REPUBLIQUE DU NIGER
Fraternité, Travail, Progrès

UNIVERSITE ABDOU MOUMOUNI DE NIAMEY

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

Année Académique 2008-2009

MEMOIRE DE MAITRISE

Option : Sociologie de l'éducation

SUJET :

ALPHABETISATION ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL EN MILIEU URBAIN : ETUDE DE CAS DES CENTRES D'ALPHABETISATION DE LA VILLE DE NIAMEY

Composition du jury :

Président : **Pr. MAHAMANE LAOUALI Abdoulaye**
Département de Linguistique

Assesseurs : **Dr HAMIT Abdouhadi, Maître-assistant**
Département de Sociologie

MALAM MOUSSA Laouali, Ph.D. en Sciences de l'Education
Ministère de l'Education Nationale

Rapporteur : **Dr Hadji DAOUDA Ali, Maître-assistant**
Département de Sociologie

Présenté et soutenu par :

M. MODOU AÏSSAMI Aboubacar

Sous la Direction de

Dr Hadji DAOUDA Ali,
Maître-assistant
Département de Sociologie

Novembre 2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : CADRES METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE

Chapitre I : Cadre théorique de l'étude

Chapitre II : Cadre pratique de l'étude

Chapitre III : Présentation sommaire de la CUN et des IAENF

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DE L'EVOLUTION DU RAPPORT ENTRE L'ALPHABETISATION ET LE DEVELOPPEMENT ET PRESENTATION DE L'ALPHABETISATION AU NIGER

Chapitre IV : Genèse et évolution du rapport entre alphabétisation et développement

Chapitre V : Présentation de l'alphabétisation au Niger

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS D'ENQUÊTE

Chapitre VI : Présentation et analyse des données relatives à l'identification

Chapitre VII : Impact de l'alphabétisation sur le développement économique et social

CONCLUSION

DEDICACES

A mes parents pour tous les efforts qu'ils ont déployés depuis ma tendre enfance pour assurer mon éducation.

A tous mes enseignants, du primaire au supérieur, pour l'enseignement et l'encadrement qu'ils m'ont assurés.

REMERCIEMENTS

Il nous est courtois de témoigner notre profonde gratitude à toutes les personnes sans le concours desquelles ce travail ne serait pas réalisé ou que sa réalisation aurait été plus difficile.

D'abord, nous présentons tous nos remerciements à Dr Hadji DAOUDA Ali, notre encadreur qui, malgré ses multiples occupations, a accepté de diriger ce travail. La réalisation de ce travail n'a été possible que grâce à ses conseils et à sa constante disponibilité.

Ensuite, nos sincères remerciements vont à :

- Tous les enseignants-chercheurs de l'Université Abdou Moumouni de Niamey et particulièrement ceux de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (F.L.S.H.) ;
- MM. LAGARE Abba Kaga et BOUKAR KOULOUMA Bintoumi ainsi que leur famille pour leur assistance inestimable et leur sociabilité hors pair ;
- M. KAKA GAMBO Boulama Fougou pour son assistance inestimable et sa sociabilité hors pair, singulièrement mon inscription à l'Université ;
- La famille ARY Ibrahim pour son soutien et ses conseils ;
- M. ABDOURAHAMANE Tar pour son soutien, ses observations et ses conseils ;
- M. MAHAMANE Moctar pour son appui matériel et ses observations ;
- M. SAADOU YACOUBA Amadou, Directeur Général de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, pour ses encouragements et son appui technique et matériel ;
- M. AMADOU Tidjani, Directeur de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes, pour ses encouragements et son appui technique et matériel ;
- MM. KOLLO Moustapha et ELHADJI MOUSTAPHA Malam Abba, tous deux mes enseignants du primaire, pour l'enseignement et l'encadrement qu'ils m'ont assurés et pour leurs encouragements ;
- Les Inspecteurs de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, le chef du service Savonnerie de la société UNILEVER, la responsable du volet Alphabétisation de l'O.N.G. World Vision du quartier KARADJE, les alphabétiseurs et les alphabétisés de Niamey pour leur accueil chaleureux et leur collaboration sans lesquels la réalisation de ce travail serait difficile.

Enfin, nos remerciements et reconnaissances vont à toute personne physique ou morale qui a contribué, d'une manière ou d'une autre, à la réalisation de ce travail.

SIGLES ET ABREVIATIONS

A.D.E.A. :	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
A.G. :	Assemblées Générales
A.O.F. :	Afrique Occidentale Française
A.P.E. :	Accords de Partenariat Economique
A.V. :	Association Villageoise
B.A.D. :	Banque Africaine de Développement
B.A.E.A. :	Bureau d'Alphabétisation et d'Education des Adultes
B.A.F. :	Bureau Alphabétisation des Femmes
B.I.T. :	Bureau International de Travail
B.R.E.D.A. :	Bureau Régional de l'Education pour l'Afrique
C.C.F.N. :	Centre Culturel Franco-Nigérien
C.E.A. :	Commission Economique pour l'Afrique
C.E.C.I. :	Centre d'Etude et de Coopération Internationale
C.F.C.A. :	Centre de Formation des Cadres de l'Alphabétisation
C.F.D.C. :	Centre de Formation en Développement Communautaire
C.F.J.A. :	Centre de Formation de Jeunes Agriculteurs
C.I.P.A. :	Centre Issu de Post-Alphabétisation
C.L.U.S.A. :	Ligue des Coopératives des Etats-Unis d'Amérique
C.M.D.T. :	Compagnie Malienne de Développement de Textiles
C.N.F. :	Campus Numérique Francophone
C.P.R. :	Centre de Promotion Rurale
C.P.T. :	Centre de Perfectionnement Technique
C.S.P. :	Catégorie Socioprofessionnelle
C.U.N. :	Communauté Urbaine de Niamey
D.A.E.A. :	Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes
D.A.F.A. :	Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes
D.A.F.P. :	Direction de l'Alphabétisation et de la Formation Permanente
D.D.M.P. :	Direction de la Documentation et du Matériel Pédagogique
D.E.N.F. :	Direction de l'Education Non Formelle
D.F.S.E. :	Direction de la Formation, du Suivi et de l'Evaluation
D.G.A.E.N.F. :	Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
D.G.E.N.F. :	Direction Générale l'Education Non Formelle
D.P.A.F.A. :	Direction des Programmes d'Alphabétisation et de la Formation des Adultes
F.E.P. :	Foyer d'Education Permanente
F.I.D.A. :	Fonds International pour le Développement Agricole
F.L.S.H. :	Faculté des Lettres et Sciences Humaines
F.M.I. :	Fonds Monétaire International
F.O.R.I.E.N.F. :	Forum International sur l'Education Non Formelle
G.R.A.A.P. :	Groupe de Recherche-Action sur l'Alphabétisation dans les Projets
I.A.A.F.A. :	Inspection d'Arrondissement de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes
I.A.E.N.F. :	Inspection de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle

