

RÔLES DES COMITES DE GESTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SECONDAIRES (COGES/ES) DANS LA GESTION DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DE L'ARRONDISSEMENT COMMUNAL NIAMEY V

Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE

Laboratoire d'Études et de Recherches en Sociologie et en Anthropologie (LERSA)
FLSH/UAM, Niamey (Niger)/abdramane75@yahoo.fr

Résumé

De nos jours, la gestion administrative des écoles constitue un élément primordial dans le développement des systèmes éducatifs d'un pays. Au Niger, la gestion scolaire se fait à travers des associations et des comités tels que l'Association des Parents d'Elèves (APE), l'Association des Mères Educatrices (AME) et le Comité de Gestion des Établissements Scolaires (COGES). L'objectif visé à travers l'introduction des COGES au Niger est d'impliquer les communautés afin qu'elles participent au fonctionnement et à la gestion des établissements publics et privés. Cette étude examine le système de la gestion administrative des écoles par les acteurs locaux. Cependant, ces comités de gestion connaissent des difficultés dans l'exercice de leur fonctionnement par manque de compétence, ce qui limite leurs interventions dans la prise de décision.

Mots-clés : gestion administrative, établissements secondaires, COGES, Niger.

Abstract

Nowadays, the administrative management of schools is an essential element in the development of education systems of a country. In Niger, school management is carried through associations and committees such as Association of Parents of Pupils (APP), the Association of educating mother (AEM) and the School Management Committee (SMC). The objective sought through the induction of COGES in Niger to involve the communities so that they can participate in the operation management of public and private establishments. This study examines the system of administrative management of schools by local actors. However, these management

committees experience difficulties in the exercise of their functioning due to a lack of competence, which limits their intervention in decision-making.

Key words: administrative management, secondary schools, SMC (COGES), Niger

Introduction

La gestion et la planification des ressources affectées au système éducatif nigérien sont restées pendant longtemps assurées par l'Etat. Cette centralisation excessive du système éducatif nigérien a pour effet le renforcement de l'opacité des procédures de fonctionnement, unanimement relevée et dénoncée par les différents partenaires et acteurs de l'éducation que sont les parents, les élèves, les enseignants, ainsi que les responsables administratifs et les gestionnaires.

Le souci de faire face au défi de la démocratisation de l'éducation et de l'égalité d'accès de tous à une éducation de qualité et la volonté de parvenir à l'implication, et à la responsabilisation de tous les acteurs de l'éducation ont poussé l'État du Niger à prendre les mesures allant dans le sens d'une appropriation de l'école par les communautés avec l'adoption de la loi 98-12 du 1^{er} juin 1998 portant Orientation du Système Éducatif Nigérien (LOSEN) qui définit les rôles et responsabilités de tous les acteurs pour la promotion et le développement du système. Plus précisément à son article 60 qui stipule que « le financement de l'enseignement et de la formation dans les établissements publics est assuré par l'État, les collectivités, les familles et toutes autres personnes physiques ou morales.

La répartition des charges est la suivante :

- ✓ État : infrastructures, équipements, manuels et fournitures, formation des formateurs, charges salariales, recherche, logistique, bourses ;
- ✓ Collectivités : infrastructures, équipements, fournitures, charges salariales, bourses, maintenance, électricité, eau, téléphone ;
- ✓ Familles : fournitures, entretien des écoles ;

- ✓ Partenaires au développement infrastructures, équipements, formation des formateurs, bourses, recherche, logistique ;
- ✓ Entreprises : formation, recherche, bourses, apprentissage et perfectionnement professionnel ;

Les modalités d'intervention de chaque partenaire sont définies par voie réglementaire »¹⁰⁷.

Il s'agit de la participation communautaire qui s'est matérialisée par la création des COGES ;

L'option retenue par le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE, 2003-2013) qui vise à accroître l'implication et la responsabilisation des communautés dans la gestion des établissements comme indiqué à l'article 64 de la LOSEN « Il est créé dans chaque établissement d'enseignement public un conseil d'administration chargé de la gestion de cet établissement. L'organisation, la composition et le perfectionnement de ce conseil sont fixés par voie réglementaire ».

Institués donc par le Ministère, dans l'esprit de la LOSEN, les Comités de Gestion des Établissements Scolaires (COGES) deviennent Comités de Gestion Décentralisée des Établissements Scolaires (CGDES). Ce qui rentre dans la perspective du transfert de compétences envisagé dans le domaine de l'éducation.

Cependant, le souci d'implication des différents acteurs à la gestion de l'école est loin d'occulter les difficultés qui assaillent la décentralisation en matière de l'éducation. En effet, plusieurs types d'obstacles entravent l'effectivité de la décentralisation des services de l'éducation. On peut les classer en deux (2) catégories : les difficultés d'ordre institutionnel et celles qui sont d'ordre structurel, liées au fonctionnement des structures mises en place à cet effet. Ces difficultés institutionnelles et structurelles entravent la décentralisation de la gouvernance scolaire au Niger.

Pour minimiser les effets des difficultés ci-haut mentionnées, l'État nigérien a adopté deux (2) décrets notamment celui du 16 Juin 2016 et du 29 Octobre 2019 portant création de la Fédération Départementale des

¹⁰⁷ LOSEN, Titre VI, financement et gestion de l'éducation

COGES/ES (FDC/COGES/ES) à travers la Cellule Nationale de Promotion des Comités de Gestion des Établissements de l'Enseignement Secondaire (CNP-COGES/ES). Ainsi, l'adoption de ces décrets consacre la généralisation de la création des Comités de Gestion des Établissements de l'Enseignement Secondaire (COGES/ES) dans tous les établissements secondaires et primaires du Niger afin de créer un cadre de représentation, de coordination, de supervision des activités des COGES/ES d'un département ou arrondissement communal.

À l'instar de tous les départements et arrondissements communaux du Niger, l'arrondissement communal Niamey V a créé les COGES/ES dans tous ces établissements scolaires. Cette recherche s'intéresse aux modes de gestion et de fonctionnement des établissements secondaires dans l'arrondissement communal Niamey V au Niger. En effet, tous ces établissements ont été investigués pour recueillir les informations nécessaires à la rédaction de cet article. Pour ce faire, il convient de poser la question suivante : comment les COGES/ES contribuent à la gestion et au fonctionnement des établissements secondaires de l'arrondissement communal Niamey V du Niger ?

1. Méthodologie

1.1. Management scolaire et fourniture de service

En tant que service public, l'éducation est aujourd'hui assurée dans les mêmes conditions que les autres services publics (santé, hydraulique, énergie). Pour les décideurs (publics et privés), la qualité des services exige le respect d'un certain nombre de principes lors de la délivrance des différents services. En matière d'éducation, la décentralisation prévoit le transfert des compétences vers les entités déconcentrées qui se verront responsabiliser dans la délivrance des services de ce secteur. Ainsi, en plus des acteurs traditionnels, les collectivités viennent s'ajouter à la liste des protagonistes. Cela implique aussi des approches novatrices susceptibles de répondre aux besoins sans cesse croissants et complexes de la société en termes de d'éducation. Pour ce faire, l'approche managériale des établissements scolaires apparaît dans les systèmes éducatifs qui ont fait

un choix de gouvernance de l'éducation reposant sur la décentralisation des politiques éducatives. Ceci matérialise le passage d'un système centralisé dans lequel les établissements administrés sont chargés de mettre en œuvre la politique éducative définie au niveau supérieur à un système décentralisé dans lequel le management des établissements scolaires devient nécessaire pour définir la politique éducative et construire l'action collective.

Selon S. Germain (2018), le management des établissements scolaires peut être envisagé selon quatre approches : (i) une approche systémique qui met en œuvre les procédés d'intelligence collective afin d'adapter la politique éducative de l'établissement scolaire aux évolutions de son environnement et des besoins éducatifs des élèves ; (ii) une approche par les processus basés sur le diagnostic partagé permettant de définir le projet d'établissement qui oriente l'activité à moyen terme. (iii) une approche par les relations humaines qui considère les établissements scolaires comme des lieux d'éducation et de socialisation. Le management prend en compte les interactions humaines afin de favoriser un climat scolaire propice aux activités d'enseignement/apprentissages, une meilleure concertation pédagogique, une plus grande mutualisation des pratiques et une évolution de la relation pédagogique ; enfin (iv) une approche par la rationalisation dans laquelle le management cherche à renforcer l'efficacité, l'équité et l'efficience du projet).

1.2. Site de l'étude

Les données qui ont permis la rédaction de cet article ont été collectées dans les établissements secondaires de l'arrondissement communal Niamey 4V du Niger. Le choix de ce site se justifie par le fait que tous ces établissements disposent des COGES /ES.

1.3. Population d'étude et échantillon

La recherche réalisée sur la gestion administrative de l'école s'est intéressée aux acteurs de l'éducation à savoir le président et les membres du COGES/ES, le chef d'établissement, la représentante de l'AME, le représentant des enseignants et le représentant des élèves du site

concerné par l'étude. Pour cette recherche, la technique d'échantillonnage aléatoire simple a été utilisée. En effet, cette technique a permis d'interroger les membres des COGES de tous les établissements concernés par l'étude. Cette recherche s'effectue sur des établissements publics et privés de l'arrondissement communal Niamey V. Ainsi, ces établissements se répartissent comme suit :

Tableau N°1 : répartition des établissements concernés par l'étude

Les établissements concernés par l'étude	Les types d'établissements	
	Publics	Privés
	CES Rive Droite 1	CSP Espoir
	CES Rive Droite 2	CSP Mossi
	CES Gaweye 1	CSP Nodou
	CES Gaweye 2	CSP Cheik Anta Diop
	CES Franco Arabe	CSP Aimé Césaire
	CEG Nordiré	CSP Tasnim Academy
	CEG Saguia	CSP Ansari
	CEG Lamordé	CSP Mossi 2
Total	16	

1.4. Techniques de production des données

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des acteurs stratégiques spécifiques au site de la recherche pour recueillir les informations relatives aux thématiques suivantes : existence du COGES, importance du COGES, limites du COGES. Pour avoir plus d'informations sur les modes de gestion et de fonctionnement des établissements secondaires du Niger, une recherche documentaire a été réalisée autour des productions scientifiques et de la littérature grise. L'analyse de ces documents a permis d'avoir des éléments d'appréciation sur le

fonctionnement des COGES, la perception sociale de ces organisations ainsi que la pertinence et l'efficacité de leur existence.

1.5. Méthode et technique d'analyse

Cette recherche s'inscrit dans la perspective qualitative parce qu'elle est orientée dans la posture de comprendre les logiques et pratiques d'une catégorie d'acteurs et le fonctionnement d'un système. Pour ce faire, elle s'appuie sur les entretiens réalisés dans les établissements secondaires (publics et privés) de l'arrondissement communal Niamey V afin de s'interroger sur la gestion administrative de l'école. Les données recueillies sur le terrain ont été traitées manuellement. Ces données ont subi une analyse du contenu qui a permis comprendre et d'interpréter les perceptions sociales des acteurs de l'éducation sur la gestion scolaire.

