par leurs multiples tâches quotidiennes. La surcharge de travaux ne facilite pas leur présence aux séances d'alphabétisation. Dans les campagnes, en plus d'accomplir leurs corvées journalières, comme la recherche de bois et d'eau à des kilomètres de leur domicile, les femmes doivent s'occuper de la nourriture de la famille, de la basse-cour et de la culture des champs (Beverly Benner, 1990a). L'introduction des cultures de rente, telles que le coton, le riz et l'arachide, a entraîné une augmentation des tâches féminines. Traditionnellement, la femme rurale cultivait dans le champ familial. En outre, elle faisait souvent pousser des

légumes dans son champ individuel. Il lui faut maintenant ajouter à ses charges l'entretien du champ de son mari, dont les produits sont exclusivement destinés à la vente et dont le revenu va exclusivement à son conjoint. C'est pour cela que certains auteurs (Ba, 1993; Droy, 1990) expliquent l'indisponibilité permanente de la femme rurale contemporaine par le cumul de son rôle traditionnel avec celui que lui assigne l'apport de la modernisation. L'augmentation de ses tâches s'explique par le passage d'une agriculture de subsistance à une culture de rente, ce qui la réduit au statut de travailleuse pour le compte de son mari (Droy, 1990). Cette mutation de statut s'est opérée en raison de l'avènement de l'économie de marché (Bah, 1993).

Bisilliat et Fieloux (1992) ajoutent que ce nouveau travail de la terre, échappant aux anciens partages traditionnels, accroît le pouvoir économique de l'homme et que la femme, gardant son ancien domaine (l'alimentation) est privée de tout prestige monétaire. Sa situation d'indisponibilité permanente et sa position économique subalterne ne lui permettent pas de s'adonner à d'autres activités. On comprend alors pourquoi le taux d'analphabétisme féminin reste élevé en zone rurale.

D'autres écrits critiquent la formation en établissant que les programmes, les méthodes d'apprentissage, les manuels destinés aux femmes ne répondent pas à leurs besoins (Bhasin, 1984; Chlebowska, 1992; Lind, 1990; Ryan, 1985) et qu'il faut repenser l'alphabétisation en fonction de leurs particularités propres.

La situation d'analphabétisme des femmes est aggravée par la condition des filles qui, pour diverses raisons, ne peuvent accéder à l'école. Celles qui y parviennent ne terminent pas le cycle complet des études. Elles viennent alors grossir le rang des analphabètes, perpétuant ainsi l'analphabétisme des femmes (Beverly Benner, 1990b; Chlebowska, 1992; Lind, 1990; Odora, 1992).

S'ajoutant aux contraintes sociales, il existe un autre obstacle majeur à l'analphabétisme des femmes. Selon Chlebowska (1992) et Odora (1992) les pouvoirs publics hésitent à financer des programmes à leur intention exclusive, et certains spéculent sur le coût élevé ou sur l'absence de méthodologie propre aux femmes. Pour Chlebowska, malgré la prise de décisions fermes en faveur de l'expansion de l'éducation en l'an 2000, les pays qui se sont engagés politiquement à réaliser l'éducation fondamentale des jeunes filles et des femmes et ont mis au point des stratégies dans ce but sont peu nombreux. On compte peu de projets d'alphabetisation des femmes qui soient couronnés de succès, et les principales sources de financement continuent de privilégier l'enseignement primaire (source : Unesco, 1992).

Outre les facteurs liés à leur position dans la société, le manque de motivation des femmes, pense Carceles (1990), constitue un obstacle à leur alphabétisation. Mais Odora (1992) remarque que la motivation liée aux conditions sociales, dépend des contextes. Par exemple, en Asie, les femmes seraient moins motivées qu'en Afrique à cause de leur pauvreté jointe à des contraintes culturelles et religieuses très fortes.

Si l'on considère la situation générale de l'alphabetisation des femmes, il ressort que celle-ci rencontre plusieurs contraintes qui freinent son succès : contraintes sociales et culturelles, économiques, institutionnelles, personnelles et pédagogiques. La formation ne répond pas aux besoins des femmes, les classes sont mixtes, le matériel didactique fait défaut, le personnel d'encadrement féminin manque. Et ce même si l'opinion internationale est unanime à reconnaître l'apport des femmes à la société et la nécessité de leur éducation.

Malgré le peu d'enthousiasme des femmes et parfois des institutions publiques pour les activités d'alphabetisation dans les zones rurales, certains admettent que des

efforts régionaux ponctuels ont tout de même été fournis et que des femmes ont été alphabétisées. Ainsi, Limage (1994) mentionne l'existence d'initiatives d'alphabétisation non officielles, adaptées aux besoins des femmes rurales. Ces programmes ont habituellement vu le jour dans le cadre de campagnes d'alphabétisation, de projets de développement associés à la santé, à l'hygiène, aux technologies appropriées pour l'agriculture ou à l'économie ménagère, de projets de production de revenus ou de réseaux d'entraide pour l'habilitation des femmes aux plans pratique ou politique. L'alphabétisation a donc permis malgré tout l'apparition de femmes alphabétisées dans les zones rurales.

### **1.2.2 La femme alphabétisée dans les pays en développement**

D'emblée, il convient de signaler qu'il n'y a pas de consensus sur la définition générale de ce qu'est une personne alphabétisée. Pour l'UNESCO, il s'agit d'une «personne capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne» (UNESCO, 1988, cité par Chlebowska, 1990). Une personne fonctionnellement alphabétisée serait celle qui se montre «capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté» (Hamadache et Martin, 1988, p. 17).

La définition de l'alphabétisée dépend donc du degré de développement et des besoins de la société concernée. Pour que l'alphabétisation soit fonctionnelle doivent s'ajouter, à la capacité de lire, d'écrire et de calculer, divers aspects de la vie du sujet.

Aux yeux de Chlebowska, l'alphabétisée est «une personne – possédant – une connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul qui lui garantirait une amélioration

de la qualité de sa propre vie et de celle de sa famille et faciliterait sa participation à part entière au développement du groupe et de la communauté» (Chlebowska, 1990, p. 14).

En définitive, l'alphabétisation des femmes dans les pays en développement peut être vue, soit comme une quête de justice, une capacité d'agir (Ramdas, 1989) soit comme l'acquisition de pouvoir, d'habilitation des femmes (Stromquist, 1991) ou encore, être centrée sur les besoins particuliers des femmes (Chlebowska, 1990, 1992; Lind, 1990).

Les études sur le sujet ont montré que des contraintes culturelles, économiques et pédagogiques freinent la participation de la femme comme partenaire à part entière du développement. Pour surmonter ces obstacles, certains auteurs comme Bhasin (1984), Bhola (1994), Malmquist (1992), Odora (1992), Ramdas (1989) et Stromquist (1991), pensent que les activités d'alphabétisation ne peuvent avoir un sens qu'insérées dans un cadre élargi d'appropriation de pouvoirs. On y viserait l'acquisition de connaissances ayant pour finalité l'habilitation et, au bout du compte, la rupture des entraves liées à l'exercice du pouvoir traditionnel.

Par ailleurs, ces auteurs recommandent aussi le recours à des stratégies adaptées, basées sur les besoins particuliers des femmes (Chlebowska, 1990, 1992; Odora, 1992).

Enfin, face aux contraintes économiques qui freinent l'alphabétisation des femmes, particulièrement en Afrique, d'autres auteurs proposent d'axer leur formation sur les activités agricoles productives (Browne et Barrett, 1991; Kadege *et al.*, 1992 et Millican, 1991). Quant aux contraintes institutionnelles, leur disparition repose sur une volonté politique : chaque État doit favoriser l'accès des filles à l'éducation, en lien

avec une alphabétisation prioritaire des femmes, afin d'accroître son taux d'alphabétisme.

Les institutions internationales, comme l'UNESCO (1989, 1992, 1993) et l'UNICEF (1992), voient dans l'éducation de base simultanée des femmes et des filles une contribution à l'accroissement du taux de participation de la population féminine. La conférence panafricaine sur l'éducation des filles, tenue à Ouagadougou en 1993, entrait dans les plans d'action de l'UNESCO-BREDA. Lors de cette rencontre, on a fait état de la scolarisation des filles et des entraves qui freinent sa réalisation dans les pays membres du BREDA (Bureau régional pour l'UNESCO à Dakar). On a ensuite proposé des stratégies de promotion d'accès des filles à l'éducation. L'idée sous-jacente est que l'éducation constitue une force de changement qui aide les femmes à vaincre les préjugés sociaux, à diriger leur propre vie et à se donner un statut et une identité propres qui ne se limitent plus à leur fonction de mère de famille. Pour jouer pleinement et de façon efficiente leur rôle dans le développement économique et le progrès social, les filles ont droit à l'égalité dans l'éducation aujourd'hui, car ce sont les mères, les femmes, les productrices et les citoyennes de demain.

### **1.2.3 L'impact de l'alphabétisation sur la condition des femmes dans les pays en développement**

Plusieurs recherches font état du rapport direct entre l'éducation primaire des filles et l'amélioration considérable des indicateurs sociaux et économiques du développement tels que la mortalité des nourrissons et des enfants, la nutrition familiale, la fécondité et le niveau d'éducation de la famille (UNESCO-BREDA, 1993).

### *1.2.3.1 Les conditions de santé des femmes dans les pays en développement*

Les femmes dans les pays en développement vivent quotidiennement des conditions sanitaires déplorables liées à leur identité de femme et de mère. Comme procréatrices, beaucoup perdent la vie chaque année du fait d'une grossesse ou d'un accouchement. Selon l'UNICEF (1996a) et l'OMS (1993), il y a 600 000 décès maternels chaque année, dont 6 000 seulement dans les pays développés.

Dans les pays en développement, les causes de décès sont associées à la manière dont la société y considère les femmes : négligées dans l'enfance, mariées dès l'adolescence, pauvres, analphabètes, sous-alimentées, surmenées, cantonnées à un rôle dans lequel leur valeur est uniquement définie par le nombre d'enfants qu'elles mettent au monde. Beaucoup d'entre elles souffrent en silence, ne bénéficiant pas toujours de traitement en cas de graves maladies et subissant dans certaines régions, des mutilations sexuelles. Ainsi, chaque année, quelques deux millions de fillettes et de jeunes filles sont mutilées dont 75% en Égypte, en Éthiopie, au Kenya, au Nigéria, en Somalie et au Soudan (UNICEF, 1996a). En tant que mère de famille, la femme doit faire face à la mortalité infantile, causée le plus souvent par la malnutrition et le manque d'hygiène.

L'OMS relève aussi le manque d'hygiène et, particulièrement, les maladies transmises par l'eau, qui représentent 80% de toutes les maladies dans les pays en développement (ACDI, 1987). Selon Sadik (1991), 20 à 45% des femmes de ces pays en âge de procréer n'atteignent pas le seuil de 2 250 calories par jour. En Afrique, l'anémie et la malnutrition touchent la moitié des femmes.

Il ressort également que les trois quarts des problèmes de santé dans le monde en développement pourraient être résolus par une simple combinaison de prévention

et de soins : de la nourriture saine en quantité suffisante, de l'eau potable, une bonne hygiène, l'accès à la planification de la famille, l'immunisation et environ 200 médicaments de base (Sadik, 1991).

La stratégie mise en œuvre, depuis la conférence d'Alma Ata en 1978 sur le thème de la santé pour tous en l'an 2 000 par les soins de santé primaires, ne met plus l'accent sur les médecins et les infirmières, mais sur les parents et le personnel concerné des villages. Ce sont les collectivités et les ménages qui doivent assurer la responsabilité en matière de santé.

Il n'en reste pas moins que les mauvaises conditions sanitaires peuvent aussi être atténuées par l'éducation de la mère. Ainsi, selon Sadik (1991), les recherches faites dans les pays en développement montrent que cette éducation a un impact sur la fécondité, la taille de la famille, tout comme sur la mortalité infantile et juvénile. Selon une étude effectuée dans quatre pays latino-américains, elle y est responsable, jusqu'à concurrence de 40 à 60%, de la baisse de la fécondité (Sadik, 1991). Au Pérou, les femmes éduquées ont des enfants plus sains. Dans 46 pays en développement, il est démontré qu'une augmentation de 1% du niveau d'instruction des femmes a trois fois plus d'effet qu'une augmentation de 1% du nombre de médecins. Quatre à six ans de scolarité entraînent une baisse de 20% de la mortalité infantile.

L'un des éléments qui militent le plus en faveur de la santé, dans un contexte de prise en charge familiale, est l'éducation de la mère, puisque celle-ci a la responsabilité des enfants depuis le stade embryonnaire jusqu'à l'âge adulte, et prend la plupart des décisions concernant les soins courants.

### *1.2.3.2 La contribution des femmes africaines au développement*

Il est généralement admis que l'éducation influe de façon très déterminante sur la vie de la femme. Selon Odora (1992), l'éducation constitue, pour celle-ci le premier pas vers un changement de comportements. Elle rehausse son image de soi, accroît sa confiance en elle et la rend plus consciente du rôle qu'elle joue ou peut jouer dans la société; elle la conscientise également sur tous les droits qu'elle a ou peut faire reconnaître par la société et la nation au sens le plus large. L'éducation des femmes revêt un caractère prioritaire du fait qu'elle permet une participation effective et efficace de la population féminine à la vie de sa collectivité.

En effet, l'UNESCO (1995) démontre comment l'éducation des femmes tout particulièrement, peut entraîner un accroissement de la productivité de l'ensemble de la population. Ainsi, à mesure que les taux d'alphabétisation des adultes augmentent, les taux de fécondité fléchissent parce que les femmes instruites se marient en général plus tard et recourent plus volontiers aux méthodes de planification familiale. Les taux de mortalité infantile baissent également parce que les mères qui sont allées à l'école, fût-ce pendant un an seulement, s'occupent en général mieux de leurs bébés. Les taux d'immunisation augmentent quant à eux car les mères instruites sont davantage portées à solliciter des soins médicaux pour leurs enfants. De ce fait, l'espérance de vie à la naissance s'allonge parce que les enfants de parents éduqués risquent moins de mourir en bas âge et ont des chances d'être bien nourris et soignés. La taille de la famille diminue avec l'accroissement, dans un foyer instruit, du nombre d'enfants parvenant à l'âge adulte; alors, les parents ne ressentent plus le besoin d'avoir une nombreuse descendance pour assurer leur propre «sécurité sociale».

La productivité augmente parce que des travailleurs instruits sont mieux à même d'améliorer leur performance et de s'adapter à des situations changeantes. La proportion de femmes dans la population active augmente elle aussi puisque des femmes instruites sont plus motivées et plus aptes à chercher un emploi rémunéré hors du foyer. Augmente également le revenu familial, dans la mesure où des parents éduqués ont tendance à avoir moins d'enfants et ont plus de chances ainsi d'exercer un travail mieux payé et de mettre de l'argent de côté.

Plus spécifiquement en alphabétisation des femmes, Bown (1990), Browne *et al.* (1991), Comings *et al.* (1994) ainsi que Wagner (1990) arrivent aux mêmes conclusions quant aux effets sociaux et économiques de la dimension sociale de l'éducation sur la vie de la femme, sur celle de sa famille, sur la collectivité à laquelle elle appartient et, par voie de conséquence, sur le développement.

L'apport des femmes à l'économie des pays en développement, largement reconnu par les auteurs, n'est pas négligeable. Par exemple, en Afrique, Bawubya (1988) remarque que la femme s'occupe de 80% de l'approvisionnement en produits, de 90% de la transformation des aliments et de 60% des échanges commerciaux. Pour Kabadaki (1994), c'est la femme qui assure de 60 à 80% de la production de la nourriture. En milieu rural particulièrement, la population féminine joue un rôle économique important dans l'approvisionnement en légumes et produits transformés des marchés locaux et urbains. Les femmes ont ainsi créé des circuits de distribution générant des activités commerciales parallèles, lesquelles ont des répercussions importantes sur les économies des pays africains. Selon un dossier du Centre Sahel (1996), ce secteur informel fait partie de celui de l'économie populaire qui, de par son expansion rapide dans un contexte de crise économique, a permis d'absorber l'augmentation de la main-d'œuvre.

Kinda (1993) note qu'au Burkina Faso, les femmes occupent une place plus déterminante dans le secteur informel que dans le secteur formel. Elles interviennent dans tout le processus de production agricole, depuis la préparation de la terre et son entretien jusqu'à la moisson, à l'acheminement des récoltes, leur stockage et à leur conditionnement, avec des nuances plus ou moins marquées selon les régions. Elles sont aussi présentes dans la transformation des produits bruts en produits semi-finis ou finis, ainsi que dans la commercialisation des produits du cru, domaine où elles exercent un monopole (condiments, plats cuisinés, huile, etc.). En milieu rural, elles constituent 46% de la main-d'œuvre agricole (Ba, 1993). Certaines femmes assument seules les travaux de la terre et les responsabilités du ménage : en Afrique, on estime que 25 à 30% des ménages en zones rurales sont dirigés par une femme (Kabadaki, 1994). La plupart de ces situations sont dues aux guerres et aux migrations des hommes vers les villes à la recherche d'un emploi (Kabadaki, 1994; Odora, 1992).

La femme, par son rôle social, est une partenaire incontournable pour le développement. Aussi son alphabétisation perçue comme un moyen de mener des activités féminines efficaces par l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul, mérite-t-elle une attention particulière.

Comme on peut le voir, le rôle de l'alphabétisation dans le développement socio-économique des femmes et partant, de leur collectivité, est démontré de façon notoire. Faisant nôtres ces démonstrations, nous abordons à présent notre problème de recherche.

### **1.3 Le problème de recherche**

Il ressort des écrits sur l'alphabétisation des femmes que, dans les pays en développement, celles-ci sont en majorité analphabètes et que leur formation

rencontre plusieurs contraintes. Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de stratégies qui tiennent compte de leur situation particulière. Tous reconnaissent la nécessité de l'alphabétisation des femmes pour leur participation au développement. L'on ne peut plus ignorer la contribution sociale et économique de la femme à sa collectivité, et il n'est pas surprenant que l'analphabétisme des femmes constitue un obstacle majeur au développement économique et social (Wagner, 1990).

Au Burkina Faso, le contexte rural présente les caractéristiques suivantes :

1. une difficulté d'approvisionnement en eau potable forçant la population à s'en procurer dans des puits ordinaires, des rivières, des marigots et des retenues d'eaux, alors que l'utilisation de telles eaux entraîne des maladies transmissibles comme le paludisme, le choléra ou la fièvre typhoïde (INSD, 1995);
2. une absence de système d'évacuation des eaux usées et des ordures ménagères;
3. une absence d'installations sanitaires (toilettes, douches, latrines);
4. une alimentation pauvre en apport vitaminique.

Les femmes et les enfants sont les victimes de ces conditions déplorables, comme le démontre leur taux de mortalité élevé. La relation entre l'eau, les conditions sanitaires et la bonne santé étant reconnue, l'alphabétisation intègre des thématiques reliées aux conditions de vie des familles afin de changer les comportements.

Malgré les efforts d'alphabétisation entrepris par le Burkina Faso depuis les années 1960, les conditions de santé des femmes ne semblent pas avoir connu d'amélioration notable bien que le taux d'alphabétisation féminine soit en légère hausse. La question se pose alors de savoir si les connaissances transmises aux alphabétisées sont réellement utilisées dans la vie courante puisque, en Afrique, la

responsabilité de la propreté des lieux incombe aux femmes et que ce sont elles et les enfants qui sont les plus vulnérables.

Tenant compte des conditions sanitaires déplorables et de la malnutrition dans les zones rurales du Burkina Faso et, sachant qu'il peut être établi un lien entre alphabétisation et santé des femmes, notre recherche vise à déterminer les facteurs susceptibles de faciliter ou d'inhiber l'utilisation de connaissances données dans le milieu de vie. Des connaissances en matière d'hygiène et de nutrition sont intégrées dans l'alphabétisation fonctionnelle au Burkina Faso; il s'agit donc pour nous d'analyser les aspects qui influencent la mise en pratique des connaissances dans le contexte réel de vie des paysannes.

Ces préoccupations nous amènent à poser la question de recherche suivante :

**Quels sont les facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances en hygiène et en nutrition après une alphabétisation fonctionnelle des femmes rurales du Burkina Faso ?**

Ainsi, nous chercherons à découvrir par les femmes rurales, s'il y a application des connaissances lors de alphabétisation et à identifier les facteurs qui favorisent ou inhibent chez elles l'utilisation. Par facteur, nous entendons une condition ou une cause qui concourt à la réalisation d'un événement (Laeng, 1974); par utilisation des connaissances, nous nous référons à l'application dans la vie quotidienne, des connaissances acquises lors de l'alphabétisation.

La réponse à notre question de recherche devrait fournir des données sur l'alphabétisation des femmes de milieu rural en général et permettre, en particulier, de mieux connaître les barrières qui s'opposent à l'utilisation dans un tel milieu, d'une connaissance acquise par voie d'alphabétisation.

Nos résultats offriront aux intervenants en éducation des adultes, et particulièrement en alphabétisation dans un milieu rural africain, des informations permettant de tenir compte des facteurs qui conditionnent ou déterminent la réalité des femmes et ce, dans le but de minimiser les non-utilisations des connaissances dans la pratique.

## **CHAPITRE 2**

### **LE TRANSFERT ET L'UTILISATION DES CONNAISSANCES**

Dans les domaines de l'éducation et de la formation, le transfert des connaissances représente un sujet crucial car chaque apprenant devrait pouvoir tirer profit des savoirs et compétences acquis en situation d'apprentissage. Plusieurs auteurs se sont consacrés à l'étude de ce sujet, notamment Analoui (1993), Cormier et Hagman (1987), Ellis (1965), Gélinas et Pilon (1994), Meirieu (1994), Mongrain et Besançon (1995), Larsen (1980), Love (1985), Roy, Guindon et Fortier (1995), Royer (1979) et Toupin (1993). Comme le dit Meirieu, assurer le transfert des connaissances

«consiste à s'interroger sur les conditions qui permettent à un sujet de réutiliser des connaissances acquises dans une situation pédagogique, ailleurs et à sa propre initiative. [Le transfert des connaissances] est donc lié à toute interrogation sur l'efficacité d'une situation d'apprentissage. [Il] renvoie aux moyens que le pédagogue met en œuvre pour permettre au sujet de se dégager des liens et systèmes d'aide qui lui auront été nécessaires à un moment donné de son évolution» (Meirieu, 1994, p. 1003)

Par ailleurs, s'interroger sur le transfert des connaissances en alphabétisation c'est chercher à savoir si les alphabétisés mettent en pratique ces connaissances dans leur vie quotidienne. Par le fait même, l'alphabétisation des adultes, dont le principe de fonctionnalité est élargi au développement de l'individu et de la société, devient un processus dynamique d'acquisition des connaissances; elle contribue au changement global de société traduit dans des programmes intégrés, s'intéressant à la fois aux domaines économiques, sociaux et, sanitaires. En d'autres termes, l'alphabétisation est un moyen et non une fin en soi. Elle constitue un instrument de développement socio-économique répondant à des besoins précis, collectifs ou individuels. Dans cette optique, l'alphabétisation est orientée vers l'acquisition de connaissances, compétences et attitudes qui devraient rendre la personne capable de fonctionner dans son groupe d'appartenance et dans sa collectivité, ainsi que d'utiliser ses nouveaux attributs pour son propre épanouissement et pour celui de sa communauté tout entière (Ouane, 1984). C'est ainsi que les programmes nationaux

d'alphabétisation ont intégré des thématiques particulières souvent reliées aux politiques de développement.

La traduction en pratique des connaissances acquises par l'alphabétisation est une nécessité si l'on veut que les conditions de vie des populations bénéficiaires de la formation s'améliorent. Dans les pages qui suivent, nous allons voir comment les auteurs définissent cette traduction en pratique des connaissances dans le contexte de vie. Nous étudierons ensuite les différentes utilisations des connaissances en cause, les stratégies préconisées pour que le transfert se produise et les facteurs concourant à l'application des connaissances compte tenu de la situation de l'utilisatrice et de son contexte propre.

## **2.1 TRANSFERT DES CONNAISSANCES OU UTILISATION DES CONNAISSANCES ?**

Transfert des connaissances ou utilisation des connaissances ? Ces concepts intéressent tous les intervenants qui, de près ou de loin, s'intéressent à l'apprentissage et à ses effets. Certains auteurs comme Ellis (1965), Fox (1994) et Royer (1979) parlent de transfert seulement. Pour Caffarella (1994), cependant, parler de transfert des apprentissages, c'est aussi parler de transfert de formation ou de suivi de formation. Kamwenubusa (1992) préfère, quant à elle, le concept d'«utilisation des apprentissages» pour se référer à l'application des connaissances.

Dans les écrits scientifiques, le terme de «transfert» reçoit plusieurs interprétations. Il y est défini tantôt comme l'usage des connaissances acquises dans une situation nouvelle (Legendre, 1993), tantôt comme l'utilisation des connaissances acquises dans des contextes autres que ceux dans lesquels elles ont été acquises (Toupin, 1993), tantôt encore comme l'extension par laquelle l'apprentissage d'un

événement instructionnel contribue ou non à la résolution de problèmes subséquents ou à l'apprentissage de nouveaux comportements lors d'événements subséquents Royer (1979). Pour De Landsheere (1992), il s'agit du processus qui permet d'appliquer des connaissances ou des habiletés à des situations nouvelles. Selon Ellis (1965), le transfert des apprentissages se traduit par le fait qu'une expérience, ou une performance, professionnelle exerce une influence digne de mention sur la performance de tâches subséquentes.

Pour De Landsheere (1992) et Toupin (1993), l'utilisation ou le transfert des connaissances sont des processus uniques dont la résultante est leur application. Boggs (1992), Larsen (1980) et Roy *et al.* (1995), quant à eux, emploient le concept d'utilisation pour se référer à la traduction en pratique des connaissances dans le contexte de vie ou de travail. Love (1985) conçoit les processus d'utilisation et de transfert comme dissociés : la première selon lui, renvoie à l'application des connaissances, alors que le second est plutôt associé à des pratiques de transmission, de communication et de dissémination. Ici, la communication implique la transmission des connaissances du développeur, du producteur, de l'organisateur ou de l'interprète aux utilisateurs potentiels, tandis que la dissémination consiste dans la propagation des connaissances, des découvertes innovatrices. Il peut s'agir aussi du processus par lequel les innovations vont être partagées.

Aux yeux de Toupin (1993), le transfert, qu'il nomme aussi processus d'appropriation, comporte trois temps : l'apprentissage, l'intégration et la transformation. L'utilisation se situe pendant la transformation des apprentissages, étape où les connaissances se transforment en usages instrumentaux ou conceptuels. Il apparaît donc que, pour cet auteur, l'utilisation est la phase finale du processus de transfert.

Aux caractéristiques précédemment énoncées de l'utilisation des connaissances il faut adjoindre les types et les formes qu'elle peut revêtir pour les inclure dans sa définition. La complexité d'une telle définition, à cause des nombreux paramètres à prendre en considération, fait dire à Larsen (1980) qu'il n'y a pas une seule activité qui décrit l'utilisation et qu'il n'existe pas non plus une définition précise et compréhensible de ce concept.

### **2.1.1 Les formes et les types d'utilisation**

L'utilisation des connaissances peut prendre des formes différentes selon l'objectif de l'apprentissage. Beyer et Trice (1982) puis Roy *et al.* (1995) proposent trois formes principales d'utilisation :

- l'utilisation symbolique, ou légitimation, justification et soutien de positions prédéterminées, visant à persuader un auditoire du bien-fondé de connaissances données;
- l'utilisation conceptuelle servant de cadre de réflexion aux actions par une influence indirecte;
- l'utilisation instrumentale consistant pour sa part dans l'application des connaissances à des situations réelles, application spécifique et directe qui vise à répondre à des besoins ou à résoudre un problème.

Ces trois formes d'utilisation des connaissances ne sont pas acceptées par tous. Love (1985) et Weiss (1978) (cités par Larsen, 1980), notamment, ne distinguent que l'utilisation instrumentale et conceptuelle. Pour eux, l'utilisation symbolique représente une forme d'utilisation conceptuelle.

Une autre catégorisation de l'utilisation des connaissances porte sur les types qu'emprunte cette utilisation. Il s'agit des degrés auxquels les individus ou les groupes

appliquent les connaissances. Larsen (1980) note trois types d'utilisation d'une connaissance :

- l'utilisation totale dont la mise en œuvre est fonction de l'exécution de la connaissance dans les formes exactes de ce savoir ou de cette pratique;
- l'utilisation partielle qui se produit quand certains aspects de la connaissance sont plus pertinents et utiles que d'autres, auquel cas l'utilisateur choisit de préférer certains aspects à d'autres;
- l'utilisation adaptative qui se manifeste lorsque la connaissance ne peut être utilisée, exécutée dans sa forme originale, mais qu'elle est très bien réalisée si elle est adaptée, c'est-à-dire réinventée ou modifiée.

En résumé, les différentes définitions du transfert des connaissances renvoient à l'importance fondamentale de l'application des connaissances dans un contexte différent de celui de l'apprentissage (Caffarella, 1994; De Landsheere, 1992; Legendre, 1993; Toupin, 1993) et à l'influence d'un apprentissage sur un autre (Ellis, 1965; Royer, 1979). Ainsi le transfert est-il en définitive aussi bien un processus continu permettant l'obtention du transfert que le résultat de ce processus.

De l'examen des tentatives de définition du transfert et de l'utilisation des connaissances, on peut déduire que les deux concepts renvoient au même signifié et font référence à des processus identiques, dont la résultante est l'application des connaissances. Cependant, beaucoup plus que le transfert, l'utilisation semble liée à la pratique, qu'elle soit conceptuelle, symbolique ou instrumentale.

Les formes d'utilisation, conceptuelle, symbolique et instrumentale, sont des options prévues dans les designs de formation. Elles correspondent à des objectifs visés pendant l'utilisation de la connaissance, tandis que les types d'utilisation, eux,

peuvent être attendus ou non. Ces derniers dépendent, en effet, de l'utilisateur et sont fonction de son intégration des connaissances dispensées, de son désir de la connaissance en cause et des difficultés contextuelles qu'il rencontre au moment de l'appliquer. Les situations d'utilisation attendues ou non attendues mènent à l'utilisation et à la non-utilisation des connaissances.

L'utilisation requiert des disséminateurs (Roy *et al.*, 1995), des agents de transfert (Love, 1985), des formateurs ou médiateurs (Toupin, 1993), qui assurent la transmission, le partage, l'apprentissage, l'intégration des connaissances. Quel que soit le terme employé pour le désigner, l'apprentissage ou l'intégration des connaissances suppose une formation dans laquelle certaines stratégies sont à mettre en œuvre.

### **2.1.2 Les stratégies facilitatrices du transfert en formation**

Vouloir produire le transfert des connaissances oblige à la mise en place de stratégies facilitatrices. Afin de maximiser les chances de réussite du processus, celles-ci sont anticipées dans les designs de formation. Il s'agit d'approches pédagogiques qui prennent en compte l'interaction de tous les acteurs en amont et en aval du processus éducatif, de manière à faciliter l'atteinte de l'objectif de transfert.

Ainsi, dans plusieurs écrits consacrés à la formation, trouve-t-on une multitude de ces stratégies facilitatrices. Des auteurs préconisent, par exemple, la motivation et la participation active des étudiants (Wicklein et Schell, 1993), d'autres, l'importance du délai d'utilisation du feed-back (Schroth, 1992), d'autres encore, l'utilisation du groupe de discussion (Nolan, 1994), le curriculum intégré et l'évaluation «alternative» (Boidy et Moran, 1994), le recours aux métaphores et aux isomorphes (Foster, 1993; Gass et

Priest, 1993) ou la prise en compte, dans l'apprentissage, de la diversité culturelle propre à une classe multilingue (Williams et Green, 1994).

Un certain nombre d'auteurs établissent par ailleurs un lien entre les conditions d'apprentissage et le transfert (Caffarella, 1994; Fox, 1994; Misko, 1995; Toupin, 1995). Pour eux, tout le processus de la formation, depuis la planification jusqu'au suivi, doit anticiper le transfert en l'incluant à chaque étape. Le tableau 2 ci-après, élaboré par Ottoson (1994), résume les idées de quelques uns des tenants de cette conception (Cheek et Campbell, 1994; Ford, 1994; Fox, 1994; Holt, 1994; Kiener, 1994; Nolan, 1994; Sleezer, 1994; Swanson et Nijhof, 1994). Il montre les étapes à considérer et les actes à poser dans la planification d'un programme d'apprentissage, selon le rôle de la personne considérée (apprenant, éducateur, ou bailleur de fonds), avant, pendant et après la formation.

Pour plusieurs auteurs, la planification est une étape importante. Certains, comme Caffarella (1994), Ford (1994), Fox (1994) et Sleezer (1994), suggèrent de prévoir, dès cette étape, c'est-à-dire avant la formation des stratégies facilitatrices du transfert. Ils insistent sur la prise en compte de l'apprenant, en tant qu'acteur-clé, dans le processus de planification et recommandent une collaboration étroite avec les concepteurs du programme. Selon eux, en effet, quand les programmes sont adéquatement planifiés, il y a plus de probabilités que les changements se produisent chez les acteurs. Ainsi, pour Fox (1994), le fait que les apprenants fassent partie du comité d'élaboration donne une certaine validité à l'activité projetée, la connaissance qu'ont ceux-ci du contexte de transfert éventuel donnant lieu à des suggestions sur les moyens de le faciliter et sur les objectifs éducationnels à privilégier.

De son côté, Ford (1994) pense que, dans toute planification, il faut une détermination claire des connaissances, des habiletés ou des attitudes à changer afin d'y appliquer les méthodes et les stratégies adéquates. L'atteinte d'un tel objectif suppose, selon lui, que le processus se divise en trois étapes : l'inclusion des acteurs dans le processus de planification, l'évaluation précise des besoins des apprenants et l'identification des obstacles à la performance. L'évaluation des besoins fournit des informations sur le degré de motivation des sujets à apprendre et sur le type de changement à apporter dans leur performance.



**Tableau 2 : Stratégies facilitatrices du transfert (Source : Ottoson, 1994, traduction libre)**

	AVANT la formation	PENDANT la formation	APRÈS la formation
LE FORMATEUR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas présumer le transfert</li> <li>• Planifier avec les apprenants et les bailleurs de fonds</li> <li>• Comprendre les raisons de la participation</li> <li>• Identifier le «quoi» à transférer</li> <li>• Comprendre le contexte</li> <li>• Inclure les éléments du transfert dans le design</li> <li>• Négocier la signification du succès du transfert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relier les principes généraux aux exemples réels du monde</li> <li>• Examiner la pertinence de l'avantage et de la faisabilité de «quoi» est à transférer</li> <li>• Utiliser les méthodes qui augmentent le transfert : la pratique, le feed-back, la discussion et la réflexion critique</li> <li>• Honorer l'expérience de l'apprenant en rapport avec le contexte d'application</li> <li>• Aider l'apprenant à aplanir les obstacles au transfert.</li> <li>• Fournir les matériaux pour faciliter le transfert</li> <li>• Suggérer les ressources pour le transfert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir l'assistance au suivi du transfert</li> <li>• Relier les apprenants entre eux</li> <li>• Relier les apprenants au formateur</li> <li>• Évaluer le processus de transfert et ses effets</li> <li>• Utiliser les résultats de l'évaluation dans une future planification</li> </ul>
L'APPRENANT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarifier le «quoi» à transférer (objectifs)</li> <li>• Réfléchir sur les attentes face au transfert</li> <li>• Clarifier les raisons de la participation qui sont liées au transfert</li> <li>• Traduire le contexte d'application auprès des planificateurs</li> <li>• Aider à définir ce qui constitue le succès du transfert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer activement à l'apprentissage</li> <li>• Relier l'expérience éducative à son contexte d'application.</li> <li>• Explorer le potentiel à adapter le «quoi» qui est à transférer</li> <li>• Réfléchir de façon critique sur le processus de transfert</li> <li>• Anticiper les soutiens et les barrières pour transférer.</li> <li>• Développer un plan de transfert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechercher les occasions de transférer</li> <li>• Exécuter le plan du transfert</li> <li>• Adapter le «quoi» à transférer au contexte.</li> <li>• Utiliser les ressources du transfert</li> <li>• Demander un soutien pour le transfert</li> <li>• Fournir le feed-back lors du processus de transfert et de ses effets</li> </ul>
LES BAILLEURS DE FONDS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appuyer la préparation de l'apprenant en vue du progrès éducatif</li> <li>• Participer à la planification du programme</li> <li>• Aider à identifier le «quoi» qui sera transféré</li> <li>• Appuyer fortement, de façon positive le «quoi» à transférer</li> <li>• Aider à définir ce qui constitue le succès du transfert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper le retour de l'apprenant</li> <li>• Identifier ce qui facilitera le transfert</li> <li>• Participer à l'élaboration du plan de transfert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander le feed-back de l'apprenant sur la formation.</li> <li>• Faciliter l'exécution du plan de transfert</li> <li>• Fournir les ressources exigées</li> <li>• Soutenir l'apprenant.</li> <li>• Fournir l'occasion de transférer les apprentissages.</li> <li>• Fournir à l'apprenant un accompagnateur (coach), un mentor</li> <li>• Participer à l'évaluation du succès du transfert</li> </ul>

### 2.1.3 Les facteurs facilitateurs en formation

Les points de vue d'auteurs, tels que Caffarella (1994), Misko (1995), Parry (1990) et Toupin (1995) retiendront particulièrement notre attention, car ils ont approfondi cette dimension particulière du transfert.

Selon Caffarella (1994), les raisons que donnent les apprenants pour expliquer leur non-utilisation des connaissances acquises, sont le reflet de leurs perceptions sur la valeur et la praticabilité du contenu du programme, sur la présence ou l'absence de suivi de formation, sur la supervision, et sur les attitudes organisationnelles tendant vers les changements requis pour l'application des apprentissages. Ces raisons ont aussi été abordées par les autres auteurs. Elles tiennent aux apprenants, au design du programme et à son exécution, ainsi qu'à son contenu, aux changements recherchés pour le passage à la pratique, au contexte organisationnel, à la collectivité en cause et aux forces sociales (Caffarella, 1994; Misko, 1995; Parry, 1990; Toupin, 1995).

Toupin (1995), pour sa part, insiste davantage sur la formation et propose trois temps dans l'apprentissage : la programmation, la formation proprement dite, l'utilisation et le suivi. Il répertorie ensuite les facteurs pertinents comme facilitateurs du transfert des connaissances. Ce sont l'anticipation, la formation, le contexte d'utilisation et le suivi, lesquels interviennent sous trois formes différentes.