I.A.F.A. :	Inspection de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes
I.C.A.E.N.F. :	Inspection Communale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
I.C.E.N.F. :	Inspection Communale de l'Education Non Formelle
I.D.A.E.N.F. :	Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
I.D.A.F.A. :	Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes
I.D.E.N.F. :	Inspection Départementale de l'Education Non Formelle
I.E.N.F. :	Inspection de l'Education Non Formelle
I.N.S. :	Institut National de la Statistique
J.I.A. :	Journée Internationale de l'Alphabétisation
L.O.S.E.N. :	Loi d'Orientation du Système Educatif Nigérien **(**la loi n° 98-12 du 1er juin 1998)
M.E.B. I/A. :	Ministère de l'Education de Base I et de l'Alphabétisation
M.E.N. :	Ministère de l'Education Nationale
M.M.D. :	Mata Masu Dubara
O.C.D.E. :	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
O.M.D. :	Objectifs du Millénaire pour le Développement
O.N.A.H.A. :	Office National des Aménagements Hydro-Agricoles
O.N.G. :	Organisation Non Gouvernementale
P.A.D.E.N.F. :	Projet d'Appui au Développement de l'Education Non Formelle
P.A.S. :	Programmes d'Ajustement Structurel
P.A.S.P.:	Projet Agro-Sylvo-Pastoral
P.C.L.C.P. :	Programme Conjoint de Lutte Contre la Pauvreté
P.D.D.E. :	Programme Décennal de Développement de l'Education
P.N.U.D. :	Programme des Nations-Unies pour le Développement
P.P.T.E. :	Pays Pauvres Très Endettés
P.R.O.D.E.N.F. :	Programme de Développement de l'Education Non Formelle
P.R.S.A.A. :	Programme de Renforcement des Services d'Appui à l'Agriculture
P.T.F. :	Partenaires Techniques et Financiers
P.V. :	Procès Verbal
R.G.P/H. :	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
S.A.E.A. :	Service de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes
S.D.R.P. :	Stratégie de Développement accéléré et de Réduction de la Pauvreté
U.E. /A.C.P. :	Union Européenne/Afrique Caraïbes Pacifique
U.N.C.C. :	Union Nigérienne de Crédit et de Coopération
U.N.E.S.C.O. :	Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture
U.N.I.C.E.F. :	Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance
U.R.S.S. :	Union des Républiques Socialistes Soviétiques
VIH/SIDA :	Virus de l'Immunodéficience humaine/Syndrome Immunodéficitaire Acquis
W.C.E.F.A. :	World Conference on Education For All (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous)

TABLEAUX ET GRAPHIQUE

Pages

Tableau n°1 : Détermination de la population mère ……..……... 34

Tableau n°2 : Evolution des apprenants et du taux de fréquentation de 2000-2001 à 2007-2008…..... 69

Tableau n°3 : Evolution des centres, des alphabétisés et du taux de réussite au test final de 2000-2001 à 2007-2008 …….……...……... 70

Tableau n°4 : Evolution des centres, des alphabétisés et du taux de réussite au test final de 2000-2001 à 2007-2008 dans la Communauté Urbaine de Niamey …….....71

Tableau n°5 : Structure par âge et par situation matrimoniale des enquêtés ……..…….. 77

Tableau n°6 : Structure par sexe et par catégorie socioprofessionnelle des enquêtés ……..…..... 79

Tableau n°7 : Répartition des avis des enquêtés sur les raisons d'inscription au centre ……..……..... 81

Tableau n°8 : Répartition des avis par rapport aux changements économiques observés dans l'exercice des activités principales ……..... 83

Tableau n°9 : Répartition des avis par rapport à l'accroissement des rendements et à l'augmentation de revenus ……..…….. 85

Tableau n°10 : Répartition des avis sur la part de l'alphabétisation dans le développement des activités principales …….…….. 86

Tableau n°11 : Différents facteurs intervenus dans le développement des activités principales……. 87

Tableau n°12 : Degré d'utilisation des connaissances chez les alphabétisés …….……. 90

Tableau n°13 : Répartition des avis des enquêtés selon qu'ils exercent ou non des activités secondaires...……...…93

Tableau n°14 : Répartition des différentes activités secondaires exercées par catégorie socioprofessionnelle …… 94

Tableau n°15 : Répartition des avis des enquêtés par rapport au domaine dans lequel ils perçoivent le plus l'utilité de chaque matière enseignée dans l'exercice de leurs activités secondaires ……..…….. 98

Tableau n°16 : Répartition des avis des enquêtés par rapport aux changements sociaux que l'alphabétisation a apportés dans leur vie individuelle ou collective …….……...102

Tableau n°17 : Répartition des avis des enquêtés sur l'apport de l'alphabétisation sur le plan nutritionnel, sanitaire et d'hygiène …….……105

Tableau n°18 : Evolution de l'Alphabétisation des Adultes au Niger de 1963 à 1997 …….…….. 64

Graphique : Degré de participation des différents facteurs aux changements constatés dans l'exercice de l'activité principale …… 89

INTRODUCTION

Dans l'ordre naturel de l'évolution humaine, les premiers vestiges de l'homme abondent dans la spiritualité, l'esprit et l'humanisme à travers lesquels l'homme manifestait sa reconnaissance envers la nature qui lui offrait la subsistance et lui garantissait la sécurité.

Mais, l'humanité évoluant, l'homme a cherché progressivement à agir sur les lois de la nature et à créer les lois sociales pour rendre la vie harmonieuse au gré du temps. Ainsi, l'Europe s'est engagée, à partir des vestiges de l'Egypte, dans une voie scientifique pour développer la technique en substituant la matière à l'esprit et le matérialisme à l'humanisme. Elle s'est, dès lors, dotée d'un système éducatif qui a pris corps avec la science. Elle a réussi ainsi à réaliser des progrès spectaculaires dans les domaines aussi divers que variés comme celui de l'industrie, de la technologie, de la médecine, des transports, de l'architecture, de l'environnement ; en somme du mieux-être.

Constatant ce fait, la théorie du capital humain postule qu'il faut valoriser les ressources humaines par l'éducation, car elle constitue le gage du développement. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'école elle-même procède par sélection. Ainsi la scolarisation, en s'adressant uniquement aux enfants d'un certain âge – encore qu'elle n'arrive pas toujours à toucher tous les enfants de cet âge dans certaines parties du monde – exclut les adultes qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. De ce fait, l'alphabétisation est née pour assurer une formation de base aux personnes non scolarisées ou déscolarisées.

Le progrès spectaculaire de l'Occident a influencé aussi le mode de vie des autres nations tant sur le plan matériel que comportemental ou moral et s'est accompagné d'une idéologie qui dresse toujours le nouveau devant l'ancien[1]. Dans cette logique, il a été établi des différences dans tous les domaines de la vie entre les sociétés sur la base de l'examen scientifique du monde dont la série de dichotomies suivante en fournit des leçons utiles : analphabètes (illettrés) et instruits (lettrés) ; artisanat et industrie ; tradition et modernisme ; barbarie (sauvagerie) et civilisation ; archaïsme et technologie ; vieillerie et nouveauté ; campagne (village) et ville ; rural et urbain ; villageois et citadin ; solidarité mécanique et solidarité organique ; communication à dominance orale et communication à dominance écrite ; organisation sociale traditionnelle et organisation sociale basée sur administration/technocratie/bureaucratie ; etc. Par l'Occident technicien, les premiers éléments, caractéristiques des sociétés traditionnelles, sont considérés comme un immense retard tandis que les seconds, reflétant le monde moderne, sont

[1] Les notions d'ancien et de nouveau renvoient ici à la catégorisation par l'Occident des valeurs sociales en traditionnelles et modernes avec la primauté accordée toujours aux dernières.

« naturellement » considérés comme bons, meilleurs, mieux, positifs, relevant du progrès, donc traduisant le développement.

Cette réalité du monde – reposant sur la technique et la matérialité de l'objet et refoulant au pied les réalités moins enviables du passé – domine le développement, « … *lui donne le rythme de sa croissance compétitive par laquelle les grandes puissances mesurent leur puissance économique et militaire* »[2].