2. Résultats

2.1. L'enseignement secondaire nigérien, mutations diverses

Du moment où les visions des différents régimes politiques qui se succèdent ne sont pas forcément les mêmes, le système ne peut pas ne pas connaître des instabilités dans son fonctionnement. A côté de ces visions des régimes politiques, les personnalités politiques chargées des diriger les ministères de l'éducation ont aussi une grande influence dans les dynamiques de réformes du système.

Jusqu'en 1991, l'enseignement secondaire était pris en charge par une direction rattachée au ministère de l'éducation nationale qui lui-même a connu plusieurs dénominations : ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) en 1959 et Ministère de l'Education Nationale (MEN) 1960. Douze (12) ans après, suite au décret N°72-102/PRN/CAB du 17 août 1972 portant nomination des membres du gouvernement, la dénomination Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) fut à nouveau adoptée. En 1974, c'est le décret N°74-134/PCMS du 8 juin 1974 portant nomination du gouvernement provisoire qui a institué le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Transports (MENJT). Dans la même année,

suite au décret N° 74-306/PCMS du 30 novembre 1974, portant nomination des membres du gouvernement provisoire, au Ministère de l'Education Nationale (MEN) fut encore reprise.

En 1985, le décret N°85-127/PCMS du 23 septembre 1985, portant remaniement ministériel, donne une nouvelle dénomination au ministère qui gère l'enseignement secondaire à savoir : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Recherche (MENESR). En 1987, le décret N°87-102/PCMS du 7 septembre 1987, portant remaniement ministériel, on a parlé du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENPF). En 1988, le décret 88-267/PCMS du 15 juillet 1988 fixant la composition du gouvernement revient à l'appellation du Ministère de l'Education Nationale (MEN). En 1991, le décret N°91-001/PM du 7 novembre 1991, portant composition du gouvernement de transition parle du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche avec un secrétaire d'Etat à l'éducation nationale chargé de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et l'alphabétisation. En 1993, le décret N°93-003/PRN du 23 avril fixant la composition du gouvernement donne une nouvelle dénomination au ministère qui est : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et la Recherche (MENESR). En 1995, le décret N°95-020/PRN du 25 février 1995 fixant la composition du 4^e gouvernement de la 3^e république, l'enseignement secondaire est géré par le Ministère de l'Enseignement Secondaire. En 2001, le décret N°2001-171/PRN du 17 septembre 2001, le ministère devient Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur, de la Recherche et de la technologie. En 2007, le décret N°2007-048/PRN du 1^{er} mars 2007 portant nomination des membres du gouvernement ramène l'appellation du Ministère de l'Education Nationale (MEN). En 2009, avec le décret N°2009-188/PRN du 29 juin 2009, portant nomination des membres du gouvernement, l'appellation du Ministère des Enseignement Secondaire et Supérieur, de la Recherche et de la Technologie est revenue. En 2011, le décret N°2011-129/PRN du 21 avril 2011, modifiant le décret N°2011-015/PRN du 21 avril 2011, portant nomination des membres du gouvernement rattache le cycle moyen de

l'enseignement secondaire au nouveau Ministère des Enseignements Moyen et Supérieur et de la Recherche Scientifique (MEMS/RS) et le 1^{er} cycle du secondaire au Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MEN/A/PLN). Enfin, en 2013, le décret N°2013-327/PRN du 13 août 2013 portant nomination des membres du gouvernement, institue le Ministère des Enseignements Secondaires (MES).

Ces différentes mutations montrent en effet, l'incohérence dans la gouvernance du système éducatif nigérien. Les régimes qui se sont succédé à la tête de l'Etat ont eu chacun une vision de l'école.

Du point de vue de l'organisation, à chaque dénomination correspond une nouvelle réorganisation du ministère en charge de l'enseignement secondaire. Ainsi, jusqu'à la fin de 2019, le ministère des Enseignements Secondaires est organisé au niveau central, l'administration centrale comprend : le Cabinet du Ministre, le Secrétariat Général, l'Inspection Générale des Services, les Divisions Générales, les Directions Techniques Nationales et les Directions d'Appui, les Organes Consultatifs et les Administrations de Mission (Selon l'arrêté N°0050 MES/SG/DL du 16 mars 2017 portant organisation des services de l'administration centrale du Ministère des Enseignements Secondaires et déterminant les attributions de leurs responsables).

Au niveau déconcentré, selon l'arrêté N°0082 MES/SG/DL du 23 mars 2017 portant organisation des services déconcentrés du Ministère des Enseignements Secondaires et déterminant les attributions de leurs responsables, les services déconcentrés des Enseignements Secondaires sont les suivants : les Directions Régionales des Enseignements Secondaires (DRES), les Directions Départementales de l'Enseignement Secondaire (DDES), les Inspections de l'Enseignement Secondaire Franco Arabe (IES/FA), les Inspections Régionales de l'Education Physique et Sportive (IREPS) et les Inspections Pédagogiques Régionales (IPR).

Les réformes institutionnelles ont créé beaucoup de désagréments dans la collaboration entre les différents services en charge de l'éducation surtout au niveau déconcentré, notamment le conflit de compétence entre

les Directeurs Départementaux de l'Education Nationale (DDEN) et les Inspecteurs de l'Enseignement du Cycle de base2 et Moyen (IECB2/M). Ce qui n'est pas sans effet sur la gestion même au sein des établissements scolaires. Ainsi, les réformes pédagogiques induites par ces changements institutionnels, n'ont pas permis de rehausser la qualité du service de l'éducation au niveau secondaire. Par exemple « La réforme dans les programmes d'enseignement a fait que beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas le contenu du programme qu'on leur enseigne. Et puis, la réduction des coefficients des Mathématiques en série littéraire » (entretien avec un encadreur pédagogique). Quant à la gestion et l'administration des établissements scolaires secondaires, le manque de ressources humaines et matérielles fait que ces établissements n'arrivent pas à bien fonctionner suivant les réformes.

2.2. La gestion des établissements scolaires, une histoire

Au Niger, depuis les indépendances, jusqu'aux années 2000, les établissements du secondaire ne comprenaient que les collèges et lycées d'enseignement général, technique et franco-arabe. Ce n'est qu'à partir de 2000 que les complexes d'enseignement secondaire ont été institués dans le souci d'une gestion optimale du personnel enseignant et de la carte scolaire. Du point de vue de la gestion des horaires des cours, une réforme a été instituée à la rentrée 2009-2010 sous la houlette du ministre des enseignements secondaire et supérieur, de la recherche et de la technologie. Elle instaure le démarrage des cours à partir de 7 h 30 mn et la descente à 13 h dans les établissements secondaires. Cette réforme vise selon les autorités en charge de l'éducation à permettre aux élèves de s'adonner aux activités académiques telles que les travaux de groupe pour les élèves des séries scientifiques et à encourager les recherches, lectures et autres pour les élèves. Plus tard, pour mieux se conformer aux horaires de service, ce démarrage a été ramené à 8h00 et la descente à 13h30mn. Jusqu'en 2016, la gestion des établissements du secondaire était entièrement assurée par l'Etat. Mais un arrêté du 16 juin 2016 a institué les COGES/ES. C'est un organe de participation des partenaires et des

communautés à la gestion des établissements scolaires du secondaire. Sa mission est la mise en œuvre de la politique de la gestion décentralisée au niveau de l'établissement.

Il faut rappeler que c'est 2004 que la phase pilote a été amorcée avec 23 écoles puis appliquée à 329 autres écoles de l'EPT-JICA dans la région de Tahoua. Ensuite, en 2005 toutes les écoles de la région de Tahoua soit au total 1300 ont été touchées par l'expérimentation du COGES. Puis, en 2006, l'expérimentation s'est étendue à toute la région de Zinder avec ses 1500 écoles. Enfin 2007, c'est la phase de la généralisation dans les régions du Niger. De la phase pilote à celle de la généralisation le Niger a bénéficié de l'appui financier et technique des certains partenaires tels que Action Japonaise de Coopération Internationale (JICA), Soutien à l'Education de Base(SOUTEBA), CONCERN entre autres.

2.3 Institution des COGES : vers une participation communautaire accrue

Le but de l'institutionnalisation des COGES est de créer les conditions d'une plus grande implication et responsabilisation des communautés dans la réflexion sur les stratégies de promotion de l'éducation au niveau local. Il s'agit de parvenir à une appropriation citoyenne du processus de planification et de mise en œuvre des actions éducatives à l'échelle de l'école pour lesquels les parents joueront un rôle de premier plan. C'est dans cette optique que les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) ont été institués au niveau de toutes les écoles du secondaire (Arrêté N°00147/MES/SG/CNP/COGES/ES du 16 juin 2016) avec la JICA.

En termes de fonctionnement, l'expérience des COGES au Niger fait ressortir les principales difficultés suivantes : résistance de certains administrateurs de l'éducation, conflit de compétence entre les acteurs : tentative de cumul de fonction et difficile mise en route du dispositif de suivi (I. Damana, 2009).

En outre, la délégation des pouvoirs qui est le point de départ du transfert de compétences a connu des difficultés de mise en œuvre. Les acteurs n'étant pas préparés tant du point de vue des compétences que du

point de vue institutionnel, les expériences de délégation de pouvoirs aux COGES demeurent controversées.

Ainsi, la délégation de pouvoir se matérialise par la mise à disposition des COGES d'une subvention pour achat des fournitures. Cette initiative vise non seulement à initier les membres du COGES à la maîtrise des outils de gestion (reçus, factures, bons de commandes et de livraison, les registres et fiches de stock) mais aussi minimiser les pertes de fournitures occasionnées par l'ancien circuit de distribution.

Théoriquement, les ressources mobilisées proviennent du Budget national et sont obtenues selon un mécanisme qui mobilise la Direction des Ressources Financières et Matérielles (DRFM) du ministère de l'éducation nationale. Cette direction est chargée de réaliser une évaluation du coût des différents articles qui sera Inscrit dans le budget national ; ensuite c'est à la Direction Régionale de l'Éducation Nationale (DREN) de procéder au retrait et la mise à disposition des fonds aux inspections de l'enseignement qui à leur tour les mettent à la disposition des établissements. Mais dans la pratique, le placement des subventions aux COGES a toujours connu du retard du fait que l'année civile (budgétaire) ne corresponde pas à l'année scolaire. En conséquence les fonds ne parviennent pas aux COGES avant la rentrée scolaire.

2.4 Interaction COGES et autres structures de gouvernance de l'école

La gestion décentralisée des établissements scolaires est un processus d'accompagnement et d'alignement de la gouvernance des écoles aux questions de transfert des compétences et des ressources. La démocratisation de l'école participe efficacement de la volonté de l'implication des acteurs à la base à la gestion transparente de l'école en vue de contribuer à l'accès et à l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'amélioration de la gestion des écoles est le leitmotiv qui a poussé les Etats africains à aller vers une gouvernance décentralisée de l'école. Ce modèle de gouvernance des écoles au Niger incluant les COGES s'inscrit dans la volonté de faire participer la communauté à la gestion, à la

régulation et aux contrôles des actions ainsi qu'à l'appropriation des questions éducatives par les communautés.

L'action de l'école étant le prolongement de l'éducation familiale explique le rôle que doivent jouer les parents dans la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, les parents d'élèves ont pour devoir de :

- inscrire les enfants à l'école ;
- veiller à la fréquentation des enfants à l'école ;
- connaître l'école et son rôle ;
- connaître le fonctionnement de l'école ;
- chercher des informations sur la scolarité des enfants ;
- donner des avis aux responsables scolaires sur toutes les questions concernant l'école (finalités, contenu, pédagogie, évaluation, réforme) ;
- participer au financement ;
- participer à la gouvernance de l'école.