À l'étape qui précède, il convient de s'assurer de la participation des futurs apprenants à la réalisation du projet. Il faut également faire en sorte d'obtenir un engagement des autorités concernés, par l'inscription du transfert dans leur rôle et leurs tâches. Enfin, il importe de veiller à la qualité de la conception du projet.

Tableau 3 : Stratégies facilitatrices du transfert (Source : Toupin, 1995)

AVANT LA FORMATION	PENDANT LA FORMATION	APRÈS LA FORMATION
<p><u>Pour la participation des futurs apprenants à la réalisation du projet :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner leur avis sur le projet de formation et sa planification</li> <li>• Questionner et explorer les effets attendus du projet</li> <li>• Participer aux activités de sensibilisation ou de préparation à la formation</li> </ul>	<p><u>Pour la création d'une «zone de pertinence» :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner un statut élevé au projet de formation</li> <li>• Éviter les interruptions</li> <li>• Soutenir et valoriser la présence aux activités de formation</li> <li>• Répondre aux inquiétudes ou problèmes appréhendés</li> <li>• Libérer les participants de leurs tâches régulières</li> <li>• Donner à chacun l'occasion d'identifier, pour lui-même, les bénéfices qu'il tirera de la formation</li> <li>• Former des groupes d'entraide</li> <li>• Développer un «contrat de transfert» liant la personne (ou groupe) et l'organisation</li> </ul>	<p><u>Pour la création d'un environnement stimulant et facilitant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer les succès</li> <li>• Faciliter les rencontres de suivi</li> <li>• Encourager l'utilisation des nouvelles compétences</li> <li>• Lever rapidement les obstacles au transfert</li> <li>• Réduire la charge de travail et la pression des responsabilités pour un certain temps</li> <li>• Souligner et récompenser l'utilisation des nouvelles compétences</li> <li>• Favoriser les initiatives</li> <li>• Spécifier de part et d'autre les attentes en respectant les différences</li> <li>• Négocier les cheminements</li> <li>• Accorder beaucoup d'autonomie aux personnes et aux groupes</li> <li>• Être tolérant vis à vis des erreurs et des baisses de performance</li> </ul>
<p><u>Pour l'engagement des figures d'autorité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inscrire le transfert dans les rôles et les tâches</li> <li>• Informer les futurs candidats sur les intentions entourant le projet de formation</li> <li>• Examiner et valider le design du projet.</li> <li>• Créer un environnement propice au projet</li> <li>• Planifier déjà les suites du projet</li> </ul>	<p><u>Pour la création d'une «zone de compétence» :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider à «désapprendre» les notions, les attitudes qui font interférence avec les nouvelles compétences recherchées</li> <li>• Varier les exemples théoriques et pratiques</li> <li>• Favoriser les liens entre les concepts de façon à extraire des principes d'action</li> <li>• Rechercher dans les mises en situation une visualisation et une anticipation du transfert</li> <li>• Donner un feed-back constant et rapide aux participants sur leur progression</li> <li>• Multiplier les occasions d'auto-évaluation</li> <li>• Examiner et discuter les stratégies à mettre en place pour un transfert réussi</li> <li>• Identifier les médiateurs qui pourront soutenir les efforts de transfert lors du retour à la pratique</li> </ul>	<p><u>Pour la mise en pratique des nouvelles compétences :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévoir un module d'accueil lors du retour à la pratique</li> <li>• Planifier des rencontres de suivi.</li> <li>• Proposer des sessions pratiques de «rafraîchissement»</li> <li>• Encourager la révision régulière des contenus de formation</li> <li>• Souligner les attitudes, les gestes et les actions qui actualisent les nouvelles compétences</li> <li>• Stimuler l'originalité et l'innovation dans la solution de problèmes reliés aux nouvelles compétences.</li> <li>• Évaluer et donner un feed-back régulier sur le processus d'implantation des nouvelles connaissances</li> </ul>
<p><u>La qualité de la conception :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Synchroniser le projet de formation avec les objectifs et priorités stratégiques du milieu</li> <li>• Sensibiliser les futurs participants aux objectifs du projet de formation</li> <li>• Analyser le contexte d'intervention</li> <li>• Favoriser une conception modulaire des contenus de formation se prêtant à des mises en pratique rapide</li> <li>• Tenir compte du type de connaissance à transférer et des connaissances préalables des futurs participants</li> <li>• Faire participer les formateurs à la formation</li> </ul>		<p><u>Le développement d'un accompagnement significatif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir le contact avec des médiateurs reconnus</li> <li>• Favoriser les attentes élevées «L'effet Pygmalion»</li> <li>• Proposer des modèles de référence. Encourager la formation de groupes de pairs</li> <li>• Engager les figures d'autorité dans les mesures de soutien au transfert</li> <li>• Favoriser la contribution de réseaux externes à l'organisation</li> </ul>

Pendant la formation s'impose la création de deux zones, l'une dite «de pertinence», l'autre «de compétence». La période de post-formation sera, de son côté, consacrée à l'aménagement d'un environnement stimulant et facilitant, à la mise en pratique des nouvelles compétences et à l'élaboration d'une formule d'accompagnement signifiante.

On le constate, chacun de ces auteurs propose des stratégies de formation de nature, selon eux, à faciliter le transfert qu'ils prédisent à partir des designs de formation en prescrivant des conditions à respecter. La non-observation de telles conditions constituerait, en effet, des inhibiteurs à leurs yeux.

Somme toute, dans le processus de formation, la dynamique relative à l'apprentissage et, surtout, la place des acteurs dans la maximalisation du transfert, diffèrent suivant les écrits. Tout en recherchant les mêmes buts, c'est-à-dire la production d'effets tangibles sur le réel par l'apprentissage, chaque auteur adopte sa démarche propre. Ainsi, Caffarella (1994), de même que Ford (1994), privilégient l'interaction des divers acteurs, en amont et en aval du processus éducatif, afin de minimiser les effets négatifs. Parry (1990) pense que le comportement du formateur en matière d'apprentissage constitue l'élément essentiel, et Toupin (1995) estime que l'éducation des adultes est une médiation sociale requérant du formateur, comme médiateur, de privilégier le processus social et cognitif dans l'apprentissage. Quant à Misko (1995), il tient compte surtout de l'attitude du formateur et de l'apprenant pendant la formation. C'est dire que la réalisation du transfert dépend de la contribution active de tous les acteurs aptes à jouer un rôle de «facilitateur», dans un processus d'apprentissage prenant en compte l'anticipation des effets souhaités et une utilisation effective conforme aux attentes des personnes formées.

Du point de vue de l'apprenant, après la formation, nous pouvons relever, chez les auteurs intéressés à ce point de vue, des stratégies qui visent expressément à faciliter l'application des connaissances. Il s'agit particulièrement de Caffarella (1994) et Ottoson (1994). Les autres ont privilégié le formateur (Parry, 1990; Toupin, 1995) ou encore, se sont situés avant et pendant l'apprentissage tout à la fois (Misko, 1995; Parry, 1990).

Les stratégies ci-après énumérées de suivi de formation sont donc empruntées à Ottoson (1994) et à Caffarella (1994), concernant la facilitation du transfert après l'apprentissage. Elles visent l'apprenant, qui devra :

- rechercher des occasions de «transférer»;
- présenter les habiletés ou les attitudes, les valeurs nécessaires au transfert;
- exécuter le plan de transfert;
- adapter ce qui est à transférer à son contexte;
- utiliser les ressources du transfert, à savoir : les aides de travail et d'autres ressources matérielles;
- demander un soutien pour le transfert sous les formes suivantes : utiliser les pairs et les enseignants, former des groupes d'«auto-aides», élaborer des plans d'actions individuels, mettre sur pied des groupes de soutien;
- fournir un feed-back lors du processus de transfert et à l'occasion de ses effets;
- programmer des sessions de recyclage;
- faire participer les acteurs clés aux activités de suivi.

On le voit, il existe une grande diversité de stratégies d'apprentissage visant à maximiser le transfert des connaissances. Pareille diversité témoigne de la préoccupation constante et de l'importance accordée aux changements de

comportements après la formation. Toutefois, le transfert ne peut se limiter aux seuls facteurs liés à l'apprentissage. D'autres facteurs, intrinsèquement liés, eux, à l'utilisation d'une nouvelle connaissance dans un milieu donné, doivent être pris en compte également. Ce sont les facteurs d'utilisation et de non-utilisation d'une connaissance.

L'alphabétisation des adultes étant un champ spécifique de formation, notre analyse de ces derniers facteurs visera à répertorier les aspects précis qui en relèvent.

## **2.2 LES FACTEURS D'UTILISATION ET DE NON-UTILISATION DES CONNAISSANCES EN ALPHABÉTISATION**

Dans le champ de l'alphabétisation des adultes, les écrits qui établissent un rapport entre alphabétisation et connaissances mettent en évidence l'impact d'un tel type de formation sur la vie des alphabétisés (Abdelkader, 1987; Eisemon, 1988; Turritin, 1989). Ceux qui portent particulièrement sur les femmes montrent que les alphabétisées changent leur façon de vivre (Bown, 1990; Chlebowska, 1992; Comings, Shrestha et Smith, 1992; Lind, 1990; Walter, 1995). Selon Heath (1980), les écrits sur l'alphabétisation traitent souvent de ses fonctions (ce qu'elle peut faire pour les individus) ou de ses usages (ce que les individus peuvent faire avec les habiletés acquises). Quant aux écrits qui portent sur l'utilisation, ils mettent l'accent sur le transfert des habiletés de lecture ou d'écriture du contexte d'apprentissage au contexte de la vie quotidienne ou du travail (Daudelin et Fredette, 1995; Mikulecky *et al.*, 1994; OCDE, 1995).

Si nombre d'études menées sur l'alphabétisation s'intéressent à son impact sur la vie des alphabétisés, il est peu qui se soient penchées sur le transfert consécutif à cette formation. C'est là le constat que font Mikulecky, Albers et Peers (1994) dans leur

recension des écrits sur le transfert en alphabétisation, notamment. Ces études portent sur le milieu scolaire et le milieu du travail. Selon eux, les stratégies qu'ont y trouvent, intègrent les interactions entre la lecture, l'écriture et le langage écrit suivant les approches cognitives, métacognitives ou de communication sociale. L'alphabétisation y est vue sous l'angle de la capacité de lire et d'écrire et le transfert défini comme l'influence de l'apprentissage et de la performance d'une personne sur son comportement dans une situation. Les écrits de Butterfield et Nelson (1979), de Larson *et al.* (1985), de Royer et Cable (1975) et de Simonsen (1991) traitant de la capacité de lire et d'écrire grâce à des stratégies adaptées sont conçus dans cette optique. Toujours dans le domaine du transfert, les recherches à caractère anthropologique s'intéressent aux aspects de la lecture ou de l'écriture qui se retrouvent d'un contexte à d'autres (exemple du vaï, langue du Nigeria). Quelques études fondées sur des analyses psychométriques se penchent sur la performance et la mesure des extensions et des limites du transfert (Mikuclecky *et al.*, 1994).

Le rapport d'expérimentation de Daudelin et Fredette (1995) sur le transfert des apprentissages dans l'approche fonctionnelle en alphabétisation, bien que centré sur les habiletés de lecture, d'écriture et de calcul, énumère des aspects pouvant s'appliquer à plusieurs apprentissages. Ces aspects sont reliés ou bien à l'apprentissage (anticipation positive, relation entre formation et application, motivation, accompagnement, support et évaluation), ou bien aux caractéristiques personnelles de l'apprenant ainsi qu'au lieu de formation et d'application.

L'analyse de l'état de l'alphabétisation dans les pays en développement montre qu'il n'y a pas d'études sur l'utilisation et la non-utilisation des connaissances. La majorité des écrits y sont centrées sur des critiques négatives. C'est ainsi que la réalisation et la fonction même de l'alphabétisation ont été mises en cause (Bhola,

1993; Ntriri, 1993; Thiam, 1990). Les problèmes de langue qui freinent la réalisation ont aussi été soulevés (Bhola, 1992; Kokora, 1991), de même que les contraintes attachées aux programmes diffusés dans les pays en développement (Al-Barwani et Edward, 1985) et la non-prise en compte des besoins propres de l'apprenant au profit de considérations d'ordre économique (Roy-Singh, 1990).

Les critiques à propos de l'alphabétisation des femmes sont encore plus acerbes quant aux activités de formation (Bhasin, 1994; Chlebowska, 1992; Lind, 1990; Ryan, 1985). Les conditions culturelles pèsent beaucoup sur les femmes. Elles sont marginalisées et dominées par les structures traditionnelles et vivent une différenciation marquée par rapport aux hommes (Beverly Benner, 1990a; Bhasin, 1984; Bhola, 1994; Chlebowska, 1992; Malmquist, 1992; Limage, 1994; Ramdas, 1989; Stromsquist, 1993).

D'après ces derniers écrits, l'alphabétisation des adultes dans les pays en développement se bute à plusieurs facteurs qui empêchent son succès. Il s'agit en général de facteurs relevant de la formation, de sa conception et des moyens logistiques, considérés comme des inhibiteurs quant à l'utilisation des connaissances acquises lors de l'alphabétisation. On peut aussi dénombrer certains facteurs de non-utilisation des connaissances, lesquels sont :

- liés au contexte d'utilisation;
- liés à la situation personnelle de l'apprenante;
- liés à la communication.

### **2.2.1 Les facteurs liés au contexte**

Dans les pays en développement, les faits de santé, tels que la nutrition et l'hygiène, sont rattachés à la culture. Les habitudes en ces matières sont un ensemble

de pratiques séculaires étroitement liées à la tradition. Dans un tel univers social où le référent culturel est très prégnant, les modifications de comportement requièrent une nouvelle construction du réel, un changement de mode de vie. Les pratiques issues de la formation peuvent entrer en conflit avec les connaissances traditionnelles et constituer un frein pour l'application des connaissances acquises lors de l'alphabétisation. C'est ainsi que Abdelkader (1987) remarque que le pouvoir décisionnel, dans le contexte rural africain, revient aux plus âgés et non aux alphabétisés malgré leur acquis en alphabétisation. L'alphabétisation ne transforme pas non plus le mode de transmission de l'information, qui reste à prédominance orale, sauf dans le domaine privé (correspondance écrite). D'autre part, selon cet auteur, le refus d'appliquer les connaissances acquises pose le problème de leur renforcement en post-alphabétisation : la presse rurale mise en place dans ce but demeure inutilisée. Cela confirme la remarque de Roy *et al.* (1995) voulant que plusieurs tentatives ratées de diffusion du savoir dans les pays en développement aient mis en lumière la non-prise en compte de l'importance des facteurs contextuels et environnementaux dans le transfert de connaissances.

Le contexte d'utilisation des connaissances est donc un facteur déterminant. C'est pour cette raison que, en référence au transfert des apprentissages, Daudelin et Fredette (1995) ainsi que Toupin (1993) accordent une importance particulière au contexte dans lequel les connaissances acquises vont être réinvesties.

Étant donné la situation particulière des femmes dans les sociétés en développement et la puissance des oligarchies traditionnelles, on observe que plusieurs contraintes sociales s'opposent à leur changement de comportements. En effet, outre, qu'elles sont soumises à une organisation fortement hiérarchisée, Barrett et Brown (1996), dans leur étude effectuée en Gambie, remarquent que les femmes

des sociétés communautaires à prédominance analphabètes ne sont pas toujours maîtresses dans les prises de décision concernant la famille. Selon ces auteurs, la cuisine et les latrines font partie des domaines où la femme n'a pas de liberté de décision.

D'autres études soulignent que les habitudes culturelles tiennent une grande place dans le comportement de la femme. L'environnement culturel s'impose aux femmes scolarisées comme aux femmes non scolarisées. Ouédraogo (1994) le note pour le Burkina Faso à propos de l'intervention des personnes âgées dans les premiers soins à l'accouchée. Caldwell (1979, 1993) fait aussi remarquer l'influence des belles-mères dans les décisions touchant les soins aux enfants, au Nigéria et en Inde. Au Burkina Faso encore, Gbary (1995) note l'importance du mari et de la mère auprès de la femme enceinte atteinte de paludisme.

On peut également signaler que l'imposition par la culture de certaines contraintes particulières aux femmes limite leur pouvoir décisionnel dans l'utilisation des connaissances extérieures au référent culturel. Ainsi en va-t-il, par exemple, de la non-consommation d'œufs ou de viande de poulet pendant la grossesse chez les Mossé du Burkina Faso.

Les pouvoirs politiques régionaux ont le loisir d'accepter ou de rejeter une connaissance. En cela, leur adhésion et leur soutien constant à l'alphabétisation peut représenter une force de validation des connaissances qui y sont dispensées ainsi qu'une remise en question des traditions ancestrales.

### **2.2.2 Les facteurs liés à la situation personnelle de l'apprenante**

Selon Abazi (1994), les études sur l'alphabétisation ont surtout insisté sur les facteurs exogènes à l'apprenante. Bien qu'importants dans l'appropriation des acquis de l'alphabétisation, ces facteurs ne doivent cependant pas en occulter d'autres liés à sa situation personnelle. La pertinence de certaines variables endogènes sont ainsi à prendre en considération. Ce sont la santé physique, le genre et le nombre d'enfants, le niveau d'éducation des parents, la stabilité familiale, les occasions de mise en pratique hors de la classe, ainsi que les attitudes et les croyances touchant l'alphabétisation et son rôle, tant en rapport avec l'individu qu'avec l'avancement de la culture. Outre les approches méthodologiques (éducation fondamentale, alphabétisation fonctionnelle sélective-intensive, conscientisante et campagne de masse), qui peuvent constituer des contraintes selon les pays, Lind et Johnston (1990) signalent, parmi les facteurs personnels à l'apprenante, la motivation, la confiance en soi, les moyens financiers. Comings *et al.* (1992) soulignent également la motivation mais aussi le temps libre, l'intérêt, les opinions sur le programme.

La situation personnelle des femmes dans les pays en développement est régie par la tradition. Leur vie, malgré un contexte de modernisation, est surchargée de travaux. En effet, l'introduction des cultures de rente, comme celles du coton, de l'arachide ou du café a apporté une accumulation de travaux supplémentaires, car les femmes, en sus des charges dévolues par la tradition, doivent désormais travailler dans les champs individuels de leur mari (Ba, 1993; Bisilliat et Fieloux, 1992; Droy, 1990).

### 2.2.2 Les facteurs liés à la communication

Dans la plupart des écrits, la langue apparaît comme un facteur de non-utilisation des acquis de l'alphabétisation en contexte multilingue (Bhola, 1993; Comings *et al.*, 1992; Lind et Johnston, 1990; Ntiri, 1993). L'utilisation des langues locales dans le processus d'alphabétisation pose beaucoup de problèmes. Certains auteurs, comme Dumont (1976), Fordham (1994) et Robinson (1994), pensent que l'usage de ces langues locales doit pouvoir répondre aux besoins immédiats des populations. De telles considérations incluent le domaine affectif, car l'utilisation des langues locales est aussi associée à un sentiment de fierté, à la motivation, à l'apprentissage, à la prévention des abandons de même qu'au renforcement de l'unité (Gayfer, 1983; Ntiri, 1993), et de la culture nationale (Bhola, 1993).

Des problèmes se posent à propos du choix des langues d'enseignement. Dans le contexte de plurilinguisme qui caractérise les pays en développement, il existe aussi des difficultés liées à l'usage des langues locales. Si le choix se porte sur une langue véhiculaire, certains apprenants, dont la langue maternelle ne coïncidera pas avec la langue d'enseignement, devront faire face à des problèmes d'apprentissage d'une langue seconde. C'est pour cela que la langue d'enseignement est mentionnée par les auteurs comme facteur important pouvant influencer l'appropriation des connaissances en contexte de multilinguisme (Comings *et al.*, 1992; Lind et Johnston, 1990). Les apprenants souhaitent parfois s'alphabétiser dans la langue coloniale à cause de sa grande diffusion (Beverly Benner, 1990b ) et de la potentialité d'accès à l'emploi qu'elle procure.

Ainsi, les facteurs de non-utilisation des connaissances de l'alphabétisation par les femmes semblent en majorité liés au niveau d'éducation, à la situation propre à

chaque apprenante et à son l'environnement, c'est-à-dire à son contexte culturel, aux moyens mis à sa disposition pour lui permettre d'utiliser ses connaissances et à la langue d'enseignement choisie.

### **2.3 LES FACTEURS D'UTILISATION ET DE NON-UTILISATION EN NUTRITION ET EN HYGIÈNE**

La santé d'une population passe par la création d'un environnement propice. Cet environnement se définit selon la Banque mondiale (1995), par la fourniture en eau potable, l'assainissement des lieux, la sécurité alimentaire, la nutrition, l'éducation, les rôles particuliers qui incombent aux femmes ainsi que leur place dans la société et la culture. Considérer, dans le cadre de notre travail, l'alphabétisation comme l'une de ces composantes, suppose qu'elle exerce un impact positif sur l'amélioration de la santé. Plusieurs auteurs ont démontré, qu'il existe un tel lien entre alphabétisation et amélioration des conditions de santé des femmes. Leurs écrits soulignent les conséquences positives de l'éducation de la femme sur un aspect sanitaire ou l'autre de sa vie ou de celle de sa famille (Caldwell, 1979; Cochrane, 1988; Hobcraft, 1993; Joshi, 1994; Ouédraogo, 1994) et, plus spécialement sur l'ensemble de ses conditions de vie personnelles et familiales (Ballara, 1992; Bown, 1990; Browne et Barrett, 1991; Comings, Smith et Shrestha, 1994; Grosse et Auffrey, 1989; LeVine, 1980, 1987; LeVine *et al.*, 1994).

Il faut noter que la plupart de ces écrits sont basés sur des études empiriques. Ils s'appuient sur des paramètres tels que le nombre total d'années de scolarité, le plus haut niveau de scolarité atteint et l'aptitude à lire, à écrire et à comprendre une langue. Il s'agit de facteurs importants dans l'utilisation ou la non-utilisation des connaissances en santé. Des auteurs, comme Grosse et Auffrey (1989) et LeVine *et al.* (1994) par exemple, partent d'une dichotomie entre alphabétisé et analphabète, tandis que

Hobcraft (1993) se positionne plutôt d'après le nombre d'années d'études, justifiant ainsi l'importance de la corrélation entre niveau d'éducation de la mère et comportements de santé. Selon Caldwell (1979), plus le niveau de scolarité d'une femme est élevé, plus la mortalité infantile baisse dans sa famille. Browne et Barrett (1991), de leur côté, attribuent la mortalité infantile et le taux d'immunisation des enfants pour moitié aux conditions économiques, mais aussi au niveau de scolarité de la mère : plus celle-ci est instruite, plus elle montre de constance à utiliser les services de prévention et de soins sanitaires, possède des connaissances en hygiène, veille à une bonne nutrition et a une fécondité réduite. Cochrane (1988) remarque que la fécondité augmente ou diminue selon la durée plus ou moins longue de la scolarité. Le niveau d'instruction semble jouer un rôle si important à cet égard que l'UNICEF (1996b) ne craint pas d'affirmer qu'une année d'école supplémentaire pour les filles permet de réduire de 5 à 10% les taux de fécondité. En matière d'hygiène et d'utilisation des latrines, une brève scolarité suscite des comportements favorables (Ballara, 1992).

Bien que le niveau d'éducation de la mère influe sur l'utilisation ou la non-utilisation des connaissances pour induire certains changements de comportement, il n'est cependant pas le seul critère. Il faut y associer des déterminants tenant compte de problèmes de santé globaux. En ce qui concerne la santé reproductive, par exemple, l'impact dépend des pays, des régions, du désir du couple d'avoir des enfants et du lieu d'habitations urbain/rural (Cochrane, 1988). En termes d'utilisation des services de santé, leur non-disponibilité peut rendre caduques les effets de l'éducation.

### **2.3.1 La nutrition**

Dans les sociétés africaines, «les pratiques alimentaires sont bien plus régies par des normes sociales (différence d'âge, de sexe, interdits et habitudes alimentaires) que par des préoccupations strictement nutritionnelles» (Jaffré, 1990, p. 62). Ainsi, l'utilisation ou la non-utilisation des connaissances en nutrition sont-elles associées aux pratiques culturelles (UNICEF, 1996a), au niveau d'alphabétisation de la mère et au statut économique des familles (Bown, 1990; Grosse et Aufret, 1989; UNICEF-Burkina, 1994).

En général, les études qui traitent de la nutrition dans les pays en développement établissent un rapport entre, d'une part, le niveau d'éducation de la mère, et d'autre part, les conditions socio-économiques et la santé de la famille, plus particulièrement des enfants. Selon ces différentes études, les facteurs favorables à une meilleure alimentation familiale sont le statut économique de la famille et le niveau d'éducation de la mère. La culture apparaît également comme un facteur puissant susceptible d'en occulter d'autres.

### **2.3.2 L'hygiène**

La mise en place d'un environnement sain passe aussi par l'assainissement du cadre de vie. Bien sûr, les pratiques d'hygiène assurent une meilleure santé familiale, mais il est reconnu que les sociétés rurales ont leurs propres façons de se représenter la propreté, lesquelles «sont le produit de contraintes socio-économiques et culturelles» (Poloni, 1990, p. 281). Par ailleurs, même si le niveau d'éducation en hygiène n'a pas besoin d'être élevé selon Ballara (1992), les facilités offertes par l'environnement physique constituent un atout en faveur de l'utilisation. Selon McSweeny et Freedman (1980), l'accès à un puits proche est la condition requise pour

des pratiques comme le filtrage de l'eau, la lessive et la propreté corporelle. L'usage des latrines est récent dans les campagnes et ne fait pas partie des habitudes culturelles (INA, 1990). Leur utilisation peut toutefois avoir un rapport direct avec les moyens financiers de la famille et la proximité ou l'éloignement de la brousse (McSweeney et Freedman, 1980). Il faut signaler que les paysans utilisent en général la nature comme aire de défécation.

Pour sa part, Poloni (1990) soutient qu'en contexte africain, il faut tenir compte de la culture. À ses yeux, la notion de propreté dans les sociétés traditionnelles y diffère de celle de l'Occident alors que c'est la notion occidentale que l'on tend le plus souvent à reproduire dans ces contextes. L'auteur affirme que les femmes ordonnent la quotidienneté selon la représentation qu'elles se font du propre et du sale, notions toutes deux liées à leurs croyances culturelles. Dès lors, changer les comportements en matière d'hygiène passe par la compréhension de ce que ces femmes traduisent par «propre» et par «sale» dans chaque société concernée, car

«toute innovation qui vient remettre en question la structure sociale, l'équilibre politique, économique ou les valeurs et les croyances du système destinataire, risque de rencontrer des résistances majeures qui n'ont rien à voir avec la rationalité apparemment objective de la connaissance transmise» (Roy *et al.*, 1995, p. 30)

Les études qui traitent d'hygiène établissent ainsi un lien entre les comportements des ménages et les maladies les plus fréquentes dans la famille. Ces écrits associent le niveau d'éducation de la mère avec ses pratiques d'hygiène. Les facteurs déterminants ici sont l'éducation de la mère, le statut économique familial et l'environnement social et physique.

## 2.4 LA SYNTHÈSE GÉNÉRALE

Les écrits recensés sur la problématique du transfert des connaissances ont mis en lumière que les concepts d'utilisation et de transfert, qu'ils soient larges ou restreints, renvoient au même signifié. Ils peuvent tous deux être considérés comme un processus ou comme la résultante d'un processus. Leur définition repose sur l'application des connaissances dans un contexte autre que celui dans lequel l'apprentissage a eu lieu.

L'utilisation des connaissances suppose aussi qu'il peut y avoir non-utilisation. Ce fait amène à distinguer des formes et des types d'utilisation des connaissances. Parmi les premières, on peut relever l'utilisation symbolique (Beyer et Trice, 1982; Roy *et al.*, 1995), l'utilisation instrumentale et l'utilisation conceptuelle (Love, 1985; Roy *et al.*, 1995). Les seconds comprennent : l'utilisation totale, l'utilisation partielle et l'utilisation adaptative par la réinvention ou la modification de la connaissance (Larsen, 1980).

Les situations de non-utilisation des connaissances, quant à elles peuvent être intentionnelles ou non intentionnelles (Larsen, 1980). Mais, selon Love (1985), les facteurs de non-utilisation recensés tiennent à la non-disponibilité des ressources pour l'application de la connaissance, à la complexité du problème social, à la résistance des utilisateurs à tout changement ainsi qu'à l'attitude négative des autorités politiques face à la connaissance et aux modes de communication.

On remarque par ailleurs, que les écrits consacrés au transfert des connaissances en alphabétisation des adultes sont peu nombreux. Les études relevant du domaine de l'alphabétisation portent principalement sur la littératie, qui se définit

comme «les capacités de la lecture et de l'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité» (OCDE, 1995, p. 3).

Les auteurs traitant de l'alphabétisation dans les pays en développement y relèvent surtout l'inadaptation des méthodes et des stratégies. C'est donc dire que l'utilisation des connaissances acquises par l'alphabétisation dans de tels pays peut poser des problèmes.

En matière d'hygiène et de nutrition, ce sont les conditions d'utilisation qui ont été particulièrement identifiées. Ces conditions d'utilisation sont liées à l'environnement physique d'utilisation c'est-à-dire la proximité de puits, l'existence de latrines, etc. La littérature consultée mentionne le contexte comme un inhibiteur puissant. De fait, un certain nombre de facteurs favorisent ou inhibent l'utilisation des connaissances.

## **CHAPITRE 3**

### **LE CADRE DE LA RECHERCHE**

Notre recherche porte sur l'identification des facteurs d'utilisation ou de non-utilisation des notions acquises en hygiène et en nutrition. Au Burkina Faso, ces thèmes sont intégrés au processus d'alphabétisation, où l'on associe, l'amélioration de la santé et la protection contre les maladies à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. S'alphabétiser favorise donc, en principe, l'utilisation des connaissances acquises en vue d'une amélioration des conditions sanitaires. Cependant, rien ne permet d'affirmer qu'un tel objectif soit atteint dans les faits. Cette situation nous a amenée à formuler la question de recherche suivante :

**Quels sont les facteurs d'utilisation et de non utilisation des connaissances en hygiène et en nutrition après une alphabétisation fonctionnelle des femmes rurales du Burkina Faso ?**

### **3.1 LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

L'objectif de la présente recherche consiste à vérifier s'il y a utilisation ou non-utilisation des connaissances en hygiène et nutrition familiale lors de alphabétisation fonctionnelle par les femmes rurales et à déterminer les facteurs en cause dans ces utilisations ou non-utilisations.

Ainsi, notre recherche est orientée vers l'observation de la réalité pour identifier les principaux éléments liés à un problème à un comportement ou à une situation (Tremblay, 1968). Elle peut servir à déterminer où mettre la priorité de recherche ou d'inventaire, en rapport avec des problèmes considérés comme urgents, face aux intervenants oeuvrant dans le domaine abordé (Selltiz, 1977).

En pareille perspective, notre recension des écrits a permis de dégager des formes et des types ainsi que des facteurs, d'utilisation ou de non-utilisation des connaissances. Ces éléments constituent tous notre cadre de référence. Les facteurs

étudiés, quant eux, tiennent compte de la situation particulière des femmes rurales dans un pays en développement, c'est-à-dire que les aspects retenus pour notre cadre de recherche s'inspirent du vécu de telles femmes. Étant donné le milieu culturel dans lequel l'utilisation a lieu, nous pensons que le contexte est un facteur décisif. Ainsi donc, la situation particulière des femmes du milieu rural dans les pays en développement et les conditions culturelles dans lesquelles elles interagissent influencent, à notre avis, considérablement le transfert des connaissances. Guidée par toutes ces considérations, notre analyse des facteurs d'utilisation ou de non-utilisation pose, comme cadre de recherche, les formes et les types d'utilisation, de même que les facteurs liés au contexte, à la situation personnelle de l'utilisatrice et au mode de communication.

Notre recension des écrits a montré qu'il y a peu d'écrits s'intéressant au transfert ou à l'utilisation des connaissances en alphabétisation des adultes, particulièrement à l'alphabétisation telle que pratiquée dans les pays en développement. Notre recherche pallie ce manque et constitue une première étude sur le terrain.

### **3.1.1 Définition des termes opératoires**

#### *3.1.1.1 Les femmes rurales alphabétisées au Burkina Faso*

L'alphabétisation au Burkina Faso cible le monde rural dans le but de provoquer des changements qualitatifs du point de vue économique et social à l'échelle du pays. La représentation numérique de cette partie de la population est un des éléments majeurs qui justifie ce choix pour le développement national. Malgré l'objectif assigné à l'alphabétisation du monde rural au Burkina Faso, à savoir leur éventuelle contribution à la croissance économique, les femmes y ont jusqu'ici peu

participé compte tenu du rôle qui leur est dévolu selon la tradition. Ainsi, le nombre d'alphabétisées par village est faible par rapport à celui des hommes. Rappelons que, suivant les dernières données démographiques, la population féminine est alphabétisée à seulement 18%.

Comme nous l'avons déjà signalé au premier chapitre, le programme d'alphabétisation fonctionnelle au Burkina Faso comporte trois niveaux : un premier, appelé *alphabétisation initiale*, où les personnes sont déclarées alphabétisées; un deuxième, dit *formation complémentaire de base*, où les acquis du premier sont consolidés; un troisième, enfin, désigné sous l'appellation de *formation technique spécifique*, où l'on apprend un métier.

L'alphabétisation se caractérise dans ce pays par la fonctionnalité, la sélectivité et la mixité, obligeant les femmes aux mêmes apprentissages que les hommes. Ainsi les besoins des premières ne sont-ils pas traités séparément de ceux des seconds. Pourtant, l'on ne peut ignorer que, dans les sociétés traditionnelles femmes et hommes vivent des réalités différentes. La division sexuelle du travail s'y traduit notamment par une surcharge de travaux pour la mère de famille. C'est à elles que revient constamment d'assurer le bien-être de la maisonnée, en particulier celui des enfants, par l'amélioration de leurs conditions physiques et matérielles.

Étant donné la spécificité du rôle et des conditions de vie des femmes dans les pays africains, la définition de l'alphabétisation nécessite la prise en compte de leur situation personnelle et des réalités qu'elles côtoient quotidiennement. Pour Chlebowska (1990), est dite alphabétisée la femme qui posséderait une connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul lui garantissant une amélioration de la qualité de sa propre vie et de celle de son foyer, tout en facilitant sa participation à part entière au

développement de son groupe et de sa collectivité. L'alphabétisation des femmes au Burkina Faso peut donc se définir comme une formation de nature à améliorer leur qualité de vie personnelle et familiale et, par ricochet, sur celle de leur communauté tout entière. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons comme alphabétisée celle qui a été déclarée telle par l'Institut national d'alphabétisation. Cette femme a donc acquis, entre autres, des connaissances en hygiène et en nutrition, qu'elle utilise éventuellement dans la vie quotidienne pour améliorer ses conditions de santé personnelles et familiales.

### *3.1.1.2 L'utilisation*

Nous employons ici le mot «utilisation» au sens de mise en pratique des connaissances acquises dans un contexte donné. Quant au transfert, c'est à nos yeux un processus menant à l'application de ces connaissances. Nous concevons donc l'utilisation comme la phase finale du processus de transfert.

### *3.1.1.3 Les formes et les types d'utilisation*

#### 1) Les formes d'utilisation

Les formes d'utilisation représentent la manière dont des personnes utilisent les connaissances qu'ils ont acquises par alphabétisation fonctionnelle. Nous avons vu au chapitre 2 qu'il en existe trois. Dans le cadre de notre étude, elles correspondent aux aspects suivants :

- dans *l'utilisation symbolique*, la femme rurale peut se servir de ses connaissances acquises en hygiène et en nutrition pour donner des recommandations à son entourage, mettre en garde ses enfants contre les dangers liés à telle ou telle façon de se conduire ou encore pour justifier ou sanctionner des comportements de santé.

- dans *l'utilisation conceptuelle*, la femme de milieu rural a enrichi ses connaissances en hygiène et en nutrition : elle peut ne pas s'en servir directement, mais ce n'est pas pour autant qu'elle les ignore.
- dans *l'utilisation instrumentale*, la femme rurale applique dans sa vie quotidienne les connaissances acquises en hygiène et en nutrition.

## 2) Les types d'utilisation

Les types, ou degrés, d'utilisation sont les niveaux d'utilisation qui peuvent être atteints. Il en existe trois, l'utilisation totale, l'utilisation partielle et l'utilisation adaptative. Nous utilisons ces concepts selon les acceptions suivantes :

- il y a *utilisation totale* quand la femme rurale alphabétisée se sert en entier des connaissances acquises en hygiène et en nutrition pour améliorer les conditions de santé de sa famille;
- il y a *utilisation partielle* quand cette même femme se sert d'une partie de ses connaissances acquises en hygiène et en nutrition pour améliorer les conditions de santé de sa famille;
- il y a *utilisation adaptative* quand elle modifie l'usage de ses connaissances acquises en hygiène et en nutrition ou réinvente des stratégies d'utilisation pour les adapter à sa condition tout en gardant les mêmes objectifs, c'est-à-dire l'amélioration des conditions de santé de sa famille;
- enfin, il y a *non-utilisation* quand elle ne se sert pas de ses connaissances acquises en hygiène et nutrition pour améliorer ses conditions de vie et celles de sa famille.

### 3.1.1.4 Les facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances

Parmi l'ensemble des facteurs relevés dans la recension des écrits, ceux qui sont liés au contexte, à la personne de l'apprenante ainsi qu'à la communication apparaissent comme particulièrement pertinents pour notre recherche.

- 1) Les facteurs liés au contexte sont ceux qui se rattachent aux réalités vécues par les femmes. Il s'agit de l'environnement socio-économique et culturel dans lequel elles évoluent. En milieu rural, pareil environnement intègre des croyances basées sur les traditions ancestrales. Le contexte représente un facteur important dans la non-utilisation des connaissances extérieures à la tradition car tout comportement est assujéti au référent culturel auquel il est souvent difficile de déroger.
- 2) Les facteurs liés à la personne sont ceux qui se rapportent à la femme utilisatrice et peuvent faciliter ou inhiber l'utilisation de ses connaissances. Ils sont liés à sa condition morale, physique, culturelle et économique. La situation personnelle de l'utilisatrice est particulièrement importante dans le cas précis des femmes rurales des pays africains, où les conditions culturelles et économiques dans lesquelles elles interagissent peuvent représenter des obstacles de taille au transfert des connaissances.
- 3) Le facteur lié à la communication. Le multilinguisme caractéristique des pays africains entre aussi en jeu dans l'utilisation ou la non-utilisation des connaissances, car la langue d'apprentissage influe considérablement sur l'appropriation des connaissances.