L'enjeu est ainsi politico-économique et c'est dans cet esprit que l'Occident impérialiste a introduit en l'Afrique, par le biais de la colonisation, l'essentiel de sa doctrine devenue en vogue dans les centres que son économie créa et où se sont concentrés son administration et ses auxiliaires formés pour le seconder. Ce sont ces centres qui deviendront des villes pour refléter l'Occident en abritant les valeurs jugées positives par celui-ci. L'œuvre d'éducation a consisté pour le colonisateur à former les premiers cadres africains dans le dessein de servir l'administration à l'image de l'Occident. Dans cette optique, une forme d'alphabétisation, appelée « cours d'adultes », a été initiée sous le régime colonial à l'intention des personnes ayant dépassé l'âge scolaire pour accompagner l'effort de scolarisation.

Dans ce contexte, les pays africains avaient mené de longues luttes pour se libérer de la colonisation, mais les premières années de leur indépendance furent caractérisées par de tumultueux débats autour du problème crucial d'inadéquation des politiques d'éducation et de développement d'avec les besoins réels des populations.

Au Niger, cette période correspondait historiquement à l'apparition officielle de l'alphabétisation traditionnelle ou de masse qui n'arrivait pas à trouver une liaison avec les besoins de la population en matière de développement, tant ses méthodes et son contenu sont basés sur le modèle scolaire.

De nombreuses études établissent une corrélation entre l'instruction et la productivité, le niveau d'instruction et le changement social, l'analphabétisme et la pauvreté. Elles font remarquer que la carte mondiale de la pauvreté correspond aux régions du globe où le taux d'analphabétisme est assez élevé. La plupart des pays africains – dont le Niger – s'identifie aux caractéristiques de ces régions. L'analphabétisme est alors considéré comme le goulot d'étranglement des efforts de développement.

Dès lors, il s'avère indispensable de chercher les voies et moyens pour améliorer l'éducation et notamment l'alphabétisation, pour qu'elle soutienne un développement qui tienne compte des réalités intrinsèques des populations. Cependant, devant l'accentuation sans cesse de la globalisation des échanges, les Africains doivent concevoir des politiques d'éducation et de

[2] Boubou Hama, Les Grands problèmes de l'Afrique des Indépendances. Tome 7, Paris : Pierre Jean OSWALD, 1974, p. 76.

développement pour lesquelles la technique et les avancées scientifiques seront d'un apport fort utile. Dans ce contexte, l'alphabétisation revêtit à partir de 1965 une forme fonctionnelle qui s'intègre aux actions de développement et qui tient compte des spécificités socioéconomiques des cibles, notamment les différences d'âge, de sexe, de milieu, d'activités, etc. C'est dans ce sens qu'on parle d'alphabétisation en milieu urbain, rural, nomade ; d'alphabétisation des femmes, des jeunes, des agriculteurs, des commerçants, des artisans, des élus locaux, etc.

Pour sa part, le Niger s'est activé à mettre en œuvre plusieurs programmes d'alphabétisation fonctionnelle diversifiés en fonction des milieux (urbain, rural, nomade…) et des cibles (agriculteurs, éleveurs, employés, femmes, jeunes, artisans, commerçants, etc.). L'alphabétisation fonctionnelle au Niger a su donc être étroitement liée au développement économique au point où elle a pu trouver ses marques à chaque réorientation de la politique économique. « *Le lien entre alphabétisation et développement est tel que toute morosité dans le développement économique entraîne un certain recul dans le secteur de l'alphabétisation. Ceci peut expliquer qu'en 1965 on note 6007 alphabétisés et en 1996, on en dénombre 6505.* »[3] De ces chiffres, se dégage un constat amer quant à l'évolution du taux d'alphabétisation pendant cette période, car la situation de l'alphabétisation rapportée à l'ensemble de la population du pays est meilleure en 1965 qu'en 1996. Autrement dit, l'évolution du nombre d'alphabétisés est très lente pour s'adapter à la démographie galopante du pays.

Dans le centre urbain de Niamey qui constitue la zone d'intervention de la présente étude, les employés (ouvriers) des entreprises, les artisans, les commerçants et les femmes membres des groupements sont les principaux bénéficiaires des actions d'alphabétisation.

Il faut cependant souligner que de par le monde, l'alphabétisation fonctionnelle a été critiquée à ses débuts pour avoir été orientée vers un développement purement économique, avec son confort matériel qui rappelle l'essence matérialiste de la notion de développement. Ainsi, des voies s'élèvent de différents horizons pour soutenir que la prise en compte uniquement des questions économiques ne résout pas tous les problèmes en matière de développement. Le développement, pour être durable, doit avoir un visage humain. Le P.N.U.D. a, dans ce contexte, le mérite d'être le principal promoteur du développement humain. Le souci de la prise en compte des besoins sociaux des populations a abouti à la mise en œuvre des politiques sociales (sectorielles) qui renvoient à la santé, à l'éducation, à l'emploi, à la formation professionnelle, au logement, à la sécurité, à l'environnement, à la participation politique, à la justice, au changement social de façon générale. Le développement devient ainsi économique et social.

---

[3] Anatole NIAMEOGO TAGHDO et al., Analyse de la situation de l'analphabétisme au Niger. – Rapport final, Niamey : UNICEF, 1999, p 12.

Dans cette dynamique, l'alphabétisation a été redéfinie par une recherche plus systématique des besoins réels de formation des populations et un élargissement du concept de fonctionnalité qui s'est enrichi par des dimensions sociales, culturelles et politiques : « *les gens ont commencé à se rendre compte que l'alphabétisation est la condition essentielle de la participation politique et de l'acquisition de connaissances techniques.* »[4] L'alphabétisation est devenue ainsi fonctionnelle et multidimensionnelle pour servir le développement économique et social.

Au regard de toutes ces péripéties qui ont caractérisé la relation entre l'alphabétisation et le développement, péripéties qui dénotent le caractère changeant des exigences de développement face à l'évolution du temps et du monde, il y a lieu de s'adresser aux populations bénéficiaires des actions d'alphabétisation pour avoir une vue claire de la relation entre l'alphabétisation et le développement économique et social dans le contexte actuel de mondialisation.

De façon claire, la préoccupation à laquelle l'étude tente de répondre est de savoir si l'élévation par l'alphabétisation du niveau d'instruction d'une population participe à l'amélioration de la vie économique et sociale. Cette préoccupation est encore plus vive lorsqu'il s'agit de savoir si l'alphabétisation peut opportunément satisfaire le besoin des personnes non scolarisées ou déscolarisées qui vivent en milieu urbain où la vie économique, sociale et professionnelle requiert un minimum de connaissances en communication écrite.

Ceci étant, le travail va s'articuler autour de trois principaux axes : le premier axe traite des cadres méthodologiques de l'étude notamment ses aspects théoriques et pratiques et la présentation du champ d'étude. Le deuxième axe trace la genèse du rapport entre l'alphabétisation et le développement au plan mondial et présente l'alphabétisation au Niger de façon spécifique. Et enfin, le troisième axe traite de l'exploitation, de la présentation et de l'analyse des données recueillies sur le terrain.

---

[4] L'U.N.E.S.C.O. in Olive SHELL et Ursula WIESEMANN, Guide pour l'alphabétisation en langues africaines, Yaoundé : S.I.L., 1987, p. 177.