Des formes d'organisation de parents d'élèves existaient depuis longtemps dans les écoles. Mais c'étaient plutôt dans le cadre des coopératives scolaires. L'association des parents d'élèves (APE) a été officiellement créée en 1989. Et déjà lors de son premier congrès du 10 au 12 mai de la même année, l'APE a fixé ses buts ainsi qu'il suit :

- regrouper les parents d'élèves pour coordonner les actions en vue de la défense des intérêts matériels et moraux de l'école nigérienne ;
- instaurer et entretenir entre maîtres, élèves et autorités une atmosphère de compréhension mutuelle ;
- contribuer à l'amélioration des conditions de vie et de travail à l'école ;
- informer et sensibiliser les parents sur les questions d'enseignement, d'éducation et de formation ;
- entretenir des relations de coopération avec les autres associations nationales et étrangères concourant au même but ;
- représenter les parents d'élèves auprès des pouvoirs publics et agir légalement en leur bien.

- Elle s'interdit toute action contraire à l'esprit de son statut en particulier toute immixtion dans l'activité professionnelle du personnel enseignant.

L'association des Mères Éducatrices (AME) a été créée par arrêté N°0000140/MEBA/DGEBID du 18 novembre 2005. Ce qui cadrerait avec les objectifs liés à la scolarisation de la jeune fille dans la mise en œuvre du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE).

Le Comité de Gestion des Établissements Scolaires (COGES), est une structure collégiale créée par l'État au sein des établissements scolaires dans le cadre du transfert du pouvoir de gestion de l'école aux communautés locales. Il est composé des représentants des parents d'élèves (3), de l'AME (1), des enseignants (1) et du directeur d'école. Ce comité avec les représentants doit s'occuper de toute gestion qui engage la vie de l'école.

2.5. COGES, une structure controversée

Depuis leur institution, le processus d'appropriation de COGES par les communautés laisse apparaître diverses opinions autour de sa nature et de son rôle. Ainsi, chez beaucoup d'élèves et de parents d'élèves, le mot COGES renvoie juste à la cotisation qui est attendue d'eux. D'où les expressions courantes « on nous demande de payer COGES », « je n'ai pas payé COGES de mes enfants », « les parents ne paient pas COGES ». Toutes ces expressions renvoient à la dimension contribution financière des parents tout en occultant les autres fonctions des COGES.

Le COGES réduit à la contribution financière des parents : expérience dossolaise

Le COGES comprend un Président élu (parmi les membres de l'association des parents d'élèves), un secrétaire général (le directeur de l'école), un représentant du personnel enseignant, une trésorière, et un représentant de la coopérative scolaire (élève). Ce comité joue un rôle très important dans la gestion de l'école parce qu'il est associé dans les préparatifs des rentrées et la gestion des matériels de l'école, a précisé le Directeur du CEG1 de Dosso. Le COGES permet aussi à la communauté des élèves et parents d'élève de participer effectivement à la gestion de l'école. Selon le Directeur, la cotisation des élèves pour le COGES varie chaque année par rapport au plan d'action de l'école, et au CEG1, a-t-il

poursuivi, "cela fait 4 ans maintenant que le prix est fixé à deux mille (2000) FCFA par élève' 'Sur un effectif de 2178 élèves que compte le CEG1 de Dosso, presque la moitié ne paye pas cette cotisation soit par manque de moyen ou par négligence venant des parents" a fait savoir le Directeur. Cette cotisation, selon le Directeur, est obligatoire. Cependant même si l'élève n'arrive pas à payer ces 2000f, on ne le chasse pas, ni le punir, et la seule manière de le récupérer, c'est lors de la remise des bulletins de fin de trimestre, l'école retient les bulletins de ceux qui n'ont pas versé cette cotisation, mais même avec ça d'autres ne payent pas. "On a des tas de bulletins des élèves qui n'ont pas payé les frais du COGES de l'année passée", a-t-il affirmé. 'C'est avec cette cotisation qu'on fait presque toutes les dépenses de l'école au cours de l'année. Mais on finit toujours l'année avec des dettes jusqu'à faire appel souvent à l'amicale des anciens élèves pour combler le gap" a poursuivi le Directeur. Selon la trésorière Mme la caisse du COGES ne dispose actuellement que de 12.000 francs parce que depuis la rentrée "c'est avec le peu de cotisations qu'on trouve que se font les dépenses de l'établissement". Pour sa part, le représentant des enseignants a indiqué que "l'école utilise chaque jour trois à quatre boîtes de craies parce qu'elle est composée de trente (30) salles de classes de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Deux mois après la rentrée le stock envoyé par l'Etat finit, et on est obligé de payer dans cette cotisation". "Nous utilisons également cet argent pour acheter les papiers rames pour les épreuves des devoirs, arranger les portes et fenêtres que les enfants cassent, toutes les dépenses de l'école sont faites avec l'argent du COGES" a-t-il précisé. "Je lance donc un appel à l'endroit des parents à faire plus d'effort pour payer cette cotisation et à l'Etat aussi qui a créé les COGES de prendre des mesures pour exiger aux parents de donner cette occasion pour le bon fonctionnement des établissements scolaires" a appelé le représentant des enseignants. "Je trouve que le COGES est important pour notre école, c'est pour cela que dès la rentrée mes parents me donnent l'argent que je verse chez la trésorière surtout que des fois si tu amènes 1000f ou même 500f elle accepte et te demande d'augmenter le reste après et elle te remet le reçu" déclare, quant à elle, une élève de l'établissement. Un autre par contre nous indique qu'il ne donne pas cet argent même si ses parents le lui remettent pour aller verser car il se dit qu'au cours de l'année il trouverait 2000f pour amener. De ce fait les parents doivent eux-mêmes venir verser l'argent des COGES dans les écoles.

ADA/AS/ANP 0140 novembre 2020, Dosso, 26 Novembre (ANP)

Mais, les COGES c'est aussi des expériences de gestion locale opaque des fonds alloués à l'école.

***Comités de Gestion des Établissements Scolaires ou " Caisses Organisées pour
Gâver des chefs d'Établissements Scolaires "***

Pour sauver l'école nigérienne confrontée à d'innombrables difficultés, l'Etat avait initié, entre autres mesures, l'institution des Comités de Gestion des Établissements Scolaires (COGES). Il s'agit de comités composés de l'administration scolaire, des représentants des enseignants et des parents d'élèves et qui sont chargés de suppléer l'Etat dans la gestion matérielle, morale et financière des établissements scolaires. Ces fameux comités furent ainsi installés dans presque toutes les écoles du pays avec l'enthousiasme légitime qu'ils joueraient un rôle éminemment important dans la résolution des récurrents problèmes qui ont profondément miné le système éducatif nigérien durant des années. Ainsi, afin de donner aux différents COGES les moyens de leurs politiques, des cotisations obligatoires, variant de 1000 à 2000 f CFA selon les zones et les niveaux, furent instituées et placées sur la charge des parents d'élèves. Avec les revenus ainsi générés, les COGES pourraient construire des paillotes, faire la reprographie, acheter des tables-bancs et autres matériels dont auraient besoin les écoles pour leur fonctionnement.

Malheureusement la plupart de ces COGES ne fonctionnent plus ou fonctionnent mal au point de ne plus pouvoir accomplir la mission qui est censée être la leur, faute d'argent ou à cause de la mauvaise gestion. Quand on fait un tour dans certaines écoles, le spectacle qui s'offre est tout simplement désolant. Élèves assis à même le sol, sans manuels scolaires, des hangars dans un état avancé de délabrement où les rayons de soleil empêchent de bien voir le tableau. S'il faut photocopier un quelconque texte, des cotisations, variant de 25 à 50 Francs, sont imposées aux élèves. Dans la plupart des établissements l'eau et l'électricité ou même les bureaux pour les enseignants sont un luxe. Par conséquent, pour déposer ses effets, l'enseignant doit " clandestiner " auprès des élèves si, bien sûr, il y a de la place. Mais généralement, il n'y en a pas dans la mesure où les élèves sont assis sur à 8 ou 10 sur des bancs conçus normalement pour accueillir au maximum 5 à 6 personnes. Les tableaux, outils indispensables dans une classe, ne portent que le nom. Une seule couche d'ardoisine pour toute une année ! Dès lors, ils deviennent tellement rugueux au point de ressembler à des dos de crocodiles. Les simples éponges ou seaux font cruellement défaut dans certaines classes. Malheureusement, l'explication de cette misère de l'école est constamment la même. Les caisses sont vides ; toujours vides.

Mais, qu'est-ce qui se passe, au juste, dans ces COGES ? Sont-ils des Comités de Gestion des Établissements Scolaires ou des " Caisses Organisées pour Gâver des chefs d'Établissements Scolaires " ? À moins qu'ils ne soient des " Comités pour Glaner sur le dos des Établissements Scolaires ". Avec le temps, il est apparu que ces COGES sont devenus la chasse gardée de certains établissements scolaires qui y voient une panacée pour mieux préparer leur retraite. Ainsi, des briques

fabriquées, semble-t-il sur les fonds du COGES, s'évanouissent mystérieusement de l'école, leurs traces n'apparaîtront que dans les parages de la parcelle de certains membres. Il n'y a donc aucune surprise que la gestion de cette caverne d'Ali Baba soit entourée de la plus mafieuse opacité.

Pour recouvrer, tous les moyens sont bons, même les plus abjects consistant à menacer ou à refuser aux mauvais payeurs les bulletins. Mais, quand les caisses sont pleines, c'est le blackout total ; comme pour confirmer l'adage selon lequel la bouche qui mange ne parle pas.

Mais il est temps d'arrêter l'hémorragie, sinon c'est l'école qui en paiera les frais. La gestion des Comités de Gestion des Établissements Scolaires doit rejoindre sa ligne directrice initiale, notamment celle de faire fonctionner les écoles en attendant les appuis étatiques. Il est grand temps que l'on mette fin à l'impunité au Niger auquel le CSRD rendrait un immense service en demandant des comptes à tous ceux qui ont géré de manière patrimoniale les ressources générées par les parents d'élèves au prix de multiples sacrifices.

Adamou Soumana, *Le gardien*, 26 avril 2010

2.6. COGES/ES fonctionnel, changement ou continuité de système ?

La création ou l'existence des COGES/ES dans les établissements secondaires n'est plus une utopie mais une réalité. Beaucoup d'établissements scolaires du Niger se sont basés sur le premier article de la Fédération Départementale des COGES/ES (FDC/COGES/ES) qui préconise la création au sein de chaque établissement d'enseignement, une structure de gestion décentralisée. Ainsi, les acteurs sont tous unanimes sur l'existence du COGES fonctionnel dans l'établissement. Pour son rôle, cette structure participe au bon fonctionnement de l'établissement comme cela ressort du témoignage d'un enquêteur « A partir de l'année scolaire 2018-2019 il y a un arrêté portant l'installation des COGES dans tous les établissements publics et privés » (Entretien réalisé en novembre 2019). Les propos d'un autre membre administratif vont dans le même sens « Nous avons un COGES. Il est bel et bien fonctionnel. Nous étions parmi les premiers du point de vue fonctionnel. Conformément aux textes le COGES existe au groupe scolaire privé Cheik Anta Diop ». On constate que les acteurs comprennent globalement le rôle du COGES/ES comme détaillé dans l'article 8 de l'arrêté portant sa création, ses missions, ses attributions et son fonctionnement.