Dans le cadre de notre recherche, les facteurs liés au contexte, à la personne de l'apprenante et à la langue d'apprentissage seront, bien sûr, étudiés en fonction de l'utilisation des connaissances en hygiène et nutrition.

### 3.1.2 Le contenu des livrets d'alphabétisation

Vouloir étudier l'utilisation ou la non-utilisation des connaissances en alphabétisation nous amène à définir les connaissances mises à la disposition des apprenantes. Dans notre recherche, elles font partie intégrante des livrets d'alphabétisation initiale. Il en existe deux, soit celui du formateur, intitulé *Baro*, «Causeries», portant sur la sensibilisation à des thèmes déterminés, et celui de l'apprenant intitulé *An ka julakan kalan k'a sɛbɛn*, «lecture et écriture du dioula» (voir annexe 1 et 2), traitant, comme son nom l'indique, de lecture et d'écriture. C'est à partir de ces documents que nous allons définir les connaissances en question.

Par le terme «connaissances», nous entendons *des faits, des informations, des notions que l'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation* (Legendre, 1993, p. 240). Dans le contexte du Burkina Faso, les connaissances en hygiène et en nutrition enseignées par l'alphabétisation fonctionnelle, sont celles qu'offre le programme de l'activité alphabétisante. Pareilles notions ne faisant pas toujours partie des connaissances traditionnelles des populations rurales, elles présentent parfois un caractère de nouveauté pour les apprenantes.

Par ailleurs, il peut s'agir de connaissances procédurales ou stratégiques. On les dit *procédurales* si elles fournissent des indications sur les éventualités ou sur ce qu'il faut faire face à l'occurrence ou à la non-occurrence de certaines situations. Elles sont dites *stratégiques* s'il s'agit d'informations sur le moment et le motif d'utilisation (le «quand» et le «pourquoi») une connaissance particulière (Ford, 1994). Procédurales ou stratégiques, les connaissances sont directement liées à leur mise en pratique dans la vie quotidienne.

Les deux livrets d'alphabétisation initiale contiennent des leçons journalières. Le livret de sensibilisation du formateur prévoit des causeries en groupe d'une durée de 30 minutes par jour. À travers ces causeries, les apprenantes, par l'observation de leur milieu, prennent conscience de leur situation présente et de la nécessité de la changer. C'est ainsi qu'elles discutent des usages de l'eau (son obtention et sa conservation), de l'entretien de l'habitat ainsi que de la nutrition des enfants et des femmes enceintes. Les mêmes thèmes servent en lecture et en écriture. Liés aux conditions de vie des populations, ils sont conçus pour favoriser le remplacement de pratiques quotidiennes, jugées mauvaises, par d'autres qui assurent une meilleure santé.

L'apprentissage de la lecture se fait à partir de la phrase-clé formulée par les apprenantes à la suite de la causerie en groupe et transcrite au tableau. On en extrait d'abord le mot ensuite la syllabe, puis la lettre à apprendre. Le processus global d'apprentissage de la lecture favorise la mémorisation de cette phrase-clé laquelle représente la solution à un problème social que les apprenantes rencontrent quotidiennement. Les comportements ainsi traduits sont censés revenir à l'esprit des apprenantes au moment de la résolution d'un problème similaire. L'étape de l'écriture vient subséquemment renforcer celle de la lecture.

Le tableau 4 expose une synthèse des leçons abordées dans les carnets d'alphabétisation initiale au Burkina Faso en matière d'hygiène et de nutrition. L'analyse de ces leçons permet de les regrouper en trois grands thèmes, à savoir les usages de l'eau, l'entretien du cadre de vie et la nutrition de la famille, certaines en constituant des sous-thèmes. Ces sous-thèmes correspondent au *kalan*, «leçon ou apprentissage», en dioula, langue d'alphabétisation retenue dans le contexte qui nous intéresse. Une seule leçon est offerte par jour.

**Tableau 4 : Leçons des livrets d'alphabétisation relatives à l'hygiène et à la nutrition**

<b>Livret du formateur : Les causeries :</b>	<b>Livret de l'apprenant : Lecture et écriture</b>		
<p><u>Causerie</u> (Première étape de la formation du jour) <u>Objectif</u>: conscientiser les apprenants aux réalités du village <u>But</u>: changements de comportement (connaissances, attitudes)</p>	<p><u>Phrase-clé</u> <u>Objectif</u>: enseigner aux apprenants à lire et à écrire. <u>But</u>: acquisition des mécanismes de lecture et d'écriture (habiletés)</p>	<p><u>Mot-clé</u> <u>Objectif</u>: retrouver la lettre-clé à partir du mot-clé, puis de la syllabe-clé <u>But</u>: acquisition des mécanismes de lecture et d'écriture (habiletés)</p>	
<b>LES LEÇONS</b>	<b>Phrase-clé</b>	<b>Mot-clé</b>	<b>Syllabe → lettre</b>
1- Les maladies de l'eau	1- <i>jinɔɔ bi se ka mɔɔ bana</i> L'eau sale peut rendre malade	1- <i>jinɔɔ</i> L'eau sale	ji → i
2- Comment obtenir de l'eau propre?	2- <i>an ka jiminta sansən</i> Filtrons l'eau de boisson	2- <i>jiminta</i> L'eau potable	ji → j
3- L'aménagement des puits	3- <i>an ka kɔɔnda labən</i> Aménageons le bord du puits	3- <i>kɔɔnda</i> Le bord du puits	kɔ → ɔ
4- La conservation de l'eau potable	4- <i>an ka jinyuman tanga nɔɔ ma</i> Évitons de salir l'eau propre	4- <i>nɔɔ</i> La saleté	nɔ → n
5- La santé de la famille	5- <i>kənsya nyɔɔn tɛ</i> Rien ne vaut la santé	5- <i>kənsya</i> La santé	kɛ → ɛ
6- L'amélioration de l'habitat	6- <i>an ka sonyuman lɔ</i> Construisons une belle maison	6- <i>sonyuman</i> Une belle maison	so → o
7- L'aménagement de la cour	7- <i>an ka lukɔɔna labən</i> Aménageons l'intérieur de la cour	7- <i>lukɔɔna</i> L'intérieur de la cour	lu → l
8- L'hygiène de l'habitat	8- <i>an ka luu saniya</i> Nettoyons la cour	8- <i>saniya</i> Nettoyer	sa → s
9- La bonne alimentation	9- <i>an ka dumuni nyuman kɛ</i> Mangeons bien	9- <i>dumuni</i> La nourriture	du → d
10- L'alimentation de la femme enceinte	10- <i>an ka musokɔɔmanw ladon</i> Prenons soin des femmes enceintes	10- <i>musokɔɔmanw</i> Les femmes enceintes	mu → m
11- L'alimentation des enfants	11- <i>an ka denmisənw ladon konyuma</i> Prenons bien soin des enfants	11- <i>denmisənw</i> Les enfants	den → en
12- Hygiène et prévention	12- <i>saniya ye kənsya ye</i> La propreté, c'est la santé	12- <i>kənsya</i> La santé	ya → y

Le tableau 5 présente les thèmes et les sous-thèmes abordés dans les livrets.

**Tableau 5 : Répartition des leçons en thèmes et en sous-thèmes**

<b>THÈMES</b>	<b>SOUS-THÈMES</b>
1. Les usages de l'eau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'approvisionnement en eau,</li> <li>• la conservation de l'eau,</li> <li>• la propreté corporelle,</li> <li>• le lien entre l'eau et la santé.</li> </ul>
2. L'entretien du cadre de vie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'existence et l'usage des latrines,</li> <li>• la propreté du cadre de vie,</li> <li>• le dépôt d'ordures ménagères.</li> </ul>
3. La nutrition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le jardinage comme palliatif à la malnutrition,</li> <li>• la nutrition familiale pendant la saison sèche.</li> </ul>

### 3.1.3 Les variables de la recherche

Les variables de la présente recherche ont trait à diverses dimensions. La première de celles-ci regroupe les formes d'utilisation ; la deuxième, les types d'utilisation ; la troisième est liée au contexte, à la personne ou à la communication.

#### 1) Les formes d'utilisation :

- utilisation conceptuelle;
- utilisation instrumentale;
- utilisation symbolique.

#### 2) Les types d'utilisation :

- utilisation totale;
- utilisation partielle;
- utilisation adaptative.

#### 3) Les facteurs d'utilisation

D'après les connaissances actuelles en alphabétisation au Burkina Faso, les facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances peuvent être :

- des facteurs liés au contexte d'utilisation : environnement physique d'utilisation, problème de temps, considérations culturelles, contraintes familiales, problèmes économiques, autres;
- des facteurs liés à la femme utilisatrice : santé physique, motivation, langue maternelle, confiance en soi, moyens financiers, autres;
- des facteurs liés à la communication : langue d'apprentissage, autres.

## 3.2 LE CADRE OPÉRATIONNEL

Les variables de notre recherche déterminées, nous allons établir leurs conditions d'opérations sur le terrain.

### 3.2.1 La population visée par l'étude et le choix de l'échantillon

Au Burkina Faso, l'alphabétisation se fait de façon sélective, c'est-à-dire qu'elle est dirigée vers les personnes qui se distinguent dans la collectivité par leur dynamisme. Cette situation fait que l'alphabétisation des femmes n'a pas connu un croissance proportionnelle à l'importance numérique de la tranche de population concernée et à l'engagement féminin au plan socio-économique. En effet, la sélection des futurs alphabètes étant du ressort de l'État, les personnes désireuses d'en faire partie n'y ont pas accès de leur propre chef. Les élus ont surtout été des hommes, jusque dans les années 1988, année de l'organisation de l'alphabétisation *bantaare* (10 000 femmes) et surtout du lancement du plan triennal 1991-1993 qui accorde une importance particulière aux femmes. Depuis lors, le nombre d'alphabétisées est en constante augmentation même s'il se situe toujours à un niveau inférieur à celui des hommes. Compte tenu de la participation tardive des femmes aux programmes d'alphabétisation, de la déperdition très élevée d'apprenantes et du caractère sélectif mentionné ci-haut, cette augmentation reste cependant minime dans chaque village.

Pour les fins de notre étude, l'échantillon provient de la population de femmes rurales qui, ayant pris part au cours d'alphabétisation, ont été déclarées alphabétisées. Ces néo-alphabètes ne possèdent pas d'attestation car la province l'a décidé ainsi pour inciter, selon elle, les apprenantes à suivre la formation complémentaire de base. Les sujets choisis sont donc des femmes alphabétisées vivant en milieu rural. Nous les

avons recrutées dans deux villages de la province du Houet, l'une des 45 provinces du pays.

Les villages sélectionnés sont ceux où il nous a été possible de trouver au moins trois femmes néoalphabètes. Ainsi, l'ensemble de nos sujets, au nombre de seize, ont été recrutées parmi des volontaires des villages de Tondogosso et de Yéguéresso, villages très proches l'un de l'autre pour assurer une certaine homogénéité linguistique et culturelle, de même que pour éviter une dispersion sur un territoire étendu sans modalités de transport adéquates.

Le choix de la province du Houet se justifie pour nous d'abord par les facilités de recherche existantes, en rapport avec notre contexte d'étude : communication aisée dans les langues principales qui y sont parlées (bobo et dioula) et connaissance de la culture. Il faut ensuite signaler que, dans cette province, située à l'ouest du Burkina Faso, la langue d'enseignement servant à l'alphabétisation (le dioula) est déjà employée comme langue véhiculaire. D'autres provinces auraient-elles été sélectionnées, la non-maîtrise des langues locales par le chercheur aurait constitué un frein communicationnel par l'obligation de recourir à la collaboration d'interprètes tout au long du processus de travail sur le terrain. C'est dire qu'il lui aurait fallu le concours de locuteurs natifs pour interviewer ses sujets, puis vérifier et traduire les données recueillies auprès de locuteurs de la langue concernée.

Rappelons que l'alphabétisation, dans la province, est placée sous la tutelle de la Direction provinciale de l'éducation de base et de l'alphabétisation qui en coordonne les activités.

Notre choix de sujets s'est effectué suivant un échantillonnage aléatoire à partir de la liste des alphabétisées fournie par la province du Houet, depuis la campagne

d'alphabétisation de 1992-1993 jusqu'à la campagne d'alphabétisation de 1996-1997. Nous avons procédé de la sorte parce que nous avons craint que les autorités locales ne nous présentent que des personnes qui ont développé ouvertement une plus grande compétence dans l'utilisation des acquis de l'alphabétisation, afin de démontrer l'impact positif de la formation. De la même façon, notre sélection de village s'est faite en lien avec les autorités provinciales d'alphabétisation. Pour nous assurer le nombre de sujets requis pour la recherche nous avons choisi au hasard dix femmes à Tondogosso et six à Yéguérésso, que nous avons tenté de connaître avant l'enquête. Malheureusement, ce fut impossible pour certaines, soit parce qu'elles ne se trouvent plus sur place ou que le nom sous lequel elles étaient inscrites ne correspondaient pas à leur nom usuel. Nous avons donc dû procéder à un deuxième choix aléatoire sur une nouvelle liste de femmes alphabétisées plus récemment. Après quoi, nous nous sommes présentée dans chaque foyer pour demander l'accord de la personne ciblée comme sujet, lui expliquer le but de l'enquête et la procédure d'administration des questionnaires et pour vérifier ses moments libres.

### **3.2.2 Les instruments d'enquête**

Les instruments utilisés dans la collecte des données sont au nombre de trois correspondant, aux différents aspects de la situation étudiée.

Nous avons privilégié l'entrevue comme principal instrument parce qu'elle convient aux populations de faible niveau de scolarisation où la communication orale est le mode d'échange habituel. Nous nous en sommes servi comme d'«un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé» (Grawitz, 1996). L'entrevue peut être structurée ou semi-structurée. Elle permet de d'aborder une liste de thèmes

donnés, de formuler des questions à partir de ces thèmes et de les présenter au répondant selon l'ordre qui lui convient (Fortin, 1996).

1) Notre premier instrument est donc un questionnaire d'entrevue individuelle semi-structuré qui s'articule autour des rubriques suivantes :

- une première concernant les données sociodémographiques relatives au sujet néo-alphabète, à savoir :
  - l'identité,
  - l'âge,
  - la situation matrimoniale,
  - le nombre d'enfants,
  - la scolarité formelle,
  - le temps écoulé depuis l'obtention de l'attestation d'alphabétisé,
  - l'occupation,
  - la participation à une activité sociale du village.
- une deuxième traitant des connaissances en hygiène et en nutrition à partir des trois thèmes contenus dans les livrets de l'alphabétisation initiale, soit :
  - les usages de l'eau (l'approvisionnement en eau, et sa conservation, la propreté corporelle, le lien entre l'eau et la santé);
  - l'entretien du cadre de vie (l'existence et l'usage des latrines, la propreté du cadre de vie, le dépôt d'ordures ménagères);
  - la nutrition (le jardinage comme palliatif à la malnutrition, à la nutrition toute la famille).

L'étude de ces dimensions permet d'établir quelle utilisation, sous l'angle de la forme et du type, les femmes font des connaissances en hygiène et en nutrition,

qu'elles ont acquises par l'alphabétisation au Burkina Faso. Elle sera par ailleurs reliée aux facteurs d'utilisation et de non-utilisation de telles connaissances en rapport avec les contenus notionnels en la matière suivant les livrets d'alphabétisation initiale. Nous nous servirons de ceux-ci pour faire ressortir ceux des facteurs d'utilisation et de non-utilisation qui entrent en jeu relativement aux trois thèmes mentionnés précédemment.

Notre choix de l'entrevue individuelle comme instrument d'enquête garantit aux femmes interrogées la liberté d'expression sur leurs comportements face à une des connaissances à transférer. Grâce à ce procédé émergeront de façon plus explicite leurs motifs pour utiliser ou non les connaissances acquises par l'alphabétisation. Nos données ainsi constituées, nous dresserons la liste des facteurs d'utilisation et de non-utilisation de telles connaissances auxquels les femmes font face.

- 2) Notre deuxième instrument est une grille d'observation conçue pour traiter de l'environnement physique d'utilisation, c'est-à-dire pour vérifier l'existence de facilités d'utilisation et la mise en pratique des connaissances acquises. Cette grille permettra de relever l'existence de puits, de latrines, de filtres à eau, et de constater l'effectivité de la conservation de l'eau et de la propreté des lieux d'habitation.
- 3) Quant à notre troisième instrument, il s'agit d'une entrevue de groupe centrée sur les facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances. C'est une synthèse des données recueillies pendant l'entrevue individuelle dans chaque village, servies à chaud dans une entrevue de groupe afin de valider les résultats appréhendés. Cette entrevue libre et en groupe vise également à aborder les contraintes de l'utilisation.

Par ailleurs, nos instruments étant rédigés en français alors qu'ils s'adressent à une population alphabétisée en langue nationale, nous avons entrepris de les traduire dans la langue maternelle des villages concernés, à savoir le Bobo.

### **3.2.3 La collecte des données**

Dans un premier temps, nous avons fait parvenir aux autorités compétentes des demandes d'autorisation pour effectuer notre recherche. L'une était adressée à la directrice de l'Institut national d'alphabétisation, instance administrative nationale, et l'autre, au directeur provincial de l'Éducation de base et de l'alphabétisation de la province du Houet, instance provinciale. Ayant reçu une réponse positive à ces demandes, nous avons organisé une série de rencontres avec les responsables de la province et les formateurs (animateurs) des centres en vue de leur exposer le but de notre étude, le contenu et la procédure d'administration des instruments. Nous avons ainsi pu rencontrer le directeur provincial de l'Éducation de base et de l'alphabétisation et le directeur des services techniques de la province du Houet à qui nous avons expliqué nos objectifs afin de déterminer les centres les plus propices à notre enquête. En regard de nos intérêts de recherche, le centre de Tondogosso convenait parfaitement au contexte (langue, culture). Nous avons fixé ensemble, selon la disponibilité du directeur des services techniques, une rencontre à Tondogosso avec les animateurs et les superviseurs de centre d'alphabétisation. Cette rencontre a effectivement eu lieu, en présence du superviseur du centre ainsi que de deux formateurs, deux apprenants et deux responsables du groupement villageois féminin. Le directeur des services techniques, a présenté et expliqué dans la langue d'alphabétisation, le dioula, le but et l'objectif de la réunion en faisant ressortir l'utilité de notre recherche pour la province. Il a demandé au personnel du centre d'alphabétisation de tout mettre en œuvre afin de nous faciliter le travail d'enquête.

Le superviseur du centre d'alphabétisation a ensuite résumé les désirs du directeur technique en Bobo, langue maternelle des villageois. Puis, il s'est exprimé quant à notre désir de toucher cinq localités rurales ou, tout au moins, trois. Le nombre minimum de personnes requis par village (trois) est difficile à trouver nous a-t-il informée, compte tenu de l'ouverture récente d'autres centres et, surtout, de la difficulté de trouver les paysannes sur place. En effet, au moment de l'enquête, les femmes sont au champ, à la recherche de bois, et certaines y résident. Les réunir serait une tâche très ardue à cause de l'éloignement des champs les uns des autres. Pour toutes ces raisons, nous avons dû nous limiter à deux villages, Yéguéresso et Tondogosso. Il faut noter que c'est le centre de Tondogosso qui formait alors tous les villageois environnants. Ce n'est que récemment que des centres ont été ouverts ailleurs, à Yéguéresso notamment.

Sur la liste des alphabétisées du centre de Tondogosso fournie par la province depuis l'alphabétisation Bantaare (1988-1989) jusqu'à la campagne 1996-1997, nous avons choisi nos sujets d'enquête. Mais, les responsables, nous ont appris que les femmes ayant suivi la formation Bantaare sont retombées dans l'analphabétisme faute de postalphabétisation. Ainsi avons-nous découvert que les centres du Houet ont une particularité, à savoir que dans cette province, l'attestation d'alphabétisation délivrée par l'INA au premier niveau ne se donne qu'au second afin d'inciter à la poursuite de la formation. De ce fait, le détenteur d'attestation est à même, selon les responsables de la direction provinciale de l'Éducation de base et de l'alphabétisation (DPEBA), de parfaire plus aisément son instruction.

Un pré-test a été réalisé à Bobo-Dioulasso auprès de trois femmes d'un quartier défavorisé de la ville. Cela a permis de valider nos questionnaires de recherche. Nous avons ensuite procédé à leur traduction en Bobo langue maternelle

des deux villages, laquelle traduction a été validée à son tour par deux femmes de Tondogosso, respectivement âgées de 45 et 65 ans, et un formateur de centre d'alphabétisation. Nos questions ont été posées aux deux traductrices pour mesurer la conformité des expressions employées dans nos instruments d'enquête avec la pratique réelle de la langue. Cette procédure nous a permis de vérifier la compréhension des termes utilisés en relation avec les particularités contextuelles. Quant au formateur approché par nous, son rôle a consisté à examiner la traduction en regard de la terminologie propre au domaine particulier de l'alphabétisation.

### **3.2.4 Le déroulement de l'enquête**

La collecte de données proprement dite s'est effectuée dans la province du Houet du 26 janvier 1998 au 26 février 1998. Elle a été menée en deux temps : d'abord à Tondogosso, ensuite à Yéguéresso. Les données recueillies l'ont été à l'aide des instruments présentés précédemment, c'est-à-dire l'entrevue semi-structurée individuelle, la grille d'observation et l'entrevue de groupe.

Dans les villages sélectionnés, chaque femme possède sa propre maison souvent distante de celle de son conjoint; elle habite aussi parfois chez sa belle-mère, non loin de son conjoint.

À Tondogosso, nous nous sommes rendue au domicile des participantes pour l'interview qui, considérée comme un événement, s'est souvent déroulée en présence de spectateurs. Comme nous voyions quotidiennement deux femmes, nos entrevues étaient terminées en cinq jours. Après un dépouillement sommaire des données individuelles sur l'utilisation des connaissances, nous avons procédé à l'entrevue de groupe au centre d'alphabétisation de Tondogosso. Étaient présents à cette réunion

les dix sujets interrogées en compagnie de trois autres femmes néoalphabètes. Aucune personne de soutien n'y assistait par ailleurs.

Au contraire de l'enquête de Tondogosso, celle de Yéguéresso s'est réalisée à l'écart du village, à cause de cérémonies funéraires qui s'y déroulaient. Les femmes passaient une à une pour répondre aux questions sous les regards d'une foule de curieux. Après un dépouillement sommaire de l'entrevue individuelle, nous avons tenu notre entrevue de groupe au centre d'alphabétisation récemment fonctionnel de Yéguéresso, sans personne de soutien. Nous avons passé quatre jours avec les femmes de ce village.

L'observation du cadre de vie dans les deux localités rurales sélectionnées s'est effectuée après administration des questionnaires. Très proches l'un de l'autre, les villages de Yéguéresso et de Tondogosso présentent les mêmes traits culturels, à savoir la langue, les modes de vie et les différentes cérémonies coutumières : les femmes y sont donc soumises à des contraintes socio-économiques identiques.

#### *3.2.4.1 Le questionnaire d'entrevue individuelle semi-structuré*

En ce qui a trait aux données sociodémographiques, nos questions ont été posées à chaque femme individuellement, et ses réponses ont été transcrites sur une feuille d'enquête portant son nom (voir annexe 3). La deuxième partie du questionnaire, portant sur l'utilisation et les facteurs d'utilisation, a été soumise au sujet immédiatement après obtention des données sociodémographiques.

Lors de l'administration des questionnaires, la participation d'un formateur natif du village, œuvrant aussi dans d'autres localités rurales, s'est avérée utile dans la mesure où il pouvait apporter des précisions, des éclaircissements ou des explications aux apprenantes. Nous étions également secondée par une étudiante de troisième

année d'université qui notait sur une grille les réponses fournies en entrevue individuelle afin de maximiser nos chances d'écoute, vu le nombre de personnes et le bruit aux alentours pendant l'échange. Compte tenu des caractéristiques de notre recherche et de la spécificité de sa clientèle, nous sommes consciente que la présence de ces deux personnes et celle de l'entourage constituent un biais.

L'interview s'est déroulée en tenant compte de la disponibilité de la femme interrogée. Les données ont été enregistrées sur bande magnétique, validées par les répondantes après écoute. Ce procédé de validation a permis une meilleure explication de certaines déclarations et une confirmation de réponses précédemment fournies.

Les données issues des entrevues individuelles ont donné lieu à un premier traitement à partir de grilles conçues dans ce but (voir annexe 4).

#### *3.2 4.2 L'observation du cadre de vie*

L'observation du cadre de vie s'est faite tout juste après l'entrevue individuelle, chaque sujet étant alors invitée à nous conduire dans sa maison, sa cuisine. Nous avons ainsi pu constater le mode de conservation de l'eau, la netteté des contenants et celle des lieux d'habitation. Dans la cour, nous avons observé la propreté en général, puis l'état de la douche, des latrines et le mode de dépôt des ordures ménagères. Nous avons aussi pu apprécier, durant notre visite, la distance entre les lieux d'approvisionnement en eau et les domiciles des répondantes. Les résultats ont été notés au fur et à mesure sur notre grille d'observation. L'examen du cadre de vie a contribué à décrire les conditions dans lesquelles vivent les femmes bobos.

### 3.2.4.3 *L'entrevue de groupe*

Une fois en possession des données issues de l'entrevue individuelle et de l'observation, nous avons procédé à un premier traitement sommaire à partir des grilles afin d'en extraire les éléments de convergence et de divergence. Ce sont les résultats ainsi obtenus qui nous ont permis d'élaborer notre grille d'entrevue de groupe (voir annexe 3).

Finalement, sur le terrain, nous avons choisi de partir des trois questions générales déduites de la synthèse des entrevues individuelles qu'on trouve en annexe. Gardant en mémoire cette synthèse tout au long de la discussion, nous avons généré par induction de nouvelles questions. Ainsi sommes-nous entrée dans un processus d'animation de groupe, lequel s'est attaché en définitive aux questions restées sans réponses, de même qu'aux divergences et aux convergences dégagées de l'entrevue individuelle. Cette animation a permis de synthétiser les utilisations de leurs connaissances faites par les femmes, compte tenu de notre question de recherche. L'entrevue collectif a aussi favorisé l'émergence d'une synthèse sur les facteurs d'utilisation et de non-utilisation du groupe.

L'enquête s'est déroulée pendant la saison sèche. Au village, c'est le moment où les femmes disposent d'un peu de temps libre, pour s'adonner à des activités rémunératrices, comme la coupe de bois en vue de le revendre aux citadins, la vente d'alcool de mil, la transformation des produits du cru tels que le beurre de karité et le soubala. C'est également le temps des grandes funérailles, communes à plusieurs localités. L'ensemble de ces activités s'ajoutent aux travaux quotidiens des femmes, à savoir la recherche de l'eau et du bois ainsi que la préparation des repas. Les nombreuses occupations de nos sujets nous ont imposé des contraintes de recherche.

Il était convenu que les rencontres débuteraient en général à huit heures du matin, mais, le plus souvent, les femmes étaient alors absentes de chez elles parce qu'un problème familial ou une activité imprévue les avaient sollicitées. Il nous a fallu tenir compte de ces paramètres dans le déroulement de notre enquête. Les rituels d'accueil des sociétés à tradition orale en ont faussé la programmation. Ainsi, le temps d'enquête prévu pour chaque village s'est modifié par rapport à l'échéancier du fait que nous pouvions interviewer seulement deux femmes par jour.

Quant au problème d'hébergement, il s'est posé dans la mesure où nous étions obligée de retourner chaque soir à Bobo-Dioulasso, chef-lieu de la province, pour y passer la nuit. Les ressources financières demandées pour l'enquête se sont aussi révélées insuffisantes : nous avons été contrainte de réduire le nombre de villages et de sujets, les déplacements en voiture occasionnant des frais.

### **3.2.5 Le traitement des données**

Parmi les matériaux recueillis, nous avons traité en premier les données de l'entrevue individuelle, car nous avons besoin d'y puiser des informations suffisantes pour la suite de notre enquête, à savoir l'élaboration d'une grille d'entrevue de groupe. Ce traitement a consisté dans la traduction en français des énoncés de chaque sujet, puis dans leur regroupement par thèmes et sous-thèmes. Nous avons opté pour ne retenir des entrevues individuelles que les données pertinentes et non tout le verbatim. Le codage, fait en fonction, d'une part, des facteurs d'utilisation et de non-utilisation, d'autre part, des formes et des types d'utilisation, a été noté sur deux grilles spéciales (cf. grilles 1 et 2 ci-après). Nos résultats sommaires ont servi à élaborer le questionnaire de l'entrevue de groupe.

Une fois recueillies l'ensemble de nos données de recherche, celles de l'entrevue individuelle, comme celles de l'entrevue de groupe ont été reprises et toutes traduites en français. Les énoncés provenant de l'une ou l'autre entrevue ont été traités à l'aide d'une analyse de contenu. Selon l'Écuyer (1990), le chercheur dispose de trois modèles de catégorisation dans une telle forme d'analyse : le modèle ouvert, où il n'existe pas de catégories, c'est-à-dire qu'elles sont induites des données recueillies, le modèle fermé, où les catégories sont prédéterminées, fixées dès le départ de la recherche et, enfin, le modèle mixte qui est une méthode souple où les thèmes sont prédéterminés tout en laissant la possibilité d'en découvrir d'autres. Notre démarche s'inspire de ce dernier modèle.

Les énoncés issus de nos deux types d'entrevue ont du fait que toutes nos données ont été traduites en français, été traités isolément. Après lecture du matériel recueilli, nous en avons dégagé une liste basée sur des critères de pertinence et l'avons classés en fonction des thèmes et sous-thèmes tirés des livrets d'alphabétisation. Les énoncés restants ont été catégorisés selon leur sens afin d'en extraire d'autres thèmes ou sous-thèmes.

Les données provenant de nos entrevues individuelles, sont transcrites sur deux grilles. La première relative aux facteurs d'utilisation et de non-utilisation, a été de façon à faire ressortir ceux d'entre eux qui recourent les thèmes abordés dans les livrets; la deuxième grille, relative, elle, aux formes et aux types d'utilisation, vise une deuxième analyse de chaque thème du carnet d'alphabétisation initiale axée, cette fois, sur des facteurs liés à la personne, au contexte et à la communication. Le croisement ainsi effectué entre la forme et le type d'utilisation permet de rendre compte de l'utilisation ou de la non-utilisation que la femme fait de ses connaissances en rapport avec différents facteurs.

De leur côté les données de l'entrevue de groupe sont traitées en fonction des seuls facteurs d'utilisation ou de non-utilisation, pour une appréciation générale de l'utilisation.

Quant aux données consignées sur les grilles d'observation, à la suite de l'entrevue individuelle, elles sont de nature à contextualiser l'utilisation par leur contenu informatif touchant l'effectivité de la mise en pratique ou de la non-utilisation des connaissances en rapport avec les conditions d'existence ou d'inexistence de facilités environnementales. Chacune de ces grilles d'observation est identifiée par femme et par village.

### **3.3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE**

La présente recherche comporte des limites qui peuvent affecter l'interprétation des résultats. Nous en fournissons la liste ci-après.

- Les sujets n'ont jamais été soumis à une entrevue de ce type. Le matériel d'enquête les a peut-être intimidés.
- La présence pendant l'entrevue individuelle, d'un formateur masculin, ayant pour fonction de mieux traduire certaines particularités linguistiques contextuelles, peut biaiser les réponses.
- Le fait que des questions portaient sur le contenu des apprentissages, peut affaiblir l'objectivité des réponses données par les femmes parce que perçues comme un jugement de valeur sur leurs capacités d'apprentissage. Ce fait a peut-être aussi contribué à biaiser les réponses.
- La nécessité où nous nous sommes trouvée, rester plus longtemps sur les lieux de l'enquête, nous a contrainte, faute de ressources matérielles suffisantes, à restreindre le nombre de nos sujets.

Certains travaux mettent en évidence que l'éducation de la mère influe sur ses comportements d'hygiène et de nutrition. Il était donc pertinent de nous questionner sur le lien entre les connaissances acquises en alphabétisation et leur utilisation dans la vie courante. Le dépouillement des données de recherche effectuées dans cette perspective, pourra nous éclairer sur les comportements de femmes africaines du milieu rural relativement à ces connaissances.

## **CHAPITRE 4**

### **L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

Les chapitres précédents ont traité de la problématique, de la recension des écrits, du cadre et de la méthodologie de recherche afin de répondre à la question qui, rappelons-le, est la suivante :

**Quels sont les facteurs d'utilisation et de non utilisation des connaissances en hygiène et en nutrition après une alphabétisation fonctionnelle des femmes rurales du Burkina Faso?**

Nous voici maintenant à l'étape de l'analyse des résultats. Afin de permettre une meilleure compréhension du comportement des personnes engagées dans la présente recherche, nous la ferons précéder de la présentation du contexte de notre étude.

#### **4.1 L'ORGANISATION SOCIALE DES VILLAGES CONCERNÉS PAR L'ÉTUDE**

Dans un environnement où la culture est fortement prégnante que celle des villages, on ne peut traiter du comportement des personnes sans référence au milieu. Compte tenu de ce fait, il est bon, pour l'étude de l'utilisation des apprentissages faits par des paysannes bobos, de préciser l'organisation sociale qui les régit ainsi que la façon dont leur milieu les perçoit. Ainsi s'assure-t-on de mieux saisir les faits sociaux ou culturels qui peuvent interférer avec les comportements de ces femmes lorsqu'il s'agit d'utiliser des connaissances acquises en alphabétisation. La description qui suit, relativement sommaire, s'inspire de l'observation du cadre de vie réalisée pendant la recherche terrain et des écrits d'auteurs comme Sanou (1978, 1989), Doti-Sanou (1996) ainsi que de De Montjoie et De Montclos (1967).

#### 4.1.1 L'occupation de l'espace chez les Bobos

Tout d'abord, présentons l'environnement physique des deux villages où s'est effectuée notre enquête, Tondogosso et Yéguéresso.

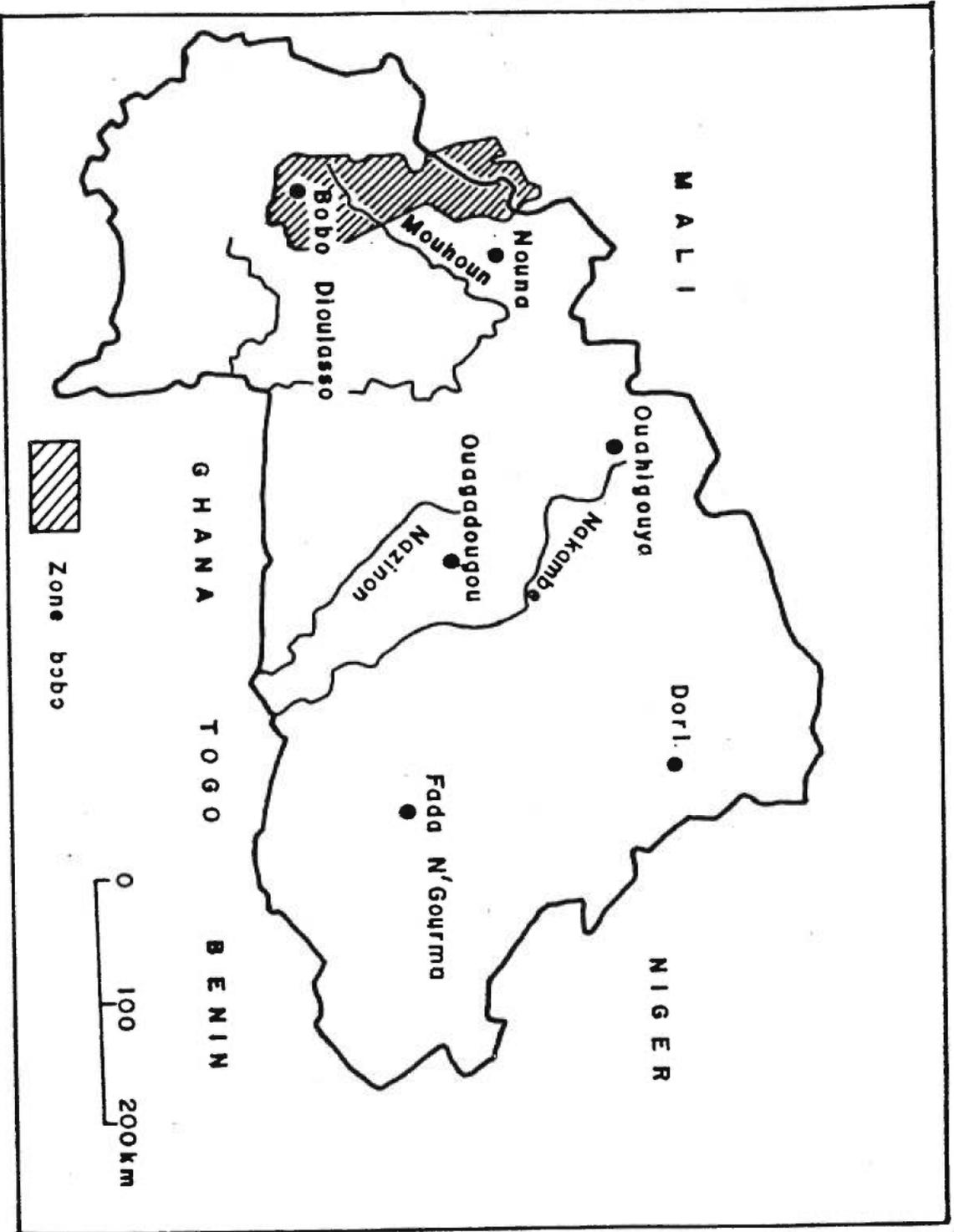
Tondogosso et Yéguéresso sont deux villages voisins situés sur l'axe routier Bobo-Dioulasso-Ouagadougou, ayant les mêmes caractéristiques culturelles et une langue commune, le Bobo. De ce fait, on y retrouve les mêmes types de construction, à savoir que les maisons bâties sur l'emplacement le plus ancien sont construites de terre battue et ont un toit en forme de terrasse. L'habitat bobo se caractérise par sa forme rectangulaire.