<u>PREMIERE PARTIE</u> : CADRES METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE

Chapitre I : Cadre théorique de l'étude

Le présent chapitre permet de comprendre l'ensemble des recherches menées déjà sur le sujet afin de mieux cerner le problème et de définir les concepts fondamentaux de l'étude. Il est composé de la justification du choix du sujet, de la revue de la littérature, de la problématique, des objectifs de l'étude, du modèle théorique d'analyse et de la définition des concepts fondamentaux de l'étude.

1.1 Justification du choix du sujet

Le choix d'un sujet n'est jamais fortuit. En effet, l'obtention d'un diplôme de fin d'études universitaires (en l'occurrence la maîtrise au département de sociologie) est conditionnée par la préparation et la soutenance d'un mémoire. Ainsi, pour prendre en compte les préoccupations professionnelles, notre centre d'intérêt touche à la question de la relation entre l'alphabétisation et le développement économique et social (en milieu urbain) qui demeure une préoccupation pour l'Etat.

Conformément au contenu du P.D.D.E. mettant en application les politiques éducatives définies par la L.O.S.E.N., le gouvernement a opté pour la stratégie du « faire – faire » en matière d'alphabétisation, une stratégie qui définit les rôles et les responsabilités de chaque intervenant dans la mise en œuvre. Ainsi, le Gouvernement, les Partenaires Techniques et Financiers (P.T.F.) et la société civile (les O.N.G., les associations, les syndicats…) se mobilisent tous, dans leurs efforts de lutte contre la pauvreté, à orienter les réflexions et les actions vers la lutte contre l'analphabétisme. Cette perspective s'inscrit dans le cadre de la vision des Nations Unies pour le développement, notamment dans le cadre de la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (O.M.D.).

Dans la mesure où l'alphabétisation occupe une place de choix dans la vision des nations unies pour l'atteinte des O.M.D. et est prise en compte dans la S.D.R.P. par le gouvernement du Niger, cette étude apporte notre modeste contribution en établissant une relation de « cause à effet » entre l'alphabétisation et le développement économique et social. Nous cherchons en particulier à voir si le fait d'être alphabétisé a une implication sur le développement des activités socioéconomiques des populations urbaines ayant bénéficié de l'action d'alphabétisation.

La complexité des rapports dans les agglomérations exigeant un minimum de connaissances en lecture, écriture et calcul écrit, nous avons choisi la ville de Niamey pour mener cette étude.

Cette justification du choix du sujet nous permet à présent de faire la revue de la littérature afin de faire un état des lieux sur la question.

1.2 Revue de la littérature

Divers discours et études portant sur l'effet de l'alphabétisation sur le développement ont eu lieu. Ils sont présentés selon les époques et les lieux et n'ont pas toujours les mêmes caractéristiques et les mêmes objectifs. Dans un souci d'organisation et de cohérence d'idées, l'intérêt est porté dans un premier temps aux discours tenus en faveur de l'alphabétisation, à l'occasion des conférences et autres rencontres nationales et internationales et des célébrations des journées de l'alphabétisation. En second lieu, les recherches et études menées en vue de la vérification de l'impact de l'alphabétisation sur le développement feront l'objet d'analyse minutieuse.

Dans l'allocution qu'il a prononcée à l'occasion de la Journée Internationale de l'Alphabétisation (J.I.A.), le 8 septembre 1981, le Directeur Général de l'U.N.E.S.C.O., M. Amadou MAHTAR M'BOW[5], soulignait que l'analphabétisme constituait un intolérable déni des droits les plus élémentaires de l'homme et qu'il aggravait les inégalités entre les nations comme au sein de chacune d'entre elles. En d'autres termes, l'analphabétisme accentue le fossé qui sépare les pays en développement des pays industrialisés et paralyse, à l'intérieur des pays, les efforts entrepris en vue de promouvoir la justice et le progrès. L'auteur ajoutait que l'alphabétisation apparaissait de ce fait comme un préalable à tout développement.

Il convient de noter que le congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, tenu à Téhéran du 8 au 19 Septembre 1965, a recommandé que chaque année, la journée internationale de l'alphabétisation soit célébrée le 8 septembre dans tous les pays du monde à travers un thème qui présente les vertus de l'alphabétisation. En 2005, on parle de l'alphabétisation comme ''***catalyseur du développement***''. Ce thème vise, selon le Directeur Général de l'UNESCO, monsieur Koïchiro Matsuura, à souligner que « *... l'alphabétisation ne se limite pas à une aptitude cognitive, celle de lire, d'écrire et de compter – puisqu'elle facilite l'acquisition de connaissances et des compétences nécessaires à la vie quotidienne qui, utilisées et appliquées tout au long de la vie, conduisent à des formes de développement individuel, communautaire et sociétal durables* »[6].

Le thème consacré en 2006 à cette journée est : ''***l'alphabétisation soutient le développement***''. Le Secrétaire Général de l'O.N.U., KOFI Annan, en livrant un message à la communauté internationale, explique le choix de ce thème par le fait que « *l'amélioration des taux d'alphabétisation est une condition essentielle de la croissance économique, de*

---

[5] M. Amadou MAHTAR M'BOW, In Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, pp. 1-2.

[6] Koïchiro Matsuura in http://www.ealpha.ma/ , site consulté le 10 juin 2007.

l'élimination de la pauvreté, de la participation à la vie sociale et de la protection de l'environnement [et que]… *l'alphabétisation est le point de départ de la mise en valeur des ressources humaines de toute société* (...) »[7].

L'auteur ajoute toutefois que le précieux atout que constitue l'alphabétisation ne peut soutenir le développement que s'il est lui-même soutenu par des programmes de post-alphabétisation, des possibilités supplémentaires d'apprentissage et de formation, et la création d'environnement à l'acquisition de savoirs. Le message est ainsi lancé à l'intention des chercheurs et des spécialistes en matière d'alphabétisation, des responsables chargés des programmes d'alphabétisation, des partenaires au développement, des communautés bénéficiaires des actions d'alphabétisation, ainsi qu'aux gouvernements de différentes nations pour qu'ils s'engagent à intensifier leurs efforts, aux niveaux national et international, en vue d'améliorer les taux d'alphabétisation partout dans le monde et de « *faire en sorte que l'alphabétisation parvienne réellement à transformer les individus et les sociétés dans le monde entier* »[8].

Ces différents discours donnent à comprendre que la J.I.A. est une occasion de rappeler au monde entier, l'importance de l'alphabétisation pour les individus, les familles, les communautés et les sociétés tout entières. La célébration de cette journée montre que l'alphabétisation est non seulement un résultat positif des processus de développement, mais également un moyen indispensable d'une participation efficace à la société et à l'économie, contribuant au développement humain et à la réduction de la pauvreté.

En effet, lors du Forum International sur l'Education Non Formelle (F.O.R.I.E.N.F.) tenu à Niamey au Niger en janvier 2007, M. HARVEY Roch, évoquant la nécessité « *d'investir dans le capital humain* », rappelle l'intérêt qu'ont les pays africains à faire de la situation de l'analphabétisme leur préoccupation primordiale dans leurs efforts de lutte contre la pauvreté. A ce sujet, il affirme : « *Dans la lutte contre la pauvreté, beaucoup de pays africains sont, comme le Niger, confrontés à des défis gigantesques. L'analphabétisme trop largement répandu constitue un obstacle majeur à toute forme de développement social et économique. Dans ce contexte, l'éducation non formelle qui comprend l'alphabétisation des adultes et des jeunes qui sont nombreux à ne pas avoir accès au réseau scolaire formel, est une absolue nécessité* »[9]. L'on comprend bien avec HARVEY Roch que le développement est un processus par lequel une société change pour devenir capable de répondre aux besoins fondamentaux de sa population,

---

[7] KOFI Annan, « Alphabétisation, condition essentielle de l'élimination de la pauvreté et point de départ de la mise en valeur des ressources humaines», message à l'occasion de la journée mondiale de l'alphabétisation, le 8 septembre, In Organisations transnationales et psychisme, mis en ligne le samedi 2 septembre 2006, URL: http://www.psy-desir.com/leg/spip.php?rubrique196, consulté le 13 juin 2007.