Avant la création des COGES, d'autres structures de gestion scolaire existaient. L'Association Nationale des Parents d'Elèves (ANPE), créée en 1989 sous le régime du général Ali Saibou (ancien président du Niger) était mise en place. Bien avant cette association, il existait de manière parcellaire dans les écoles et dans les localités des coopératives scolaires qui étaient les principaux appuis à la gestion des établissements.

Plus tard en 2005 après l'échec de l'ANPE, l'Etat nigérien décide de créer l'Association des Mères Educatrices (AME) afin d'atteindre certains objectifs liés à la scolarisation de la jeune fille dans le cadre du PDDE. On constate une divergence des réponses des différents acteurs par rapport au passage du COGES traditionnel au COGES fonctionnel. Malgré tout, il faut reconnaître que c'est à travers un arrêté du Ministre que le COGES/ES en vigueur a été généralisé dans tous les établissements secondaires. Ce COGES /ES dit fonctionnel se distingue du COGES traditionnel par sa capacité à intégrer toute la communauté dans la gestion de l'école.

Ainsi un représentant souligne que le COGES/ES fonctionnel : « Est un bon outil de gestion si chacun arrive à bien jouer son rôle et si les textes prévoyaient des moyens de pression ne serait-ce que pour le recouvrement de la cotisation, principale source de financement des activités. Oui il y a une différence car avec le COGES fonctionnel tous les acteurs participent à la gestion et en plus la gestion est transparente » (Entretien réalisé en novembre 2020). Le COGES/ES fonctionnel respecte certains facteurs clés que l'ancienne version du COGES ne respecte pas. En effet, ce dernier donne la latitude à tous les membres de la communauté à être membre car son élection est démocratique. Le COGES/ES fonctionnel a fait de la participation des parents d'élèves à la gestion de l'école la meilleure clé de l'éducation. Aussi, le COGES/ES/F élabore un plan d'action pour répertorier les priorités de l'école. Le COGES/ES fonctionnel se distingue de l'ancien COGES car il est considéré comme un moyen de gestion scolaire, de par la transparence, l'implication de la communauté locale, la procédure de la gestion et la gouvernance scolaire. Ainsi, le manque d'implication de tous les acteurs a été également mis en exergue dans le sens où « les membres des autres structures de gestion telles que l'APE, le COGES sont sous

représentés du fait de leur indisponibilité. On constate également que les coopératives scolaires sont négligées car leur rôle a été limité seulement à l'appui à l'administration scolaire dans ses opérations de collecte de fonds du COGES » (M. M. Abdourahamane, 2015, p.12).

2.7. Fonctionnement des COGES/ES fonctionnels et activités d'enseignement-apprentissage

Pour analyser le fonctionnement des GOGES/ES, il est important de s'interroger-sur les relations qu'entretiennent les membres du comité de gestion scolaire. En effet, les décisions du Comité de Gestion des Établissements de l'Enseignement Secondaire (COGES/ES) sont prises par consensus. A défaut, elles sont prises à la majorité simple des voix. Les décisions doivent être communiquées en Assemblée Générale.

Il ressort de l'analyse des opinions des enquêtés que le COGES/ES/F, c'est l'éducation par toute la communauté éducative. Ainsi, la participation des parents d'élèves à la gestion de l'école est une clé pour une éducation de qualité. Le comité de gestion scolaire est composé de trois représentants des parents d'élèves dont une femme, d'un secrétaire (Directeur ou Proviseur de l'école), d'un représentant du personnel enseignant, d'un représentant du personnel administratif, deux représentants des élèves dont une fille et une représentante de l'Association des Mères Educatrices (AME) ou groupements féminins. Ce comité composé de presque tous les acteurs de l'éducation joue un rôle très important dans la gestion scolaire. Il est associé dans les préparatifs des rentrées scolaires et la gestion des matériels de l'école. Comme le souligne un membre du comité, « les rôles des GOGES/ES est d'appuyer les activités de l'établissement. Les activités menées par cette structure sont entre autres : l'exécution des devoirs, l'organisation des compositions, les transports de tables bancs et fournitures scolaires, la réparation des tables, des portes, des fenêtres, des installations électriques et achat des matériels didactiques. Il apporte un appui à l'établissement dans l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves en participant à

l'organisation des cours d'appui pour les élèves en classe d'examen » (Entretien réalisé en novembre 2019).

Par ailleurs le rôle du COGES/ES évoqué par les différents acteurs est assez réducteur par rapport aux missions et attributions du COGES/ES prévues à l'article 8. Les intervenants résument ce rôle à l'appui et à l'accompagnement dans les activités alors qu'il y a le volet formation et sensibilisation de la population et bien d'autres. Par ailleurs, le plan d'action est l'un des facteurs déterminants dans la fonctionnalité du COGES.

Cependant selon, D. M. Marthé, A. Kouré, H. Saidou, H. Namaka (2010, p. 61) les COGES souffrent des difficultés structurelles liées à leur fonctionnement. Dans beaucoup de cas, il manque d'agents compétents au sein des membres du bureau des comités pour prendre en charge la bonne marche des COGES. C'est dans cette optique qu'A. Bouaré (1998) affirmait qu'il est nécessaire d'avoir une participation communautaire volontaire et non imposée ou provoquée pour une pleine participation communautaire en éducation.

Il faut aussi noter que la méconnaissance des textes explique, peut-être, le fait que très peu de comités de gestion scolaire des établissements du secondaire ont développé une synergie avec d'autres comités locaux. Les propos recueillis auprès d'un membre du comité soulignent que les COGES/ES n'ont étalé leur relation au monde extérieur « c'est seulement la cotisation scolaire, mais depuis l'année passée le gouvernement nous a promis un apport financier et on a même ouvert un compte à cet effet, mais jusque-là on attend » (Entretien réalisé en novembre 2019).

Le manque de motivation des membres des COGES, ceux-ci ne sont pas rémunérés (primes par exemple) dans l'exercice de leur fonction et c'est le bénévolat qui est de mise. En dépit du fait que ce bénévolat peut entraîner parfois le découragement, la plupart des responsables administratifs pensent que les membres des comités sont prêts à le continuer car il tire son essence dans le point d'honneur que mettent les membres à servir leur communauté. Les membres des comités de gestion

constatent un manque d'encadrement de l'Etat qui les abandonne à eux même aussitôt la mise en place des COGES terminée.

Les détournements par certains membres des COGES des fonds issus de recouvrement des cotisations. Les raisons invoquées ont trait au contrôle de la gestion du recouvrement des coûts qui n'est pas toujours assuré par les commissaires aux comptes là où ils existent. La plupart des commissaires aux comptes des différents comités sont des illettrés et ignorent les mécanismes permettant d'effectuer ce contrôle. Parfois ce contrôle n'est pas effectué simplement pour ne pas heurter la sensibilité de ceux qui ont en charge la gestion des fonds, et les relations d'inter connaissance en sont pour quelque chose.

Par ailleurs, les comités de gestion censés être les pivots de l'éducation pour tous et de qualité produisent des effets inattendus ou pervers. La déclaration du concerné étaye cette allégation « Je n'ai pas reçu mon bulletin parce que je n'ai pas payé ma cotisation. Ce non-paiement de cotisation à temps m'a coupé ma scolarisation » (Entretien réalisé en novembre 2019). Cette attitude à vouloir faire participer les parents financièrement et matériellement à la gestion des établissements, engendre parfois à des renvois des élèves.

3. Discussion

Les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) ont été créés dans les années 2006. En effet, c'est à travers le COGES que l'Etat du Niger vise l'implication de la communauté dans la gestion des écoles. Ainsi, c'est conscient du fait que toute entreprise est vouée à l'échec si elle n'est pas prise en compte par la population bénéficiaire. C'est dans cette optique que les acteurs de l'éducation et la communauté ont été associés à travers le COGES dans la gestion des écoles.

Le COGES permet à la communauté de participer effectivement, à la gestion de l'école. En effet, l'implication des communautés signifie leur contribution à la gestion des écoles et le fonctionnement des activités pédagogiques. La contribution des communautés se fait à travers les cotisations versées par les élèves ou leurs parents. La recherche effectuée

par M. K. E. Senayah (2018) corrobore cette situation lorsque l'auteur soutient que les parents d'élèves constituent actuellement une source potentielle de financement des établissements. Leur contribution au fonctionnement de l'école se fait soit en espèces soit en nature. Ce qui du reste concorde aussi avec les finalités des politiques publiques d'éducation de la plupart des pays et particulièrement ceux en développement.

Ces comités jouent un rôle de gestion des fonds collectés et des matériels dans les établissements scolaires. Ils sont aussi chargés de veiller au fonctionnement des écoles avec les ressources financières issues non seulement des cotisations des élèves mais des autres partenaires tels que l'Etat et les collectivités. Par contre, les subventions de l'Etat deviennent de plus en plus rares et selon un responsable scolaire « C'est seulement la cotisation scolaire, mais depuis l'année passée le gouvernement nous a promis un apport financier et on a même ouvert un compte à cet effet, mais jusque-là on attend » (Le chef d'établissement, entretien réalisé en décembre 2019).

En outre, la gestion des cotisations des élèves conduit souvent à des désaccords voire même des conflits entre les chefs d'établissements et les parents d'élèves. Selon un parent d'élève « Les directeurs gèrent le fonds de COGES à leur guise. On ne fait pas des bilans de dépenses et il n'y a pas de réalisation. Les seules activités transparentes sont les constructions des classes en paillote ». La plupart des conflits déclenchés sont souvent liés au manque de transparence dans la gestion des fonds collectés gardés par les présidents des comités et des directeurs d'écoles. Cela s'explique aussi par le fait que la création des COGES n'a pas été suivie par des mesures d'accompagnement permettant d'assurer leur fonctionnement et dans beaucoup de cas, la faible vulgarisation des textes et leur ignorance par les acteurs clés obstruent la fonctionnalité des comités (M.M. Abdourahamane, 2015).

Conclusion

Pendant longtemps l'État est resté le maître absolu de la gouvernance du système éducatif nigérien. Cette centralisation du pouvoir

de décision s'est traduite par une certaine opacité dans la gestion des ressources allouées au système. Cela a eu comme conséquence la baisse de la qualité des services fournis par l'État en matière d'éducation. Outre l'absence de contrôle démocratique sur le fonctionnement de l'école malgré l'environnement démocratique ambiant, l'insuffisance des capacités de management de presque la majorité des intervenants a contribué à dévaloriser la qualité des services de l'éducation au Niger.