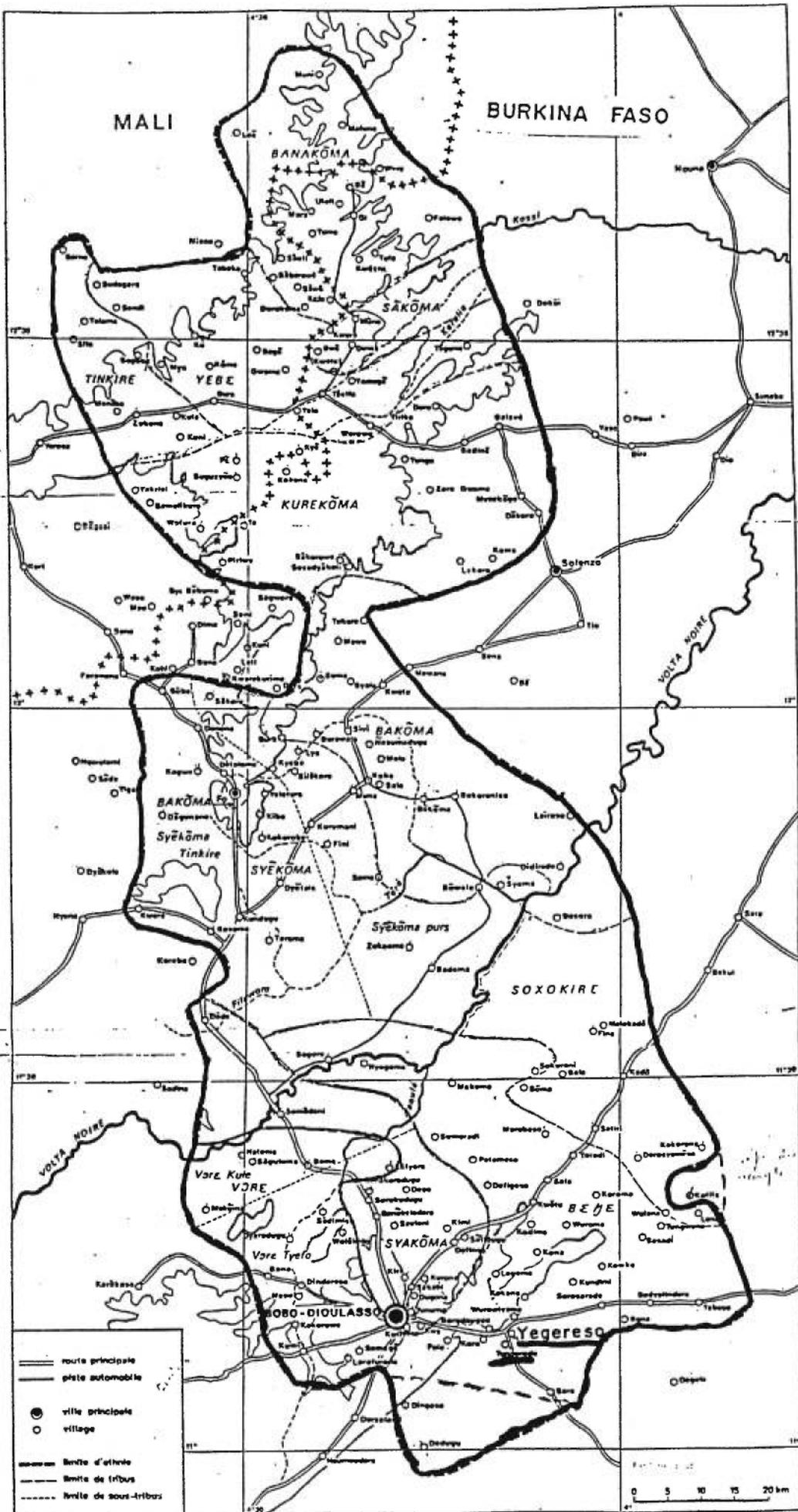
Les maisons comportent parfois un étage. La section du dessus, érigée sur la terrasse, ne recouvre pas complètement le toit. C'est la demeure du chef de famille. On accède à cet étage par une planche de bois taillée. Des gouttières en rônier y assurent l'écoulement des eaux. L'aération se fait par une porte qui donne sur une ruelle, par une minuscule fenêtre ou, parfois, par un trou pratiqué dans le plafond et fermé par un petit canari. La grande chambre, par laquelle on entre en premier, est la salle commune. Elle sert de salle de séjour et de salle à manger pour les femmes et les enfants de la famille. De là, on pénètre dans la cuisine ou le magasin. Chaque femme des fils de la maison a sa cuisine propre. Dans les chambres, qui servent parfois de cuisine, couchent les filles, ainsi que les petits garçons.

De l'observation de ce cadre de vie, nous pouvons conclure que la chambre et la cuisine constituent, dans la majorité des cas, une seule pièce où sont entreposés les ustensiles de cuisine et les jarres de conservation d'eau. Les plus jeunes femmes vivent avec leur belle-mère dont elles utilisent la vaisselle pour le ménage, car la possession d'équipement à soi dépend entre autre, du dynamisme de la femme et de son âge; les plus âgées ont accumulé au fil des ans de l'argent pour se constituer des

# BURKINA FASO

## LOCALISATION DU BOBO





ustensiles de cuisine. Les femmes qui vivent seules dans leur chambre-cuisine, le font avec leurs plus jeunes enfants, surtout les filles. Les repas sont cuits sur un foyer, constitué de trois pierres. Pendant la saison pluvieuse et l'harmattan, ce foyer sert de moyen de chauffage pour la maison.

Les anciennes maisons tendent à être remplacées par de nouvelles formes d'habitat, qui privilégient la propriété individuelle. Ces habitations des périphéries sont en matériaux modernes (ciment, tôle). Les maisons bobos n'ont pas de clôture.

Les deux villages, Tondogosso et Yéguéresso, sont dotés d'un centre de santé et d'une école primaire publique communs. L'approvisionnement en eau s'y fait en l'un et l'autre endroit dans les puits forés ou dans quelques puits traditionnels, ainsi que dans des marigots. La première localité compte deux puits forés fonctionnels, la seconde, quatre. On y trouve aussi des moulins à grains gérés par le groupement féminin villageois.

La «maison» qui est l'organisation de base chez les Bobos, se définit selon Saül (1989) comme un regroupement de plusieurs foyers collaborant dans les domaines agricoles ou funéraire et résidant dans une même partie du village.

Culturellement, les Bobos constituent une ethnie répandue dans 171 villages à l'ouest du Burkina Faso, dans la province du Houet. Ils forment une société à prédominance agricole, dont la production se compose surtout de céréales (maïs, sorgho, millet, fonio), de légumineuses (haricots, pois de terre) et d'oléagineux (arachide, sésame, karité). Les cultures de rente comme le coton sont très développées, de même que le jardinage (tomates, aubergines, melons d'eau, melons) et le commerce de mangues.

À l'origine, les localités rurales bobos sont en principe constituées d'habitants ayant une origine familiale commune assez large. Cela s'explique par le fait que lorsqu'une famille s'installait à un endroit, elle formait à elle seule le village. Un autre lieu de peuplement pouvait se fonder ailleurs par l'installation d'un des membres de la famille à quelques kilomètres plus loin. Pareille expansion amenait le rassemblement au sein du deuxième village des différentes maisons issues du premier et s'étant étendues à partir de lui. Lorsque ces maisons étaient nombreuses, elles formaient trois ou quatre quartiers.

L'essentiel de l'organisation bobo est donc la «maison», une petite unité d'exploitation agricole composée d'un ensemble de ménages vivant sous l'autorité de la génération supérieure. Ses différents membres, comprennent, en outre le chef (ascendant le plus ancien) et son foyer, son frère et sa famille, ses sœurs, tantes et cousines non mariées ou veuves et leur progéniture. La maison s'étend modérément par voie d'alliances matrimoniales contractées par les différents enfants. Chaque famille possède son grenier.

Cette notion de «maison», se morcelle progressivement du fait de l'introduction des cultures de rente, au profit de familles de taille réduite, mais gardant toujours des liens très étroits avec les membres de la famille élargie. La nouvelle forme d'organisation encourage les mariages libres, c'est-à-dire non conformes à la tradition.

Les Bobos parlent une langue qui s'appelle le Bobo et fait partie de la même structure linguistique, au plan de l'énoncé que le dioula. C'est la raison pour laquelle le dioula a été imposé à ce groupe ethnique comme langue d'alphabétisation.

#### 4.1.2 La femme Bobo

Dans la tradition bobo, le mariage est matrilineaire. Il fonde l'alliance, la famille et la filiation parce qu'il est la base de la «maison». C'est donc une relation porteuse de significations et d'effets sociaux. Dans les faits, le mariage se traduit par un système d'échanges entraînant la formation de liens sociaux, système sur lequel les hommes ont la haute main. C'est à l'oncle le plus âgé que revient la charge de marier ses nièces, dont seule l'aînée revient de droit à l'un de ses fils. Les alliances sont donc endogamiques pour les premières filles et exogamiques pour les cadettes, le mariage prescrit par la tradition étant celui qui a lieu entre le fils de l'oncle maternel et sa cousine croisée matrilatérale. L'échange se fait entre la mère, donnée à la famille du mari, et sa fille, rendue en compensation. Cette opération se base sur la fonction de reproduction de la femme parce qu'elle assure la continuité de la lignée et le maintien des rapports sociaux par la circulation des femmes au sein de la lignée. Elle se réalise avec décalage d'une génération. Le mariage n'est donc pas une affaire de personnes, mais de groupe.

Une fois mariée, la femme appartient à sa belle-famille sans toutefois perdre complètement contact avec sa famille d'origine. Pareille soumission à une nouvelle famille, voulue par la société et consciente chez la jeune épousée, se déroule sans problèmes parce que, depuis son enfance, cette dernière a été socialisée selon la conception bobo de la féminité, c'est-à-dire, qu'on lui a enseigné à adopter certaines attitudes sociales. La société bobo exige d'elle qu'elle soit travailleuse, qu'elle remplisse ses devoirs dans son foyer, qu'elle se montre réservée, peu bavarde, respectueuse des autres membres de la famille et des personnes âgées. Par sa soumission et son respect envers son époux (Sanou-Doti, 1996), elle témoigne de son intégration dans sa nouvelle famille. Les comportements qu'elle manifeste ainsi

s'expliquent par le fait que dès son jeune âge, la fillette bobo vit dans un monde distinct de celui des garçons. Son éducation est faite par les mères, les tantes et la grand-mère qui l'initient à son rôle de femme en lui dispensant une formation pratique centrée sur les travaux féminins et une éducation morale centrée sur le sens de la solidarité, du respect des hommes et des aînés, ainsi que sur l'obéissance à ses futurs beaux-parents.

La polygamie existe, mais n'est pas imposée par la tradition. Elle se fait pour quatre ordre de raisons principales : le souci d'une nombreuse famille, des motifs économiques (source de main d'œuvre; entraide entre femmes), le désir d'unions basées sur l'amour et non plus sur la tradition et le lévirat. Dans les familles polygames, chaque épouse dispose de sa petite maison dans la grande maison familiale, reçoit sa ration de mil et fait la cuisine à tour de rôle. Le repas est partagé avec les autres membres féminins de la famille.

Même si la femme possède, en bordure du champ familial, un lopin de terre à elle où elle cultive des légumes et quelques légumineuses destinés à la vente, elle participe aux travaux agricoles aux côtés des hommes. Pendant les jours de repos, elle s'occupe de son lopin de terre, aidée par ses fils ou ses filles. Pour ses besoins personnels, elle peut avoir recours aux groupes de travail moyennant repas ou autre compensation. La femme a droit aux produits des petites ventes qu'elle réalise et subvient à son habillement, de même qu'à celui des filles. Elle agit également comme conseillère de son mari.

Les femmes et les filles entretiennent les cases au moyen du balayage et de l'exposition au soleil des nattes de couchage pour éliminer les parasites. La cuisine s'effectue dans la chambre ou au-dehors, sur l'âtre composé de trois pierres, dont

l'une est adossée au mur de la maison et peut être avancée ou reculée selon la grosseur du canari.

Les Bobos consomment en général deux repas par jour : l'un dans la matinée, l'autre la nuit tombée. Le repas du soir est le plus copieux. Il se prend en formant un rond autour de la nourriture. Avant de s'installer, chacun se lave les mains dans unealebasse. La préséance est accordée à l'hôte ou au plus âgé des convives. Tout le monde mange avec les doigts. Les hommes restent ensemble et les femmes aussi. La nourriture de base est le tô (pâte de mil, de maïs ou de sorgho), accompagné d'une sauce de légumes et de viande.

Cette présentation faite du contexte ambiant, avant de rendre compte des résultats de notre étude, nous tracerons un bref portrait de nos répondantes, afin de dégager leur profil. Nous communiquerons ensuite nos conclusions sur leur utilisation des connaissances en fonction des thèmes des livrets d'alphabétisation. En troisième lieu, nous exposerons les facteurs, ainsi que les formes et leurs types d'utilisation de telles connaissances.

#### **4.2 LES RÉSULTATS LIÉS AUX DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES**

Les données qui suivent ont été recueillies auprès de seize femmes, interviewées par nous individuellement à Tondogosso et à Yéguéresso, villages situés dans la province du Houet à l'ouest du Burkina Faso. Le volet socio-démographique a trait aux caractéristiques de ces sujets, c'est-à-dire à leur l'âge, au nombre de leurs enfants, à leur degré de fréquentation scolaire, à leur niveau d'alphabétisation, à leur lieu de résidence, à leur situation matrimoniale et à leur exercice d'une activité rémunératrice.

#### 4.2.1 L'âge des sujets

La moitié des femmes interrogées avaient 29 ans au moins au moment de l'enquête, le reste, 30 ans et plus. Les trois aînées étaient âgées de plus de 40 ans et secondées par une bru, ce qui, dans la société bobo, n'a rien d'étonnant puisque la première bru vit chez sa belle-mère.

**Tableau 6 : Répartition de l'âge des sujets**

Âge	Nombre de sujets
19 ans	1
20-29 ans	7
30-39 ans	5
Plus de 40 ans	3

#### 4.2.2 Le nombre d'enfants des sujets

Dix des 16 femmes concernées avaient entre un et trois enfants; cinq en avaient de quatre à six et une seule en avait 11. La progéniture plus ou moins abondante peut jouer sur les charges familiales. Les mères de famille nombreuse doivent s'attendre à des charges accrues en matière de dépenses d'habillement, si elle a de jeunes enfants, de nourriture et de frais de scolarité si elle a des filles (dans la société bobo, où la matrilinéarité est d'importance, ces dernières sont considérées comme appartenant à la mère, à qui, par le fait même, il incombe de pourvoir à leurs besoins). Mais ce fardeau supplémentaire est compensé par l'aide matérielle qu'apportent les enfants au ménage : ainsi l'aident-ils, par exemple, dans la culture du champ individuel dont les produits serviront plus tard à les nourrir. La femme dispose entièrement de ces produits qui peuvent être un moyen d'amélioration de la situation financière ou alimentaire de toute la famille. Les filles, dès l'âge de cinq ans, font la vaisselle, puisent de l'eau, surveillent leur jeune frère ou sœur ou encore, se joignent

au groupe des villageoises pour la recherche de bois en brousse. Elles déchargent ainsi leur mère, qui peut avoir du temps libre pour s'adonner à d'autres activités.

**Tableau 7 : Nombre d'enfants des sujets**

<b>Nombre d'enfants</b>	1	2	3	4	5	6	11
<b>Nombre de sujets</b>	3	3	4	2	2	1	1

#### 4.2.3 La fréquentation scolaire

Treize des 16 femmes interrogées ont eu une scolarité de niveau primaire. Seulement trois n'ont pas bénéficié du système d'éducation formelle. Nous pensons que les habiletés acquises dans le cadre l'école peuvent influencer positivement l'utilisation des connaissances. Bien que vivant dans une culture fondée sur la tradition orale, nos sujets ayant eu une instruction primaire y ont puisé une motivation à s'alphabétiser. De plus, deux femmes, dont l'une a six ans de scolarité primaire et l'autre, sept, attribuent aux apprentissages ainsi réalisés la prévention du paludisme et l'utilisation du savon comme garantie de propreté corporelle. N'oublions pas que l'alphabétisation se dispense dans une langue nationale et non dans la langue utilisée à l'école élémentaire, le français.

**Tableau 8 : Degré de fréquentation scolaire des sujets**

<b>Scolarité primaire</b>	<b>Nombre de répondantes</b>
0 an	3
3 ans	4
4 ans	2
5 ans	1
6 ans	4
7 ans	2

#### 4.2.4 Le niveau d'alphabétisation des sujets

La plupart de nos sujets avaient reçu une formation complémentaire de base pour consolider les acquis de l'alphabétisation initiale. Parmi les femmes qui n'avaient pas eu de scolarité primaire, deux avaient fait deux fois le cours d'alphabétisation de niveau initial. Plusieurs aussi avaient reçu, par l'entremise du groupement féminin villageois, une formation technique touchant des activités comme la fabrication de savon, l'élevage de porcs, la construction d'un foyer amélioré, l'économie sociale et familiale ou l'épargne-crédit.

**Tableau 9 : Niveau d'alphabétisation des sujets**

Année	Formation initiale	Formation complémentaire de base	Formation technique spécifique
1988-1989	3		
1989-1990		3	
1992-1993	2		2
1993-1994		1	
1994-1995	6		
1995-1996		4	5
1996-1997	6		

#### 4.2.5 La situation matrimoniale et le lieu de résidence

Nos sujets vivaient en situation maritale, soit monogame, soit polygame. Dans ce dernier contexte, les épouses préparent les repas et procèdent à l'entretien du cadre familial à tour de rôle.

Sur les 16 femmes interviewées, neuf cohabitent avec leur belle-mère. En général, chez les Bobos dans une situation polygame, la première bru vit sous le toit de sa belle-mère afin de la relayer dans ses travaux ménagers. Le mari réside le plus souvent avec la deuxième femme. Dans un cas de monogamie, l'époux peut vivre seul, sa conjointe pouvant, elle, se trouver à 100 mètres bien que la résidence soit

patrilocale. La cohabitation des femmes avec leur belle-mère, suscite des conflits quant à l'utilisation des connaissances acquises en alphabétisation.

«Les femmes qui vivent avec leur belle-mère ne peuvent agir à leur guise»  
 «Nous avons appris en alphabétisation certaines choses que nous voulons appliquer comme le fait de ne pas donner de l'alcool à un bébé. Si un bébé prend de l'alcool, il peut faire de la diarrhée. La belle-mère ne l'accepte pas. Pour elle, il faut donner de l'alcool au bébé pour qu'il dorme et que tu puisses faire tes travaux ménagers» (entrevue de groupe).

Une seule répondante déclare être belle-mère; elle se dit souvent aidée dans ses travaux par sa belle-fille.

**Tableau 10 : Situation matrimoniale et lieu de résidence des sujets**

Situation matrimoniale	Nombre de répondantes	Lieu de résidence	Nombre de répondantes
Monogamie	9	Avec la belle-mère	9
Polygamie	7	Seule	7

#### 4.2.6 Les activités rémunératrices des sujets

Toutes les femmes interrogées combinaient les travaux agricoles avec une occupation rémunératrice. Ces activités économiques portent sur la vente de bois de chauffe, de bière de mil (dolo), de beignets de haricots et de produits transformés comme le beurre de karité ou le soumbala. Il s'agit là de commerce permettant à la femme d'acquérir du matériel nécessaire à l'entretien de la famille.

### 4.3 LE PORTRAIT DESCRIPTIF DES FEMMES INTERVIEWÉES

Nous avons interviewé des femmes en majorité jeunes, puisque leur âge variait entre 19 et 45 ans. Cette jeunesse explique en partie le nombre peu élevé d'enfants qu'elles déclarent avoir, c'est-à-dire, en moyenne trois enfants. Presque toutes disent avoir une scolarité primaire. L'ensemble d'entre elles ont été déclarées alphabétisées

en langue nationale, et plus de la moitié ont suivi la formation complémentaire de base. Dans le cadre du groupement féminin villageois, les répondantes ont aussi reçu une formation technique spécifique, soit dans la fabrique de savon, l'élevage de porc, l'économie sociale et familiale ou dans l'épargne-crédit.

Nos répondantes toutes mariées, vivaient en situation de monogamie ou de polygamie et cohabitaient avec leur belle-mère, résidaient dans une case séparée, mais étaient toujours en relation avec la famille élargie. Dans la société bobo, plusieurs personnes, femmes, hommes et enfants se retrouvent ainsi sous l'autorité du plus ancien de la famille. Chaque femme exerce pendant la saison sèche, une activité économique à son compte, comme la vente de bois de chauffe, de bière de mil ou de beignets de haricots.

#### **4.4 LES RÉSULTATS LIÉS AUX THÈMES DES LIVRETS D'ALPHABÉTISATION**

L'analyse des résultats se déroulera en fonction des trois instruments adoptés pour la collecte des données, à savoir l'entrevue individuelle, l'observation du cadre de vie et l'entrevue de groupe, les deux derniers instruments permettent de valider ou d'infirmer les énoncés du premier.

Dans les livrets d'alphabétisation initiale nous avons choisi de travailler sur trois thèmes, que nous rappelons ici : les usages de l'eau, l'entretien du cadre de vie et la nutrition familiale. Chacun de ces thèmes englobe plusieurs sous-thèmes. Ainsi, les usages de l'eau en regroupent quatre, soit l'approvisionnement en eau et sa conservation, la propreté corporelle et le lien entre l'eau et la santé. L'entretien du cadre de vie comprend, lui, trois sous-thèmes : l'existence et l'usage de latrines, l'entretien du cadre de vie et le dépôt des ordures ménagères. Quant à la nutrition familiale, elle se répartit en deux sous-thèmes, à savoir le jardinage comme palliatif de

la malnutrition et la nutrition de la famille. Pour chacun de ces sous-thèmes, nous traiterons d'abord de l'information émergente des énoncés, ensuite, des utilisations et des facteurs d'utilisation et enfin, des formes et des types de celles-ci.

L'énoncé se définira selon son sens et non selon la façon dont il est dit (L'Écuyer, 1990). Le relevé que nous avons fait de chacun, touchant les apprentissages en alphabétisation s'est effectué par thème, puis classés par sous-thème. Nous avons ensuite procédé à la détermination des utilisations et des facteurs d'utilisation par sous-thème. Ainsi, à propos de l'utilisation de leurs connaissances, les femmes déclarent plusieurs usages et énumèrent les facteurs qui accompagnent ceux-ci. Elles disent, par exemple :

«Je puise mon eau à la pompe (puits foré) parce que l'eau y est propre et que c'est près de chez nous. J'utilise le puits traditionnel pour le ménage.»

«Je passe l'eau du puits traditionnel au tamis avant de la boire pour ne pas être malade.»

«Je me lave avec du savon si j'en ai. Sinon je me lave sans savon parce que je n'ai pas d'argent pour en acheter.»

«Je sais qu'il faut varier la nourriture de la famille.»

La non-utilisation des connaissances signifie que les femmes n'appliquent pas leurs acquis de l'alphabétisation. Dans les énoncés, cette non-utilisation est marquée par la négation ou par des silences, c'est-à-dire une absence de mention.

«Je ne possède pas d'endroit où me laver.»

«Au champ, je ne fais pas bouillir l'eau du puits avant de la consommer, j'ai trop à faire.»

«Je ne fais pas de jardinage pendant la saison sèche, il n'y a pas d'eau.»

#### **4.4.1 Les usages de l'eau**

##### *4.4.1.1 L'approvisionnement en eau*

Les énoncés retenus ici sont ceux qui se rapportent aux sources d'approvisionnement en eau et aux moyens d'assainissement de cette eau. Ils décrivent l'attitude sanitaire, adoptée par les femmes au champ, au regard de leurs

acquis en alphabétisation. En cette matière, l'alphabétisation vise à donner aux paysannes des habitudes d'approvisionnement en eau et d'assainissement permettant d'éviter les microbes et les maladies d'origine hydrique. Elle leur recommande donc le puits foré, le puits traditionnel aménagé ou, à défaut, le passage au tamis ou l'ébullition.

- Les sources d'approvisionnement en eau

Les femmes des campagnes utilisent en alternance le puits foré et le puits traditionnel. Pendant la saison des pluies, elles reconnaissent puiser leur eau aussi bien au puits foré qu'aux puits traditionnels et dans les ruisseaux. Ces pratiques sont fonction d'une utilisation ultérieure : en saison des pluies, l'eau du puits traditionnel et du ruisseau servent au ménage; en saison sèche, où ces sources d'eau sont tarées, il ne reste de disponible que le puits foré.

**Tableau 11 : Utilisation par les sujets des différentes sources d'approvisionnement en eau au village**

Puits foré	Puits foré et puits traditionnel	Puits foré et ruisseau	Puits foré, puits traditionnel et ruisseau
6	8	1	1

**Tableau 12 : Utilisation par les sujets des différentes sources d'approvisionnement en eau au champ**

Puits foré	Puits foré et puits traditionnel	Puits traditionnel	Ruisseau	Bas-fonds
1	4	3	7	1

Les utilisatrices du puits foré affirment que leur choix est déterminé par plusieurs préoccupations, lesquelles sont d'abord la crainte des maladies, puis la propreté, la proximité du lieu d'approvisionnement et, enfin, la rapidité d'obtention de l'eau. Les usagères du puits traditionnel, elles, tiennent compte, en premier lieu, de la

saison pluvieuse, en second, de la proximité de la source d'approvisionnement et, en dernier enfin du but assigné à cet approvisionnement, tel que le ménage ou la préparation de la bière de mil (dolo).

Celles des paysannes qui vont chercher leur eau au ruisseau disent le faire en fonction, d'abord, de la saison pluvieuse, puis de la proximité du lieu, ensuite, de leur intention d'utilisation. Quant au bas-fonds, c'est la saison pluvieuse et la proximité de la source qui justifient son emploi.

**Tableau 13 : Facteurs d'utilisation des sources d'approvisionnement en eau**

<b>Puits foré</b>	<b>Puits traditionnel</b>	<b>Ruisseau</b>	<b>Bas-fond</b>
Les risques de maladies La propreté de l'eau La proximité du puits La rapidité d'obtention d'eau L'absence de puisette au puits traditionnel	La saison des pluies La proximité du puits L'utilisation de l'eau pour le ménage	La saison des pluies La proximité du ruisseau L'utilisation de l'eau pour le ménage	La saison des pluies La proximité

Selon les énoncés, la plupart des femmes s'approvisionnent aussi bien au puits foré qu'au puits traditionnel non aménagé et au ruisseau. Par conséquent, ce qui détermine les types d'utilisation, c'est la saison et la proximité de la source d'approvisionnement. En saison pluvieuse, la disponibilité de l'eau, tant dans les puits forés que dans les puits traditionnels et les ruisseaux, conditionne l'utilisation, la proximité de la source d'approvisionnement constituant ainsi, pour la majorité, l'élément déterminant. Les paysannes vont alors chercher leur eau potable au puits foré ou traditionnel le moins loin de leur domicile. Elles font de même lorsqu'il s'agit d'eau destinée aux tâches ménagères. Pendant la saison sèche, n'ayant pas d'autres choix à cause de l'assèchement des eaux, les femmes tirent leur eau à boire du puits foré.

L'examen de ces comportements démontre que les femmes font une utilisation partielle des modes d'approvisionnement en eau potable. Leurs types d'utilisation sont donc tributaires des facilités d'obtention de l'eau.

Quant à leur forme d'utilisation, elle est instrumentale parce qu'axée sur la pratique quotidienne. L'instrumentalité apparaît dans cette activité pratique qu'est la recherche d'eau par les femmes aux différentes sources d'eau préconisées.

- Les pratiques d'assainissement de l'eau

Les paysannes, sujets de notre enquête, déclarent se servir de certains moyens usuels pour l'assainissement, préalablement à toute consommation, des eaux puisées, à savoir le passage de l'eau au tamis ou son ébullition. À les en croire, au village, elles passent au tamis (linge fin) l'eau des puits traditionnels et font bouillir celle qui provient des ruisseaux et des bas-fonds avant de la boire. L'entrevue de groupe montre plutôt que l'eau des puits traditionnels, des ruisseaux et des bas-fonds n'est pas bouillie, mais seulement passée au tamis. Par ailleurs, l'eau du ruisseau et des bas-fonds ne se boit qu'au champ, pendant la saison des cultures.

**Tableau 14 : Utilisation du tamis par les sujets au village**

	Puits foré	Puits traditionnel	Ruisseau
Utilisation		8	2
Non-utilisation	6		

**Tableau 15 : Utilisation du tamis par les sujets au champ**

	Puits foré	Puits traditionnel	Ruisseau	Bas-fond
Utilisation		4	6	
Non-utilisation	4		1	1

Ainsi, au champ, la source d'approvisionnement préférée est le ruisseau, après quoi vient le puits traditionnel. Ces deux sources se trouvant sur les lieux, leur eau est passée au tamis par les paysannes, à l'exception d'une qui mentionne ne pas tamiser les eaux du ruisseau et des bas-fonds. D'autres déclarent tirer leur eau du puits foré.

Toutes les femmes interrogées disent utiliser un moyen d'assainissement pour l'eau de consommation humaine. Lorsque celle-ci provient des puits traditionnels et des ruisseaux, la majorité des répondantes affirment la boire sans l'avoir fait bouillir préalablement. Elles agissent ainsi au champ à cause des travaux agricoles et de la taille de leur famille. Même le passage au tamis y rencontre des contraintes chez deux sujets, par suite d'un manque de temps ou de moyens pour s'acheter le tamis. Dans ce dernier cas, il n'y a donc pas utilisation des connaissances, car les femmes concernées ne mettent pas en pratique la recommandation qu'elles ont apprise au cours d'alphabétisation.

Les facteurs mentionnés par les paysannes pour l'assainissement de l'eau sont, d'abord, le souci d'une bonne santé, ensuite, la pureté de l'eau et les risques de maladies telles que les maux de ventre et la diarrhée. L'entrevue de groupe confirme leurs affirmations sur ce point. En effet, selon le groupe, avant le recours au tamis et à l'ébullition pour purifier l'eau du ruisseau, les affections d'origine hydrique, comme les diarrhées et les maux de ventre, étaient très fréquentes. Si elles en ignoraient la cause à l'époque, les femmes disent maintenant avoir pris conscience, grâce aux nouvelles connaissances acquises lors de l'alphabétisation, des dangers de l'eau sale; aussi adoptent-elles des comportements propres à les éviter. Nous pensons plutôt que les conditions sanitaires dont parlent nos sujets sont dues à l'augmentation du nombre de puits forés dans les villages, où l'eau des puits traditionnels est consommée sans ébullition, ainsi que celle des ruisseaux.

Malgré leur prise de conscience, les paysannes citent des facteurs de non-utilisation dans leurs pratiques d'assainissement de l'eau de boisson. Il s'agit du manque de temps, des travaux champêtres et de l'absence de tamis. Ce dernier facteur est lié aux moyens financiers de la femme.

**Tableau 16 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation du tamis**

<b>Facteurs d'utilisation</b>	<b>Facteurs de non-utilisation</b>
Le souci d'une bonne santé	Le manque de temps
L'impureté de l'eau	Les travaux champêtres
Les risques de maladies (maux de ventre et diarrhée)	Le manque d'argent pour acheter le tamis
	La taille de la famille

Les pratiques d'assainissement de l'eau représentent une dimension importante de notre recherche. Nous les classons comme un sous-thème des usages de l'eau.

Parler d'utilisation à propos de ce sous-thème apparaît d'ordre conceptuel, parce que nos répondantes ont conscience des dangers de l'eau non assainie. Elles ne se servent pourtant pas de leurs connaissances en matière d'assainissement, car elles se contentent de passer au tamis toutes les sortes d'eau qu'elles puisent pour la consommation humaine. L'eau des puits non aménagés, des ruisseaux et des bas-fonds n'est pas bouillie avant utilisation par manque de temps, à cause des travaux champêtres et des moyens financiers de la femme.

#### *4.4.1.2 La conservation de l'eau*

Les énoncés ici retenus sont ceux qui ont trait aux moyens de conservation de l'eau dans le respect des conditions d'hygiène.

Les livrets d'alphabétisation initiale, recommandent aux paysannes de conserver l'eau à l'intérieur de la maison, dans un récipient couvert, afin d'éviter qu'elle

ne soit souillée par les enfants et les animaux. Ils préconisent certaines mesures, comme de protéger l'eau en la mettant dans des contenants propres. Ces mesures d'hygiène visent à limiter les maladies d'origine hydrique.

Toutes les femmes déclarent conserver leur eau à l'intérieur de la maison et dans des récipients couverts qui sont en général un canari (vase en terre cuite pour l'eau potable) et une grosse jarre ou un fût.

De l'observation du cadre de vie il ressort que 13 des paysannes interrogées se comportent conformément à leurs déclarations. Le reste utilise un fût de métal, dehors dans la cour, pour conserver l'eau de ménage.

Au préalable, ces contenants sont lavés. Aux dires des femmes, c'est la régularité journalière du nettoyage de tels récipients qui est imputable à l'alphabétisation.

Nos sujets ne mentionnent que des facteurs positifs relativement à leurs comportements de protection des eaux de conservation, le premier, par ordre d'importance étant la propreté. Elles affirment conserver l'eau à l'intérieur de la maison et dans un récipient couvert pour empêcher les enfants d'y plonger les mains, les animaux d'y boire et le vent d'y faire tomber de la poussière. L'observation du cadre de vie montre que plusieurs enfants, issus soit de la famille nucléaire, soit de la famille élargie, vivent dans l'environnement immédiat des répondantes. De plus, les animaux, comme des poules, des chiens, des moutons et des chèvres sont élevés très près des personnes, donc, se promènent librement dans la cour et parfois dans les habitations. Tant les premiers que les seconds peuvent salir l'eau de boisson si celle-ci n'est pas à l'abri dans un endroit protégé.

Le deuxième facteur mentionné par nos sujets en rapport avec la protection de l'eau, se rapporte aux maladies. Ce sont les risques d'affections qui les obligent à couvrir leur eau.

**Tableau 17 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation dans la protection des eaux de conservation**

Facteurs d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
La propreté de l'eau Les risques de maladies La divagation des animaux	Néant

La plupart des femmes interrogées déclarent faire une utilisation totale des mesures de conservation de l'eau.

Leur utilisation réelle est cependant instrumentale et symbolique. Instrumentale d'abord, parce que les paysannes lient la conservation et les mesures d'hygiène à l'activité pratique. Symbolique ensuite, parce que leurs énoncés les montrent expliquant les bienfaits de l'eau potable à leur entourage et prodiguant des conseils aux enfants quant aux maladies transmises par l'eau sale.

#### 4.4.1.3 La propreté corporelle

L'information fournie sur ce thème provient d'énoncés liés à l'entretien du corps et à l'utilisation du savon dans la toilette corporelle. L'alphabétisation recommande aux femmes de se laver et de laver les enfants souvent en se servant de savon.

Douze de nos 16 sujets possèdent un lieu aménagé pour se laver tel qu'un espace entouré de paille ou une construction faite de briques de terre. Même en l'absence de lieu précis, il y a toilette corporelle. Cette activité s'effectue tôt le matin ou tard le soir.

L'observation du cadre de vie montre que les lieux aménagés pour se laver, situés en général dans un coin de la cour, servent également d'urinoir pour tout le monde. De ce fait, une stagnation d'eaux usées (douche et urine), dont l'évacuation n'est pas prévue de façon adéquate, constitue une source de prolifération des moustiques.

Malgré l'insalubrité des lieux et l'insuffisance d'endroits pour prendre une douche, toutes les paysannes affirment se laver au moins une fois par jour. Elles en font autant pour leurs enfants. La non-possession de savon n'entrave pas la toilette. L'utilisation de ce produit est fonction des possibilités financières de la femme. L'ensemble des répondantes disent s'en servir, mais la moitié déclarent le faire de façon irrégulière.

Notre entrevue de groupe montre que l'irrégularité dans la possession de savon est due aux nombreuses dépenses occasionnées à la femme par la prise en charge complète de ses filles tant sur le plan vestimentaire que scolaire. Du côté des garçons, sa contribution dépendant des possibilités financières de son conjoint, elle ne peut excéder une partie des frais d'habillement et de fournitures scolaires. À ces déboursés liés à l'éducation des enfants, s'ajoutent les cotisations obligatoires du lignage et les frais habituels de nourriture de la maisonnée. De ce fait, les mères de famille se retrouvent souvent complètement démunies malgré l'exercice d'activités rémunératrices. En pareille situation, il arrive qu'elles ne puissent pas payer le prix du savon de toilette.

**Tableau 18 : Utilisation et la non-utilisation de la douche**

Utilisation d'un lieu pour se laver	Non utilisation d'un lieu pour se laver	Total
12	4	16

**Tableau 19 : Utilisation du savon**

Utilisation régulière du savon	Utilisation irrégulière du savon	Total
8	8	16

Le facteur principal d'utilisation du savon est le désir de rester en bonne santé. Les femmes affirment se servir du savon pour la douche afin de ne pas tomber malades. Ensuite vient le souci de propreté. Une des répondantes fait remarquer que nous sommes à un siècle où il faut obligatoirement utiliser le savon, fait auquel elle attribue son utilisation.

**Tableau 20 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation du savon**

Facteurs d'utilisation		Facteurs de non-utilisation	
Les risques de maladies	8	Le manque de moyens financiers	8
La propreté corporelle	7		
Le siècle du savon	1		

La majorité de nos sujets n'appliquent que partiellement la recommandation de se servir de savon parce que, l'obtention de ce produit étant difficile pour la plupart, elles combinent utilisation et non-utilisation. La possession de savon est liée à la situation économique de la femme.

Ici, la forme d'utilisation est instrumentale dans la mesure où la moitié des paysannes interrogées utilisent le savon tandis que l'autre moitié alternent souvent utilisation et non-utilisation en fonction des conditions économiques du moment. Toutes reconnaissent cependant la nécessité de se laver avec du savon et le bien-fondé, de l'utilisation de ce produit pour la propreté corporelle.

#### 4.4.1.4 Le lien entre l'eau et la santé

En matière de lien entre l'eau et la santé, l'information est communiquée par les énoncés portant sur les maladies les plus courantes dans les familles et leur rapport avec les usages de l'eau. On trouvera, sous cette rubrique une synthèse des recommandations sur les bienfaits de l'eau potable et de la propreté.

Selon nos sujets, les maladies les plus fréquentes dans les familles sont : les maux de ventre, les maux de tête, le paludisme (malaria), le rhume. Une seule femme fait état de maux d'yeux.