[8] Ibid.

[9] Roch HARVEY, in Le programme Uniterra du CECI et l'UEMC, Compte-rendu du Forum international sur l'éducation non formelle, Niamey : janvier 2007, p 2.

d'une façon durable, et en tenant compte de ses valeurs culturelles. « *Il est impossible d'engager ce processus de changement de façon efficace avec une telle proportion de la population qui soit analphabète* »[10].

Il est à noter que ces discours, outre qu'ils ne sont que des idées et non des conclusions d'études pratiques menées sur le terrain, paraissent trop généraux puisqu'il s'agit dans le cadre de ce travail de mettre en rapport de manière spécifique l'alphabétisation et le développement économique et social en milieu urbain.

Cependant, il n'y a pas eu que des discours sur la problématique du rapport entre l'alphabétisation et le développement. Diverses études sur l'impact de l'alphabétisation sur le développement ont eu lieu dans certains pays africains.

Ainsi, dans un document publié par le Ministère de l'Education de Base du Mali, il est mentionné que les activités d'alphabétisation et de post-alphabétisation ont aidé les communautés à comprendre que « *l'alphabétisation est la voie la plus sûre et la plus pérenne pour le développement de leurs potentialités* »[11].

Ce constat transparaît également chez DISSA (B) qui, dans une étude menée en 1985 sur l'impact socio-économique de l'alphabétisation fonctionnelle dans six (6) Associations Villageoises (A.V.) de la région de Fana au Mali, fait ressortir que grâce à l'alphabétisation, les paysans ont senti la nécessité mais surtout eu la possibilité de s'organiser en A.V. pour conduire leurs actions de développement. Si l'alphabétisation permet la création d'A.V., l'existence de cette dernière favorise aussi la multiplication des centres d'alphabétisation. Il a également souligné que les néo-alphabètes sont entrés automatiquement dans la phase de post-alphabétisation dont la caractéristique principale est l'exercice de compétences par eux-mêmes. Les conclusions de l'auteur se situent à deux niveaux : sur le plan économique, les néo-alphabètes sont substitués à l'encadrement de terrain dans le domaine de la commercialisation des produits agricoles ; ils s'occupent du crédit agricole et de l'approvisionnement des A.V. en intrants agricoles ; ils font le piquetage des champs et récupèrent l'impôt des villages. La formation des membres des A.V. en utilisation de nouvelles techniques culturales a permis d'améliorer le rendement agricole.

Sur le plan social, l'action des A.V. a consolidé l'esprit communautaire dans les villages. « *Ceci est un facteur d'union sans laquelle aucun progrès n'est possible* »[12].

---

[10] Roch HARVEY, in Le programme Uniterra du CECI et l'UEMC, op. cit. p. 2.

[11] Ministère de l'Education de Base du Mali, De la politique d'utilisation des langues nationales et de l'éducation des adultes au Mali; réalités et perspectives, [document non daté], p. 12.

[12] Bakary DISSA, Impact socio-économique de l'alphabétisation fonctionnelle dans 6 A.V. de la région de C.M.D.T. de Fana, Faculté de Pédagogie de l'Université de Niamey, 1985, p. 38.

Cette étude a le mérite de mettre en lumière les rapports entre l'alphabétisation et le développement économique et social. Cependant, le contexte de cette étude est très particulier parce qu'elle porte sur un groupe très spécifique de personnes, à savoir les 54 auditeurs alphabétisés sur les 133 membres des six A.V. de la région de Fana au Mali. Il est aussi à remarquer que la population cible est rurale.

Pour sa part, AKOHA (J), en s'inspirant du rapport d'une mission d'évaluation conduite par une équipe bénino-suisse, a ressorti les réactions spontanées et éloquentes de deux paysans alphabétisés sur la question de l'impact de l'alphabétisation sur le développement :

1- « *Avant, la commercialisation ici dans notre village se faisait en français. Personne n'était au courant de ce qui se passait. Depuis l'année dernière, on a commencé à commercialiser nous-mêmes dans notre propre langue, ce qui a stimulé tous les camarades paysans et ils ont augmenté les superficies parce que maintenant, ils savent que c'est eux-mêmes qui commercialisent, ils comprennent ce qu'ils font* »[13].

2- « *Avant même l'ouverture des marchés, notre journal nous informe, nous dit tel produit, le kilo est à tel prix. Comme cela, même si quelqu'un, vient, il trouvera que nous autres on est déjà informé sur les prix. Il ne peut plus nous exploiter* »[14].

Ces deux citations montrent que l'acte d'alphabétisation permet aux producteurs de commercialiser leur coton (puisqu'il s'agit de la production du coton) et d'éviter l'exploitation, d'accéder directement aux informations qui leur sont utiles et de communiquer par écrit de façon libre et autonome avec le monde extérieur.

Les conclusions de ces différentes études peuvent certes être pertinentes, mais ne renseignent nullement sur la situation au Niger.

Pour le cas précis du Niger, des études ont été également menées sur la question du lien entre l'alphabétisation et le développement.

C'est ainsi que HANDANE (B), dans une étude portant sur l'intégration des néo-alphabètes dans le processus du développement à Madarounfa, montre que dans l'ensemble ces derniers ne sont pas utilisés après leur formation. L'enquête a révélé que sur 60 auditeurs inscrits que comptent au total les 4 centres, seuls 22 ont atteint le niveau 5/6 qui correspond à celui d'alphabétisé ou de néo-alphabète. Quant à l'utilisation des néo-alphabètes, l'auteur conclut qu'ils semblent être non utilisés, car sur 22 néo-alphabètes, seulement cinq (5) sont utilisés (comme vulgarisateurs, instructeurs…).

---

[13] Joseph AKOHA et Al., 25 ans d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin : quelles leçons pour l'avenir ? Dakar : 2000, p. 4.

[14] Ibid.

Cette étude ne renseigne pas mieux sur l'impact de l'alphabétisation en milieu urbain, car elle traite seulement du cas spécifique de 22 néo-alphabètes de Madarounfa. En plus, elle n'est pas récente car elle date de 1982. N'est-ce pas que les aspirations des populations, leurs mentalités face aux questions de changement, les activités socio-économiques… changent selon le temps, les milieux et les sociétés ?

L'étude réalisée en 1983 par MAY KONDO (M)[15] révèle que la formation a permis aux néo-alphabètes de jouer un rôle important dans la réalisation des activités socio-économiques du village. L'auteur résume les bienfaits de la formation en ces termes : « *L'alphabétisation a permis aux néo-alphabètes de tenir les caisses de pharmacie villageoise, de prendre en charge la gestion de la coopérative. Certains rendent des services au village en servant d'intermédiaires entre ce dernier et le chef de canton ou les services techniques. Dans le cadre de la nouvelle société de développement certains néo-alphabètes sont élus en tant que membres du comité villageois du développement. Ils ont pu améliorer leur situation alimentaire en utilisant les nouvelles techniques culturales, en construisant des foyers améliorés. D'une manière générale, ils participent à la transformation de leur milieu.* »[16]

Cette étude portant sur la vie rurale a le mérite de présenter les avantages de l'alphabétisation tant sur le plan économique que social. Cependant, elle ne renseigne pas sur l'impact de l'alphabétisation sur le développement socio-économique des populations urbaines.