En définitive, il ressort de cette étude que les structures décentralisées ont été introduites dans la gestion administrative des établissements scolaires publics et privés. Le processus de mise en place de ces structures est à la fois démocratique et non démocratique. En effet, certaines structures décentralisées respectent le règlement préconisé par les textes celui d'élire les membres des comités de gestion démocratiquement sans influence individuelle. Et d'autres structures élisent ses membres en violant le principe préconisé par les textes en vigueur. Les établissements scolaires ont à leur disposition l'administration scolaire, le règlement intérieur de l'école, l'APE, l'AME, les coopératives scolaires des élèves pour surmonter les obstacles dans le fonctionnement. Ces difficultés s'articulent autour de l'insuffisance des ressources financières et la faible connaissance des rôles des structures mises en place par les membres élus. Ces comités de gestion administrative scolaire connaissent des difficultés par ignorance des procédés ce qui crée des limites sur la qualité de gestion et sur la prise de décision convenable. La gestion se limite entre le secrétaire (directeur ou proviseur) et le président du comité. Enfin, il est important de savoir le réel apport des COGES sur l'amélioration de la gestion administrative des écoles à cause des difficultés qui empêchent aux structures de fonctionner normalement.

Références bibliographiques

Abdourahamane M. M., 2015 : « Les acteurs locaux face à leur difficile appropriation de la gestion des établissements scolaires publics : l'exemple des COGES dans le 3eme arrondissement

- communal de Niamey au Niger », In : *REVUE DEZAN*, Numéro 010, UAC, Cotonou.
- Ahiaba K. M., 2009 : *Apport des cotisations parallèles dans le financement des écoles publiques du Togo : cas des établissements de l'enseignement secondaire de la préfecture du Golfe*, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Lomé, INSE/UL.
- ARRETE N° 000125/MESS/R/T/SG/DAF/DEP/DECB2M du 23 Février portant création, composition et fonctionnement des comités de gestion des établissements scolaires d'enseignement secondaire (COGES/ES).
- Bouar, A., 1998 : *La participation des communautés dans la gestion de l'éducation de base au Mali : cas de dix (10) associations des parents d'élèves (APE) dans le cercle de Kangaba*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, ISFRA, Bamako.
- Damana I., 2009 : « L'expérience du Niger en matière de participation communautaire à la gestion de l'école : les COGES », communication présentée au 4ème atelier régional, AGEPA, Niamey, du 16 au 20 février 2009.
- Germain S., 2018 : *Le management des établissements scolaires : Écoles - Collèges - Lycées*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.germa.2018.01>
- LOSEN, 1998 : loi n°98-12 du 1er Juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien.
- Marthé D. M., Kouré A., Saidou H. et Namaka H., 2010 : *Décentralisation en Afrique de l'ouest et du centre : cas du Niger* www.rocara.org/decentralisation/ne.decentralisation.pdf, 73
- Senayah K., I., 2018 : *Participation des parents d'élèves au fonctionnement et à la gestion des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire au Togo : Analyse diagnostique*, (Thèse de doctorat, Institut National des Sciences de l'Education, Université de Lomé, Togo.

RÔLE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'AUTOFORMATION DES ALPHABÉTISEURS

Soungari YEO

Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie (IREEP)/
Université Félix Houphouët BOIGNY d'Abidjan/ ysoungari@yahoo.fr

Résumé

L'objectif général de cet article est de connaître le rôle des Technologies de l'information et de la Communication dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs. Ne bénéficiant pas de formation pédagogique, les alphabétiseurs, pour disposer de compétences professionnelles, sont dans l'obligation de mettre en place des stratégies d'autoformation où les Technologies de l'Information et de la Communication pourraient jouer un rôle majeur de nos jours. Pour collecter les informations, des entretiens individuels et des focus group ont été réalisés. De cette investigation, il ressort que les alphabétiseurs utilisent les Technologies de l'Information et de la Communication dans leurs stratégies d'autoformation. Toutefois, le rôle joué par les Technologies de l'Information et de la Communication reste encore mineur.

Mots-clés : Alphabétiseur, autoformation, stratégies, technologies de l'information et de la communication.

Abstract

The general objective of this article is to know the role of Information and Communication Technologies in the self-training strategies of literacy teachers. Not benefiting from pedagogical training, literacy educators, in order to have professional skills, are obliged to put in place self-study strategies where Information and Communication Technologies could play a major role today. To collect information, individual interviews and focus groups were carried out. From this investigation, it emerges that literacy teachers use Information and

Communication Technologies in their selfstudy strategies. However, the role played by Information and Communication Technologies is still minor.

Key words: literacy teacher, self-study, strategies, information and communication technologies.

Introduction

Les enseignants sont la pierre angulaire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour qu'ils puissent dispenser un enseignement de qualité, ils doivent avoir la maîtrise de leur discipline, mais aussi, pouvoir bénéficier d'une formation pédagogique.

Si pour les enseignants de l'éducation formelle, des diplômes et des formations pédagogiques sont exigés pour prétendre à la fonction enseignante (Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire, 2016, p. 50), ce n'est pas le cas chez les alphabétiseurs. Aucun diplôme ne leur est exigé pour embrasser la carrière d'alphabétiseur, et ils ne bénéficient pas non plus d'une formation pédagogique. Néanmoins, le Ministère de l'Éducation Nationale exige que les candidats au poste d'alphabétiseur aient le niveau minimum d'étude de la classe de troisième de l'enseignement général de la Côte d'Ivoire (S. Yeo, 2008, p. 94). Dans ce contexte, pour améliorer leurs pratiques professionnelles ou pédagogiques, les alphabétiseurs doivent mettre en œuvre des stratégies d'autoformation.

La littérature relative à l'autoformation est très abondante. Cette abondance de la littérature a permis de constater une inflation terminologique autour du concept d'autoformation. Toutefois, P. carré (1992) cité par P. Portelli (1993, p. 112) expose sept aspects du concept d'autoformation. Il s'agit de l'autoformation définie comme pratique autodidactique, comme pédagogie individualisée, comme formation métacognitive, comme formation par l'expérience, comme organisation autoformatrice du travail, comme apprentissage autodirigé et comme auto-éducation permanente. À cet égard, la personne engagée dans l'autoformation prend en charge la responsabilité de la conduite de sa formation. Il estime donc que l'autoformation est caractérisée par un haut

degré de contrôle de l'apprenant sur les dimensions sociales, pédagogiques et psychologiques de la formation.

N. A. Tremblay (2003, p. 79) définit l'autoformation comme un dispositif de formation où l'apprenant prend l'initiative et choisit de manière autonome les buts et les méthodes d'apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu.

À l'analyse, on peut dire que l'autoformation est une forme d'apprentissage ou de formation qui consiste à acquérir des connaissances ou des compétences sans l'intervention direct d'un enseignant ou d'un formateur dont le rôle serait d'organiser, de structurer, de contrôler, d'évaluer l'activité. Elle désigne donc un processus où la démarche de l'apprenant demeure indépendante quand bien même qu'il peut solliciter une aide extérieure ponctuelle. De ce fait, il est placé en position active puisqu'il contrôle lui-même sa formation et met en place lui-même ses stratégies pouvant lui permettent de s'auto former.

Toutefois, il faut relever que pour obtenir des résultats satisfaisants, l'individu engagé dans un processus d'autoformation doit mettre en place des stratégies efficaces. L'avènement et le développement sans cesse des Technologies de l'Information et de la Communication peuvent être utiles dans les stratégies d'autoformation des enseignants. Autrement dit, l'autoformation peut se réaliser à l'aide des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dont le rôle et l'importance dans tous les secteurs d'activité ne sont plus à démontrer. Par Technologies de l'Information et de la Communication, il faut entendre (J. Rosario, 2005, p. 3), l'ensemble des Technologies qui permettent l'acquisition, la production, l'approvisionnement, le traitement, la communication, l'enregistrement et la présentation d'informations, sous forme vocale, d'images et de données contenues dans des signaux de nature acoustique, optique ou électromagnétique.

Dans le domaine de l'éducation, les Technologies de l'Information et de la Communication permettent aux apprenants et aux enseignants non seulement de présenter et de prendre connaissance d'informations

prenant divers formats médiatiques, mais également d'en rechercher, d'en produire, d'en communiquer, d'en analyser et d'en transformer (J. Basque, 2005, p.37; S. Yeo, 2021, p. 125). Elles offrent, de ce fait, de réelles potentialités pour accroître significativement la qualité de l'enseignement supérieur et pour modifier notre rapport au savoir (OCDE, 2005, citée par A. Ben Youssef et W. Hadhri, 2009, p. 24). Quelle que soit la forme de l'éducation (formelle, non formelle et informelle), elles peuvent être utilisées surtout par les enseignants dans leurs activités professionnelles ou pour se former (S. Yeo, M. Kei et B.N. Kablan, p. 90; B. S. A. Mian, 2012, p. 69).

En Côte d'Ivoire, le taux d'analphabétisme des adultes est de 56,1% (Ministère du Plan et du Développement, 2021, P.129). Pour éradiquer l'analphabétisme, des milliers de centres d'alphabétisation sont créés sur tout le territoire national et sont animés par des enseignants appelés alphabétiseurs (MENETFP/DSPS, 2021, p. 84). Le niveau d'étude minimum exigé pour être alphabétiseur est celui de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général. Toutefois, certains alphabétiseurs, le plus souvent en milieu rural, ont un niveau d'étude inférieur à celui qui est requis et sont tout de même autorisés à dispenser les cours d'alphabétisation (Service Autonome de l'Alphabétisation, 1996, p. 7). D'autres ont un niveau d'étude dans l'enseignement supérieur.

Les alphabétiseurs, en Côte d'Ivoire, rappelons-le, ne bénéficient pas de formation pédagogique. De ce fait, l'autoformation apparaît, pour eux, comme un dispositif inévitable pour améliorer leurs compétences professionnelles. Dans leurs stratégies d'autoformation, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) peuvent jouer un rôle prépondérant. La question que l'on peut se poser est la suivante : quel rôle jouent les Technologies de l'Information et de la Communication dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs en Côte d'Ivoire ? L'objectif général de cet article est de connaître le rôle que jouent les Technologies de l'Information et de la Communication dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs. De façon spécifique, l'étude vise à :

- déterminer les perceptions qu'ont les alphabétiseurs des Technologies de l'Information et de la Communication, et plus précisément leur usage en éducation ;
- expliquer le rôle des TIC dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs.

1. Méthodologie

La démarche méthodologique s'articule autour des éléments suivants: les sites de l'étude, les participants, les instruments de recueil des données et le mode de traitement des données.

1.1. Sites de l'étude

Les alphabétiseurs enquêtés sont issus de trois régions/districts de la Côte d'Ivoire. Il s'agit du district d'Abidjan (dans le Sud du pays), du district de Yamoussoukro (Centre) et de la région du Poro dont Korhogo est le chef-lieu (Nord). Officiellement, selon les statistiques de poche 2019-2020 (MENETFP/DSPS, 2020, p. 80), le district d'Abidjan compte au total 853 centres d'alphabétisation. Quant au district de Yamoussoukro, il compte 77 centres d'alphabétisation reconnus par la Direction Nationale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle. Dans chacune des régions, nous avons, par convenance, décidé de choisir une localité urbaine et une localité rurale pour mener l'enquête.