**Tableau 21 : Maladies les plus fréquentes dans les familles**

Maladies	Maux de ventre	Maux de tête	Paludisme (malaria)	Rhume	Maux d'yeux
Nombre de sujets	16	16	12	3	1

Les paysannes interrogées notent que les maladies les plus fréquentes sont toutes principalement dues à l'usage d'eau sale, mais que chacune présente une spécificité sur ce point. Par exemple, à propos du paludisme, elles mentionnent comme causes le dépôt d'eau sale, la stagnation des eaux des douches et le type de cultures pratiquées autour des maisons, toutes conditions attirant les moustiques et pouvant entraîner une maladie. Les mêmes femmes attribuent les maux de ventre et la diarrhée à l'ingestion d'eau sale ou de nourriture avariée.

**Tableau 22 : Causes des maladies les plus courantes dans les familles**

Maux de ventre	Maux de tête	Paludisme	Rhume	Maux d'yeux
L'eau sale La nourriture avariée Je ne sais pas Un endroit sale	L'eau sale Les saletés La nourriture préparée sans précaution d'hygiène Je ne sais pas Sans réponse	Les moustiques Garder de l'eau sale La proximité des cultures	Le vent Je ne sais pas	Je ne sais pas

Le type d'utilisation est ici partiel parce que les femmes ne peuvent mettre en pratique toutes les recommandations données par faute de moyens financiers et du fait de l'insuffisance des sources d'approvisionnement en eau, malgré l'augmentation des puits forés. Elles n'arrivent pas à se soustraire entièrement aux conditions économiques et environnementales défavorables qui conditionnent leurs pratiques.

Presque toutes les paysannes interrogées sont conscientes de ce qu'il existe une relation entre les différentes maladies fréquentes dans leur famille et leur utilisation d'eau. Leurs comportements quotidiens tendent vers l'élimination de ces maladies, malgré les contraintes environnementales.

Les énoncés de ces femmes montrent qu'en regard de leurs apprentissages leur forme d'utilisation est instrumentale et symbolique. L'aspect instrumental se dégage de leur tentative de lier les acquis à la pratique; le symbolique, pour sa part, se reflète dans leur prise de conscience des dangers de l'eau sale et dans les conseils qu'elles prodiguent à leurs enfants et à leur entourage sur le sujet.

#### *4.4.1.5 Les usages de l'eau : résumé*

Pour résumer notre premier thème d'étude, disons que les femmes utilisent, au village, l'eau du puits foré et du puits traditionnel, au champ, celle du ruisseau. Leur mode d'assainissement dans les deux contextes est le passage de l'eau au tamis. Mais il arrive que les travaux champêtres ne leur permettent pas de réaliser ce minimum. L'ébullition recommandée pour les eaux des puits non aménagés, des ruisseaux et des bas-fonds n'est pas mise en pratique.

Tous nos sujets font un lien entre l'eau et les maladies les plus courantes dans leur famille et affirment qu'elles adoptent les comportements nécessaires pour minimiser ces maladies.

Leurs utilisations sont instrumentales et partielles en ce qui concerne l'approvisionnement en eau, la propreté corporelle et le lien entre l'eau et la santé. Il y a non-utilisation en matière de pratiques d'assainissement de l'eau. L'utilisation, relativement à la conservation de l'eau, est instrumentale et totale. Enfin, l'on note une forme d'utilisation symbolique en ce qui a trait au lien entre l'eau et les maladies les plus courantes dans les familles.

**Tableau 23 : Usages de l'eau - Résumé des facteurs d'utilisation et de non utilisation**

Sous-thèmes	Facteurs d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
L'approvisionnement en eau	Les risques de maladie La disponibilité de l'eau La proximité de la source L'usage de l'eau pour le ménage	L'inexistence de facilités
Les pratiques d'assainissement de l'eau	Le souci d'une bonne santé L'impureté de l'eau Les risques de maladies	Le manque de temps La surcharge de travaux aux champs L'absence de moyens financiers La taille de la famille
La conservation de l'eau	La propreté de l'eau Les risques de maladie La divagation des animaux	
La propreté corporelle	Les risques de maladie Le souci de propreté Le siècle du savon	L'absence de moyens financiers
Le lien entre l'eau et la santé	Les risques de maladies	

**Tableau 24 : Usages de l'eau - Résumé des formes et des types d'utilisation**

Sous-thèmes	Formes d'utilisation	Types d'utilisation
L'approvisionnement en eau	Instrumentale	Partiel
Les pratiques d'assainissement de l'eau	Conceptuelle	Non-utilisation
La conservation de l'eau	Instrumentale	Total
La propreté corporelle	Instrumentale	Partiel
Le lien entre l'eau et la santé	Instrumentale et symbolique	Partiel

#### 4.4.2 L'entretien du cadre de vie

##### 4.4.2.1 L'existence et l'usage de latrines

Les énoncés concernés ici sont ceux qui traitent de l'existence ou de la non-existence de lieux de défécation dans les familles, car en alphabétisation, l'on recommande que chaque foyer soit pourvu de latrines.

Les femmes vivant dans le «noyau» du village déclarent disposer de latrines communautaires; celles qui résident dans son «extension» ont plutôt des latrines individuelles. Cela s'explique par la forme d'habitat propre à chaque endroit : le noyau du village est un groupement de plusieurs familles sans délimitation de lieu de résidence pour ses membres, alors que l'extension est constituée de demeures isolées, un peu éloignées les unes des autres. La plupart des résidentes de l'extérieur du noyau villageois n'ont d'ailleurs pas de latrines à cause de la proximité de la nature qu'elles utilisent.

**Tableau 25 : Utilisation et non-utilisation des latrines par les familles des sujets**

Latrines : 7	Utilisation	Non-utilisation
Communautaires : 5	7	9
Individuelles : 2		

Selon les femmes interviewées, les latrines utilisées par elles existaient avant l'alphabétisation. Leurs comportements en cette matière n'ont donc pas évolué.

L'inutilisation des latrines est attribuée aux facteurs suivants : la division sexuée du travail, la proximité de la nature et la sécurité des enfants.

L'entrevue de groupe le confirme dans la société bobo, certains travaux, comme la construction de latrines, sont réservés aux hommes, et la femme n'a pas de pouvoir de décision. Bien que toute la famille soit concernée, le pouvoir revient aux hommes.

**Tableau 26 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation des latrines**

Facteur d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
La disponibilité	L'inexistence de facilités La proximité de la nature La sécurité des enfants

La plupart de nos sujets font une utilisation conceptuelle de la recommandation reçue au cours d'alphabétisation concernant les latrines. Tout en reconnaissant leur importance, elles se déclarent incapables d'en posséder parce que leur construction relève des hommes. Elles se disent toutefois prêtes à apporter leur contribution, le cas échéant, à savoir de fournir l'eau nécessaire au fonctionnement de l'installation.

Il n'y a pas d'utilisation des connaissances de cette suggestion parce qu'il n'y a pratiquement pas de latrines. Celles qui existent sont en majorité communautaires. La proximité de la brousse prime sur l'existence des latrines. La notion de communauté n'incite pas non plus à en posséder individuellement.

#### 4.4.2.2 La propreté du cadre de vie

Nous avons ici retenu les énoncés traitant des modes d'entretien du cadre de vie et de leur fréquence. Selon le message véhiculé par l'alphabétisation, l'entretien du

cadre de vie consiste en un balayage systématique des maisons, de la cour et de ses pourtours, car l'insalubrité des lieux favorise les maladies infectieuses.

Nos sujets reprennent cette interprétation, associant la propreté de leur cadre de vie au balayage des lieux. Toutes les femmes interrogées par nous affirment balayer leur cour, leur chambre et leur cuisine au moins une fois par jour.

«Pour l'entretien du cadre de vie, le balayage journalier a été formidable, car nous étions embêtées par les scorpions qui piquaient les enfants. Grâce à l'alphabétisation, il est rare de trouver une femme qui ne balaie pas sa maison à moins qu'elle soit partie au champ très tôt le matin» (entrevue de groupe).

On aura non-utilisation des connaissances en fonction de la fréquence du balayage. L'observation du cadre de vie montre en effet, que les paysannes n'ont pas le temps de réaliser ce balayage quotidien parce que, souvent, les cours sont jonchées de feuilles et d'ustensiles de cuisine.

Les facteurs invoqués par les femmes en faveur de l'entretien journalier de leur cour, sont, d'abord la propreté, ensuite, la lutte contre les maladies. Le facteur qui influe négativement sur la fréquence de cet entretien est la surcharge de travail.

**Tableau 27 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation**

Facteurs d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
Le souci de propreté La lutte contre les maladies	La surcharge de travaux

La forme de l'utilisation faite des connaissances est instrumentale car elle est liée à une activité pratique, à savoir l'action de balayer.

La plupart des répondantes affirment pratiquer le balayage tous les jours. Mais dans les faits, elles ne peuvent le réaliser fréquemment à cause de leurs nombreux travaux. Le type d'utilisation est donc partiel.

#### *4.4.2.3 Le dépôt d'ordures ménagères*

Les énoncés dont nous nous sommes servi en l'occurrence sont ceux qui décrivent les lieux de dépôt des ordures ménagères. Pour des raisons d'hygiène, les déchets doivent être stockés dans un endroit protégé afin d'éviter leur dispersion.

Nos sujets jettent leurs détritrus dans une fosse creusée à cet effet, se conformant par là aux leçons reçues en alphabétisation initiale. Les familles, par ailleurs, ont été sensibilisées à l'utilisation des ordures comme compost dans le cadre de la formation technique spécifique; plusieurs d'entre elles possèdent donc un lieu fixe où jeter leurs déchets. Cette formation technique renforce les acquis de l'alphabétisation. De plus, traditionnellement, les ordures accumulées aux abords des habitations servent de fumier pour le champ à proximité pendant la saison pluvieuse.

Les facteurs d'utilisation en faveur d'un dépôt d'ordures fixe sont, d'abord, la prévention des maladies, ensuite, celle de la dispersion des saletés dans la cour, avec le risque d'en retrouver dans l'eau de boisson ou dans la nourriture, et, enfin, le recyclage des déchets comme fertilisant dans les champs.

La forme d'utilisation observée ici est instrumentale parce que directement liée à la pratique.

Presque toutes les paysannes interrogées confirment jeter leurs ordures à un endroit fixe, dans une fosse. Pendant la saison des pluies, cette pratique fournit un

compost bienvenu aux alentours de la cour qui, au village, suppléent à l'inaccessibilité du champ. Le type d'utilisation est total.

#### *4.4.2.4 L'entretien du cadre de vie en résumé*

Pour résumer le deuxième thème du livret d'alphabétisation, disons que l'utilisation des toilettes individuelles n'est pas entrée dans les moeurs des villageois à cause de la proximité de la nature et de la tradition imposant un usage communautaire des latrines, car une même installation peut servir à plusieurs familles. La nature sert, par ailleurs, très souvent de lieu de défécation. La non-existence de fosses d'aisances aux champs crée des habitudes qui se perpétuent au village. En effet, le champ est, pendant les deux tiers de l'année, le milieu de vie principal des paysans qui y font cultures et récoltes.

Les femmes interviewées reconnaissent les vertus du savon bien qu'elles affirment ne pas toujours l'utiliser dans leur toilette quotidienne faute de moyens financiers. L'inexistence d'un endroit pour se laver ne les n'empêche pas de prendre des douches. Mais elles déclarent n'avoir aucune influence sur leur mari en ce qui a trait à la construction de la douche et des latrines et ce, malgré les enseignements de l'alphabétisation.

Le balayage est le seul moyen d'assainissement du cadre de vie mais les multiples travaux journaliers empêchent de le faire aussi souvent que nécessaire.

Les formes d'utilisation qui émergent à l'occasion de l'étude de ce thème sont, une utilisation conceptuelle pour les latrines, instrumentale pour la propreté du cadre de vie et le dépôt d'ordures ménagères. Relativement aux types d'utilisation, nous

remarquons une non-utilisation pour les latrines, une utilisation partielle pour la propreté du cadre de vie et une utilisation totale pour le dépôt d'ordures ménagères.

**Tableau 28 : Entretien du cadre de vie - Résumé des facteurs d'utilisation et de non-utilisation**

Sous-thèmes	Facteurs d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
L'existence et l'usage des latrines	La disponibilité	L'inexistence de facilités La proximité de la nature La sécurité des enfants
La propreté du cadre de vie	Le souci de propreté La lutte contre les maladies	La surcharge de travaux
Le dépôt d'ordures ménagères	La lutte contre les maladies Les dangers de dispersion des saletés La fertilisation du champ	

**Tableau 29 : Entretien du cadre de vie - Résumé des formes et des types d'utilisation**

Sous-thèmes	Forme d'utilisation	Type d'utilisation
L'existence et l'usage des latrines	Conceptuelle	Non-utilisation
La propreté du cadre de vie	Instrumentale	Partiel
Le dépôt d'ordures ménagères	Instrumentale	Total

#### 4.4.3 La nutrition familiale

##### 4.4.3.1 Le jardinage

Le jardinage est perçu, dans le cadre de l'alphabétisation fonctionnelle comme un palliatif de la malnutrition dans la mesure où il procure des légumes pendant la saison sèche. Pourtant, les femmes interrogées déclarent toutes ne pas faire de jardinage pendant cette dernière saison.

«On nous dit de faire certaines choses, et il n'y a pas d'eau. Cela veut dire qu'on ne peut pas le faire. Même si je veux faire de l'élevage, il n'y a pas d'eau. Pour les sauces qui doivent accompagner le tô (pâte de mil ou de maïs cuite), ce manque d'eau fait que nous ne pouvons pas avoir de légumes pendant la saison sèche» (entrevue de groupe).

Ainsi, les paysannes, sujets de notre étude, ne mentionnent que des facteurs de non-utilisation, car, pour elles, il est inconcevable de faire du jardinage pendant la saison sèche comme le recommande l'alphabétisation. Les difficultés d'obtention d'eau de consommation durant cette période n'autorisent pas une telle activité, selon elles. Pareille perception est d'ailleurs confirmée par notre entrevue de groupe et ce, dans les deux villages où nous avons mené notre enquête. Les femmes qui entrevoient une possibilité de jardinage bien qu'elles ne s'y soient jamais risquées, redoutent de la faire pour des raisons telles que la divagation des animaux domestiques, le manque d'espace et la surcharge de travaux.

**Tableau 30 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation du jardinage**

Facteurs d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
Néant	Le manque d'eau La divagation des animaux Le manque d'espace propice La surcharge de travaux

#### 4.4.3.2 La nourriture de la famille

Les énoncés dont il est question ici traitent de l'importance de la diversification de la nourriture de la famille, particulièrement de la femme enceinte et de l'enfant. Ils incluent aussi les interdits alimentaires familiaux.

Tous nos sujets affirment manger quotidiennement le même type de repas. Ce repas familial, à base de céréales et de légumes, exclut les protéines d'origine animale, car le moindre changement d'alimentation entraîne une dépense pécuniaire. Les viandes, le poisson et les œufs font partie des aliments qui occasionnent des déboursés même si, parfois, la chasse et le petit élevage permettent de se procurer gratuitement ces denrées.

«Avant, la nourriture était abondante, on cultivait beaucoup de choses. De nos jours, il faut tout acheter au marché. C'est comme si nous nous occupions beaucoup plus de la culture de coton au détriment de la nourriture» (entrevue individuelle).

Les paysannes ne mentionnent pas non plus faire consommation de fruits bien qu'elles en mangent. La notion de repas évoque pour elles la réunion de plusieurs personnes autour d'un plat commun, elles n'y comptabiliseront pas les aliments qu'elles consomment occasionnellement et individuellement, comme les fruits.

L'ensemble des femmes interrogées par nous affirment que ce manque de diversité alimentaire est attribuable à leur situation économique, d'abord, à la taille de leur famille ensuite. En effet, une seule famille peut comporter au minimum une vingtaine de personnes. La tradition de commensalité fait que les femmes mangent ensemble. Les hommes et les enfants en font autant, bien que, souvent, les membres de la famille ne vivent pas dans la même maison. L'entrevue de groupe montre que cette tradition est en pleine mutation vers un comportement beaucoup plus individualiste. Toutefois, persiste la notion de grande famille, c'est-à-dire le père, ses femmes, ses enfants et leurs conjoints.

Toutes les paysannes interviewées affirment respecter les interdits alimentaires liés à leur lignage et à celui de leur mari. Elles cumulent les interdits des deux lignages, y ajoutant ceux des fétiches adoptés par leur conjoint, qui portent en général sur des aliments d'origine animale.

**Tableau 31 : Facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances en matière d'alimentation familiale**

Facteurs d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
Néant	La taille de la famille L'absence de moyens financiers Les interdits alimentaires culturels

Bien que toutes conscientes de l'importance du jardinage, nos répondantes ne peuvent s'aménager de jardin, principalement par manque d'eau pendant la saison sèche. Ainsi, leur forme d'utilisation est-elle conceptuelle. Il n'y a pas d'utilisation des connaissances par manque d'eau.

Selon les enseignements de l'alphabétisation, les femmes doivent varier l'alimentation de la famille en y introduisant des produits du terroir afin d'éviter la malnutrition, particulièrement chez les enfants et les femmes enceintes.

Nos sujets affirment ne pas se conformer à cette recommandation faute de moyens financiers. Leur utilisation, dans sa forme, n'est que conceptuelle, car les paysannes concernées n'ignorent pas les apports nutritionnels d'une alimentation variée, surtout pour les enfants et les femmes enceintes. Il n'y a pas d'utilisation des connaissances en matière de diversification de la nourriture faute de pouvoir, mettre en pratique les apprentissages réalisés.

#### *4.4.3.3 La nutrition en résumé*

Pour résumer notre troisième thème, soulignons qu'il n'y a pas utilisation des connaissances acquises par l'alphabétisation en matière de nutrition et ce, du fait de la précarité des moyens dont disposent les interviewées. Toute variation nutritionnelle dans leur famille leur occasionne des coûts pécuniaires qu'elles ne peuvent défrayer. Les enfants et les femmes enceintes ou allaitantes sont soumis au même régime que tous les membres de la famille. Les interdits alimentaires issus du lignage et des fétiches de la famille accentuent la non-consommation de produits d'origine animale chez les femmes et les enfants.

En relation avec ce thème, la forme de l'utilisation des connaissances est conceptuelle, et son type correspond à une non-utilisation.

**Tableau 32 : La nutrition familiale - Résumé des facteurs**

Sous-thèmes	Facteurs d'utilisation	Facteurs de non-utilisation
Le jardinage	Néant	Le manque d'eau La divagation des animaux Le manque d'endroit propice La surcharge de travaux ménagers
La nutrition familiale	Néant	L'absence de moyens financiers La taille de la famille Les interdits alimentaires culturels

**Tableau 33 : La nutrition - Résumé des formes et des types d'utilisation**

Sous-thèmes	Forme d'utilisation	Type d'utilisation
Le jardinage	Conceptuelle	Non-utilisation
La nourriture de la famille	Conceptuelle	Non-utilisation

#### 4.5 LES AUTRES FACTEURS D'UTILISATION ET DE NON-UTILISATION

Outre ceux qui ont émergé des énoncés directement liés aux thèmes du livret d'alphabétisation initiale, des facteurs sont ressortis de l'analyse. Il s'agit de facteurs relatifs à l'apprentissage, donc à la formation et comprennent le suivi de la formation, l'accompagnement du formateur pendant la formation et, enfin l'oubli. De même la langue d'enseignement est apparue comme un facteur important, en rapport, elle, avec la communication.

**Tableau 34 : Autres facteurs d'utilisation et de non-utilisation**

Facteurs liés à la formation	Facteur lié à la communication
Le suivi de formation L'accompagnement du formateur pendant la formation La perception du formateur par les apprenantes La motivation L'oubli	La langue d'apprentissage

#### **4.5.1 Les facteurs liés à la formation**

##### *4.5.1.1 Le suivi de la formation*

Toutes les paysannes interrogées par nous déplorent le fait d'être abandonnées à elles-mêmes en fin de formation. Il n'y a pas systématiquement de formation complémentaire de base pour renforcer les acquis de la formation initiale. De plus, les livrets qui leur ont servi durant les cours leur sont retirés pour servir à d'autres les années suivantes. Il faut signaler que ces livrets étant payés moitié par les femmes venues s'alphabétiser, moitié par le groupement villageois féminin, sont considérés comme du domaine public et ne peuvent être gardés par personne. Les néo-alphabètes repartent donc chez elles sans aucun support pour consolider et poursuivre leur apprentissage.

Nos sujets déclarent aussi ne pas recevoir d'attestation de réussite en fin de formation. Ces femmes ignorent donc si elles sont compétentes ou non. Pareille incertitude quant au succès est pour elles une source de non-motivation dans l'application de leurs connaissances. D'autres aussi déplorent le manque de prise en considération de leur formation au moment du recrutement de formatrices en alphabétisation. Celles-là se demandent en conséquence si l'effort fourni pour s'alphabétiser a une quelconque utilité.

##### *4.5.1.2 L'accompagnement du formateur pendant la formation*

Nous entendons par accompagnement les visites du formateur ou de la formatrice au domicile des sujets pendant la formation. L'accompagnement désigne aussi les conseils prodigués en classe sur l'application des apprentissages dans la vie réelle. Selon plus de la moitié de nos sujets, leur formateur leur a rendu visite dans leur foyer pour constater l'entretien des lieux. Il leur a aussi donné en classe un feedback

sur la mise en pratique des connaissances. Les questions qu'il posait en classe d'alphabétisation ont constitué une véritable vérification de l'application effective des connaissances par les apprenantes. L'entrevue de groupe corrobore les énoncés individuels sur le comportement du formateur pendant l'alphabétisation.

#### *4.5.1.3 La perception du formateur par les apprenantes*

À ce propos les répondantes énumèrent des caractéristiques directement liés au formateur, comme son genre, son ethnie et sa langue maternelle. Elles marquent leur préférence pour une formatrice, car, selon elles, une autre femme est à même de comprendre leurs préoccupations parce qu'elle fait face à peu près aux mêmes problèmes familiaux. En outre, d'avoir à faire à une formatrice en classe leur donnant plus de confiance en elles et plus de d'aisance communicationnelle, leur formation semble du coup moins contraignante. Nos sujets ajoutent que, pour être respectée, la formatrice doit ne pas être native du village; elle doit toutefois parler leur langue maternelle, le bobo, afin de pouvoir traduire dans cette langue les énoncés difficiles du dioula.

#### *4.5.1.4 L'oubli*

Quelques paysannes affirment ne pas se souvenir de leurs apprentissages, réalisés longtemps auparavant. Certains apprentissages non appliqués sont oubliés. De plus, elles ne peuvent se rappeler le contenu non assimilé des cours ni avoir recours aux livrets pour réactiver les connaissances.

**Tableau 35 : Facteurs facilitateurs et inhibiteurs en formation**

La formation	Facteurs facilitateurs	Facteurs inhibiteurs
Le suivi de formation		Retrait des livrets en fin de formation Pas systématiquement de formation complémentaire de base Non reconnaissance des compétences de formatrice chez les apprenantes
L'accompagnement du formateur pendant la formation	Encouragement du formateur à l'utilisation des connaissances Visites du formateur au domicile des apprenantes Feedback du formateur pendant la formation	
La perception du formateur par les apprenantes	Préférence pour une formatrice Formatrice non native du village	
La motivation		Non-délivrance de l'attestation de réussite en fin de formation
L'oubli		Apprentissages trop lointains

#### 4.5.2 Le facteur lié à la communication : la langue d'enseignement

Toutes les paysannes interrogées ont évoqué le problème de la langue, d'enseignement qui constitue pour elles un frein à la compréhension du contenu d'apprentissage. Bien que cette langue – le dioula – soit la langue véhiculaire de la province, au village, font-elles remarquer, elles s'expriment plutôt dans leur langue maternelle. La non-maîtrise orale de la langue d'alphabétisation oblige les apprenantes à demander le sens des mots et des expressions utilisées à leurs compagnes meilleures qu'elles.

#### 4.6 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

De l'analyse des données recueillies en entrevue, individuellement puis collectivement, tout autant que de l'observation subséquente du cadre de vie de nos sujets, nous devons dégager les facteurs d'utilisation ou de non-utilisation des

connaissances acquises pendant l'alphabétisation. Or, il en ressort que, selon les thèmes abordés, les femmes font différentes utilisations des connaissances présentées dans les livrets d'alphabétisation.

L'analyse montre que les personnes concernées par notre recherche, toutes des femmes dont l'âge variait de 19 à 45 ans, avaient une famille de trois enfants en moyenne et vivaient en situation maritale, soit monogame, soit polygame. Ces paysannes avaient presque toutes effectué une scolarité primaire dans la langue française. Elles résidaient en milieu rural et avaient toutes suivi les cours de l'alphabétisation fonctionnelle dans une langue nationale, le dioula, qui n'était pas leur langue maternelle. On les avait déclarées alphabétisées sans pour autant leur décerner d'attestation de réussite.

#### **4.6.1 L'utilisation liée aux usages de l'eau**

En rapport avec le premier thème, à savoir les usages de l'eau, les femmes interrogées disent d'utiliser une source d'eau suivant la saison, d'abord, la proximité de cette source, ensuite. Tenant compte de la saison, elles penseront à l'utilisation ultérieure. Si l'eau est destinée à la consommation, elles iront au puits foré ou au puits traditionnel; si elle doit servir à faire le ménage ou à préparer de la bière de mil (dolo), ce sera la proximité qui guidera leur comportement. Au champ, nos répondantes affirment agir en fonction de l'environnement, utilisant la source la plus à leur portée, vu le peu de temps dont elles disposent à cause des travaux champêtres. Souvent, cette source d'eau est le ruisseau, car, dans la tradition bobo, les champs sont choisis en fonction de la proximité d'une telle source.

Le comportement des femmes en matière d'approvisionnement en eau s'inspire donc de considérations d'ordre pratique plutôt qu'hygiénique. Cette logique comportementale est imputable aux surcharges de travaux et au manque de temps.

Pour assainir l'eau de consommation, les femmes ont appris à se servir d'un tamis, qu'elles posent au-dessus d'un canari (jarre), pour y passer ensuite l'eau destinée à être bue. C'est là le seul moyen utilisé par celles de nos sujets qui affirment purifier leur eau avant d'en consommer.

Le recours au tamis représente une attitude nouvelle, introduite par l'alphabétisation. Cet objet s'adapte parfaitement aux conditions de vie des femmes rurales parce qu'il est pratique, peu coûteux et facilement transportable pour l'utilisation au champ. Mais il ne peut ôter que les saletés en suspension et, de ce fait, il ne peut prévenir toutes les maladies d'origine hydrique. C'est en partie la raison pour laquelle les femmes citent en tête de liste, parmi les maladies les plus fréquentes dans les familles, les maux de ventre et les diarrhées. En outre, malgré sa maniabilité, le tamis n'est pas souvent utilisé au champ à cause du manque de temps et des travaux champêtres.

L'eau est conservée à l'intérieur de la maison dans un récipient couvert, soit une grosse jarre ou un fût en métal. Pour ce qui est de l'eau de boisson, elle est gardée dans un canari spécial selon le témoignage de presque toutes les personnes interviewées.

La conservation de l'eau à l'intérieur des maisons est une tradition dans la société bobo. Chaque femme possède, dans sa chambre-cuisine, de grosses jarres pour l'eau de ménage et un canari pour l'eau de boisson. L'apport de l'alphabétisation réside dans l'attention qui doit être portée à la propreté de ces contenants. Nos

répondantes appliquent cet enseignement en recouvrant systématiquement les contenants concernés afin d'empêcher enfants et animaux de souiller l'eau qui y est conservée.

Faute de ressources matérielles suffisantes, l'utilisation du savon n'est pas systématique chez nos sujets . Mais sa non-utilisation ne nuit pas à la douche, qui se prend au moins une fois par jour, le matin avant d'aller au champ ou le soir au retour. Les paysannes qui n'ont pas de douche se lavent à l'air libre derrière leur maison, très tôt le matin ou très tard le soir, afin de se mettre à l'abri des regards indiscrets.

La propreté corporelle existe chez les femmes interviewées. La douche n'est pas régulière par manque d'eau, mais se fait au moins une fois par jour même sans savon. Dans la tradition bobo, la femme a l'obligation, tous les soirs, de procurer de l'eau à son mari et à tout hôte de la famille, pour la douche, le matin, pour la toilette du visage et des membres. L'utilisation régulière du savon pendant la douche est un comportement induit par l'alphabétisation. Elle est fonction des possibilités financières de la femme.

Nos répondantes font toutes le lien entre les maladies fréquentes dans leur famille et l'état de l'eau. Elles affirment rendre est responsable de ses maladies la saleté de l'eau, mais disent adopter des comportements de nature à les éviter.

Selon la typologie que nous avons dressée concernant les usages de l'eau, les utilisations instrumentale et partielle sont la plus dominantes. Les femmes ne mettent pas en pratique la totalité de leurs apprentissages, étant donné certains facteurs inhibiteurs tels que le contexte ou les moyens financiers.

#### 4.6.2 L'utilisation liée à l'entretien du cadre de vie

Touchant le thème relatif à l'entretien du cadre de vie, nos sujets affirment ne pas avoir le pouvoir de décision voulu pour doter leur foyer de latrines puisque ce sont les hommes qui les creusent. L'absence de cette commodité se justifie aussi par la proximité de la nature. Les enseignements de l'alphabétisation sur le sujet sont restés sans effet, car la notion de communauté qui autorise à plusieurs personnes à utiliser les mêmes installations, limite la propriété individuelle. De plus, au champ, les familles se passent de latrines pendant plusieurs mois sans se sentir gênées en rien dans leurs habitudes de vie.

La propreté de l'habitat se traduit par le balayage des maisons et de la cour afin d'éviter les maladies. C'est surtout la fréquence de ce balayage qui fait défaut à cause de la surcharge de travail. Le mode de nettoyage adopté est fonction du type d'habitat. Dans les maisons bobo, construites en banco (mélange de terre et d'eau) sur un sol de terre battue, le balayage n'est pas une innovation, mais un comportement déjà existant. Nos répondantes disent ne pas parvenir à entretenir leur intérieur aussi souvent qu'il le faudrait à cause de la quantité élevée de leurs travaux quotidiens. Dans la mesure où les changements de comportement souhaitables visent la régularité du balayage, il n'y a pas ici utilisation des connaissances acquises en alphabétisation.

Les ordures ménagères sont jetées dans un endroit fixe protégé pour éviter leur dispersion dans la nourriture ou dans l'eau de consommation. Elles servent, par ailleurs, de fumier pour les champs.

Notre typologie des utilisations en rapport avec le thème de l'entretien du cadre de vie fait ressortir que, touchant l'usage des latrines, l'utilisation est nulle par suite de l'existence d'installations antérieurement à l'alphabétisation. Il s'agit, dans la majorité

des cas, de latrines communautaires, auxquelles supplée le plus souvent, la nature environnante. La forme d'utilisation ici observée est conceptuelle, même s'il n'y a pas utilisation des connaissances, car les femmes reconnaissent l'importance des latrines pour une famille.

En ce qui concerne l'entretien du cadre de vie, le type d'utilisation est partiel et la forme, instrumentale. Notre analyse permet de constater une utilisation totale relativement au dépôt d'ordures ménagères, mais l'alphabétisation n'en est pas la cause. Elle résulte plutôt d'une formation technique spécifique dispensée conjointement aux femmes et aux hommes non alphabétisés à titre de compensation au coût élevé des engrais chimiques pour les cultures. Les champs, auxquels est destiné le compost provenant des déchets, appartiennent aux hommes. Ceux-ci font donc pression sur les femmes pour qu'elles entreposent correctement les ordures afin d'alléger les frais d'achat d'engrais chimiques. Les paysannes n'ont donc pas de liberté d'action en cette matière.

#### **4.6.3 L'utilisation liée à la nutrition**

À propos du troisième thème, portant sur la nutrition, les femmes interrogées affirment toutes ne pas utiliser leurs connaissances. Elles estiment inimaginable de faire du jardinage pendant la saison sèche dans une contrée qui manque d'eau de consommation. Cette activité serait néanmoins fort utile pour l'amélioration de la nutrition familiale si la nature s'y prêtait. Ainsi, toutes les familles des répondantes mangent la même nourriture, le tô (pâte de mil ou de maïs), accompagné de sauces de légumes frais ou séchés selon l'époque de l'année. Même séchés, les légumes manquent souvent pendant la saison sèche. Il n'y a pas de régime alimentaire particulier pour les femmes enceintes et les enfants, étant donné les moyens financiers

et la taille des familles. Cette situation nutritionnelle, pauvre en protides d'origine animale, est aggravée par les interdits culturels, dont tous nos sujets font état, en lien avec le lignage et les fétiches de la famille. Ces interdits portent, en effet, généralement sur de telles protides.

Dans les villages où nous avons effectué notre enquête, le jardinage est une activité prospère menée par les hommes, au sortir de la saison des pluies, et dont les revenus reviennent à ceux-ci. Pendant la saison sèche, faute d'eau, les jardins en bordure du marigot sont asséchés. Les femmes ne peuvent donc les utiliser comme potager pour l'amélioration de la nutrition familiale. La solution serait de proposer des méthodes de séchage des légumes récoltés pendant la saison pluvieuse pour pallier les effets de la saison sèche.

La diversification alimentaire, liée aux moyens financiers de la femme, souffre pendant la saison sèche, d'un manque de légumes pour les sauces. Il n'y a pas utilisation des connaissances parce que les paysannes ne possèdent pas les ressources matérielles voulues. L'environnement physique ne permet pas non plus de cultiver des légumes pendant la saison où ils font défaut. Les gains des activités rémunératrices menées par les femmes servent à amoindrir les effets de la disette au début des cultures, à acquérir le matériel scolaire pour les enfants en âge de scolarisation ou à intervenir dans les cérémonies rituelles villageoises occasionnant des contributions féminines.

Les interdits alimentaires, qui sont des faits culturels, viennent aggraver la pauvreté nutritionnelle des aliments. Il faut signaler que pendant la saison pluvieuse la nourriture est plus riche du fait de la possibilité d'approvisionnement en légumes, en

fruits sauvages et en petit gibier (rats de brousse, chenilles de karité, éphémères, lièvres, etc.).

Notre typologie des utilisations des connaissances en nutrition montre que celles-ci ne sont pas d'ordre pratique. La forme d'utilisation est conceptuelle, nos sujets reconnaissant les bienfaits d'une diversification du menu familial, ainsi que la nécessité d'accorder une attention particulière à la nourriture des personnes à risque, comme les femmes enceintes et les enfants.

#### **4.6.4 La synthèse des facteurs et des utilisations**

Notre synthèse de l'analyse des facteurs d'utilisation, ainsi que des formes et des types d'utilisation est présentée dans le tableau 36 ci-dessous.

**Tableau 36 : Synthèse des facteurs, des formes et des types d'utilisation suivant les thèmes abordés**

Thèmes	Sous-thèmes	Facteurs d'utilisation	Facteurs de non utilisation	Formes d'utilisation	Types d'utilisation
Les usages de l'eau	L'approvisionnement en eau	Les risques de maladies La disponibilité de l'eau La proximité de la source d'eau L'usage de l'eau pour le ménage	L'inexistence de facilités	Instrumentale	Partiel
	Les pratiques d'assainissement de l'eau	Le souci d'une bonne santé L'impureté de l'eau Les risques de maladies	Le manque de temps La surcharge de travaux au champ L'absence de moyens financiers La taille de la famille	Conceptuelle	Non-utilisation
	La conservation de l'eau	La propreté de l'eau Les risques de maladies La divagation des animaux		Instrumentale	Total
	La propreté corporelle	Les risques de maladies La propreté corporelle Le siècle du savon	L'absence de moyens financiers	Instrumentale	Partiel
	Le lien entre l'eau et la santé	Les risques de maladies		Instrumentale et symbolique	Partiel
L'entretien du cadre de vie	L'existence et l'usage des latrines	La disponibilité	L'inexistence de facilités La proximité de la nature La sécurité des enfants	Conceptuelle	Non-utilisation
	La propreté du cadre de vie	Le souci de propreté La lutte contre les maladies	La surcharge de travaux	Instrumentale	Partiel
	Le dépôt d'ordures ménagères	La lutte contre les maladies Les dangers de dispersion des saletés La fertilisation des champs		Instrumentale	Total
La nutrition familiale	Le jardinage		Le manque d'eau La divagation des animaux Le manque d'endroit propice La surcharge de travail	Conceptuelle	Non-utilisation
	La nutrition familiale		L'absence de moyens financiers La taille de la famille Les interdits alimentaires culturels	Conceptuelle	Non-utilisation
Les autres facteurs	La formation	L'accompagnement du formateur pendant la formation Formatrice non native du village	Le suivi de formation La motivation L'oubli	Sans objet	Sans objet
	La communication		La langue	Sans objet	Sans objet

Les facteurs d'utilisation qui émergent du tableau synthèse sont relatifs à l'hygiène de vie et à la disponibilité des commodités permettant l'utilisation.

Les facteurs de non-utilisation, beaucoup plus importants, peuvent être classés en facteurs liés au contexte et en facteurs liés à l'utilisatrice : les premiers consistent dans l'environnement physique d'utilisation, le problème de temps, les considérations culturelles et les contraintes familiales, les seconds dans la surcharge de travaux et l'état de la situation financière.

Parmi les autres facteurs d'utilisation, il en est un qui est relatif à la formation. Il s'agit de l'accompagnement du formateur pendant la formation.

Les facteurs de non-utilisation sont : le suivi de formation, la motivation et l'oubli.

Le facteur lié à la communication est la langue d'enseignement.

Notre analyse des résultats ayant fait ressortir les différents facteurs jouant dans l'utilisation ou la non-utilisation des connaissances, ainsi que sur les formes et les types d'utilisation, le chapitre suivant porte sur l'interprétation de nos résultats.

## **CHAPITRE 5**

### **L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous cherchons à comprendre les différents facteurs d'utilisation et de non-utilisation des connaissances, ainsi que les formes et les types d'utilisation que notre analyse des résultats a révélés. Nous les mettons en rapport avec les écrits de la recension et avec le contexte d'étude si nécessaire pour expliquer leur importance ou leur prédominance dans les utilisations ou les non-utilisations des connaissances.

## **5.1 LES CATÉGORIES DE FACTEURS D'UTILISATION ET DE NON-UTILISATION DES CONNAISSANCES**

Les catégories de facteurs d'utilisation révélées par l'analyse portent sur le contexte d'utilisation et sur la formation. Quant aux catégories de facteurs de non utilisation, ils sont relatifs au contexte, à la femme utilisatrice, à la formation et à la communication.