L'étude menée par MAZAOUAGE (F) en 1983 dans l'arrondissement de Dosso confirme les résultats présentés par MAY KONDO (M). L'auteur fait remarquer que les adultes alphabétisés et semi-alphabétisés sont recrutés soit par les coopératives, soit dans les centres d'alphabétisation comme instructeurs, soit pour l'auto-encadrement sanitaire, après avoir suivi une formation spécifique sur la tâche qu'ils auront à accomplir. MAZAOUAGE (F) saisit ainsi la perception de l'alphabétisation chez les néo-alphabètes et présente en substance la ligne de démarcation entre l'alphabétisation et l'ignorance : « *Selon eux, cette ignorance est vaincue grâce à l'alphabétisation. Ils ne croupissent plus dans cette situation de sous-développement. L'homme alphabétisé devient sage, il est capable de retenir plus de choses parce qu'il sait prendre des notes et il n'oublie rien parce qu'il sait écrire ce qu'il craint de ne pas retenir. On est capable d'enseigner aux autres ce qu'on sait. Sur le plan individuel quand on sait lire on est respecté par les gens, on a la chance d'être élu comme membre du conseil villageois de développement ou bien une grande personnalité* »[17].

---

[15] Moudi MAY KONDO, L'impact de l'alphabétisation sur la vie socioprofessionnelle des adultes alphabétisés sortis du C.P.T. de Fandou, mémoire de cycle moyen, C.F.C.A. de Niamey, 1983, p. 20.

[16] Moudi MAY KONDO ; op. cit.

[17] Fatima MAZAOUAGÉ, Impact de l'alphabétisation dans l'arrondissement de Dosso: cas de Tounga, mémoire de fin d'études de cycle moyen, C.F.C.A. de Niamey, 1983, p. 12.

Si l'étude de Fatima présente les mêmes avantages que celle de Moudi, elle n'est pas exempte des mêmes critiques.

GALY Kadir (A), dans une étude portant sur le rapport entre l'alphabétisation des adultes et le développement économique et social au Niger, en prenant l'exemple des centres de cinq villages de la région de Maradi, présente des résultats qui contrastent avec les conclusions de MAY KONDO et de Fatima. L'auteur s'est intéressé à voir si l'alphabétisation a effectivement contribué au développement économique et social, à voir comment elle a aidé les alphabétisés à s'ouvrir sur les changements sociaux, notamment en envoyant leurs enfants à l'école ou en permettant à leurs femmes de s'alphabétiser.

L'une des principales conclusions de l'auteur est que l'alphabétisation, de la façon dont elle a été pratiquée au Niger, n'a pas eu une influence notable sur le développement. Premièrement, le groupe-cible de ce programme était les jeunes adultes, alors que ces derniers n'ont aucun pouvoir de décision dans une société patriarcale. La deuxième cause de cet échec est que les paysans, qu'ils soient alphabètes ou non, n'ont pas d'argent pour se procurer des instruments modernes de production afin de pouvoir produire davantage. La troisième cause d'échec était l'absence des structures de soutien pour l'alphabétisation. De plus, il y avait un défaut d'intégration entre les services (la santé, les coopératives, la vulgarisation agricole, etc.) et en conséquence un défaut de jonction entre l'alphabétisation et leurs programmes. L'auteur conclut avec les propositions suivantes :

- mettre en place une politique de crédit agricole accessible à chaque paysan ;
- mettre en place un système coopératif complet, à la disposition des alphabétisés ;
- utiliser systématiquement les nouveaux alphabétisés par le truchement des organismes de développement ;
- mettre en place certaines structures destinées à alléger les tâches matérielles des femmes afin qu'elles puissent disposer du temps nécessaire à l'alphabétisation.

Les conclusions d'une telle étude sont pertinentes. Cependant, il faudrait les situer dans leur contexte. En fait, il s'agit d'un milieu rural où l'activité principale est l'agriculture et où la population cible n'a aucun pouvoir de décision parce qu'essentiellement jeune. En plus, il s'agit d'une étude qui date de 1984. Peuvent-elles être interprétées pour servir de données fiables au vingt et unième siècle ?

L'étude réalisée en 2002 par GRÉMAH SANI (M) sur l'impact de l'alphabétisation sur la gestion des banques céréalières, en prenant le cas du P.C.L.C.P. de Zinder, montre que l'alphabétisation a permis aux responsables des banques céréalières d'observer une avancée significative dans la procédure de tenue des réunions et des Assemblées Générales (A.G.). Les

Procès Verbaux (P.V.) sont même établis et archivés. Les dirigeants des banques céréalières s'adressent au projet à travers des notes et en reçoivent les réponses dans les mêmes conditions.

Cette étude est intéressante en ce qu'elle donne des informations sur l'impact de l'alphabétisation sur la gestion des banques céréalières. Cependant, parler de la gestion des banques céréalières qui est une activité commerciale laisse comprendre que la population d'enquête est composée d'une seule catégorie socioprofessionnelle : les commerçants. Qu'en est-il des employés (ouvriers, chauffeurs, gardiens, plantons, manœuvres…), des artisans (couturiers, mécaniciens, potiers, bijoutiers, maroquiniers, etc.)… ?

ILLIASSOU (A) s'intéresse au cas spécifique des femmes, en menant en 2002 une étude documentaire visant à déterminer la place de l'alphabétisation dans le processus de développement social et économique. L'étude présente séparément la situation des femmes alphabétisées en milieu rural et en milieu urbain. Quelques lieux d'embauche et postes stratégiques, notamment les associations et groupements féminins ou mixtes, les maisons de commerce, les magasins de vente ou agences de voyage, les entreprises et sociétés, les services de santé, les coopératives et les mutuelles d'épargne, ... sont retenus pour connaître l'importance de l'alphabétisation dans l'amélioration de conditions de vie économiques et sociales des femmes. L'étude a fourni les résultats suivants : en milieu rural, ce sont les femmes alphabétisées qui occupent les postes de 1er rang (présidente, secrétaire, trésorière, commissaires aux comptes…) dans les associations et groupements féminins ou mixtes. Grâce à leur connaissance en calcul écrit, elles tiennent la comptabilité de la famille ou des groupements auxquels elles appartiennent. Au niveau du secteur de la santé, les femmes alphabétisées sont recrutées comme matrones dans les localités où il n'existe pas de centre de santé familiale. Elles sont également retenues à titre temporaire dans les campagnes de vaccination, de sensibilisation et d'information. Elles sont utilisées comme auxiliaires dans les micro-finances et les autres femmes du village passent par elles pour bénéficier des crédits ou demander des échéances plus prolongées.

En milieu urbain, les femmes alphabétisées sont employées comme trieuses de billets dans les maisons de commerce et pour le remplissage des fiches dans les magasins de vente ou les agences de voyage. Elles sont également utilisées dans les entreprises et sociétés comme balayeuses de rue, de bureau, téléphonistes, etc. Dans le domaine de la santé, les femmes alphabétisées sont chargées de la salubrité dans les hôpitaux et servent souvent d'interprètes auprès des médecins étrangers.

Toutefois, l'auteur note que l'impact de l'alphabétisation des femmes sur le développement économique et social est plus perçu en milieu rural qu'en zone urbaine : « *Il est indéniable que la*

femme alphabétisée participe et occupe une place de choix au niveau du monde rural. Cependant dans les centres urbains seules celles ayant été à l'école ont droit au travail »[18].