Tableau 6: Régions et centres d’alphabétisation d’enquête

Régions ou districts d’enquête	Localités d’implantation des centres d’alphabétisation enquêtés	Nombre de centres d’alphabétisation enquêtés	Milieu d’implantation des centres d’alphabétisation	Nombre d’alphabétiseurs enquêtés
Abidjan	Port Bouët	20	Urbain	20
	Benegosso	10	Rural	10
Yamoussoukro	Assabou	12	Urbain	12
	Toumbokro	08	Rural	08
Korhogo	Soba	11	Urbain	11
	Karakoro	09	Rural	09
TOTAL		70		70

Source: YEO Soungari/Données d’enquête février 2021

Le tableau indique que 70 centres d’alphabétisation ont fait l’objet d’enquête. Dans le district d’Abidjan qui compte le plus grand nombre de centres d’alphabétisation, 30 centres ont fait l’objet d’enquête (20 centres en milieu urbain et 10 centres en milieu rural). Dans le district de Yamoussoukro, ce sont 20 centres d’alphabétisation qui ont été enquêtés (12 centres en milieu urbain et 08 centres en milieu rural). Tout comme dans le district de Yamoussoukro, ce sont 20 centres d’alphabétisation qui ont fait l’objet d’enquête (11 centres d’alphabétisation en milieu urbain et 9 centres d’alphabétisation en milieu rural) dans la région du Poro dont Korhogo est le chef-lieu.

1.2. Participants à l’étude

Les participants à l’étude sont des alphabétiseurs. Encore appelés moniteurs, animateurs ou facilitateurs selon les pays, les alphabétiseurs sont chargés de transmettre aux analphabètes inscrits dans les centres d’alphabétisation, les compétences en lecture, écriture et en calcul. Ce sont au total 70 alphabétiseurs qui ont été interrogés (soit un alphabétiseur par centre d’alphabétisation d’enquête). Il s’agit d’un échantillon par convenance. Le tableau ci-dessous présente leurs caractéristiques.

Tableau 7: Caractéristiques des alphabétiseurs enquêtés

Variables	Modalité	Effectif	Pourcentage (%)
Sexe	Masculin	54	77,1
	Féminin	16	22,9
	TOTAL	70	100
Age	25 – 29 ans	7	10
	30 – 34 ans	5	7,14
	35 – 39 ans	10	14,28
	40 – 44 ans	21	30
	45 – 49 ans	12	17,14
	50 – 54 ans	8	11,42
	55 ans et plus	7	10
	TOTAL	70	100
Milieu de résidence	Rural	27	38,57
	Urbain	43	61,43
	TOTAL	70	100
Niveau d'étude	Inférieur à la troisième	1	1,43
	Classe de Troisième	9	12,86
	Classe de seconde	2	2,86
	Classe de première	7	10
	Classe de Terminale	10 9	14,28
	Baccalauréat	32	12,86
	Enseignement supérieur		45,71
	TOTAL	70	100
Niveau d'alphabétisation enseigné	Niveau 1	26	37,14
	Niveau 2	36 8	51,43
	Niveau 2	70	11,43
	TOTAL		100
Exercice d'une autre profession	Oui	62 8	88,57
	Non	70	11,43
	TOTAL		100
Ancienneté dans la profession d'alphabétiseur	1 – 4 ans	24	34,28
	5 – 9 ans	10	14,28
	10 – 14 ans	18	25,71
	15 – 19 ans	12	17,14
	20 ans et plus	06	8,57
	TOTAL	70	100

Revenu dans le cadre de l'alphabétisation (en francs CFA)	Aucun	21	30
	Inférieur à 15.000	31	44,28
	15.000 – 50.000	17 1	24,28
	Supérieur à 50.000	70	1,43
	TOTAL		100
Région d'enquête	District d'Abidjan	30	42,86
	District de Yamoussoukro	20	28,57
	Région du Poro (Korhogo)	20	28,57
	TOTAL	70	100

Source : YEO Soungari/Données d'enquête février 2021

La lecture du tableau montre que 54 enquêtés (77,1%) sont des hommes contre 16 femmes (22,9%). Leur âge varie de 25 ans à plus de 55 ans. On note aussi que les alphabétiseurs vivant et enseignant en milieu urbain sont au nombre de 43 (61,43% des enquêtés). Ceux du milieu rural sont au nombre de 27 (38,57% des enquêtés). Leur niveau d'étude varie de la classe 5^{ème} de l'enseignement secondaire au niveau Baccalauréat et plus. Seul un alphabétiseur a seulement un niveau d'étude inférieur à la classe de troisième (classe de 5^{ème}) de l'enseignement secondaire. 9 alphabétiseurs ont le niveau 3^{ème} contre 2 et 7 qui ont respectivement les niveaux 2^{nde} et 1^{ère}. Ceux qui ont le niveau Terminale sont au nombre de dix (10), soit 14,28% des enquêtés. Et ceux qui ont le Baccalauréat comme niveau d'étude sont au nombre de 9 (soit 12,86%). Les alphabétiseurs qui ont un niveau d'étude supérieur, c'est-à-dire Baccalauréat et plus sont au nombre de 32 (45,71%). On note que ceux qui ont un niveau d'étude supérieur au Baccalauréat enseignent le plus souvent en milieu urbain. En revanche ceux des alphabétiseurs issus du milieu rural, hormis les retraités, sont d'un niveau d'étude le plus souvent inférieur au Baccalauréat. Il faut souligner aussi que parmi les alphabétiseurs enquêtés, 62 (88,6%) ont une autre profession en plus de l'activité d'enseignement dans les centres d'alphabétisation. Ce sont des tisserands, des agriculteurs, des commerçants, des artisans, des étudiants. On trouve également des retraités dans le corps des alphabétiseurs. Une huitaine d'entre eux (soit 11,4) n'ont pas d'autre profession hormis celle d'alphabétiseur. Le nombre

d'années d'expérience en tant qu'alphabétiseur varie de 1 à plus de 20 ans. Ainsi, 24 alphabétiseurs enquêtés (34,28%) ont entre 1 et 4 ans d'expérience. Ceux qui ont entre 5 et 9 ans d'expérience sont au nombre de 10 (14,28%). On note aussi que 18 alphabétiseurs (25,71% des enquêtés) ont entre 10 et 14 ans d'expérience. Ceux qui ont entre 15 et 19 ans d'expérience sont au nombre de 12 (17,14% des enquêtés). Seuls 6 alphabétiseurs (8,57%) ont entre un nombre d'années d'expérience supérieur ou égal à 20.

1.3. Techniques de recueil des données

Les données ont été collectées par des entretiens individuels et de groupe. Les thématiques abordées par le guide d'entretien individuel et de groupe sont les perceptions relatives aux Technologies de l'Information et de la Communication, leur usage dans l'éducation et leur rôle dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs.

Notons que 31 alphabétiseurs ont été enquêtés par entretien individuel. Quatre focus groups ont été réalisés (deux focus groups en milieu urbain et deux autres en milieu rural). Les alphabétiseurs qui ont été interrogés par entretien individuel n'ont pas participé aux focus groups.

Ces focus groups ont concerné au total 49 alphabétiseurs. Le but des focus groups était de susciter le débat entre les enquêtés afin de recueillir le maximum d'informations sur l'objet d'étude.

Tableau 8: Nombre d’alphabétiseurs interrogés par entretien individuel et de groupe et selon les localités d’enquête

Régions ou districts d’enquête	Localités d’implantation des centres d’alphabétisation enquêtés	Nombre d’alphabétiseurs enquêtés par entretien individuel	Nombre d’alphabétiseurs enquêtés par entretien de groupe	Total d’alphabétiseurs enquêtés
Abidjan	Port Bouët	10	10	30
	Benegosso	00	10	
Yamoussoukro	Assabou	12	00	20
	Toumbokro	00	08	
Korhogo	Soba	00	11	20
	Karakoro	09	00	
TOTAL		31	49	70

Source: YEO Soungari/Données d’enquête février 2021

1.4. Mode de traitement et d’analyse des données

Les données qualitatives ont été recueillies par le biais des entretiens individuels et collectifs. Elles ont été d’abord enregistrées à l’aide d’un dictaphone. Ensuite, nous avons procédé à une retranscription intégrale de tous les discours à l’aide du logiciel Word Office 2007. Enfin, avec le logiciel N’VIVO 2.0, nous avons procédé à une codification des textes transcrits à partir des unités de sens. Rappelons que le logiciel NVivo est un logiciel de traitement des données qualitatives. Il permet d’organiser et d’analyser des données non structurées. La méthode de contenu a été utilisée pour analyser les informations.

2. Résultats

2.1. Perceptions des alphabétiseurs sur l’introduction et l’usage des Technologies de l’Information et de la Communication en éducation et alphabétisation

Il y a les perceptions d’un point de vue général et les perceptions relatives à l’usage des Technologies de l’Information et de la Communication dans le domaine de l’éducation et principalement dans l’alphabétisation.

2.1.1. Perceptions d'un point de vue général

Pour les alphabétiseurs enquêtés, les Technologies de l'Information et de la Communication présentent des avantages et aussi des inconvénients

2.1.1.1. Avantages des Technologies de l'Information et de la Communication

- ✓ **Technologies de l'Information et de la Communication : moyens permettant le gain du temps, le rapprochement des personnes et des peuples et la simplification des tâches**

D'une manière générale, la majorité des enquêtés saluent l'avènement des Technologies de l'information et de la Communication parce que, selon eux, elles permettent de gagner du temps au niveau des activités quotidiennes et sont, par la même occasion, un moyen de rapprochement des personnes et des différents peuples dans le monde. À ce sujet, l'un des alphabétiseurs a fait la déclaration suivante :

« Les Technologies de l'information et de la communication sont bien venues parce qu'on gagne sur tous les plans (économique, temps). Pour moi, les Technologies de l'Information et de la Communication sont un espace ouvert pour le bien-être de l'humanité. On a accès à l'information quand on veut et où on veut. Même au champ on accède à l'information. On peut savoir tout ce qui se passe dans le monde entier. Les TIC permettent à l'humanité de se rapprocher davantage, on peut critiquer le président de la République, le maire tout en restant dans la chambre ». (Alphabétiseur 5, région du Poro)

Les Technologies de l'information et de la communication simplifient donc les tâches et réduisent les difficultés rencontrées par l'homme dans tous les secteurs d'activités. Les propos suivants tenus par l'un des alphabétiseurs du District de Yamoussoukro s'inscrivent dans cette logique de pensée :

« Pour moi, l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication est une bonne chose pour l'humanité qui voit les difficultés se réduire au fil du temps. Prenons l'exemple des inscriptions et des préinscriptions dans les universités, lycées et collèges de Côte d'Ivoire.

Avant, les élèves et les étudiants faisaient le rang pour faire tout ça et cela était très fatigant. Aujourd'hui, les élèves et les étudiants font les préinscriptions en ligne, on paye les frais d'inscription en ligne avec le téléphone portable. » (Alphabétiseur 3, District de Yamoussoukro).

✓ **Les Technologies de l'Information et de la Communication: moyens facilitant les achats et les paiements**

En plus des avantages précédents, les alphabétiseurs évoquent les achats et les paiements pouvant être effectués à l'aide des Technologies de l'Information et de la Communication. L'un d'entre eux a tenu les propos ci-dessous relatifs à cet avantage :

« C'est l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication qui fait qu'on peut payer les factures d'eau de la SODECI et d'électricité de la CIE par Orange Money, Mtn money ou Moov Money. C'est une bonne avancée technologique parce qu'avant, surtout quand c'est le dernier délai de paiement, on se réveillait à 3 heures du matin pour aller faire le rang et attendre les caissières pendant des heures. Aujourd'hui, grâce aux technologies de l'Information et de la Communication, on peut éviter tout ça et payer sa facture à tout moment et partout » ; (Alphabétiseur 3, District d'Abidjan).