### **5.1.1 Les catégories de facteurs d'utilisation des connaissances**

Certains facteurs d'utilisation des connaissances ont émergé de notre analyse des résultats. Si on les considère à la lumière des différentes catégories de facteurs, il ressort qu'ils sont, d'une part, relatifs au contexte d'utilisation, de l'autre, à la formation. Les connaissances mise en causes par les facteurs liés au contexte d'utilisation portent, en termes de contenu, sur des préoccupations sanitaires; les facteurs liés à la formation font référence à l'accompagnement du formateur pendant la formation et à l'origine de la formatrice, qui doit ne pas être native du village pour se mériter la considération d'apprenantes pendant la formation.

Parmi les facteurs liés au contexte, la divagation des animaux constitue un élément d'utilisation des connaissances car elle incite à la conservation des eaux de

consommation dans un récipient couvert. En effet, les femmes couvrent leur eau afin d'empêcher les animaux (moutons , chèvres, chiens, poules) d'y boire.

La référence au temps dans l'utilisation du savon montre l'importance de son utilisation à l'heure actuelle. C'est une obligation imposée par la modernisation dont toute personne est sensée se conformer.

Les facilités contextuelles est un atout majeur pour l'utilisation des connaissances. Elles rendent l'environnement d'utilisation propice au réinvestissement des connaissances acquises. Ainsi, l'existence préalable de latrines, de douches, de puits suffisants favorisent l'utilisation des apprentissages reliés à ces domaines.

La fertilisation des champs constitue un facteur d'utilisation dans le sous-thème, dépôt des ordures ménagères. Les déchets sont stockés par les répondantes à un endroit fixe pour être ensuite épandus au champs comme fertilisant.

La prise de conscience faite par nos répondantes, de l'importance de l'hygiène de vie à travers leurs connaissances acquises en alphabétisation, les révèle soucieuses de changer les conditions de santé présentes, jugées précaires. L'utilisation des connaissances chez elles est déterminée par des préoccupations sanitaires reliées au contexte d'utilisation. La santé est aussi l'objectif principal qui sous-tendent les thèmes des livrets d'alphabétisation. En établissant une relation entre les comportements d'hygiène et la santé familiale, nos sujets introduisent un changement dans leurs pratiques quotidiennes en matière d'usage de l'eau. L'attention est désormais centrée sur les mesures d'hygiène de l'eau et de l'habitat afin d'éviter les maladies courantes.

**Tableau 37 : Catégories de facteurs d'utilisation des connaissances**

Catégories de facteurs	Utilisation
Facteurs liés au contexte	La divagation des animaux Le siècle du savon L'existence préalable de facilités d'utilisation La fertilisation des champs Les préoccupations sanitaires : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Souci d'une bonne santé</li> <li>- Impureté de l'eau</li> <li>- Risques de maladies</li> <li>- Propreté de l'eau</li> <li>- Propreté corporelle</li> <li>- Prévention des maladies</li> </ul>
Facteurs liés à la formation	L'accompagnement du formateur pendant la formation <ul style="list-style-type: none"> <li>- Feedback constant sur l'application des connaissances dans le contexte de vie</li> <li>- Visites du formateur au domicile des apprenantes</li> <li>- Conseils du formateur sur l'application des connaissances</li> </ul> Une formatrice non native du village

### 5.1.2 Les catégories de facteurs de non-utilisation des connaissances

Malgré la prise de conscience notée chez nos répondantes, des barrières freinent l'utilisation de certaines connaissances acquises en alphabétisation. En effet, des facteurs de non-utilisation existent, en rapport avec le contexte, l'utilisatrice, et la communication. Certains facteurs associés à la formation sont également apparus comme des inhibiteurs à l'utilisation des connaissances. Ces données de recherche sont illustrées au tableau 38 ci-après. Leur quantité justifie de leur accorder une attention particulière et, de ce fait, d'insister sur les facteurs qui déterminent les comportements des utilisatrices.

**Tableau 38 : Catégories de facteurs de non-utilisation des connaissances**

Catégories de facteurs	Non-utilisation
Facteurs liés au contexte	Le manque de temps L'inexistence de facilités La proximité de la nature Le manque d'eau La divagation des animaux La cohabitation La taille de la famille Les interdits alimentaires culturels
Facteurs liés à la femme utilisatrice	La surcharge de travaux au champ L'absence de moyens financiers
Facteurs liés à la formation	Le suivi de formation La perception qu'ont les apprenantes du formateur La motivation L'oubli
Facteur lié à la communication	La langue d'apprentissage

#### 5.1.2.1 Les facteurs liés au contexte

Ces facteurs, nous montre la classification des catégories de facteurs de non-utilisation selon leur importance, occupent une place très importante. Nos résultats, ici, sont donc en accord avec les écrits d'auteurs qui se sont prononcés là-dessus, comme Daudelin et Fredette (1995) Royer *et al.* (1995) ainsi que Toupin (1993). Les facteurs contextuels, rappelons-le, portent sur l'environnement physique d'utilisation, le problème de temps, les contraintes familiales et les considérations culturelles.

#### A) L'environnement physique d'utilisation

L'environnement physique doit permettre l'utilisation des connaissances en facilitant leur mise en application. Cet environnement propice au réinvestissement des connaissances devrait minimiser les barrières dans le contexte de vie et, ainsi, contrer les facteurs de non-utilisation.

Dans les villages de Yéguéresso et de Tondogosso, l'insuffisance du nombre de puits, de latrines, de douches et le manque d'eau pour le jardinage, constituent des facteurs inhibiteurs. En effet, dans un contexte à prédominance analphabète, comme l'ont fait remarqué Ballara (1992) ainsi que McSweeny et Freedman (1980), l'existence de facilités est la condition première de l'utilisation des connaissances.

La mise en place d'un environnement facilitateur relève souvent de la contribution masculine. C'est le cas des travaux de construction dans la société bobo. Pareille division sexuelle du travail ne laisse aucune place à l'expression d'une volonté féminine en matière de mise à disposition de douches, de latrines et de puits suffisants en vue d'une utilisation régulière. De plus comme la décision de construction concerne toute la famille, la femme ne peut avoir aucune initiative (Barrett et Brown, 1996) du fait que sa condition lui interdit une telle ingérence, qui équivaldrait à remettre en question la structure et les rôles attribués aux différents sexes. Le refus de soumission aux traditions ancestrales entraînant parfois des résistances chez les hommes dans les villages concernés, il constitue ainsi un frein à l'alphabétisation des femmes, comme l'ont si bien souligné Roy *et al.* (1995) dans leur étude sur l'utilisation d'une connaissance. Selon eux, l'innovation qui s'en prend au contexte sociopolitique et culturel risque de rencontrer semblables résistances.

La proximité de la nature est aussi un facteur de non-utilisation des latrines. Ce constat avait déjà été relevé par l'INA (1990) et par McSweeny et Freedman (1980) dans leurs recherches sur l'alphabétisation au Burkina Faso. Nous constatons que les comportements n'ont pas évolué depuis la publication de leurs travaux. Le problème relève sans doute d'un autre ordre que de celui de l'alphabétisation.

## B) Le problème de temps

À Tondogosso et à Yéguéresso, l'organisation sociale du travail est cause de surcharge pour les femmes. Cette occupation permanente, inhérente à la condition de femme dans un milieu rural, est aggravée par la logique culturelle en honneur chez les Bobos, laquelle définit la femme idéale en fonction de ses capacités d'effort physique. En effet, selon Doti-Sanou (1996), la société bobo exige de la femme qu'elle soit soumise à son mari et travailleuse, tant à la maison qu'au champ. De ce fait, pour répondre à la demande sociale, elle joue un rôle important pendant en agriculture car, en sus de ses travaux ménagers, elle participe, aux côtés des hommes aux semailles, au buttage, au sarclage et à la récolte. Le temps qu'il lui reste alors pour mettre en pratique les connaissances acquises par l'alphabétisation, telle l'ébullition de l'eau, se révèle insignifiant, sinon inexistant. Ce problème de temps propre aux femmes rurales des pays en développement est ressorti de notre analyse des résultats comme un facteur de non-utilisation des connaissances. Il est d'ailleurs signalé dans le contexte africain par des auteurs comme Beverly-Benner (1990a), Bhasin (1984), Bholá (1994), Bisilliat et Fieloux (1992), Chlebowska (1992) et McSweeney et Freedman (1980). Ces auteurs l'ont tous noté, la division sexuelle du travail dans les sociétés traditionnelles ne laisse pas de temps libre aux femmes pour s'adonner à autre chose qu'aux activités ménagères et agricoles. Le calendrier journalier de la paysanne burkinabè publié, dans la revue *Solidarité* (1992) sur les femmes de milieu rural atteste bien qu'elles sont occupées en permanence. Très tôt le matin, la femme commence ses travaux pour ne se reposer que très tard le soir après avoir satisfait tout le monde. On trouve l'explication de cette condition dans les écrits de Ba (1993) ainsi que de Bah (1993) et Droy (1990), qui l'attribuent à l'économie de marché. En plus des tâches assignées par la tradition, comme les travaux ménagers, la recherche du bois, de l'eau et la culture dans le champ familial, la femme se voit imposer maintenant la culture du champ de

coton ou d'arachides de son mari. Or, le produit de cette culture est destiné à la vente, dont les revenus vont au mari. Les paysannes bobos ont confirmé l'occupation permanente décrite par les auteurs. Le manque de temps est donc un facteur inhibiteur pour la pratique des connaissances issues de l'alphabétisation fonctionnelle.

### C) Les considérations culturelles

Les considérations culturelles se vivent de plusieurs manières chez les femmes bobo interviewées. D'abord, en vertu de leur condition féminine, elles doivent soumission et respect à leur mari, attitude de subordination qui limite considérablement leur autonomie décisionnelle. Ensuite, elles ne peuvent déroger aux responsabilités que leur impose la tradition, à savoir subvenir financièrement aux besoins de la famille si l'époux en est incapable. De ce fait, les fonds obtenus par le biais des petites activités rémunératrices qu'elles gèrent vont en totalité dans l'amélioration des conditions de vie familiales. Toute la saison sèche est consacrée à rechercher ces moyens de survie, car le mari, en dehors de la saison des cultures, ne pratique aucune activité économique. Sa conjointe se retrouve ainsi dans l'obligation d'honorer plusieurs dépenses avec le peu d'argent tiré de ses ventes. La nourriture de la famille est la dépense prioritaire si le grenier familial est vide.

De notre étude, il ressort aussi que la cohabitation de la femme alphabétisée avec la belle-mère analphabète ne facilite pas l'utilisation des connaissances. Cette contrainte culturelle crée des conflits dans les changements de comportement, lorsqu'il s'agit d'utiliser une nouvelle connaissance, extérieure au référent culturel. Les paysannes alphabétisées vivant avec leur belle-mère font face à leur opposition aux enseignements reçus en matière de soins de propreté donnés aux enfants et de manière d'agir nouvelle envers le bébé. Celles qui partagent la même chambre-cuisine ne peuvent non plus jouir d'une autonomie de comportement dans l'application de

leurs nouvelles connaissances sur l'entretien du cadre de vie ou l'assainissement de l'eau, car les ustensiles dont elles se servent appartiennent en partie à la belle-mère. Cette dernière est favorable à la consommation d'alcool par les bébés pour l'endormir, s'opposera aussi à l'utilisation du tamis parce que selon elle, l'eau puisée ne contient aucune impureté. Elle voudra également voir respecter les normes de balayage traditionnel, à savoir ne pas le faire à un certain moment de la journée ou en présence de personnes en particulier, pour ne pas s'attirer des malédictions. Ainsi, certaines des nouvelles connaissances acquises par les femmes lors de leur alphabétisation, vont à l'encontre des croyances habituelles, d'où, parfois, l'impossibilité pour elles de les traduire en pratique dans leur contexte de vie. Des auteurs comme Gbary (1996) et Ouédraogo-Franiatte (1994) au Burkina Faso, Caldwell (1979, 1993) au Nigéria et en Inde, avaient déjà fait remarquer que dans une situation de prise de décision, la prédominance n'est pas donnée à la femme, mais à la belle-mère, au mari ou aux personnes plus âgées de la famille. Leurs écrits quant à l'influence de la belle-mère trouvent confirmation dans notre recherche.

Enfin, les contraintes de nature culturelle se manifestent aussi chez les femmes interviewées, dans la consommation de certains aliments. La culture les oblige à observer les interdits liés aux lignages et aux fétiches de la famille. Or, ces nourritures tabous constituent, en général, un apport protéique important, puisque, souvent, il s'agit de viandes.

Dans un contexte où les croyances culturelles sont très fortes, les connaissances acquises en alphabétisation ont d'autant moins de chances de s'imposer facilement que leurs détentrices sont d'un statut social inférieur. Les normes de nutrition, dans les deux villages où nous avons mené notre enquête, sont régies par les traditions de commensalité et les interdits culturels, auxquelles les paysannes

adhèrent fortement. Ainsi se confirme le fait que la culture, dans les sociétés paysannes, règle la nutrition (Jaffré, 1990; UNICEF, 1996a). Nonobstant ce fait, le niveau d'alphabétisation de la mère et le niveau économique des familles sont les facteurs déterminants dans les changements de comportement nutritionnel (Bown, 1990; Grosse et Auffret, 1989; UNICEF-Burkina, 1994). Aussi les acquis de l'alphabétisation, chez les femmes bobos, devraient-ils améliorer leurs comportements nutritionnels. Mais les contraintes culturelles et la situation économique des familles viennent inhiber l'effort d'alphabétisation. Dans notre étude, les considérations culturelles sur la nutrition apparaissent prégnantes au point d'occulter les autres facteurs.

#### D) Les contraintes familiales

Les contraintes familiales ont une incidence sur l'utilisation des connaissances issues de l'alphabétisation par les paysannes bobos. En effet, la famille se compose de plusieurs personnes, mari, belle-mère, autres épouses et enfants, à l'alimentation desquelles doit pourvoir la femme. Seul le grain est fourni par le chef de famille, tout le reste l'est par sa conjointe. La taille de sa famille, au regard des moyens financiers dont dispose la paysanne, devient un facteur de non-utilisation de ses connaissances en matière de diversification alimentaire.

La taille de la famille intervient, par ailleurs, dans l'assainissement de l'eau des rivières et des puits traditionnels non aménagés. L'eau bouillie nécessaire à la consommation de plusieurs personnes requiert une surcharge de travail. La culture des champs étant prioritaire, la femme choisit les travaux champêtres. En conséquence, elle néglige l'assainissement au profit de l'agriculture. D'un autre point de vue, cette grande famille constitue un facilitateur, tous ses membres féminins

adultes faisant la cuisine et nettoyant la cour à tour de rôle, ce qui pose le problème de l'élargissement de l'alphabétisation à toutes les femmes de la famille.

#### *5.1.2.2 Les facteurs liés à la femme utilisatrice*

Outre les facteurs de non-utilisation liés au contexte, l'analyse en fait ressortir qui se rapportent à la femme utilisatrice. Ce sont la surcharge de travail et l'absence de moyens financiers.

##### A) La surcharge de travail

La surcharge de travail représente, chez les femmes interviewées, un facteur de non-utilisation dans la mesure où elle influe sur la mise en pratique efficace de leurs connaissances acquises par alphabétisation. En effet, les multiples tâches de la paysanne telle que la recherche de bois de chauffe et d'eau, les travaux champêtres, sans oublier la préparation des repas, ne lui laissent pas de temps libre pour s'adonner à d'autres activités. La femme des campagnes ne peut agir conformément aux recommandations reçues au cours d'alphabétisation touchant par exemple, le balayage fréquent de la cour, la surveillance des enfants comme mesure d'assainissement de l'eau de conservation, l'ébullition des eaux de rivières et des puits traditionnels non aménagés. C'est donc dire que la surcharge de travail est un facteur de non-utilisation de ses connaissances. Cette surcharge a d'ailleurs aussi été signalée par les auteurs comme un obstacle à sa participation aux activités d'alphabétisation (Chlebowska, 1992; Bisillat et Fieloux, 1990).

##### B) Les moyens financiers

L'absence de moyens financiers est également apparue comme un facteur de non utilisation chez les femmes interviewées. Le manque de ressources matérielles est tributaire de la monétarisation des échanges en milieu rural et trouve surtout son

origine dans le contexte difficile qui prévaut au sein des pays en développement. En effet, ces pays vivent dans des conditions précaires dues à une situation générale de crise économique. Le programme d'ajustement structurel (PAS) institué dans les années 1980, «qui cherche à instaurer et/ou à développer l'économie de marché et à accroître le niveau de production avec une politique de production des exportations et/ou un processus de substitution des importations» (Carl et Verez, 1994, p. 241), en est aussi la cause. Les mesures d'austérité exigées ont entraîné une paupérisation massive du milieu rural. Les produits manufacturés et, pas mieux, les denrées de première nécessité, se sont trouvés hors de portée des paysans. Pour s'adapter au nouveau contexte économique, ceux-ci doivent se lancer dans des cultures de rente, phénomène qui s'accompagne de la diminution des cultures traditionnelles, d'une augmentation de la malnutrition et d'une surcharge de travail pour la femme, dont le peu de temps libre se trouve ainsi confisqué. Cette dernière ne peut pas davantage manger une nourriture équilibrée ni s'acheter du savon pour la toilette ou la lessive. À la suite de son alphabétisation, on peut affirmer que la paysanne éprouve des difficultés à utiliser ses connaissances. Le contexte général de crise diminue son pouvoir d'achat et la surcharge économiquement, car elle doit pallier l'insuffisance financière de son mari qui, la plupart du temps, se décharge sur elle. C'est dire que les moyens financiers de la femme bobo constituent un facteur important dans l'utilisation des connaissances issues de l'alphabétisation. Ils influent fortement sur la nutrition de la famille dont ils induisent afin d'induire les effets, résultats en conformité avec les écrits de Grosse et Auffret (1989), de Bown (1990) et de l'UNICEF-Burkina (1994).

### C) La confiance en soi

Deux facteurs, bien que retenus dans notre cadre de recherche pour avoir émergé de notre recension des écrits, ne nous sont pas apparus pertinents par la

suite. L'un d'eux est la confiance en soi qui, bien que mentionné par Lind et Johnston (1990) puis par Ballara (1992), n'est pas évoqués par nos répondantes. Nous pensons ce facteur n'entrait pas en jeu pour la femme, dès l'instant où elle avait pris la décision d'assister aux cours d'alphabétisation. Ce faisant, elle était, en effet, consciente de devoir changer de comportement, informée qu'elle en avait été le cadre des groupements féminins villageois. De plus, on peut supposer qu'elle avait reçu un accord tacite de sa famille, surtout de son mari, avant de s'inscrire aux séances de formation. L'alphabétisation constitue, pour elle, une valorisation de soi par les savoirs qui y sont dispensés et, par ricochet, un prestige pour son mari. Elle accède à un statut social supérieur à celui des analphabètes et acquiert ainsi plus de confiance en elle pour mettre en pratique les nouvelles connaissances.

#### D) La santé physique

Le deuxième facteur non mentionné par nos sujets est la santé physique. Bien que ce facteur ne soit pas isolé, il est reconnu que les femmes des pays en développement, surtout en milieu rural, vivent dans des conditions précaires par suite de leurs accouchements rapprochés et de leur surcharge de travail. Leur état de santé apparaît comme un facteur important pour la traduction en pratique de leurs apprentissages. La moyenne d'âge de nos répondantes semble indiquer qu'elles sont en bonne forme. C'est sans doute en partie pour cette raison que la santé physique n'est pas ressortie dans nos données.

##### *5.1.2.3 Les facteurs liés à la formation*

Outre les facteurs associés aux thèmes du livret d'alphabétisation initiale, des facteurs liés à la formation sont apparus dans l'analyse des résultats de nos données de recherche. C'est précisément en considérant l'alphabétisation comme un processus

éducatif que nous avons, dans notre recension des écrits, mis l'accent sur les stratégies facilitatrices du transfert après la formation selon le point de vue de l'apprenant.

Ainsi les facteurs liés à la formation retenus après analyse de nos résultats comprennent-ils le suivi de formation, l'accompagnement du formateur pendant la formation et la perception qu'ont les apprenantes du formateur. L'émergence des deux premiers de ces facteurs vient confirmer les écrits de Caffarella (1994), d'Ottoson (1994) et de Toupin (1995) sur leur importance comme facteurs clés dans le transfert des connaissances.

#### A) Le suivi de formation

L'absence de stratégies de suivi de formation a été mentionnée par Caffarella (1994) comme faisant partie des raisons que les apprenants invoquent à l'appui de la non-application de leurs connaissances. Notre étude confirme que le manque de stratégies de suivi à l'Institut national d'alphabétisation (INA), seule institution de ce type au Burkina Faso, freine la mise en pratique par les personnes alphabétisées des acquis de l'alphabétisation. Toutes les décisions étant hiérarchisées et centralisées, celles qui ont trait, notamment, au financement du suivi de formation ne peuvent ne pas être prises uniquement par la province, à cause du manque de fonds, par exemple. Aussi n'est-il pas étonnant d'entendre les femmes dire qu'elles se sentent abandonnées en fin de formation, alors qu'il était prévu, dans les objectifs de l'alphabétisation nationale, que la postalphabétisation résulterait en un processus d'éducation permanente. Afin de se justifier, l'Institut fait état de ressources insuffisantes pour assurer le suivi nécessaire, soit au minimum, une formation complémentaire de base systématique et la mise en place d'une bibliothèque villageoise où les femmes puissent continuer de se perfectionner. Le retrait des livrets d'alphabétisation en fin de formation par le groupement villageois n'aide pas non plus

les néo-alphabètes à consolider leurs acquis. Le suivi de formation aurait constitué une forme de sensibilisation de tout le village aux effets de l'alphabétisation. Mais ce soutien fait défaut de la part de l'institution en cause et des autorités concernés.

#### B) L'accompagnement du formateur pendant la formation

Pendant la formation, l'animateur a eu recours à des stratégies qui se sont avérées positives, à savoir un feedback constant sur l'application des connaissances dans le contexte de vie, des visites fréquentes au domicile des apprenantes et des conseils prodigués au besoin. Son rôle d'accompagnateur de l'apprentissage constitue un facteur facilitateur du transfert. Ce genre d'encadrement fait partie des stratégies recommandées par Ottoson (1994) au formateur pendant la formation.

#### C) La perception du formateur par les femmes

Pour faciliter l'acquisition des connaissances par les femmes, les répondantes se réfèrent à leur perception d'un animateur de centre d'alphabétisation à partir de la formation qu'elles ont reçue. Elles marquent leur préférence pour le genre féminin, ainsi que pour la maîtrise de leur langue maternelle par la formatrice. Pareilles caractéristiques s'avèrent une source de crédibilité, parce qu'un enseignant de sexe féminin et de même langue a plus de chances de se montrer sensible aux problèmes vécus par les apprenantes. Celles-ci voient également dans la formatrice une source d'efficacité du fait que, sa présence suscite un esprit de corps au sein du groupe-classe et facilite donc la de communication. La préoccupation d'instaurer une «classe femme» s'inscrit dans la continuité des systèmes villageois, d'organisation traditionnelle où les femmes débattent de leurs préoccupations hors de toute présence masculine. Elles cherchent ainsi, dans toutes leurs activités, à marquer la différence entre leur sphère propre et la sphère masculine.

Deux autres facteurs, directement associés à l'utilisatrice, ont été classés sous la rubrique «formation», les obstacles relevés par les répondantes constituent des faits d'apprentissage. Il s'agit de la motivation et de l'oubli.

#### D) La motivation

La motivation comme facteur est un puissant facilitateur. En conformité avec les écrits de Comings *et al.* (1992) et de Lind et Johnston (1990) elle apparaît dans notre analyse, influencer positivement sur la participation. Si nos répondantes ne la mentionnent pas explicitement, c'est qu'elles la considèrent comme allant de soi, car les femmes bobos qui assistent aux séances d'alphabétisation sont déterminées à acquérir des connaissances. Pour parvenir à leurs fins, elles ont dû franchir plusieurs barrières, à savoir le coût des fournitures, la prise en charge totale du formateur, sans compter les entraves familiales qui constituaient des facteurs de non participation. Leur motivation s'estompe, cependant, du fait qu'en fin de formation, l'évaluation sommative retient peu d'entre elles comme néoalphabètes. Cette forme de jugement porté sur leurs capacités d'apprentissage est une source de démotivation générale, même pour les alphabétisées. Et la déception des apprenantes est aggravée par la non-délivrance d'une attestation de réussite aux plus méritantes et la non-reconnaissance des capacités d'animatrices de centre d'alphabétisation aux néoalphabètes féminins. Cette non-reconnaissance, qui se traduit par la non-diffusion de la date du recrutement du concours, affecte grandement les femmes. Elles la vivent comme une exclusion de la promotion de l'alphabétisation et se posent en conséquence la question des effets bénéfiques de la formation reçue.

#### E) L'oubli

Bien que n'ayant pas été retenu comme facteur dans notre cadre de recherche, l'oubli ressort de notre analyse, nous pensons que la non-maîtrise de la langue

d'enseignement peut rendre difficile la mémorisation des connaissances. Comme l'a si bien fait remarquer une répondante : «Nous retenons mieux dans notre langue, car nous connaissons le sens des mots que nous employons». Mais l'oubli est aussi lié au temps écoulé depuis la formation, les apprentissages non mis en pratique finissant sortir de la mémoire. Les femmes ne se rappellent plus certains comportements recommandés par l'alphabétisation, ce qui constitue une limite à l'utilisation de leurs connaissances.

#### *5.1.2.4 Le facteur lié à la communication : la langue d'apprentissage*

Le choix d'une langue d'enseignement différente de la langue maternelle des apprenantes vient enfin, comme facteur important dans la non-utilisation des connaissances. Il constitue, de fait, un frein à la compréhension des notions enseignées. Son importance a été relevée par Bhola (1993), Beverley-Benner (1990b) et Fordham (1994), dans un contexte multilingue semblable à celui de notre contexte d'étude. Ces auteurs ont montré que, dans un tel contexte, si la langue d'enseignement n'est pas celle de l'apprenant, il se pose des problèmes aussi bien pendant l'apprentissage qu'au moment de l'utilisation de la langue dans le milieu de vie car l'environnement ne s'y prête pas. Il s'agit donc là d'un facteur de non-utilisation des connaissances. Apprendre en dioula, langue véhiculaire de la région que toutes les paysannes ne maîtrisent pas, joue contre l'utilisation de leurs connaissances parce que le contenu de la formation n'a pas été compris et ni encore moins, assimilé. Les femmes ne peuvent le traduire efficacement dans la vie pratique. C'est pour cette raison que Gayfer (1983) propose une solution intermédiaire, qui serait d'apprendre dans la langue maternelle et de passer ensuite à la langue de grande diffusion. Mais une langue ne peut servir à l'enseignement que si elle a été décrite et s'il existe des

manuels d'alphabétisation dans cette langue, ainsi que des animateurs formés pour s'en servir. Tels sont les préalables suggérés par Ballara (1990) et l'INA.

## **5.2 LES FORMES ET LES TYPES D'UTILISATION**

Notre recherche visait également à cerner les formes et les types d'utilisation des connaissances acquises par les femmes lors de leur alphabétisation à partir du livret initial. Nous voulions par là déterminer leurs utilisations des apprentissages et apprécier s'il y avait utilisation des connaissances en hygiène et nutrition familiale. Les formes d'utilisation qui ont émergé de notre analyse sont la forme instrumentale, la forme conceptuelle et la forme symbolique. Les types d'utilisation sont l'utilisation partielle et la non-utilisation.

### **5.2.1 Les formes d'utilisation**

#### *5.2.1.1 L'utilisation instrumentale*

Faire une utilisation instrumentale d'un apprentissage signifie que les femmes incorporent les connaissances acquises en alphabétisation dans leurs activités quotidiennes. Le fait de mettre en pratique des apprentissages relatifs à la propreté de l'eau et de l'habitat constitue une acceptation et une reconnaissance de l'importance de l'hygiène familiale et, par extension, des bienfaits de l'alphabétisation par nos sujets. Cette utilisation instrumentale qui est la leur témoigne aussi du caractère pratique de la formation. Elle confirme que, dans un contexte de pauvreté, s'il y a une relation entre les besoins immédiats des personnes et les apprentissages, les connaissances ont davantage de chances d'être appliquées.

L'utilisation pratique, quant à elle, se rapporte aux domaines où la femme a une plus grande latitude de comportement c'est-à-dire aux usages de l'eau et à l'entretien du cadre de vie. Ainsi comprend-on que les obstacles freinant la complète réalisation

de l'instrumentalité sont associés à sa personne. Ce constat démontre que, dans les villages concernés, les usages de l'eau et l'entretien du cadre de vie restent exclusivement féminins. Il n'y a pas de collaboration entre l'homme et la femme concernant l'hygiène de l'eau et l'entretien de la maison. La division sexuelle du travail demeure très marquée malgré les apports extérieurs à la culture.

#### *5.2.1.2 'utilisation conceptuelle*

Pour expliquer l'utilisation conceptuelle chez nos répondantes, nous pouvons affirmer qu'elle est associée aux connaissances non obligatoires à la survie. Ce sont les connaissances qui ne sont pas nécessaires pour fonctionner dans la vie courante, où il existe des palliatifs dans la pratique. Par exemple, à défaut de latrines, la nature sert de lieu de défécation. De même, à défaut du jardinage ou d'autres ressources pour varier la nourriture, les femmes procèdent comme auparavant pour nourrir leur famille. Ces comportements ne jouent pas directement sur la survie et ne vont pas, à leur avis, à l'encontre de besoins essentiels.

Pareille forme d'utilisation reste, par ailleurs, liée à l'activité cognitive : en effet, les apprentissages n'y sont pas oubliés par les répondantes, mais le poids des facteurs de non-utilisation ne leur permet pas de les transformer en pratique. Ainsi donc, à l'examen, l'utilisation conceptuelle, se révèle comporter tous les facteurs de non-utilisation, tant ceux qui sont liés à la femme utilisatrice que ceux qui le sont au contexte d'utilisation. Toutes ces barrières freinent le passage de l'activité cognitive à la pratique.

Une autre raison de l'utilisation conceptuelle tient dans le fait qu'on la retrouve associée aux connaissances dont les effets sur la vie de la famille ne sont pas directement perceptibles par les paysans. Par contre, l'utilisation instrumentale est

conforme à la logique des croyances traditionnelles dans les villages concernés, selon laquelle tout fait appelle une manifestation extérieure. C'est le cas des maux de ventre et des diarrhées en rapport avec l'hygiène de l'eau. Dans l'hygiène de l'habitat, l'extériorisation des faits se traduit, d'une part, par un jugement porté sur les capacités d'entretien du ménage de la femme et, d'autre part, par les maladies qu'occasionnent des ustensiles mal entretenus et une maison malpropre.

#### *5.2.1.3 L'utilisation symbolique*

Le cumul des utilisations symbolique et instrumentale dans la relation entre l'eau et la santé, constitue une preuve de la prise de conscience par les femmes de la cause des maladies les plus courantes dans leurs familles. En plus d'intégrer les connaissances concernées dans leurs pratiques, pour le bien-être de la collectivité, les néo-alphabètes se sentent obligées d'en informer leurs proches qui n'ont pas pris part aux séances d'alphabétisation afin de réduire les maladies d'origine hydrique. Ce comportement est caractéristique des milieux paysans où tout le village constitue une seule grande famille et où les membres de la communauté entretiennent les uns avec les autres des relations très étroites dans tous les domaines de la vie sociale.

L'utilisation symbolique en vertu de laquelle les alphabétisées informent celles qui ne le sont pas des dangers de l'eau sale, constitue aussi une forme d'incitation de l'analphabète à s'inscrire. Nous pensons que la femme analphabète peut ainsi prendre conscience des bienfaits de l'alphabétisation et décider d'y participer.

#### **5.2.2 Les types d'utilisation**

Les types d'utilisation qui sont apparus à l'analyse sont l'utilisation partielle, totale et la non-utilisation.

L'utilisation adaptative ne s'est pas révélée pertinente pour notre étude bien qu'elle ait été retenue dans notre cadre de recherche. Nous expliquons son absence par la stratégie d'apprentissage adoptée par l'INA. En effet, la phase de sensibilisation que préconise l'institut national à titre première étape de l'alphabétisation, part d'une prise de conscience des conditions de vie du milieu afin de changer des comportements jugés rétrogrades. Étant donné que ces anciens comportements sont sanctionnés comme non conformes à une bonne hygiène de vie, nos sujets ont sélectionné les connaissances traduisibles en pratique, c'est-à-dire celles qui comportent le minimum d'effets inhibiteurs. Là où l'application de leurs apprentissages rencontraient plusieurs contraintes, les apprenantes ont simplement décidé de conserver leurs vieilles habitudes. C'est pourquoi les types d'utilisation dominants chez elles sont l'utilisation partielle et la non-utilisation. Les femmes, peut-on croire, n'ont pas eu d'autres choix après exposition à l'image contextuelle projetée pendant les séances de sensibilisation qui les préparaient à l'alphabétisation proprement dite. Elles n'ont pas cherché à réinventer ou à modifier les utilisations de sorte qu'elles correspondent à leurs pratiques tout en ayant les mêmes finalités que dans leur formation, c'est-à-dire des comportements dont le résultat soit la réalisation des objectifs visés par l'enseignement. Toutefois, la situation choisie par les alphabétisées pourrait être considérée comme une forme d'adaptation aux conditions de vie du milieu selon le degré d'assimilation des connaissances de l'apprenante. Pareille possibilité est difficilement vérifiable compte tenu du fait que notre sujet de recherche ne porte pas sur l'évaluation de ce degré d'assimilation.

L'utilisation totale concerne, de fait, les comportements traditionnels quotidiens qui ont été consolidés par la formation, comme dans le cas de la conservation de l'eau

et du dépôt des ordures ménagères. Il n'y a donc pas d'acquis spécifiques de l'alphabétisation qui se traduisent en utilisation totale.

L'utilisation partielle est en relation avec l'utilisation instrumentale, car bien que les connaissances acquises y soient mises en pratique, elles ne le sont que partiellement. Cette particularité atteste de la non-intégration totale, dans les pratiques quotidiennes, des connaissances acquises en alphabétisation à propos de l'hygiène de l'eau et de l'habitat.

La non-application des connaissances se manifeste par une forme d'utilisation conceptuelle, c'est-à-dire se limitant à une activité cognitive. Les femmes gardent en mémoire certaines connaissances acquises mais le cumul de tous les facteurs de non-utilisation les empêchent de les mettre en pratique.

La non-utilisation se produit en des situations où le manque de moyens financiers, les travaux champêtres ou les contraintes culturelles sont très prégnantes. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'assainissement de l'eau et de nutrition. Les femmes sont surchargées de travail ou ne sont pas libres de leurs décisions dans ces domaines. En matière de nutrition, particulièrement, le manque de moyens de subsistance ne facilite pas la réalisation du minimum recommandé par l'alphabétisation.

### **5.2.3 La synthèse des formes et des types d'utilisation**

Notre synthèse des formes et des types d'utilisation des connaissances figure au tableau 39 ci-après. Elle permet de mieux apprécier l'association des unes et des autres.

**Tableau 39 : Les formes et les types d'utilisation des connaissances**

Thèmes	Sous-thèmes	Formes d'utilisation	Types d'utilisation
Les usages de l'eau	L'approvisionnement en eau	Instrumentale	Partiel
	Les pratiques d'assainissement de l'eau	Conceptuelle	Non utilisation
	La conservation de l'eau	Instrumentale	Total
	La propreté corporelle	Instrumentale	Partiel
	Le lien entre l'eau et la santé	Instrumentale et symbolique	Partiel
L'entretien du cadre de vie	L'existence et l'usage des latrines	Conceptuelle	Non-utilisation
	La propreté du cadre de vie	Instrumentale	Partiel
	Le dépôt d'ordures ménagères	Instrumentale	Total
La nutrition familiale	Le jardinage	Conceptuelle	Non-utilisation
	La nourriture de la famille	Conceptuelle	Non-utilisation

L'utilisation instrumentale, but de l'alphabétisation en cause dans notre étude, est la forme d'utilisation la plus fréquente. On la retrouve associée au type partiel d'utilisation, association compréhensible du fait que les activités portant sur l'hygiène de l'eau et de l'habitat, bien que pratiquées dans les formes recommandées par l'alphabétisation, ne le sont qu'à moitié. Ces activités relèvent de sphères exclusivement féminines d'où l'intervention des hommes est absente. Par contre, la forme conceptuelle rencontrée demandera du temps ou exigera une ingérence extérieure à la femme pour faire place à une utilisation instrumentale, sinon elle se maintiendra telle quelle. Le type d'utilisation correspondant sera la non-utilisation. C'est le cas des pratiques d'assainissement de l'eau, de l'usage des latrines et du jardinage, lequel a toujours été, dans les villages concernés, une activité proprement masculine. En matière de diversification de l'alimentation familiale, les tabous alimentaires et le manque de moyens financiers constituent des freins à l'utilisation. Les connaissances acquises des néoalphabètes restent donc en mémoire, non traduites dans leurs pratiques. Dans les domaines où se rencontrent cette forme et ce type d'utilisation, les

femmes ne semblent pas bien mesurer l'impact des connaissances acquises sur la vie de la famille.

## **CONCLUSION**

À partir des thèmes d'hygiène et de nutrition, identifiés dans le livret d'alphabétisation initiale, notre recherche visait à découvrir si les femmes rurales alphabétisées utilisent effectivement les notions enseignées. Pour répondre à cette question d'ordre général, il fallait déterminer les formes et les types d'utilisation afin de nous rendre compte s'il y avait ou non application des connaissances et, ainsi, de déceler les facteurs influençant cette application.

Le choix des thèmes d'hygiène et de nutrition répond à un besoin essentiel car les conditions sanitaires dans les milieux ruraux burkinabè sont des plus précaires. En effet, le manque d'eau potable, l'insuffisance de l'assainissement des lieux et de la nourriture dans les familles altèrent la santé des paysans, particulièrement celle des personnes à risque comme les enfants et les femmes enceintes ou allaitantes. L'alphabétisation nationale des adultes dans ce milieu s'est imposée, entre autres, comme une manière d'y aider les familles à prendre soin de leur santé en agissant sur les comportements d'hygiène et de nutrition. Les femmes étant les personnes qui, dans les sociétés africaines, ont la charge de ces sphères, leur mise en pratique effective des connaissances acquises est la condition nécessaire pour que se produisent les changements souhaités.