Cette étude a l'avantage de décrire les différents domaines dans lesquels les femmes peuvent servir grâce à la formation en alphabétisation qu'elles ont reçue. Elle a traité des sorts des femmes alphabétisées tant en milieu rural qu'en milieu urbain. Elle est encore beaucoup plus intéressante dans le cadre de la présente étude en ce qu'elle renseigne sur les possibilités d'intégration socio-économique qu'offre l'alphabétisation aux femmes en milieu urbain. Cependant, cette étude n'étanche pas la soif en matière de recherche dans le domaine de la contribution de l'alphabétisation au développement socio-économique des populations urbaines. En effet, elle porte seulement sur le cas des femmes, laissant ainsi passer sous silence l'importance de l'alphabétisation dans l'amélioration des conditions de vie économiques et sociales des hommes. En plus, le thème : « **Contribution des femmes au processus de développement économique et social : quelle stratégie pour la femme alphabétisée ?** » semble trop vaste, car la population d'étude n'est pas circonscrite. S'agit-il du cas des femmes d'une localité, d'une région, du Niger, d'un autre pays, de l'Afrique, d'un autre continent ou du monde entier ? Encore faut-il ajouter que ce document, comme tous les mémoires de fin d'études de cycle moyen du C.F.C.A., est présenté sous la forme manuscrite.

L'étude menée en 2004 par SANI (A) sur le rapport entre l'alphabétisation et les changements sociaux, à partir des 6 groupements féminins de Tahoua, montre que toutes les femmes adhérentes sont passées par l'alphabétisation, y compris celles qui ont le niveau primaire. L'analyse des résultats révèle les constats suivants : 94,38 % des membres estiment que l'alphabétisation leur a permis de rédiger les correspondances ; pour 65,73 %, la facilité de contrôle des activités du groupement ; 52,24 % estiment que, du fait de l'alphabétisation, les documents du groupement sont mieux tenus ; 100 % utilisent l'écrit dans les activités du groupement. Du point de vue économique, on peut retenir qu'avec un fonds total de démarrage de 1 787 650 F CFA, les 6 groupements présentent au total un chiffres d'affaires de 6 427 095 F CFA, soit une marge bénéficiaire de 4 639 445 F CFA. Toutefois, l'auteur n'a pas mentionné la durée d'utilisation de ce fonds pour arriver à enregistrer ce bénéfice.

Cette étude fait ressortir que l'alphabétisation joue un rôle important dans l'exécution des activités des groupements. Cependant, une étude sur les groupements féminins ne permet pas de confirmer ou d'infirmer que l'alphabétisation en milieu urbain contribue au développement économique et social.

---

[18] Aminatou ILLIASSOU, Contribution des femmes au processus de développement social et économique: quelle stratégie pour la femme alphabétisée, mémoire de fin d'études de cycle moyen, C.F.C.A. de Niamey, 2002, manuscrit, p. 51.

Il est à remarquer à travers la lecture de ces différentes études que les auteurs ont tous, d'une manière ou d'une autre, évoqué la question de l'impact de l'alphabétisation sur la réussite des actions de développement. Mais ces études ont porté dans leur grande majorité sur le monde rural. Certaines montrent que l'alphabétisation a une influence notable sur le développement tandis que d'autres présentent des résultats mitigés. C'est la preuve que les conclusions aussi pertinentes et évidentes soient-elles dans un milieu social donné peuvent ne pas l'être dans un autre. Cet état de fait peut être aussi une raison pertinente pour qu'un chercheur ne renonce pas à son projet de recherche pour se contenter ainsi des conclusions, parfois divergentes, des études antérieures menées sur le sujet. Ainsi, prenant en compte d'une part, les époques et les contextes dans lesquels ces différentes études ont été menées, et les conclusions auxquelles elles ont abouti, et d'autre part, le contexte actuel de mondialisation dont les réflexions sont orientées vers un ensemble d'objectifs appelés Objectifs du Millénaire pour le Développement (O.M.D.), avec une nouvelle vision du développement et de l'alphabétisation (développement durable et alphabétisation fonctionnelle sociétale ou multidimensionnelle), la présente étude cherche à déterminer le rapport entre l'alphabétisation et le développement économique et social en milieu urbain, en prenant le cas des centres d'alphabétisation urbains de Niamey.

Pour ce faire, une problématique a été dégagée sur la question afin de contribuer à l'analyse de la situation d'un point de vue sociologique.

1.3 Problématique

Depuis le début de l'humanité, la conscience humaine a su distinguer, en privilégiant les premiers sur les seconds, le bien du mal, le bon du mauvais, le bonheur du malheur, le goût du dégoût. Chaque jour que Dieu fait, les hommes cherchent à apporter à leur mode de vie quelque chose de mieux, de meilleur afin de vivre de manière prospère. Ce processus qui marque le passage des individus ou des nations d'une situation de départ, jugée « insatisfaisante », à une nouvelle situation, jugée « satisfaisante » ou mieux, peut être entendu sous le vocable de développement. Le développement établit ainsi une barrière entre les nations selon qu'elles ont atteint ou non un certain niveau de vie ; d'où les concepts de « pays développés », de « pays les moins avancés », de « pays sous-développés », de « pays en voie de développement », de « pays pauvres très endettés », etc. Bien que le développement soit un processus complexe, la recherche et l'expérience des pays développés attestent l'existence des facteurs multiples qui le sous-tendent. Le développement implique toutefois l'amélioration quantitative et qualitative des conditions de vie individuelle et collective et l'accessibilité des populations aux besoins primaires. Ces besoins fondamentaux sont le manger, le boire, le coucher, la santé et l'instruction. Le développement, vu à travers ces aspects, est à la fois social, économique et

culturel. Il est conçu comme une donnée mesurable à travers des indicateurs comme le produit national brut, l'espérance de vie à la naissance, l'urbanisation, le taux de couverture sanitaire, le taux de scolarisation, le taux d'alphabétisation, etc. C'est dans cette optique que François PERROUX définit le développement comme « *le fait que les hommes se nourrissent mieux, se soignent mieux, connaissent mieux* »[19].

Au regard de cette définition, l'éducation apparaît comme l'une des composantes indispensables au développement et à l'épanouissement de l'homme et de la femme. Mais malheureusement, surtout dans les pays en voie de développement, une grande partie de la population scolarisable n'a pas accès au secteur éducatif formel. De ce fait, l'alphabétisation est apparue comme une panacée pour permettre aux « exclus » des modèles éducatifs de bénéficier d'une formation de base.

La prise en compte de l'alphabétisation dans les actions de développement était une réalité dans les sociétés européennes et américaines depuis des siècles. Le passage de l'alphabétisation restreinte, réservée de facto aux ecclésiastiques et aux princes du moyen âge afin de renforcer leurs pouvoirs religieux et politique, à l'alphabétisation de masse au début du VIIe siècle a été surtout favorisé par le développement des activités commerciales et artisanales qui nécessitait que les travailleurs dussent savoir lire, écrire et calculer par écrit pour exercer leur métier et tenir la comptabilité. Au XIXe siècle, tandis que l'industrialisation exigeait des travailleurs qualifiés et que régnait un esprit de concurrence entre nations, la justification religieuse de l'alphabétisation (dont on note encore les survivances aux siècles des Lumières) fit place à des motifs politiques et économiques : « *le citoyen du XIXe siècle devait participer à la vie politique ; il devait savoir lire et écrire pour intervenir dans les débats et prendre des décisions en connaissance de cause* »[20]. Du point de vue économique, l'on notera que déjà « *vers la fin du 18ème siècle,… il était… difficile à un marchand ou à un maître artisan d'exercer leur métier sans posséder les bases de l'écrit.* »[21] Ainsi, inspirée par la théorie du capital humain qui postulait que « *l'éducation devait fournir les qualifications nécessaires pour le développement d'emplois nouveaux qui, à leur tour, feraient fonctionner l'économie et occasionneraient ainsi l'épanouissement des individus et la modernisation* »[22], la société bourgeoise des XVIIIe et XIXe siècles voyait-elle dans l'alphabétisation une tâche publique. Le développement de l'alphabétisation obéit donc globalement aux lois de l'inégalité du développement économique.