À l'analyse, les alphabétiseurs ont une perception positive des technologies de l'information et de la communication. Toutefois, ils estiment qu'elles n'offrent pas que des avantages aux populations. Elles présentent aussi, selon eux, des inconvénients.

2.1.1.2. Inconvénients des Technologies de l'Information et de la Communication

✓ **Les Technologies de l'Information et de la Communication: outils pouvant être utilisés contre l'Homme lui-même**

Pour les alphabétiseurs enquêtés, les TIC peuvent être utilisées contre l'Homme lui-même, soit pour le détruire, salir son image ou pour l'appauvrir. C'est ce que l'un des alphabétiseurs de la région du Poro (Korhogo) a tenu à relever dans les propos ci-dessous:

« Avec les Technologies de l'information et de la communication, il y a des avantages, mais il y a aussi des inconvénients. Quand vous prenez

Facebook, il y a des choses malsaines qui s'y passent. Le broutage (NDLR: escroquerie en ligne ou par le biais des réseaux sociaux numériques) dont on parle tant et qui fait beaucoup de victimes en Côte d'Ivoire et partout dans le monde est dû aux Technologies de l'Information et de la Communication. Elles sont un raccourci qui ne permettent plus à l'homme d'évoluer correctement et de faire des efforts. » (Alphabétiseur 6, Région du Poro)

En clair, la cybercriminalité est engendrée par la mauvaise utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication par certaines personnes.

✓ **Les Technologies de l'Information et de la Communication: outils pouvant être à la source de l'augmentation du chômage**

Pour des alphabétiseurs, si les TIC ont apporté beaucoup de changement et de progression chez l'Homme, elles ont aussi une part de responsabilité dans les forts taux de chômage constatés chez la population active. Elles favorisent, selon eux, la suppression de certains emplois et contribuent de ce fait à l'augmentation du nombre de chômeurs.

« Les TIC sont une bonne chose certes, mais elles ont rendu l'Homme très paresseux. En plus, elles sont à l'origine de la grimée du chômage dans les pays et principalement dans les pays en voie de développement. Parce qu'un travail qui devrait être fait par dix personnes, une seule personne le fait en quelques minutes. Certains emplois sont en train d'être supprimés avec l'arrivée des Technologies de l'Information et de la Communication. Ce qui n'est pas intéressant » (Alphabétiseur 7, District de Yamoussoukro).

Au total, on retient que, de façon générale, pour les alphabétiseurs enquêtés, l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication présente à la fois des avantages et des inconvénients. On peut néanmoins s'interroger sur les perceptions qu'ils ont de leur usage dans l'enseignement et principalement dans le domaine de l'alphabétisation.

2.1.2. Perceptions relatives à l'introduction et à l'usage des TIC en éducation et particulièrement en alphabétisation

- ✓ **Introduction et usage des TIC en éducation et particulièrement en alphabétisation: une nécessité pour permettre la résolution d'un certain nombre de problèmes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs.**

Les enquêtés estiment que l'introduction des TIC dans le domaine de l'éducation et particulièrement dans l'alphabétisation est une nécessité pour permettre la résolution de certains problèmes auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs. L'un des leurs a déclaré ce qui suit:

« L'usage des Technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'alphabétisation est pour moi, une nécessité, une urgence. Un sage disait que l'analphabète du 21^{ème} siècle est celui qui ignore l'outil informatique qui fait partie des Technologies de l'Information et de la Communication. » (Alphabétiseur 2, District de Yamoussoukro).

Un autre alphabétiseur a insisté sur la nécessité de l'introduction et de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication en alphabétisation. Ce qui permettra, selon lui, aux adultes apprenants de pouvoir utiliser les téléphones portables et autres appareils mobiles aisément.

« Nous avons des gens qui participent aux cours d'alphabétisation, pas parce qu'ils veulent seulement apprendre à lire et à écrire, mais parce qu'en plus de l'écriture et de la lecture, ils veulent bien utiliser leurs téléphones portables pour lire, écrire ou envoyer des messages. D'autres apprenants veulent savoir effectuer des calculs avec une machine, notamment une calculatrice. Mais il n'y a pas que les apprenants qui sont concernés par l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. Nous qui sommes alphabétiseurs, nous devons aussi nous approprier les Technologies de l'Information et de la Communication pour aider les apprenants et surtout pour mieux dispenser les cours d'alphabétisation. » (Alphabétiseur 4, District d'Abidjan)

Ces propos montrent bien que, pour certains alphabétiseurs, les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent jouer un rôle important dans les activités d'alphabétisation.

✓ **Introduction et usage des TIC en éducation et particulièrement en alphabétisation : une solution aux problèmes relatifs à l'absence des bibliothèques et de la documentation**

L'usage des TIC dans l'alphabétisation pourrait contribuer à la résolution d'un certain nombre de problèmes auxquels sont confrontés les alphabétiseurs et leurs apprenants, notamment l'absence de bibliothèques et de documentation. C'est ce qu'a expliqué l'un des enquêtés à travers les propos ci-dessous:

« L'usage des Technologies de l'Information et de la Communication en alphabétisation des adultes est une nécessité parce que dans les villages, il n'y pas de bibliothèques. Les alphabétiseurs qui ont besoin d'apprendre toujours afin de mieux former les autres, ne peuvent pas se déplacer pour aller visiter les bibliothèques dans les villes. Or, on a tous besoins de lire des livres ou faire des recherches pour mieux améliorer notre façon d'enseigner les apprenants. Avec les Technologies de l'Information et de la Communication, que vous soyez en milieu rural ou en milieu urbain, vous pouvez accéder, grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication, à des informations, à des ouvrages qui peuvent vous aider à apprendre davantage et à améliorer vos méthodes d'enseignement. »
(Alphabétiseur 9, District de Yamoussoukro).

L'un des enquêtés souligne que les alphabétiseurs peuvent recourir aux TIC pour télécharger des documents.

« Avec les TIC, on peut télécharger des documents pour s'informer et pour se former. Si tu mets un thème dans Google, tu peux avoir beaucoup de documents pour apprendre, te former et améliorer tes prestations dans les centres d'alphabétisation. » (Alphabétiseur 20, District d'Abidjan).

Il ressort des échanges avec insistance que les Technologies de l'Information et de la Communication doivent être introduites dans le secteur de l'éducation et surtout dans l'alphabétisation. En effet, les

alphabétiseurs estiment que les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent les aider à apprendre à tout moment et en tout lieu.

« Les TIC favorisent l'apprentissage en tout lieu et en tout temps. Les alphabétiseurs peuvent lire des documents téléchargés et stockés sur la carte mémoire du téléphone portable ou d'une tablette. Les apprenants aussi peuvent utiliser les Technologies de l'Information et de la Communication pour améliorer leur apprentissage. »

(Alphabétiseur 2, District d'Abidjan).

L'analyse des propos tenus par les alphabétiseurs et qui sont relatifs aux avantages de l'introduction et de l'usage des TIC en éducation montrent qu'elles peuvent jouer un rôle dans leur autoformation.

2.2. Rôle des Technologies de l'Information et de Communication dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs

L'analyse des informations collectées fait ressortir que les Technologies de l'Information et de la Communication interviennent dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs. Ainsi, les échanges avec les alphabétiseurs ont montré que la télévision et la radiodiffusion, les technologies mobiles (téléphones portables, tablettes ou smartphones) et surtout l'internet jouent un rôle dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs.

2.2.1. Émissions de la télévision et de la radiodiffusion : moyens pour les alphabétiseurs de s'informer et de s'auto former pour améliorer leurs pratiques pédagogiques

Pour certains enquêtés, les médias tels que la télévision et la radiodiffusion jouent un rôle important dans le processus d'autoformation. Ces médias, ont-ils noté, leur permettent de procéder à leur autoformation. Ils s'informent pour se cultiver et pouvoir avoir des exemples illustratifs du cours. D'autres suivent des émissions qui leur permettent de se former. C'est le cas d'une émission intitulée « Bien s'exprimer » de la deuxième chaîne de la télévision ivoirienne qui est suivie

par certains alphabétiseurs. L'un des enquêtés a signifié que cette émission lui permet de s'auto former. À ce sujet, il a tenu les propos ci-dessous:

« Je suis l'émission « Bien s'exprimer » sur RTI2, et ça permet de mieux comprendre le français. Par exemple, avant, je ne faisais pas de différence entre sollicitude et sollicitation. Je pensais que ces deux mots signifiaient la même chose. Mais grâce à l'émission de RTI2, j'ai compris que ces deux mots sont différents... » (Alphabétiseur 25, District d'Abidjan).

Cette émission qui aborde des questions de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison permet aux auditeurs d'accroître leurs connaissances de la langue française.

2.2.2. Utilisation du téléphone portable, des tablettes ou des smartphones dans l'autoformation des alphabétiseurs

L'usage du téléphone portable, des tablettes ou des Smartphones dans les stratégies d'autoformation existe chez certains alphabétiseurs. L'un des enquêtés a fait la déclaration suivante relative aux usages de ces appareils mobiles dans les stratégies d'autoformation :

« Moi, j'utilise mon téléphone pour me former. Il y a des applications que j'ai installées sur le téléphone et qui me permettent d'apprendre beaucoup de choses, comme la conjugaison, la grammaire et le vocabulaire. En plus sur la carte mémoire de mon téléphone, j'ai quelques vidéos qui parlent de pédagogie des adultes. Et tout ça me permet d'apprendre, de former afin de mieux enseigner les apprenants de mon centre d'alphabétisation. » (Alphabétiseur 23, District d'Abidjan).

Ces propos montrent que ces appareils technologiques mobiles sont utilisés par certains alphabétiseurs pour s'auto former. Toutefois, il faut relever qu'ils sont en nombre très limité. En effet, sur les 70 alphabétiseurs, seuls 20 d'entre eux ont souligné recourir à ces appareils dans le cadre de leur autoformation.

2.2.3. Utilisation de l'Internet pour l'autoformation

L'Internet intervient également dans l'autoformation des alphabétiseurs. Il s'agit du téléchargement de documents et du visionnage de vidéos pour s'instruire. Toutefois, il faut relever que là aussi, de

nombreux alphabétiseurs rencontrent des difficultés dans la manipulation de l'ordinateur et de l'Internet. Nombreux sont les alphabétiseurs qui ne maîtrisent pas l'outil informatique et à cela, s'ajoute le problème de l'accessibilité.

✓ **Téléchargement de documents**

L'Internet est cité par des alphabétiseurs comme étant l'une de leur stratégie d'autoformation. Ces derniers indiquent qu'ils font des recherches sur Internet afin de télécharger des documents pour se former. L'un d'entre eux a tenu les propos suivants concernant le téléchargement de documents à l'aide de l'Internet:

« Je vais dans les cybercafés pour télécharger des documents pour m'aider à mieux préparer le cours. Je télécharge aussi des documents relatifs à l'enseignement des adultes. Cette pratique me permet d'améliorer mes connaissances et mes stratégies d'enseignement. Parce qu'il ne s'agit pas d'avoir le savoir, mais il faut aussi pouvoir le dispenser aux apprenants pour qu'ils puissent l'approprier. » (Alphabétiseur 7, District de Yamoussoukro).