Afin d'atteindre les objectifs assignés, nous avons procédé à une revue de la littérature scientifique selon trois axes. Nous nous sommes d'abord penchée sur le transfert des connaissances afin de déterminer une typologie des utilisations ainsi que les stratégies facilitatrices du transfert de connaissances en formation. En second lieu, nous nous sommes intéressée aux facteurs d'utilisation et de non-utilisation en alphabétisation, particulièrement dans le contexte des pays en développement, puis, dans un troisième temps, nous avons étudié les facteurs d'utilisation et de non-utilisation en hygiène et en nutrition les associant à la santé et à l'éducation de la

mère. Notre recension des écrits a permis de mettre à jour des formes et des types, ainsi que des facteurs d'utilisation des connaissances acquises. Ainsi, pour ce qui concerne les formes d'utilisation, nous distinguons l'utilisation partielle, l'utilisation totale, l'utilisation adaptative et la non-utilisation. Les types d'utilisation retenus sont l'utilisation instrumentale, l'utilisation conceptuelle et l'utilisation symbolique. Nous avons isolé des facteurs liés au contexte, à la femme utilisatrice, et à la communication. Quant aux facteurs liés à la formation, recensés dans notre revue de la littérature sur les stratégies de formation, ils prennent en compte le point de vue de l'apprenant après la formation.

Ces typologies des utilisations et ces facteurs dégagés des écrits ont servi à construire le cadre de référence. Pour la collecte des données, nous avons eu recours à trois instruments, à savoir une entrevue individuelle semi-structurée, une entrevue de groupe et une observation du cadre de vie. Avant de procéder à cette collecte, une mise à l'essai a été réalisée à Bobo-Dioulasso, chef-lieu de la province du Houet, auprès de trois femmes présentant les mêmes caractéristiques que nos sujets afin de tester la validité de nos instruments. Un test effectué auprès de deux femmes natives du village de Tondogosso a permis de vérifier la compréhension des questionnaires après qu'ils aient été traduits en bobo, langue maternelle des répondantes, et validés par un formateur du centre d'alphabétisation. Il s'agissait alors de s'assurer de la conformité de la traduction avec la terminologie propre au domaine de l'alphabétisation.

Les données socio-démographiques ont été relevées manuellement tandis que les entrevues individuelle et celle de groupe ont été enregistrées sur bande magnétique. Quant à l'observation du cadre de vie, elle a été réalisée à partir d'une grille prenant en compte les facilités contextuelles existantes, l'état sanitaire du cadre

de vie des répondantes au regard de leurs acquis en alphabétisation fonctionnelle. Les données issues de l'observation ont été transcrites sur une autre grille élaborée à cet effet.

L'enquête proprement dite s'est déroulée auprès de seize femmes néoalphabètes des villages de Tondogosso et de Yéguéresso dans la province de Houet, à l'ouest du Burkina Faso. Ces femmes, dont l'âge variait de 19 à 45 ans, vivent toutes en milieu rural. Elles toutes ont été alphabétisées en langue nationale dioula, et presque toutes ont eu une scolarité primaire dans le système formel.

Les données recueillies en langue nationale bobo ont ensuite été traduites en français, puis traitées à l'aide d'une analyse de contenu. Nous avons alors procédé à une catégorisation et à un classement de ces données par thèmes et sous-thèmes dans le but d'en dégager les différentes utilisations et les facteurs d'utilisation des connaissances suivant les thèmes identifiés dans les livrets d'alphabétisation.

Pour chaque sous-thème, les utilisations et les facteurs ont été relevés et classés selon la catégorisation suivante : utilisation et non-utilisation, facteurs d'utilisation, facteurs de non-utilisation. L'importance numérique de ces derniers facteurs justifie le traitement particulier qui leur a été accordé. Nous les avons regroupés selon les catégories qui influencent l'utilisation et la non utilisation. Ce sont le contexte, la femme utilisatrice, la formation et la communication. Les utilisations ont, elles, été réparties en formes et en types d'utilisation.

Dans la catégorie des facteurs liés au contexte, nous retrouvons quatre facteurs, à savoir l'environnement physique d'utilisation, le problème de temps, les considérations culturelles, les contraintes familiales.

Dans la catégorie des facteurs liés à la femme utilisatrice, par ailleurs, nous relevons la surcharge de travail et les moyens financiers. La surcharge de travail n'a été mentionnée dans les écrits consultés qu'à propos de la participation des femmes à l'alphabétisation. Elle apparaît dans notre étude comme un facteur important de non utilisation des connaissances en alphabétisation.

Le problème économique dont parlent les auteurs spécialisés en alphabétisation est le plus souvent d'ordre général. Dans notre étude, nous l'avons l'associé directement à la femme utilisatrice, car c'est sa propre condition économique qui détermine les utilisations des connaissances. Ce facteur est donc intégré aux passages qui traitent des moyens financiers de la femme.

La santé physique et la confiance en soi sont des dimensions qui ne sont pas apparues pertinentes pour les fins de notre recherche. Relativement à la santé physique, nous pensons que l'âge relativement jeune de nos répondantes explique leur bonne forme. Quant à la confiance en soi, elle n'entre pas en jeu ici dans la mesure où les femmes se sont engouées des activités d'alphabétisation dès le début. Elles en ont, de plus, retiré une valorisation personnelle à l'issue de leur formation.

La motivation, retenue comme facteur associé à l'utilisatrice, est liée à la formation, comme l'avaient mentionné certains auteurs. La non-attribution de l'attestation finale de réussite et la non-poursuite des finalités de la formation ont un effet négatif sur l'utilisation de leurs connaissances par les femmes. Cet effet se traduit par une démotivation quant à l'application des notions apprises.

Parmi les facteurs de non-utilisation liés à la femme utilisatrice, figurent encore la surcharge de travail et le manque de moyens financiers. Dans l'ordre de classement,

ces deux facteurs de non utilisation des connaissances sont d'une importance égale aux yeux des répondantes.

En ce qui concerne la formation, les stratégies facilitatrices du transfert du point de vue de l'apprenant, sont le suivi de formation, la perception qu'ont les apprenantes du formateur, la motivation et l'oubli. L'oubli est un facteur non mentionné par les écrits consultés. L'accompagnement du formateur pendant la formation apparaît aussi comme un facteur favorisant l'utilisation des connaissances.

Si l'on considère l'ordre d'importance des facteurs liés à la formation, le suivi de formation semble occuper le premier rang, par la fréquence de son occurrence dans les énoncés individuels et de groupe. Ensuite viennent la perception du formateur par les apprenantes, la motivation et l'oubli.

Le facteur lié à la communication est la langue d'apprentissage. La langue est un motif de non-utilisation des connaissances, car elle joue un rôle déterminant dans l'assimilation des notions enseignées et la rétention des acquis. Elle influence, en somme, l'ensemble de la formation du fait qu'elle conditionne son évaluation finale.

Parmi les quatre catégories de facteurs retenues par notre étude, les facteurs contextuels semblent les plus importants. L'environnement physique d'utilisation n'est pas de nature à faciliter le réinvestissement des connaissances dans la pratique. Les faits de culture, très prégnants dans le milieu rural, africain, constituent aussi une entrave majeure. L'importance du contexte a été souligné par Daudelin *et al.* (1996) et Toupin (1995) dans leurs études comme très important pour l'utilisation des connaissances. Nous pensons que l'alphabétisation nationale telle que pratiquée au Burkina Faso, ne s'assure pas que toutes les conditions nécessaires à l'utilisation des connaissances soient réunies avant la formation. Les programmes ne tiennent pas

compte des spécificités de chaque région ni de chaque population cible. En fait, c'est le même programme qui est enseigné depuis plus de quinze ans sur toute l'étendue du territoire. Pourtant, l'année internationale de l'alphabétisation, en 1990, avait recommandé que les programmes et les stratégies d'alphabétisation partent des besoins du milieu et que l'alphabétisation soit envisagée comme un processus qui dure toute une vie (Limage, 1991). D'ailleurs, l'absence de continuité dans la formation relevée dans notre étude pose le problème de la postalphabétisation. Nous remarquons que l'alphabétisation dans la zone concernée par notre recherche aboutit à une impasse alors qu'elle devait garantir l'usage réel et continu de la langue écrite. Pour atteindre son objectif, l'alphabétisation devrait faire l'objet d'une décentralisation plus poussée à l'échelle locale. Une telle décentralisation limiterait les pesanteurs administratives et induirait une gestion plus rationnelle du personnel d'encadrement et des ressources.

Les facteurs liés à la femme utilisatrice constituent une deuxième catégorie de facteurs de non-utilisation. Plusieurs auteurs ont souligné que la position de la femme dans les pays en développement implique sa soumission à la culture et que sa situation de pauvreté relève en partie de son statut à l'intérieur de la société concernée. La place qu'elle occupe influençant la division du travail, et en milieu rural, elle se retrouve surchargée physiquement et économiquement. Même la mixité des classes d'alphabétisation ne semble pas beaucoup influencer le comportement des hommes dans la répartition sociale des tâches familiales. Ils ne se sentent pas concernés par les travaux traditionnellement réservés aux femmes. Nous pensons dès lors qu'il faudrait agir sur les croyances implicites qui sous-tendent le comportement des hommes vis-à-vis des femmes. Les hommes devraient être sensibilisés à la situation réelle des villageoises par suite, des changements induits par la

modernisation. Ainsi la reconnaissance des problèmes féminins permettrait-elle une collaboration plus équitable en matière de gestion familiale et une participation masculine accrue aux activités visant le bien-être de la famille; par exemple, à certains travaux d'entretien de l'habitat comme le creusage de puits, de latrines, la construction de douches. Une fois que les hommes auront pris conscience de la situation des femmes, celle des filles au sein de la famille s'en trouvera modifiée. Une fille ne sera plus perçue comme en instance de départ par son mariage, mais comme une personne occupant une place identique à celle de ses frères et ayant donc les mêmes droits, c'est-à-dire le droit à la scolarité et à la prise en charge de ses dépenses aussi bien par la mère que par le père.

En alphabétisation, par ailleurs, se pose le problème, toujours actuel, du choix de la langue d'enseignement dans un contexte multilingue. L'homogénéisation linguistique n'est pas une solution au multilinguisme, car elle vise l'extinction des langues minoritaires au profit des langues de grande diffusion. Pourtant, il est unanimement reconnu que l'apprentissage est plus facile dans la langue maternelle que dans la langue seconde. Pour cette raison, il est préférable que l'alphabétisation se fasse dans la langue première si des documents écrits existent dans cette langue. Nous pensons que l'expérience du projet ALFAA, qui cherche à instaurer au Burkina Faso un bilinguisme progressif, français/langue nationale, à partir des acquis de la langue d'alphabétisation, pourrait être généralisée à tous les néo-alphabètes, mais que la langue d'alphabétisation devrait être la langue première aussi souvent que possible afin de faciliter l'apprentissage. C'est le cas du bobo qui a donné lieu à des productions linguistiques, c'est-à-dire un alphabet, une orthographe, un recueil de vocabulaire, un dictionnaire, etc.

Les utilisations des connaissances identifiées dans la recherche confirment en partie la typologie fournie par les auteurs consultés. En effet, un seul type d'utilisation n'a pas été révélé par notre étude. Il s'agit de l'adaptation, qui ne semble pas convenir aux connaissances en hygiène et en nutrition. Par ordre d'importance, les types d'utilisation sont l'utilisation partielle, la non-utilisation et l'utilisation totale.

La définition de l'utilisation partielle dans notre recherche, après analyse, se centre sur les activités pratiques habituelles et nécessaires à la survie dans la vie quotidienne. Par rapport aux auteurs consultés, qui mettent, à ce propos, l'accent sur la pertinence et l'utilité de la connaissance, nous proposons un sens différent, plutôt axé sur les aspects de la connaissance non accessibles à l'utilisatrice du fait de l'environnement.

La non-utilisation s'observe du côté des pratiques d'assainissement de l'eau de consommation et la de nutrition. En matière d'assainissement des eaux de consommation, les femmes ne se conforment pas aux enseignements reçus en l'alphabétisation faute de temps et de moyens financiers. Elles n'ont pas à appliquer de tels enseignements en ce qui a trait à la nutrition, car ils constituent un ajout aux pratiques déjà existantes. Pendant notre enquête, nous avons constaté que le complément nutritionnel, auquel se réfèrent les femmes le plus souvent pour l'amélioration de la nourriture de la famille ne fait pas partie de leurs habitudes alimentaire. Elles pourraient cependant trouver semblable complément dans des aliments du terroir. De ce fait, la non-utilisation concerne les produits les plus rares et les plus chers. Kamwenubusa (1992) dans son étude sur l'utilisation des apprentissages en nutrition chez les Burundaises, faisait état d'un même type de non-utilisation à propos de la nutrition infantile. Il faudrait que les responsables de l'alphabétisation insistent sur la consommation des denrées facilement accessibles

ayant des apports nutritionnels identiques aux produits communément cités par les paysannes. De plus, la formation de celles-ci devrait inclure des activités de production rémunératrices pour leur donner les moyens de consommer des aliments rares et chers, comme les viandes et le poisson. L'alphabétisation devrait ici s'ajuster aux réalités locales.

L'utilisation totale apparaît dans les apprentissages qui ont été consolidés par une formation non formelle préalable, par exemple la formation agricole reçue par les agriculteurs pour le compostage des ordures ménagères. Elle se retrouve aussi à propos de comportements qui existaient avant l'alphabétisation, comme les pratiques de conservation de l'eau chez les Bobos.

Cette dernière caractéristique d'une utilisation totale nous conduit à préconiser que les comportements traditionnels servent de base à la formation dans les cas où ils ne sont pas à transformer. Pareille stratégie permettrait d'atteindre plus facilement les objectifs visés.

En matière de formes de l'utilisation, notre recherche a mis en lumière une utilisation tantôt instrumentale, tantôt conceptuelle ou symbolique. Nous constatons que la première de ces formes, instrumentale, liée à l'activité pratique, l'emporte sur les autres. C'est d'ailleurs elle qui se révèle être le but recherché par l'alphabétisation. C'est aussi celle qui est la plus facilement observable.

Au terme de notre étude sur les facteurs d'utilisation et de non-utilisation, ainsi que sur les formes et les types d'utilisation des connaissances, nous pouvons affirmer qu'il y a utilisation des connaissances en hygiène et nutrition. Cette utilisation est instrumentale et partielle en hygiène, c'est-à-dire que les connaissances sont en partie appliquées dans la vie quotidienne. Elle est conceptuelle en nutrition, c'est-à-dire

qu'elle n'est pas traduite dans les pratiques quotidiennes des femmes quoique celles-ci n'ignorent pas l'importance d'une nourriture variée pour leur famille. L'utilisation partielle en hygiène et l'utilisation conceptuelle en nutrition sont induites par des facteurs de non-utilisation, tant aux plans du contexte, de la personne, et de la formation même que de communication.

Par rapport aux écrits portant sur l'alphabétisation des femmes ou sur l'éducation de la mère et l'utilisation des connaissances, notre recherche confirme que les paysannes des sociétés traditionnelles ne sont pas toujours libres de leurs comportements. Elles sont assujetties culturellement à leur mari, à leur belle-mère ou à toute personne âgée de la famille. Leurs façons d'agir ne peuvent se démarquer de la tradition. En conséquence, l'utilisation des connaissances issues de l'alphabétisation rencontre des problèmes. La solution serait de faire participer à la formation toutes les personnes ayant une influence sur le comportement de la femme et de cibler expressément certains éléments préjudiciables aux filles et aux femmes.

Outre les recommandations déjà formulées, nous en proposons qui ont trait aux thèmes du livret d'alphabétisation d'où nous avons extrait les connaissances à analyser dans notre recherche.

Les pratiques d'assainissement de l'eau sont une dimension importante de la présente étude, du fait de leur émergence comme sous-thème à propos des usages de l'eau. L'accès à l'eau potable est un problème quotidiennement vécu par les femmes de milieu rural. Malgré l'alphabétisation, les pratiques d'assainissement ne sont pas systématiques. L'eau des puits non aménagés et celle des ruisseaux sont consommées sans être bouillies. Nous préconisons que le contenu du livret insiste davantage sur les effets néfastes de tels comportements. Il est aussi souhaitable qu'un

livret de postalphabetisation, uniquement consacré aux pratiques d'assainissement de l'eau, vienne renforcer les acquis des apprentissages réalisés en alphabétisation initiale. Ce livret sera consacré aux modes de transmission des microbes, des parasites d'origine hydrique et à leurs effets sur la santé de la famille, particulièrement celle des enfants. Mais par-delà l'alphabétisation, il faudrait forer davantage de puits afin d'instaurer un environnement propice à l'utilisation de l'eau potable.

En matière de nutrition familiale, la référence à des produits étrangers au terroir donne lieu de croire que les séances d'alphabétisation n'insistent pas suffisamment sur l'utilisation des produits locaux. Nous proposons que le livret soit revu et qu'en collaboration avec des nutritionnistes, la valeur nutritive de ces derniers produits soit établie de telle sorte qu'ils remplacent les denrées communément citées par les femmes. Un livret de postalphabetisation consacré à ces produits et à leurs apports nutritionnels viendrait renforcer les apprentissages antérieurs.

Dans l'ensemble, le livret d'alphabétisation initiale est à remanier et à adapter au contexte actuel. Il date des années 1970, et certains thèmes, de même que les stratégies d'apprentissages, sont obsolètes.

Dans le livret d'alphabétisation initiale, bien que des thèmes tels que les usages de l'eau et l'entretien de l'habitat correspondent à des préoccupations toujours actuelles, d'autres nécessiteraient un enrichissement. Par exemple, sous le thème de l'éducation civique devrait inclure une sensibilisation aux droits de la famille, laquelle ferait référence au Code actuel de la famille au Burkina Faso afin de permettre à la femme de connaître ses droits au plan administratif et la manière de les exercer.

En guise de synthèse de nos recommandations, voici ce que nous suggérons.

Concernant l'alphabétisation nationale de façon générale :

- plus de décentralisation des activités d'alphabétisation à l'échelle locale;
- dans la province du Houet, remise d'attestations de réussite aux apprenantes afin de les motiver;
- conservation des livrets par les femmes en fin de formation ou mise en place de facilités d'acquisition de ces livrets pour consolider les acquis réalisés;
- amélioration du contenu du livret de l'alphabétisation initiale par l'ajout de thèmes tels que le Code de la famille burkinabè et les droits des personnes;
- implantation de stratégies de suivi de formation.

Touchant les thèmes étudiés :

- remaniement du texte sur les usages de l'eau de façon à traiter des maladies d'origine hydrique et de leurs modes de transmission;
- élaboration d'un livret de postalphabétisation sur les pratiques d'assainissement de l'eau en milieu rural;
- sensibilisation des hommes à la situation actuelle des femmes en milieu rural;
- sensibilisation des hommes à la nécessité de posséder un endroit où se laver et des latrines;
- alphabétisation des belles-mères ou de toutes personnes pouvant influencer le comportement des femmes;
- apprentissage de techniques de séchage et de conservation de légumes frais pendant la saison humide afin de pallier la rareté de ces aliments pendant la saison sèche;
- élaboration d'un livret de postalphabétisation sur la nutrition valorisant la consommation des produits locaux.

Une généralisation des résultats de notre recherche devrait tenir compte, d'une part, de ses propres limites et, d'autre part, de deux aspects que nous expliquons ci-après.

- L'étude s'est déroulée dans deux villages peuplés par une seule ethnie, alphabétisée dans une langue nationale qui n'est pas la sienne. Cette configuration est différente de celle qu'on trouve dans d'autres parties du territoire. Elle peut être perçue comme source de non-uniformité pour l'application de l'étude sur tout le Burkina Faso. De plus, les données touchant une culture particulière, elles ne peuvent avoir de signification que dans la zone où elles ont été collectées.
- L'étude a été réalisée auprès d'échantillon restreint de sujets.

Compte tenu de toutes ces considérations, nous estimons que nos résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble du pays. Il en découle qu'ils ne pourraient être efficaces qu'à condition d'être adaptés aux caractéristiques culturelles et linguistiques des autres régions.

Ainsi, proposons-nous les quelques pistes de recherches.

Du fait de l'importance des facteurs culturels, nous pensons qu'une étude sur leur rôle dans l'utilisation des connaissances permettrait de mieux les apprécier et de suggérer des stratégies de nature à les minimiser.

Une autre étude, sur l'importance de la postalphabetisation dans l'alphabétisation, permettrait de mieux saisir la place des activités de suivi de formation dans l'alphabétisation et d'insister sur leur utilité au regard de la formation permanente.

Une étude comparative sur l'utilisation des connaissances par des néo-alphabètes utilisant leur langue nationale comme langue d'apprentissage et d'autres

utilisant une langue nationale seconde véhiculaire, pourrait aider à comprendre l'impact de la langue sur la traduction en pratique des connaissances de l'alphabétisation.

Malgré ses limites, notre recherche montre l'utilisation que font des paysannes alphabétisées de leurs connaissances en hygiène et nutrition. Elle révèle que cette utilisation est surtout instrumentale et partielle quand les femmes sont responsables de leurs moyens d'action. Elle montre aussi que les femmes sélectionnent les connaissances en fonction de leur faisabilité. Ces deux caractéristiques sont à prendre éminemment en considération dans la planification des stratégies et la sélection des contenus d'alphabétisation, si l'on souhaite vraiment qu'il y ait amélioration des conditions de vie dans les pays en développement.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABAZI, H. (1994). *What we Know about Acquisition of Adult Literacy. Is there Hope?*. Washington, D.C : The World Bank.
- ABDELKADER, G.K. (1987). Alphabétisation et développement économique et social: quels rapports, quels problèmes ? *Convergence*, 20(1), 9-18.
- ACDI (1987). *Alphabétisation. Éducation de base des femmes. Un outil pour le développement*. Ottawa : ACDI.
- AFTAB, T. (1994). Fighting illiteracy: What works and what doesn't: A case study of female literacy in Pakistan. *Convergence*, 27(4), 25-34.
- AL-BARWANI et EDWARD, F.K. (1985). Factors influencing the recruitment and retention of literacy learners. in Oman. *International Review of Education*, 31(2), 145-154.
- ANALOU, F (1993). *Training and Transfer of Learning*. Newcastle, Great Britain : Athenaeum Press Ltd.
- ARIGBEDE, M.O. (1994). High illiteracy rates among women and high drop-out rates among girls. *Convergence*, 27(4), 15-24.
- BA, F.M. (1993). Femme et éducation: une équation déterminante. *Revue internationale de pédagogie*, 39(1-2), 88-91.
- BAH, A. (1993). *Créer un environnement (politique et autres) favorable à la scolarisation des filles: une responsabilité nationale*. Conférence panafricaine sur l'éducation des filles. Ouagadougou, Burkina-Faso, 28 mars-1<sup>er</sup> avril.
- BALLARA, M. (1992). *Women and Literacy*. London et New Jersey : Zed books Ltd.
- BANQUE MONDIALE (1994). *Pour une meilleure santé en Afrique. Les leçons de l'expérience*. Washington, DC : Banque Mondiale.
- BARRETT, H. et BROWNE, A. (1996). Health, hygiene and maternal education. *Social Science and Medicine*, 43(11), 1579-1590.
- BASU, A. M. (1994). Maternal education, fertility and child mortality: disentangling verbal relationships. *Health Transition Review*, 4(2), 207-215.
- BAWUBYA, M.A. (1988). Effort pour la fondation de l'alphabétisation de la femme en Afrique, 1960-1980. *The Spider: Newsletter of African Association for Literacy and Adult Education*, 3(1), 22-25. Nairobi.
- BEVERLY BENNER, C. (1990a). *Women in Development*. Paper presented at a Meeting of Adult Education Alumnae Association. Gorham. ERIC, Ed 342972.
- BEVERLY BENNER, C. (1990b). *Reflections on International Literacy Year*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education. Salt Lake City. Utah. ERIC, Ed 339834

- BEYER, J. M. et TRICE, H.M. (1982). The utilisation process : A conceptual framework and synthesis of empirical findings. *Administrative Science Quarterly*, 27, 591-622.
- BHASIN, K. (1984). The why and how of literacy for women : Some thoughts in the Indian context. *Convergence*, 19(4), 37-42.
- BHASIN, K. (1994). Let us Look again at development, education of women. *Convergence*, 27(4), 4-14.
- BHOLA, H.S. (1992). *Literacy, Knowledge, Power and Development. Multiple Connections*. Paper presented at a workshop on People Empowerment: Challenges for Access in the Developing World. Bloomington.
- BHOLA, H.S. (1993). *Policy Challenges of Literacy for Development in Africa: Building Pillars of Prosperity, Pyramids of Peace*. Paper presented at the African-American Summit. Libreville, Gabon.
- BHOLA, H.S. (1994). Women's literacy: a curriculum of assertion, resistance, and accommodation ? *Convergence*, 27(2/3), 41-49.
- BISILLIAT, J. et FIELOUX, M. (1992). *Femmes du Tiers-monde: travail et quotidien*. 2<sup>e</sup> édition. Paris . L'Harmattan.
- BOGGS, J. (1992). Implicit models of social knowledge use. *Knowledge : Creation, Diffusion, Utilisation*, 14(1), 29-62.
- BOIDY, T. et MORAN, M. (1994). *Improving Students' Transfer of Learning among Subject Areas through the Use of an Integrated Curriculum and Alternative Assessment*. Action Research Final Report, Saint Xavier University.
- BOUVET, C., FALAIZE, B., FEDERINI, F. et FREYNET, P. (1995). *L'illettrisme : une question d'actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- BOWN, L. (1990). *Preparing the Future Women, Literacy and Development. The Impact of Literacy on Human Development and the Participation of Literate Women in Change*. ActionAid Development. Report no 4. Somerset, England.
- BROWNE, A.W. et BARRETT, H.R. (1991). Female education in Sub-Saharan Africa : The key to development? *Comparative Education*, 27(3), 275-285.
- BUTTERFIELD, E. et NELSON, G.D. (1989). Theory and practice of teaching for transfer. *Educational Technology Research and Development*, 37(3), 5-38.
- CAFFARELLA, R.S. (1994). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*. San Francisco : The Jossey Bass.
- CALDWELL, J.C. (1979). Education as a factor in mortality decline. An examination of Nigeria data. *Population Studies*, 33(3), 394-413.

- CALDWELL, J.C. (1993). Health transition : The cultural, Social and behavioural determinant of health in the Third World. *Social Science and Medecine*, 36(2), 125-135.
- CALVET, L.J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- CARCELES, G. (1990). L'analphabétisme vaincu en l'an 2 000: un objectif réalisable. *Perspectives*, XX(4), 497-508.
- CARMACK, N.A. (1992). Women and illiteracy: the need for gender specific programming in adult literacy education. *Adult Basic Education*, 2(3), 176- 194.
- CENTRE SAHEL (1996). Savoirs en marche. *Bulletin d'information du Centre sahel*, 15, 6-13.
- CHEEK, D.G. et CAMPBELL, C. (1994). Help them use what they learn. *Adult Learning*, 5(4), 27-28
- CHLEBOWSKA, K. (1990). *L'autre tiers monde. Les femmes rurales face à l'analphabétisme* . Paris : UNESCO.
- CHLEBOWSKA, K. (1992). *Savoir et pouvoir : une alphabétisation pour les femmes*. Paris : UNESCO.
- COCHRANE, S.H. (1988). *The Effects of Education, Health, and Social Security on Fertility in Developing Countries*. Working Papers. Washington, D. C. The World Bank.
- COMINGS, J.P., SHRESTHA, C.K et SMITH, C. (1992) A secondary analysis of a Nepalese National Literacy Program. *Comparative Education Review*, 36(2), 212-226.
- COMINGS, J.P., SMITH, C. et SHRESTHA, K. (1994). Women's literacy : The connection to health and family planning. *Convergence*, 27(2/3), 93-100.
- CORMIER, S.M. et HAGMAN, J.D. (1987) *Transfer of Learning. Contemporary Research and Applications*. United Kingdom. London : Academic Press, Inc.
- DAUDELIN, D et FREDETTE, J.P. (1995). *Transfert des apprentissages dans l'approche fonctionnelle utilisée en alphabétisation*. Rapport d'expérimentation 1994-1995. Publié par le sous-comité en alphabétisation de la Montérégie. Québec.
- DE CLERCK, M. (1993). *Analphabetismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.
- DE LANSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.

- DE MONTJOIE, R.P.E. ET DE MONTCLOS, M. Mgr (1967). Contribution à l'étude des rites de passage et des techniques des Bobo. Musée royale de l'Afrique Centrale. *Archives d'ethnographie*, 9. Belgique : Tervuren.
- DE KONINCK, M. (1994). Femmes et santé, la pertinence des recherches féministes. *L'égalité devant soi. Sexes, rapports sociaux et développement international. CRDI.*
- DROY, J. (1990). *Femmes et développement rural*. Éditions Khartala.
- DUMONT, B. (1976). Alphabétisation dans les langues nationales et développement. *Perspectives*, VI(1), 96-101.
- EISEMON, O.T. (1988). *Benefiting from Basic Education, School Quality and Functional Literacy in Kenya*. Toronto : Pergamon Press.
- ELLIS, H. (1965). *The Transfer of Learning*. New York : MacMillan.
- FONSECA, C. (1975). L'alphabétisation des villageoises: une expérience en Haute-Volta. *Perspectives*, V(3), 403-410.
- FORD, J. K. (1994). Defining transfer of learning : The meaning is in the answers. *Adult Learning*, 5(4), 22-30.
- FORDHAM, P. (1994). Language choice. *Language and Education*, 8(1-2), 65-68.
- FORTIN, M.F. (1988). *Introduction à la recherche*. Montréal : Décarie Éditeur.
- FORTIN, M.F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
- FOSTER, J. (1993). *Isomorphism: Many Paths, One Activity*. Paper presented at the Annual Rocky Mountain Regional Conference of the Association for Experiential Education. Ed 360 123.
- FOX, D.R. (1994). The transfer of learning process : Before, during and after educational programs. *Adult Learning*, 5(4), 24-30.
- GASS, M. et PRIEST, S. (1993). Using metaphors and isomorphs to transfer learning in adventure education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 10(4), 18-23.
- GAYFER, M. (1983). *Le monde de l'alphabétisation. Politiques, recherche et action*. Ottawa : CRDI.
- GBARY, A. R. (1995). *Les déterminants de la chimioprophylaxie du paludisme chez la femme enceinte au Burkina-Faso*. Thèse de doctorat en santé communautaire. Montréal : Université de Montréal, Faculté de médecine, Département de médecine sociale et préventive.

- GÉLINAS, A. et PILON, J.M. (1994). Le transfert des connaissances en recherche sociale et la transformation des pratiques sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 75-91.
- GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- GROSSE, R.N. et AUFFREY, C. (1989). Literacy and health status in developing countries. *Annual Review of Public Health*, 10, 283-297.
- HAMADACHE, A. et MARTIN, D. (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques, stratégies et illustrations*. Paris/Ottawa : UNESCO/OCED.
- HEATH, B.S. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30(1-2), 123-133.
- HOBcraft, J. (1993). Women's education, child welfare and child survival: A review of the evidence. *Health Transition Review*, 3(2), 159-175.
- HOLT M. (1994). Measuring transfer of learning or so what. *Adult Learning*, 5(4), 29-30.
- INSTITUT NATIONAL D'ALPHABÉTISATION DU BURKINA FASO. (1990a). *L'alphabétisation au Burkina Faso*. Ouagadougou : Institut national d'alphabétisation.
- INSTITUT NATIONAL D'ALPHABÉTISATION DU BURKINA FASO. (1990b). *Rapport de l'évaluation des effets de l'alphabétisation sur les alphabétisés au Burkina Faso*. Ouagadougou. Burkina Faso : Institut national d'alphabétisation.
- INSTITUT NATIONAL D'ALPHABÉTISATION DU BURKINA FASO. (1993). *L'alphabétisation des femmes au Burkina Faso*. Ouagadougou : Institut national d'alphabétisation.
- INSTITUT NATIONAL D'ALPHABÉTISATION DU BURKINA FASO. (1995). *15<sup>e</sup> séminaire national de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation*. Ouagadougou, Burkina Faso : Institut national d'alphabétisation.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DEMOGRAPHIE (INSD). (1994). *Enquête démographique 1991. Rapport de synthèse*. Ouagadougou, Burkina Faso : Direction de la démographie.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (INSD). (1995). *Enquête démographique 1991*. Ouagadougou, Burkina Faso : Direction de la Démographie.
- JAFFRÉ, Y. (1990). Éducation et santé. In Fassin et Y. Jaffré, *Sociétés, développement et santé* (p. 50-66). Paris : Ellipses.
- JOSHI, R.R. (1994). Maternal schooling and child Health : Preliminary analysis of the intervening mechanisms in rural Nepal. *Health Transition Review*, 4(1), 1-29.

- KABADAKI, K. (1994). Rural African women and development. *Social Development Issues*, 16(2), 23-35.
- KADEGE, N. et al. (1992). *Peasants and Educators: a Study of the Literacy Environment in Rural Tanzania*. Centre for the Study of Education in Developing Countries, Nethelerlands : The Hague..
- KAMWENUBUSA, M. (1992). *Utilisation des apprentissages relatifs à la nutrition par les burundaises du centre de santé de Musaga*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychologie et d'andragogie.
- KIENER, M.E. (1994). After educational programs. *Adult Learning*, 5(4), 28.
- KINDA, F. (1993). La femme burkinabè: du foyer-ménage à la classe ouvrière. *Cahiers du CERLESHS*, Université de Ouagadougou, 9, 209-230.
- KING, E.M. et HILL, M.A. (1993). *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*. Washington : World Bank.
- KOKORA, P.D. (1991). Literacy in Francophone Africa. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 230-342.
- LARSEN, J.K. (1980). Knowledge utilisation . What is it ? *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilisation*, 1(3), 421-442.
- LARSON, C.O., DANSEREAU, D.F., O'DONNELL, A.M., HYTHECKER, V.I., LAMBIOTTE, J.G., ROCKLIN, T.R. (1985). Effects of metacognitive and elaborative activity on cooperative learning and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 342-348.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- LEVINE, R. (1980). Influences of women's schooling on maternal behavior in the Third World. *Comparative Education Review*, 24(2), 78-104.
- LEVINE, A.R. (1987). Women's schooling, patterns of fertility and child survival. *Educational Researcher*, 16(9), 21-27.
- LEVINE, A.R., DEXTER, E., VELASCO, P., LEVINE, S., JOSHI, A.R., STUEBING, K.W., TAPIA-URIBE, F.M. (1994). Maternal literacy and health care in three countries : A preliminary report. *Health Transition Review*, 4(2), 186-191.
- LIMAGE, L. (1991). Alphabétisation: bilan d'une année. *Sources UNESCO*, 23, 7-8.
- LIMAGE, L. (1994). L'alphabétisation des femmes dans une perspective mondiale. *Convergence*, 2/3, 33-40.
- LIMAGE, L. (1995). Lessons from international organisation on language issues and literacy. *Language and Education*, 8(12), 95-103.

- LIND, A. (1990). Mobiliser les femmes pour l'alphabétisation. *Alphabétiser? Parlons-en !* 37. Genève : Bureau International d'Éducation.
- LIND, A. et JOHNSTON, A. (1990). *Adult Literacy in the Third World: a Review of Objectives and Strategies*. Swedish International Development Authority.
- LOVE, J.M. (1985). Knowledge and utilisation in education. *Review of Research in Education*, 12, 337-385.
- MALMQUIST, E. (1992). *Women and Literacy Development in the Third World*. Linköping, Sweden. Dept. of Education and Psychology.
- MCSWEENEY, B.G. et FREEDMAN, M. (1980). Lack of time as an obstacle to women's education : The case of Upper Volta. *Comparative Education Review*, 124-139.
- MEIRIEU, P. (1994). Transfert de connaissances. In P. Champy et C. Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- MIKULECKY, L., ALBERS, P., PEERS, M. (1994). *Literacy Transfer. A Review of the Literature*. Philadelphia, PA : National Center on Adult Literacy.
- MILLICAN, J. (1991). *Reading, Writing and Cultivating. A Resource Book for Post-literacy Trainers Based on Experience in Senegal*. Centre for the Study of Education in Developing Countries. Wageningen : The Hague.
- MINISTÈRE DES FINANCE ET DU PLAN (1991). *Projet de stratégies nationales pour le renforcement du rôle des femmes dans le développement*. Burkina Faso : Secrétariat d'État au plan.
- MISKO, J. (1995). *Transfer: Using Learning in New Contexts*. Leabrook. Australia : NCVET. Adelaide.
- MONGRAIN, P.E. et BESANÇON, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(2), 263-288.
- NIKIÉMA, B. (1996). *Facteurs de risque associés à la mortalité maternelle en milieu rural au Burkina Faso*. Montréal : Université de Montréal. Mémoire de maîtrise en santé communautaire.
- NOLAN, R.E. (1994). From the classroom to the real world. *Adult Learning*, 5(4), 26.
- NTIRI, D.W. (1993). Africa's educational dilemma : Roadblocks to universal literacy for social integration and change. *International Review of Education*, 39(5), 357-372.
- OCDE (1995). *Littéracie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa, Ontario : OCDE.
- ODORA, C. (ed.). (1992). *Women and Literacy; Yesterday, Today and Tomorrow*. Report. Stockholm, Sweden : Swedish National Commission for UNESCO.

- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. (1993). *Maternité sans risque. Programme santé maternelle et maternité sans risque. Rapport de situation 1991-1992*. Genève : Organisation mondiale de la santé.
- OTTOSON, J. (1994). Transfer of learning : Not just an afterthought. *Adult Learning*, 5(4), 21.
- OUANE, A. (1984). Alphabétisation et formation des formateurs: l'expérience de l'Afrique francophone. *Revue internationale de pédagogie*, 30, 329-350.
- OUÉDRAOGO, C. (1994). Éducation de la mère et les soins aux enfants à Ouagadougou. *Les dossiers du CEPED*, 27. Paris.
- PARRY, S. (1990). Ideas for improving transfer of learning. *Adult Learning*, 1(7), 19-23.
- PIRON, F. et RINGTOUMDA, F. (1994). *Les savoirs locaux et la formation non formelle: Trois études de cas au Burkina-Faso*. Centre Sahel.
- POLONI, A. (1990). Sociologie et hygiène. Des pratiques de propreté dans les secteurs périphériques de Ouagadougou. In Fassin et J. Jaffré, *Sociétés, développement et santé* (p. 273-286). Paris . Éditions Ellipses.
- RAMDAS, L. (1989). L'alphabétisation des femmes : une quête de justice. *Perspectives*, XIX(4), 569-581.
- ROBINSON, D.W.C. (1994). Local languages for local literacies ? Debating a central dilemma. *Language and Education*, 8(1-2), 69-74.
- ROY, M.M., GUINDON, J.C., FORTIER, L. (1995). *Transfert de connaissances. Revue de littérature et proposition de modèle*. Rapport. Étude et recherche. Montréal : Institut de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec.
- ROYER, J. (1979). Theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 14, 53-69.
- ROYER, J. et CABLE, G.M. (1975). Facilitated learning in connected discourse. *Journal of Educational Psychology*, 67(1), 116-123.
- ROY-SINGH, R. (1990). L'alphabétisation des adultes considérée comme processus d'éducation. *Alphabétiser? Parlons-en !* Bureau international d'éducation. UNESCO.
- RYAN, J. (1985). Quelques problèmes clés de l'alphabétisation. *Perspectives*, XV(3), 413-420.
- SADIK, N. (1991). *Investir dans les femmes: objectif des années 90*. New York : Fonds des Nations Unies pour les activités en matière de population (FNUAP).
- SANOU, A. (1992). *Bilan et perspectives de l'alphabétisation des femmes au Burkina Faso*. Manuscrit disponible auprès de l'auteur. Ouagadougou, Burkina Faso.