Un autre alphabétiseur a dit ce qui suit à propos des téléchargements de documents sur Internet:

« Je vais sur Internet, je mets un thème dans Google et cela me donne beaucoup de résultats que je sélectionne en fonction de mes intérêts. L'Internet est un moyen pour permettre à tous ceux qui savent lire et écrire de se former sans forcément aller s'asseoir devant un professeur » (Alphabétiseur 8, Région du Poro).

Ces propos montrent que les alphabétiseurs ont recours aux ressources numériques pour se former et se perfectionner. Toutefois, cette pratique d'autoformation a été évoquée seulement par 10 alphabétiseurs sur les 70 enquêtés.

✓ **Visualisation de vidéos sur You Tube**

Ceux qui ont une connaissance un peu approfondie de l'outil Internet, se forment en regardant des vidéos YouTube relatifs à la formation des adultes apprenants. Ils ne sont cependant pas nombreux. Ils sont au nombre de 12 alphabétiseurs sur les 70 enquêtés. L'un des

alphabétiseurs regarde des vidéos sur You Tube a fait la déclaration suivante:

« Je regarde souvent des vidéos YouTube sur Internet et qui montrent comment former des personnes adultes. À ce niveau, j'apprends beaucoup de techniques » (Alphabétiseur 1, Région du Poro).

✓ **Collaboration avec d'autres personnes par le biais des applications mobiles**

La collaboration avec d'autres personnes, par le biais des applications mobiles (Facebook, Messenger et WhatsApp) le plus souvent entre enseignants est l'une des stratégies d'autoformation utilisées par les alphabétiseurs. Cette stratégie d'autoformation consiste en des discussions ou des échanges avec d'autres enseignants (alphabétiseurs, instituteurs, enseignants des collèges et lycées) dans le but de comprendre certains aspects relatifs au contenu du cours à dispenser, à la stratégie pédagogique, à l'attitude à adopter et aux différents supports pédagogiques à utiliser pour le bon déroulement des cours d'alphabétisation avec les adultes apprenants.

Pour les alphabétiseurs utilisateurs de cette stratégie d'autoformation, la discussion et les échanges avec d'autres personnes de même niveau ou des personnes plus expérimentées, permettent d'obtenir des réponses immédiates à des problèmes auxquels ils sont confrontés. Relevons néanmoins qu'ils ne sont pas nombreux, car sur les 70 alphabétiseurs interrogés, c'est seulement 8 qui ont déclaré utiliser les applications mobiles à but d'autoformation.

3. Discussion

Cette étude visait à connaître le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs. Au terme de l'investigation, il ressort que les Technologies de l'Information et de la Communication sont utilisées par les alphabétiseurs dans le processus de leur autoformation. La radiodiffusion et la télévision, les téléphones portables, les smartphones, les tablettes,

l'internet et les cartes mémoires sont utilisés par les alphabétiseurs dans le cadre de l'autoformation. Certains ont par exemple évoqué des émissions de radio et de télévision qui leur permettent d'améliorer leurs pratiques professionnelles dans les centres d'alphabétisation. D'autres ont indiqué utiliser les technologies mobiles (téléphones portables, smartphones, tablettes ou cartes mémoires) pour se former. Pour ceux-là, les stratégies mises en place pour s'autoformer consistent à installer des applications éducatives sur ces appareils portatifs, à y stocker des documents ou vidéos qu'ils peuvent consulter à tout moment et en tout lieu. On a relevé aussi que des stratégies d'autoformation chez les alphabétiseurs (téléchargement de documents et de vidéos, visualisation de vidéo sur YouTube, collaboration avec d'autres personnes par le biais des applications mobiles) s'appuient sur l'Internet.

À l'analyse, on peut dire que les Technologies de l'Information et de la Communication jouent un rôle dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs. Toutefois, ce rôle reste encore mineur puisque moins de 50% des alphabétiseurs enquêtés utilisent les Technologies de l'Information et de la Communication dans le cadre d'autoformation.

La revue de la littérature permet de constater une rareté des études portant sur le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'autoformation des alphabétiseurs. Néanmoins, les résultats de notre étude peuvent être comparés à ceux obtenus par d'autres auteurs sur des publics différents du nôtre. Ainsi, nous pensons que les résultats de notre étude vont dans le même sens que les conclusions du 2^{ème} forum ministériel africain sur l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'éducation et la formation organisé à Abidjan en juin 2016. Ce forum avait conclu (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, 2016, p.30) que les africains n'utilisent pas suffisamment les Technologies de l'Information et de la Communication pour se former, mais plutôt en font usage pour communiquer, s'informer et se divertir.

L'étude de B. S. A. Mian (2012, p. 69), a fait ressortir des usages du téléphone mobile chez les futurs enseignants en formation à l'École

Normale Supérieure d'Abidjan. Les résultats obtenus ont montré que les Technologies de l'Information et de la Communication, et plus précisément le téléphone mobile, jouent un rôle essentiellement dans le processus de formation des étudiants. En effet, il ressort de son investigation que ces futurs enseignants font usage du téléphone mobile pour échanger avec des collègues, des formateurs et des personnes ressources. De plus ces téléphones mobiles leur permettent de rechercher, stocker et accéder à du contenu pédagogique en tout lieu et selon le besoin. Toutefois, les usages des Technologies de l'Information et de la Communication chez ces futurs enseignants sont plus importants que chez les alphabétiseurs dans le cas de notre étude.

Les résultats de l'étude de D. Lehericey (2014, p. 185) sur l'implication des Technologies de l'Information et de la Communication dans le développement de l'autoformation des enseignants d'école élémentaire issus de la masterisation révèlent que la plupart les enseignants interrogés disent avoir une utilisation très fréquente des outils numériques dans le but d'échanger et de mutualiser les connaissances. Notre étude a une force et une faiblesse. Sa force c'est qu'elle a abordé une question que les écrits n'ont pas encore suffisamment traitée, à savoir le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs. D'autres chercheurs pourront encore pousser plus loin la recherche en prenant en compte d'autres dimensions que la nôtre n'a pas considérées. La faiblesse de l'étude se situe au niveau de la méthodologie. En effet, l'échantillon n'est composé que de 70 alphabétiseurs alors que le pays compte plusieurs milliers. Nous ne pouvons pas prendre le risque de généraliser ces résultats à tout le pays. Aussi, faut-il le souligner, une combinaison des instruments de collecte de données (questionnaire et entretien) et la prise en compte des responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation, dans l'enquête, nous auraient fourni beaucoup plus d'informations relatives à la question des TIC dans l'alphabétisation.

Conclusion

Cette étude sur le rôle des TIC dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs a permis d'apprécier les perceptions et l'usage des technologies dont l'introduction dans les systèmes éducatifs est aujourd'hui considérée comme une nécessité.

Si l'étude a révélé que les TIC jouent un rôle dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs, il convient de relever que ce rôle reste encore à l'état embryonnaire. En effet, les stratégies d'autoformation au moyen des TIC constatées chez les alphabétiseurs se résument au suivi des médias traditionnels, c'est-à-dire la radio et la télévision et à l'usage du téléphone portable et de l'Internet pour le téléchargement de documents et pour le visionnage de vidéos. L'usage des plateformes éducatives ou d'apprentissage est absent dans les stratégies d'autoformation des alphabétiseurs. En ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur et de l'internet, de nombreux alphabétiseurs sont encore à la traîne. L'utilisation de l'ordinateur et la navigation Internet demeurent une question « tabou » pour nombre d'entre eux. Cette non maîtrise des TIC par une grande partie des alphabétiseurs enquêtés pose la problématique de l'équipement des structures d'alphabétisation en TIC, mais aussi la formation de ceux qui ont en charge l'animation des centres d'alphabétisation.

Les résultats de notre étude viennent combler un vide puisque très peu de travaux, à notre connaissance, ont allié Technologies de l'Information et de la Communication, autoformation et alphabétisation. Ce terrain de la recherche sur ces questions reste à défricher davantage.

Références bibliographiques

- Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, 2016: *2ème Forum ministériel africain sur l'intégration des TIC dans l'éducation et la formation*; Abidjan, Côte d'Ivoire; <http://www.africaictedu.org>
- Basque, J., 2005: « Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. » *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Conférence des

- Recteurs et principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2005, 2 (1), pp.30-41. ffedutice-00086399f.
- Ben Youssef, A. & Hadhri, W., 2009: « Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires : Le cas de la France. » *Réseaux*, 3(3), 23-54. <https://doi.org/10.3917/res.155.0023>.
- Carré, P., 1992: *L'autoformation dans la formation professionnelle* ; Paris : La documentation française.
- Lehericey, D., 2014: *L'implication des Technologies de l'information et de la communication dans le développement de l'autoformation des enseignants d'école élémentaire issus de la masterisation. Origines, représentations et enjeux* ; Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- MENET-FP / DSPS., 2020: Statistiques scolaires de poche 2020-2021; MENETFP / DSPS; Abidjan.
- MENET-FP / DSPS., 2021: Statistiques scolaires de poche 2020-2021; MENETFP / DSPS; Abidjan.
- Mian, B. S. A., 2012: L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan : Mobile learning in teacher training at ENS Abidjan. *frantice.net*, Numéro 5 - Septembre 2012. Récupéré du site de la revue: <http://frantice.net/index.php?id=545>. ISSN 2110-5324.
- Ministère du Plan et du Développement, 2021: *Plan National de Développement PND 2021-2025*; Tome1; Abidjan.
- Portelli P., 1993: « Carré (Philippe). L'Autoformation dans la formation professionnelle ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 102, 1993. pp. 111-112; https://www.persee.fr/doc/rfp_0556_7807_1993_num_102_1_2518_t1_0111_0000_4 Fichier pdf généré le 24/12/2018.
- Rapport d'Etat du Système Educatif National de la Côte d'Ivoire, 2016: Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace,

Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, Pôle de Dakar de IPE-UNESCO.

Rosario J., 2005: « Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Leur usage en tant qu'Outil pour le Renforcement et le Développement de l'Education Virtuelle. Disponible dans les archives de *l'Observatoire pour la Cyber Société* sur <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>

Service Autonome de l'Alphabétisation, 1996: *Propositions pour une politique d'alphabétisation et d'éducation non formelle efficace* ; Abidjan, SAA.

Tremblay N. A., 2003: *L'autoformation: pour apprendre autrement*. Montréal, PUM.

Yeo S., 2008: *Analyse évaluative de la politique nationale d'alphabétisation de Côte d'Ivoire*; Mémoire de DEA, Université de CocodyAbidjan.

Yeo S., 2021: « Analyse des usages des Technologies de l'Information et de la Communication chez les néoalphabètes en Côte d'Ivoire »; *Revue internationale des sciences de l'éducation et de la formation*, pp 124-141.

Yeo S., Kei M. et Kablan, B. N., 2020: « Perceptions du mobile Learning chez les étudiants inscrits en Master 2 de Pédagogie des Sciences de la Santé à l'Institut de Formation des Agents de Santé (INFAS) d'Abidjan »; *TRAJECTOIRES La Revue de référence du LARESO* N° 5/2020. Pp. 83-106.