- SANOU, D. (1977). *La langue bobo de Tondogosso (Bobo-Dioulasso). Phonologie, morphologie Syntagmatique*. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle. Université René Descartes. Paris V.
- SANOU, D.B. (1994). *L'émancipation des femmes mandarè. L'impact du projet administratif et missionnaire sur une société africaine, 1900-1960*. The Netherlands : Leiden
- SANOU, S. (1989). *Les syntagmes nominaux du BOBO*. Mémoire de maîtrise. Université de Ouagadougou. Département de linguistique. Institut Supérieur des Langues, des Lettres et des Arts (IN. SU. L. LA). Ouagadougou. Burkina Faso.
- SAÜL, M. (1989). Corporate authority, Exchange and personal opposition in BOBO marriages. *American Ethnologist* 16(1). February.
- SCHROTH, M.L. (1992). The effects of delay of feedback on a delayed Concept formation transfer task. *Contemporary Education Psychology*, 17(1), 78-82.
- SELLTIZ, C. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Les Éditions HRW Ltée.
- SIMONSEN, S. (1991). Transfer of learning between reading and writing : Models and implications. *Review of Research in Developmental Education*, 8(2), 3-6.
- SLEEZER, C.M. (1994) Transfer analysis : Fitting learning to the context. *Adult Learning*, 5(4), 25-26.
- SOURCES UNESCO. (1992). Une priorité affirmée mais négligée. *Sources UNESCO*, 41, 14.
- STROMQUIST, N. P. (1991). *Adult Literacy: View from the Ivory Tower and the Grass Roots*. Paper presented at the CIES Annual Meeting, Pittsburgh. ERIC, Ed 339822.
- STROMQUIST, N. P. (1993). The Theoretical and Practical Bases for Empowerment. *Women's Education and Empowerment*. Report of the International Seminar. Hamburg Germany. UNESCO.
- SWANSON, R.A. et NIJHOF, W.J. (1994). Measuring transfer of learning. *Adult Learning*, 5(4), 28-29.
- THIAM, IBA, D. (1990). The Jomtien Plan of action in the Sub-Saharan context. *Prospects*, 20, 503-511.
- THOMAS, R. et al. (1992). *Teaching for Transfer of Learning*. Berkeley : National Center of Research in Vocational Education.
- TOUPIN, L. (1993). *Le transfert de connaissances, un modèle pour la formation des adultes*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- TOUPIN, L. (1995). *De la formation au métier: Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF éditeur.

- TREMBLAY, M. A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Toronto : McGraw Hill éditeur.
- TURRITTIN, J. (1989). Integrated literacy in Mali. *Comparative Education Review*, 33(1), 59-76.
- UNESCO (1972). *Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1989). *Simultaneous Education for Women and Girls*. Report of a Project. UNESCO.
- UNESCO (1990). *The Tanzania Literacy Program: a View from Below*. Report of an IIEP Research Review Workshop (Morogoro, Tanzania, October, 10-12).
- UNESCO (1993). *Women's Education and Empowerment*. Report of the International Semina, Hamburg, Germany : UNESCO.
- UNESCO (1995). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1995). *Éduquer un peuple: améliorer ses chances, augmenter ses choix*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1997). *Éducation des adultes. La déclaration de Hambourg. L'agenda pour l'avenir*. 5<sup>e</sup> Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes, 14-18 juillet. Hambourg. UNESCO.
- UNESCO-BREDA (1993). The education of girls and women in Africa: The contribution of UNESCO-BREDA. *BREDA Series*, 3, Dakar Regional Office (BREDA).
- UNESCO-UNICEF (1992). *UNESCO and UNICEF Activities in the Field of Basic Education for Women and Girls*. UNESCO-UNICEF Committee on Education Meeting (3rd Paris, France, May 6-7).
- UNICEF (1996a). *Le progrès des nations*. Royaume Uni : UNICEF.
- UNICEF. (1996b). *La situation des enfants dans le monde 1996*. New York : UNICEF.
- UNICEF-Burkina Faso. (1994). *Analyse de la situation des femmes et des enfants au Burkina-Faso*. Ouagadougou : UNICEF.
- WAGNER, D.A. (1990). Literacy assessment in the Third World : An overview and proposed schema for survey use. *Comparative Education Review*, 34, 112-138.
- WALTER, P. (1995). *The Role of Literacy in the Lives of Women in Rrural Thailand*. University of Wisconsin-Madison. Doctor of Philosophy.
- WICKLEIN, R.C. et SCHELL, J.W. (1993). *Multivariate and Descriptive Discriminant Analysis of Multidisciplinary Approaches to Integrating Mathematics, Science and Technology Education in the High School*. Paper presented at the American Vocational Association Convention. Nashville.

WILLIAMS, T. et GREEN, A. (1994). *Dealing with Difference. How Trainers can Take Account of Cultural Diversity*. Brookfield.

## **ANNEXE 1**

### **EXTRAIT DU LIVRET DE SENSIBILISATION EN FRANÇAIS**

## LES MALADIES DE L'EAU

= = =

## 1) CONSTATER LA DIFFERENCE ENTRE L'EAU PROPRE ET L'EAU SALE.

- D'où vient l'eau ?

elle tombe ces nuages, c'est la pluie ; ou elle vient du sous-sol, c'est l'eau du puits ou de source. Dans ce cas, c'est aussi de l'eau de pluie qui s'est infiltrée dans la terre et a été arrêtée par des pierres ou de la terre qui ne laissent pas passer l'eau. En faisant un trou on peut la retrouver.

- Si l'on recueille de l'eau de pluie avant qu'elle ne tombe sur le sol, ou de l'eau d'un puits bien aménagé, est-elle propre ou sale ?

elle est propre, il n'y a pas de saletés qui flottent dedans, elle est claire.

- L'eau des marigots, des mares, des puits traditionnels, c'est la même eau à l'origine. Pourquoi est-elle trouble, rouge, souvent boueuse, avec des saletés qui flottent ?

avant de tomber dans le marigot ou dans le puits, l'eau court sur le sol. Elle ramasse la terre, les excréments, les cadavres d'animaux, et surtout de tout petits animaux vivants qui sont la cause de nombreuses maladies.

Même en saison sèche, quand l'eau perdue par ceux qui puisent retombe dans le puits, elle entraîne toutes ces saletés.

Le vent, les mouches, les mains des enfants peuvent apporter ces saletés dans l'eau des canaris si elle n'est pas protégée.

## 2) PRENDRE CONSCIENCE DU DANGER DE L'EAU SALE

- Donc, lorsque l'eau a été salie, elle contient des petits animaux qui apportent les maladies. Certains peuvent se voir à l'oeil ou en observant bien (comme les petits vers) mais la plupart sont trop petits, on ne peut les voir qu'avec des lunettes spéciales très fortes. Quelles-sont les maladies données par ces petits animaux ?

par exemple, la dysenterie amibienne.

L'homme infecté par les amibes qui sont fixées dans son intestin, en évacue dans ses excréments. L'eau les transporte dans le marigot ou dans le puits. Quand une personne boit cette eau, elle avale les amibes, qui vont alors se fixer dans son propre intestin et la rendre malade.

par exemple, la bilharziose, le ver de Guinée, la typhoïde (une grosse fièvre avec de la diarrhée qui peut entraîner la mort), le choléra, la poliomyélite.

Les maladies de l'eau sale sont un fléau pour notre famille, notre travail et notre pays. Nous devons tout faire pour les éviter. Nous verrons comment les éviter dans les leçons suivantes.

=====  
 N O T E S :  
 =====

COMMENT OBTENIR DE L'EAU PROPRE

= = =

Nous avons vu que l'eau sale nous apportait des maladies. Comment peut-on faire pour avoir de l'eau propre ?

1) CONSTATER QUE L'EAU D'UN BON Puits EST BONNE A BOIRE.

- Pourquoi l'eau d'un bon puits est-elle claire et bonne à boire ?

- l'eau en traversant le sol, s'est nettoyée. Le sable, les roches poreuses ont retenu les saletés qu'elle contenait. L'eau de puits, c'est de l'eau filtrée par le sol.
- la margelle (le petit mur autour du puits) empêche les saletés de retomber dans le puits.

Un puits bien aménagé est le meilleur moyen d'avoir de l'eau propre. Nous verrons comment faire pour avoir un bon puits dans les prochaines leçons.

2) PRENDRE CONSCIENCE QU'IL NE FAUT PAS BOIRE N'IMPORTE QUELLE EAU.

Mais nous n'avons pas toujours la possibilité de boire l'eau d'un bon puits.

- pendant l'hivernage
- en brousse
- puits mal aménagés

Le plus souvent, qu'est-ce que nous faisons ?

- nous buvons l'eau des marigots...
- et nous attrapons des maladies.

Or, on peut enlever les saletés de l'eau.

3) CONNAITRE LES MOYENS DE RENDRE L'EAU PROPRE.

Il y a plusieurs moyens de rendre l'eau propre.

- on étale un morceau de tissu bien propre sur une caléasse, un seau ou n'importe quel récipient propre.
- On verse lentement l'eau sur le tissu. Il va retenir les saletés, elles vont rester dessus.

L'eau filtrée est-elle vraiment propre ?

- non. Cela n'est pas suffisant pour éliminer tous les microbes. Mais on évite déjà quelques maladies, comme le ver de Guinée, et ce n'est pas difficile à réaliser.

- on peut aussi acheter un filtre du commerce si l'on a les moyens.
- on peut aussi faire bouillir l'eau, tous les microbes sont alors tués. Avant de boire l'eau bouillie, on secoue deux ou trois fois la marmite avec son couvercle pour lui redonner de l'air. L'eau bouillie et refroidie est très saine, elle convient bien aux tout petits enfants qui sont fragiles.

Pour préserver notre santé, nous faisons tout pour boire de l'eau propre.

N O T E S :

L'AMENAGEMENT DU PUITTS

= = =

1) CONSTATER QUE L'EAU DU PUITTS PEUT SE SALIR.

- L'eau des petits puits traditionnels est-elle toujours propre ?

. Non, elle est souvent sale : l'eau versée en remplissant les canaris retombent dans le puits, le seau pour puiser a été posé dans la boue, les saletés sur le bord tombent dedans.

- Si l'eau du puits est sale, est-elle toujours bonne à boire ?

. Non, car les petits animaux qui donnent les maladies et qui se plaisent dans l'eau sale vont se multiplier dans le puits.

2) CONNAITRE LES MOYENS D'AMENAGER UN PUITTS.

- Que peut-on faire pour empêcher les saletés de tomber dans le puits ?

. on construit un petit mur autour du puits (une margelle): il empêche la terre, les cailloux, les bêtes, et surtout l'eau qui a été renversée et qui est très sale de tomber dans le puits.

- Est-ce suffisant ?

. Non. Des insectes et des poussières peuvent encore tomber dedans. Il faut mettre un couvercle (avec des branchages, des planches, une natte, un bout de tôle).

- Quelles précautions doit-on prendre après avoir puisé de l'eau pour que notre travail d'aménagement ne soit pas inutile ?

. il faut remettre le couvercle, enrrouler la corde et accrocher la pissette à une fourche plantée à proximité du puits ou le pendre à une branche. De cette façon, elle ne trainera pas par terre et ne salitra pas l'eau du puits au prochain puisage.

. quand les femmes lavent, il faut qu'elles jettent loin du puits les eaux sales.

. il faut empêcher les bêtes et les enfants d'uriner autour du puits.

- Que faut-il faire si une bête tombe dans le puits ?

. il faut la faire sortir aussitôt.

- Et si on ne s'en aperçoit pas ?

. la bête va pourrir et le puits est empoisonné. Il faut appeler alors le service de santé pour que le puits soit désinfecté.

Nous protégeons bien notre puits pour que son eau nous garde en bonne santé.

NOTES :

LA CONSERVATION DE L'EAU POTABLES  
= = =

1) CONSTATER QUE L'EAU PROPRE PEUT SE SALIR

Nous avons vu où est notre intérêt, et nous avons fait ce qu'il fallait pour que l'eau soit propre à la maison.

- Mais que va-t-il se passer si on oublie de couvrir le canari ?

- les mouches, les insectes, la poussière et les saletés tombent dedans.

- Qu'arrive-t-il si les bêtes rentrent dans la maison ?

- elles vont aller boire au canari et elles vont salir l'eau.

- Qu'est-ce qui peut salir l'eau propre ?

- les enfants avec leurs mains, s'ils les trempent dedans, etc..

2) PRENDRE CONSCIENCE QUE L'EAU REDEVENUE SALE N'EST PLUS BONNE A BOIRE.

- Cette eau qui a été salie, est-elle toujours potable ?

- non, si elle est sale, même si elle a été propre avant, elle n'est plus bonne à boire.

3) CONNAITRE LES MOYENS DE BIEN CONSERVER L'EAU

Si l'eau propre se ressalit, notre travail n'aura servi à rien.

- Que pouvons-nous faire pour garder l'eau propre à la maison ?

• on doit la protéger :

- en mettant un couvercle sur le canari,
- en mettant le canari à l'abri des bêtes domestiques,
- en empêchant les enfants de s'amuser avec l'eau,
- etc..

Nous devons prendre toutes les précautions pour que l'eau reste propre à la maison.

=====

NOTES :

LA SANTE DE LA FAMILLE

= = =

1) CONSTATER QUE LES MALADIES SONT UN FLEAU POUR LA FAMILLE.

- Si une personne a le vers de Guinée, est-ce qu'elle peut travailler ?

. Non, parce qu'elle est fatiguée. De plus, elle a du mal à marcher.

- Si une personne ne peut pas travailler, que va-t-il lui arriver ? et à sa famille ?

. si c'est un cultivateur, il va semer en retard ou ne pourra pas entretenir ses cultures (la ver de Guinée s'attrape surtout pendant l'hivernage). Il va devoir appeler ses frères pour faire le travail. Sa famille risque de ne pas manger à sa faim l'année qui suit. Si c'est un commerçant ou un artisan, il faudra aussi qu'il se fasse remplacer, ou bien il fera un mauvais travail.

Ce qui est vrai pour le ver de Guinée est vrai pour beaucoup d'autres maladies de l'eau. Et souvent les problèmes sont encore plus graves.

3) CONSTATER QUE CERTAINS MEMBRES DE LA FAMILLE SONT PLUS FRAGILES.

- Quels sont ceux qui sont le plus souvent malades dans la famille ?

. les enfants, les femmes enceintes, certains qui sont souvent malades.

- Pourquoi ce sont les mêmes qui sont malades ?

. les maladies frappent plus facilement ceux qui sont fragiles. Le corps humain est comme un lieu de bataille. Si l'individu est fort et sain, il résistera mieux à l'attaque. Si il est faible, c'est la maladie qui aura le dessus.

- Donc, est-ce que tous les membres de la famille ont besoin de la même protection ?

. Non, il faut faire un effort particulier pour les plus fragiles : les petits enfants les convalescents, les femmes enceintes.

3) PRENDRE LA DECISION DE LUTTER CONTRE LES MALADIES DE L'EAU.

Nous voyons que la santé est notre plus grand bien. Nous devons donc tout faire pour la maintenir et lutter contre les maladies de l'eau.

. en expliquant le danger de l'eau sale dans notre famille, en ayant le courage de parler aux vieilles.

. en interdisant aux malades de déféquer ou d'uriner près des points d'eau, de s'y baigner.

. en faisant un effort particulier pour les plus fragiles.

. et surtout en donnant le bon exemple.

NOTES :

L'AMENAGEMENT DE LA MAISON

= = =

) CONSTATER LES INSUFFISANCES DE L'AMENAGEMENT TRADITIONNEL

Quels sont les ennuis que vous avez avec la façon habituelle d'aménager la cour et la maison ?

- les arrières entraînent sur le sol de la maison, cela rend difficile l'entretien
- les ordures de la cour attirent les mouches, etc..

) CONNAITRE LES POSSIBILITES D'AMENAGEMENT

Construire une belle maison est-ce suffisant ? on. Il est nécessaire aussi de bien l'aménager.

- en crépissant l'intérieur : on peut utiliser un mélange de sable fin et d'argile, et lisser avec une planchette. Si l'on a de l'argent on peut utiliser du ciment. Dans tous les cas, il est bon de peindre les murs à la chaux.

- en aménageant le sol : on peut étendre une fine couche de sable tamisé avec du ciment et lisser en mouillant avec une taloche.
- en se procurant des malles ou des caisses qui ferment bien pour garder les vêtements.
- Pour vivre dans la propreté, il faut au moins coucher sur une natte, ou mieux sur un lit, avec une moustiquaire pour se protéger.

Dans la cour, y a-t-il quelque chose à faire ?

- il faut un coin pour se laver (prévoir l'écoulement des eaux sales au dehors).
- il est bon de damer le devant des cases ou faire une petite terrasse devant la maison.
- il est nécessaire d'avoir une cuisine bien équipée (étagères, tabourets, ustensiles).
- il faut aussi construire un petit carré à ordures et le couvrir avec un seko. Si c'est possible, il vaut mieux le construire à l'extérieur de la concession.
- il faut aussi construire des cabinets.

POUR NOTRE BIEN ETRE, NOUS AMENAGEONS NOTRE MAISON LE MIEUX POSSIBLE

=====

NOTES :

L'HYGIENE DE L'HABITAT  
= = =

1) CONSTATER LES MEFAITS DU MANQUE D'HYGIENE DOMESTIQUE

- Quand une maison est mal entretenue que constatons-nous ?

- Il y a beaucoup de mouches. Ces mouches vont se poser sur toutes les saletés qui traînent, puis sur les gens et les vêtements, les calebasses, etc. La famille est souvent malade.
- Dans les saletés, les petits animaux qui causent les maladies se multiplient.

2) ADMETTRE LA NECESSITE DE BIEN ENTREtenir LA MAISON

- Comment peut-on faire pour garder la maison propre ?

- Il est nécessaire de veiller à ce que chaque jour toutes les pièces de la maison soient balayées, ainsi que la cour intérieure et les pourtours.
- Il faut aussi que chacun prenne l'habitude de ne pas jeter les ordures n'importe où, mais dans un seul endroit, et de les porter tout de suite à la poubelle.

- en saison des pluies, pour chasser les moustiques qui apportent le paludisme, que devons-nous faire ?

- nous devons éviter de laisser traîner des boîtes ou de vieux canaris où les moustiques vont loger.

• nous veillons à boucher les flaques d'eau et à désherber les pourtours de la maison.

En chassant les mouches et les moustiques de la maison par un entretien correct, c'est la maladie que l'on chasse du foyer.

NOUS ENTRETENONS BIEN NOTRE MAISON -

=====

NOTES :

## **ANNEXE 2**

### **EXTRAITS DU LIVRET DE LECTURE ET D'ÉCRITURE**

Kelompok 1



jinaga bi sa ka mags bana

jinaga

ji

i ji in im

i ji i ji

ji ji ji ji

ji in ji in

www.dreamstime.com

i i i i i i

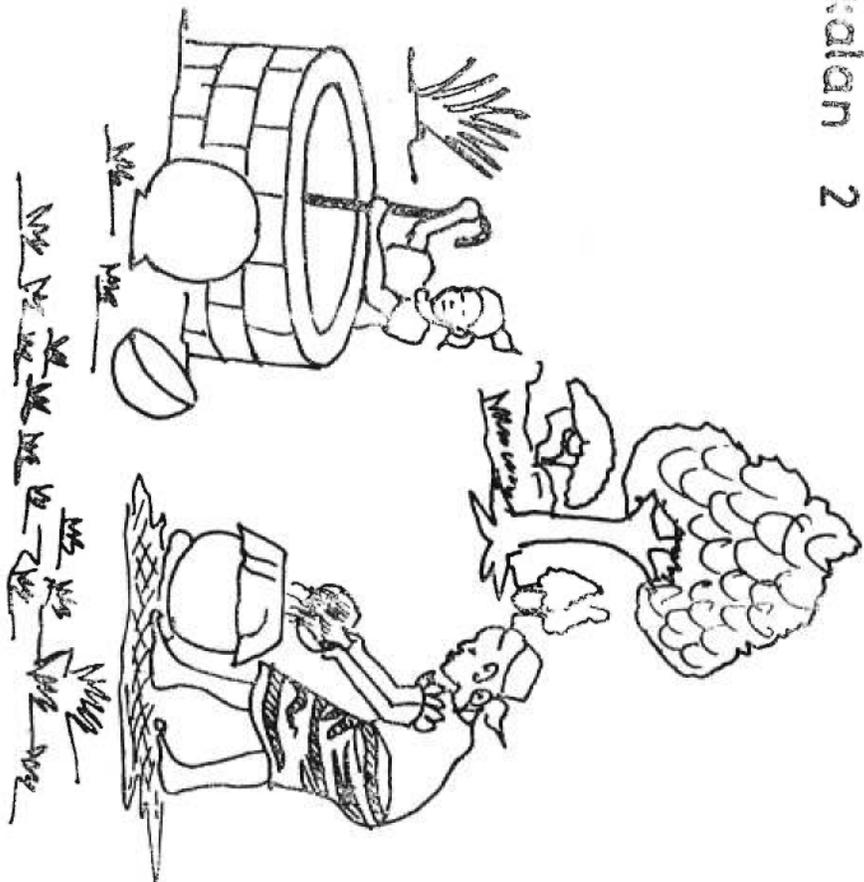
ji ji ji ji

ji ji ji ji

ji ji ji ji

ji ji ji ji

kalan 2



ka jiminta sensen

jiminta

ji

j

i j i j i

ii jii j jii jin

in jin in jin

\_\_\_\_\_

j j j j j

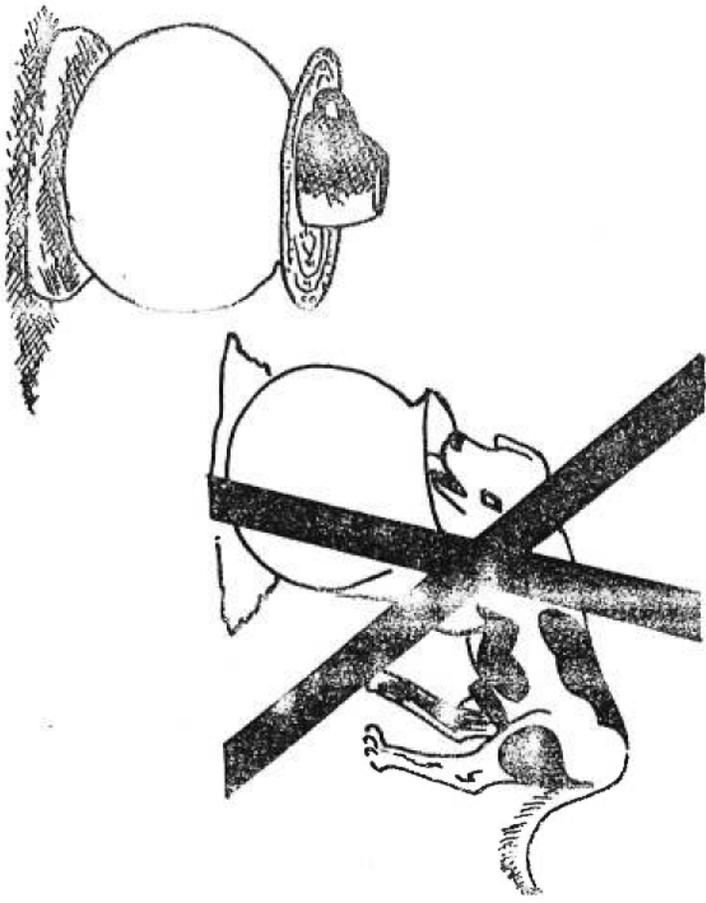
ji ji ji ji ji

jii jii jii jii jii

jin jin jin jin jin

jin jin jin jin jin





It ka jinyun an tangga naga ma

cu naga

n

cu na i ni

in nir jin nin

cu na ji ni

cu na cu na

ku na jni na ni

cu na kani jaon

jaon nin i ku na i niin

\_\_\_\_\_

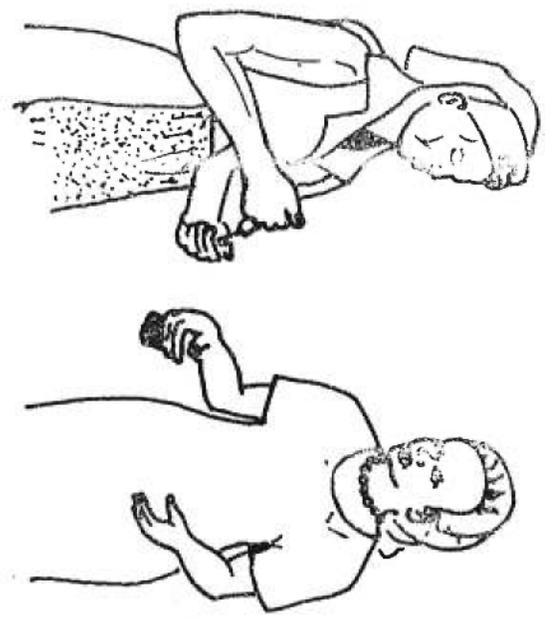
n n n n

cu na cu na

cu na cu na

nin nin

iani \_\_\_\_\_



keneya nyagan te

keneya

ke

\_\_\_\_\_

e ke e ne e je

e nen een neen

ee nee en ken jar

een jeen ee jee

kene neene jen

kone jene



e

en

ee

jen

neene



zan ka takanona taben

ta kanona

tu

o un un un



u lu bu nu ju

un tun wa hu un hu

ta ts ti to te t

tan tan tin ton te tu

tuuta katitu jula ku ti

tsali ka ar futa kuan

nunji nafati boti tafa

tala nana kama ka bo bebs

zan ka baon ts an bi burbut

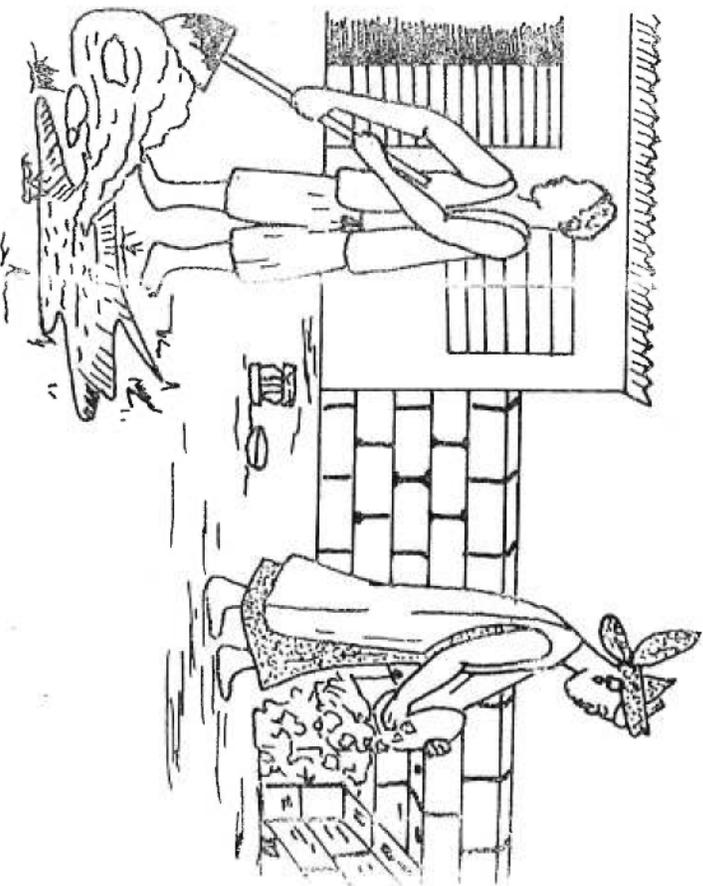
ibubu bi luu kono a nunji bit

u

tu

tun tun

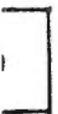
tantr



an ka tur saniya

saniya

sa



sa so so se su

son soo sun si

sen son sin se

soso sanu faso sin

saan sinji soon sooi

an ka soso kele. soso ka di

an ka seme ke.

an ka soro to a binda fite s

seneketa ka soto ka fiso

faso jar boto, an senaketa

s s s s s

s s s s s

suun s s s s

soso s s s s

soon s s s s

sa s s s s

## **ANNEXE 3**

### **OUTILS DE COLLECTION DES DONNÉES**

**GUIDE D'ENTREVUES SUR LA MISE EN PRATIQUE DES CONNAISSANCES DE  
L'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE PAR LES FEMMES RURALES DU  
BURKINA FASO À PARTIR DU LIVRET DE CAUSERIES DU FORMATEUR ET DU  
LIVRET DE LECTURE DE L'APPRENANT**

**1. L'ENTREVUE INDIVIDUELLE**

**LES USAGES DE L'EAU**

**1) L'approvisionnement en eau**

Où trouvez-vous l'eau pour les besoins de la famille?

À quel endroit se trouve la source d'approvisionnement en eau?

Depuis quand vous approvisionnez-vous à cet endroit?

Qu'est-ce qui a motivé votre choix par rapport au puits traditionnel ou au marigot?

**2) La conservation de l'eau**

Comment vous y prenez-vous pour conserver l'eau?

Pour celles qui utilisent un puits traditionnel, comment procédez-vous?

Depuis quand avez-vous décidé de le protéger?

Comment conservez-vous l'eau de boisson à la maison?

Quelles précautions prenez-vous?

Avez-vous toujours fait comme cela?

Avez-vous eu des difficultés pour changer?

Avez-vous un filtre à eau et depuis quand?

Quand l'utilisez-vous?

Qu'est ce qui vous pousse à l'utiliser? Sinon qu'est-ce qui vous pousse à agir de cette façon?

Que faites-vous quand vous avez besoin de boire et que vous êtes au champ?  
 Pourquoi agissez vous ainsi?  
 Est-ce que vous avez appris d'autres façons de faire?  
 Pourquoi est-ce que vous ne les utilisez pas? Ou bien pourquoi vous les utilisez?

### **3) La propreté corporelle**

Dans la cour de la concession, est-ce qu'il y a un endroit pour se laver?  
 Depuis quand?  
 S'il n'y a pas d'endroit, pourquoi?  
 Où se lavent les membres de la famille?

Dites-moi tout ce que vous faites si vous décidez de vous laver.  
 Avez-vous toujours eu ces habitudes?  
 Est-ce que vous avez appris d'autres façons préférables? Si oui où l'auriez-vous appris?  
 Pour quoi est-ce que vous ne les utilisez pas?  
 Que pouvez-vous dire sur la toilette des enfants? Depuis quand procédez-vous ainsi?  
 Pour vous laver est-ce que vous vous servez de savons? Pourquoi ?

### **4) Le lien entre l'eau et la santé**

Parlez-moi des maladies qui sont fréquentes dans votre famille.  
 Qu'est-ce qui a causé ces maladies ?  
 Pourquoi ?

## **L'ENTRETIEN DU CADRE DE VIE**

### **1) Les latrines**

Dans la cour de la concession est-ce qu'il y a des toilettes?  
 Depuis quand les avez-vous?  
 Si vous n'avez pas de toilettes, est que vous en avez déjà eu?  
 Comment se fait-il qu'il n' y en a pas ?  
 Où vont les membres de la famille pour leurs besoins?

## **2) La propreté du cadre de vie**

Comment entretenez-vous la cour?

Qu'est-ce qui vous fait agir de la sorte?

Comment se fait l'entretien des chambres?

Sur quoi cuisinez-vous? Depuis quand faites-vous ainsi? Où auriez-vous appris ça?

Comment se fait l'entretien de la cuisine?

Est-ce que vous avez appris d'autres façons de faire? Pourquoi vous ne les utilisez pas?

## **3)Le dépôt d'ordures ménagères**

Que faites-vous des ordures ménagères?

## **LA NUTRITION**

### **1) Le jardinage**

Faites-vous un peu de jardinage pendant la saison sèche?

Si oui quelles cultures faites-vous? Et pour quel besoin?

Le fait de consommer les produits du jardin a-t-il amélioré la santé de votre famille?

Si vous ne consommez pas les produits du jardinage, dites moi pourquoi vous ne le faites pas?

Si vous vendez les produits du jardin, quelle utilisation faites-vous de la somme acquise ?

### **2) La nutrition de la famille**

Est-ce que les enfants et toute la famille mangent la même nourriture?

Est-ce que la nourriture des femmes enceintes et des enfants diffère de celle des autres membres de la famille?

Si oui, parlez moi de cette nourriture.

Est-ce que vous avez appris qu'il existe d'autres façons préférables de se nourrir?

Pourquoi vous ne les utilisez pas?

Si non avez vous appris d'autres sortes de nourriture qui conviennent à la femme enceinte et aux enfants?

Pourquoi vous ne les utilisez-vous pas?

Quels sont les aliments interdits dans la tradition?

Quelles sont les personnes à qui ces aliments sont interdits. Pourquoi?

Qu'est ce que vous pensez de ces interdits pour ces personnes?

Êtes-vous d'accord avec ces interdits?

Pourquoi?

Si vous n'êtes pas d'accord. Pourquoi?

Sont-ils en train de changer?

## 2. GUIDE D'ENTREVUE DE GROUPE

Que pensez-vous de ce qu'on vous a appris en alphabétisation?

Y a-t-il quelque chose qui vous empêche d'utiliser ce qu'on vous a appris en alphabétisation?

Que pensez-vous de votre formation (après formation)?

## FICHE D'ENQUÊTE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Village de :

Nom :

Prénom :

Âge :

Lieu de naissance :

Situation matrimoniale :

- Monogamie :
- Polygamie
  - 1<sup>ère</sup> femme
  - 2<sup>e</sup> femme
  - 3<sup>e</sup> femme
- Statut de belle-mère
- Statut de belle-fille

Résidence

- Avec le mari
- Avec la belle-mère
- Avec la belle-fille

La langue maternelle :

La langue d'alphabétisation :

Scolarité formelle :

Niveau d'alphabétisation :

Occupation :

Nombre d'enfants

- Âge des enfants

Nombre d'années depuis l'obtention de l'attestation d'alphabétisée :

Native du village :

Santé de la femme :

Implication dans une activité sociale du village :

## **ANNEXE 4**

### **GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES**

**GRILLE NO 1**  
**FACTEUR D'UTILISATION DES CONNAISSANCES PAR SOUS-THÈME**

NOM :

PRÉNOMS :

VILLAGE DE :

SOUS- THÈME :

SOUS- THÈME :

**GRILLE NO 2**  
**FORMES ET TYPES D'UTILISATION DES CONNAISSANCES PAR SOUS-THÈME**

NOM :

PRÉNOMS :

VILLAGE DE :

SOUS-THÈME :			
Formes d'utilisation	Types d'utilisation		
	Conceptuelle	Instrumentale	Symbolique
Totale			
Partielle			
Adaptative			
Non utilisation			

## GRILLE D'OBSERVATION DU CADRE DE VIE

NOM :

PRÉNOMS :

VILLAGE DE :

À constater	Existence		Propreté			Description
	Oui	non	Très propre	Propre	Malpropre	
Le puits, la pompe, le forage						
Le canari avec un couvercle						
Le filtre à eau						
La douche						
Les latrines						
Les chambres à coucher						
La cour d'habitation						
La cuisine						
L'eau stagnante dans la cour						
Le dépôt d'ordures ménagères						

**ANNEXE 5**

**LETTRES D'AUTORISATION**

Ouagadougou le, 16 OCT. 1997

*La Directrice Générale*

A

N<sup>o</sup> 97 - 0183 /MEBA/SG

*Mademoiselle SANOU Ségué Sylvie*

- CANADA -

Objet: Autorisation de recherche

réf: V/L du 23 septembre 1997

Nous accusons réception de votre lettre en date du 23 septembre 1997 relative à une autorisation d'enquêtes dans notre institution, ainsi qu'à la permission d'accéder à notre bibliothèque.

Je puis vous rassurer de l'importance du sujet que vous avez choisi " transfert des connaissances en alphabétisation des femmes en milieu rural", mais aussi de la confiance que vous avez mise en notre institution.

Aussi, ai - je le plaisir de vous informer que je marque mon accord pour la réalisation de activités envisagées dans notre institution dans la période de février à avril 1998.

En vous souhaitant une bonne réception, veuillez croire Mademoiselle en l'expression de ma franche collaboration.

*Marie Clémence KIELWASSER*



MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE  
BASE ET DE L'ALPHABETISATION

BURKINA FASO

SECRETARIAT GENERAL

UNITE - PROGRES - JUSTICE

DIRECTION PROVINCIALE DE L'ENSEIGNEMENT  
DE BASE ET DE L'ALPHABETISATION DU HOUET

N° 97-587 /MEBA / SG / DPEBA / H.

LE DIRECTEUR PROVINCIAL DE  
L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE  
L'ALPHABÉTISATION DU HOUET

A

MADAME SANOU SEGUE SYLVIE  
[REDACTED]  
[REDACTED]

CANADA

Référence : lettre S/N du 23/09/1997  
Montréal

Objet : Autorisation

Comme suite à votre lettre citée en référence, j'ai l'honneur de vous faire savoir que je donne mon accord pour les enquêtes que vous voulez mener sur l'alphabetisation dans les centres.

Dès votre retour au Burkina, vous prendrez des contacts avec mon service technique pour des dispositions éventuelles.

Veillez recevoir Madame, mes salutations distinguées.

Bobo-Dioulasso, le 23 Octobre 1997

[REDACTED] Directeur,

Théodote M. MILLOGO

HOUEY

**ANNEXE 6**  
**PHOTOS D'ENQUÊTE**