---

[19] François PERROUX, Economie du XXe siècle, Paris : PUF, 1961.

[20] Hans-Ulrich GRUNDER, « L'alphabétisation du Moyen Age au début du XXe siècle » In Dictionnaire historique de la Suisse (D.H.S.), Berne, 2007, article consulté le 7 janvier 2008 à partir de http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10394-1-1.php.

[21] Laurence DUBOIS et Noëlla ROUSSEAU, « Analphabétisme, alphabétisation et Education Permanente : quelques éléments d'histoire », page consultée le 7 janvier 2008 à partir de http://www.hemes.be/esas/mapage/document/histxt.html.

[22] N'Golo COULIBALY, L'Alphabétisation au Mali: concept et évolution, Bamako : Conseil Economique, Social et Culturel de la république du Mali, juin 2003, p. 3.

C'est pourquoi, dès sa création en 1946, au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'U.N.E.S.C.O. fit de la lutte contre l'analphabétisme l'un de ses objectifs primordiaux.

Mais la réalité est tout autre en Afrique. Les arguments relatifs aux vertus des effets de l'éducation, partant de l'alphabétisation sur le développement pris dans son acception la plus large possible remontent dans les pays africains seulement à la période d'après les indépendances. En effet, pendant de nombreuses années, les projets de développement destinés aux pays africains ont quasiment ignoré la nécessité de tenir compte de la variable éducation dans leurs activités[23].

Les années soixante marquent une reconnaissance de l'éducation, notamment de l'alphabétisation comme un facteur à prendre en compte dans la réussite des projets de développement. Cette logique de la recherche d'un système éducatif efficace et efficient tire ses sources des conclusions de la Conférence des Etats africains sur le Développement de l'Education, tenue à Addis-Abeba (Ethiopie) du 15 au 25 Mai 1961. Les participants à la conférence s'étaient aperçus que l'alphabétisation était le chaînon qui manquait pour réaliser d'autres objectifs du développement. Cette prise de conscience faisait partie de la vision de Nyerere qui, en prenant le cas de la Tanzanie, disait en 1964 : « *Nous devons d'abord éduquer les adultes. Nos enfants n'auront pas d'impact sur notre développement économique pendant cinq, dix, ou même vingt ans. Les adultes peuvent utiliser immédiatement les résultats de leur éducation* »[24].

Mais « *pour être efficace, l'alphabétisation exige des programmes suffisamment divers par la forme et le contenu, qui tiennent compte des différences d'âge, de sexe, de conditions, de milieu, et également des intérêts des adultes eux-mêmes, de leurs motivations et des débouchés immédiats* »[25]. Ces passages légitiment l'existence de divers types d'alphabétisation auxquels l'on assiste aujourd'hui : l'alphabétisation en milieux rural, urbain, nomade ; l'alphabétisation des jeunes, des femmes ; l'alphabétisation à l'intention des ouvriers, des commerçants, des artisans, etc.

La présente étude porte sur l'alphabétisation en milieu urbain. Bien qu'une vision commune associe les villes – au regard de tout ce qu'elles comportent comme administrations publiques, privées (usines, industries, entreprises…), architectures, organisations politiques, infrastructures routières, véhicules de toutes marques, objets de luxe, éclairages de nuit, hôtels,

---

[23] N'Golo COULIBALY, op. cit., p. 3.

[24] Nyerere cité in Hassana ALIDOU, Utilisation des langues Africaines et l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus, Libreville : ADEA, 2006, p. 17.

[25] Rapport du congrès mondial des ministres de l'éducation nationale tenu à Téhéran du 8 au 19 Septembre 1965, in Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problème de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, p. 64.

lieux de loisir, tout ce qui peut traduire le développement – au monde des intellectuels, il faut reconnaître qu'y vivent aussi des personnes déscolarisées ou non scolarisées. Leur voie de salut en matière d'instruction est l'alphabétisation qui se particularise en milieu urbain par le contenu de son programme qui se rapporte aux activités socioéconomiques qui sont principalement en vogue dans les centres urbains.

La ville de Niamey n'est pas en reste de cette réalité. En effet, on y enregistre plusieurs centres d'alphabétisation et la composition socioprofessionnelle des personnes susceptibles de suivre des cours d'alphabétisation est très variée : on y trouve des commerçants, des artisans (couturiers, bijoutiers, maroquiniers, menuisiers, garagistes, mécaniciens, etc.), des employés (manœuvres, plantons, gardiens, ouvriers, chauffeurs, ...), des ménagères, etc.

Ces différentes catégories socioprofessionnelles sont constituées des personnes qui sont conscientes et responsables de la gestion de leur famille. Ces personnes sont donc des agents économiques et, de ce fait, leurs efforts sont incontournables dans l'appréciation du niveau de développement socioéconomique du pays. De même, dans un monde caractérisé par le développement de la communication écrite qui affecte même les rapports sociaux entre les hommes dans la vie de tous les jours (la vie sociale, politique, culturelle, économique…), l'on se demande si l'analphabétisme ne constitue pas un obstacle au changement social.

C'est en cela que cette interrogation se pose : Si l'alphabétisation peut être un facteur de développement économique et social, en quoi les connaissances instrumentales apprises dans les centres d'alphabétisation permettent aux populations urbaines d'accroître leurs activités socioéconomiques et de transformer leurs rapports sociaux avec leur milieu socioéconomique ?

Pour répondre à cette interrogation, les hypothèses suivantes ont été formulées :

1. *L'élévation par l'alphabétisation du niveau d'instruction d'un individu ou d'une communauté en milieu urbain* peut avoir une incidence significative sur *son niveau de développement économique et social*. Les connaissances apprises dans les centres urbains d'alphabétisation permettent d'accroître les activités socioéconomiques, offrent des possibilités d'emploi et entraînent des changements dans les rapports entre les alphabétisés et leur milieu socioéconomique.
2. *L'importance ou le degré d'application des connaissances d'une matière enseignée* varie en fonction du *domaine d'application* et/ou de *la nature de l'activité exercée*.

1.4 Objectifs de l'étude

Les objectifs de la présente étude sont les suivants :

1.4.1 Objectif général

Contribuer à l'effort national de lutte contre l'analphabétisme en cherchant à établir l'existence ou la non-existence d'une relation de causalité entre l'alphabétisation et le développement économique et social en milieu urbain.

1.4.2 Objectifs spécifiques

Ce travail de recherche permettra de façon spécifique de :

- ressortir l'impact de l'alphabétisation sur l'accroissement des activités socioéconomiques des travailleurs ;
- ressortir l'importance de l'alphabétisation pour le changement social ;
- formuler des propositions susceptibles d'améliorer et d'adapter le contenu des programmes aux préoccupations des bénéficiaires.

1.5 Modèle théorique d'analyse

Le thème de ce travail ainsi formulé tient de la sociologie de l'éducation et plus particulièrement de la sociologie de l'éducation des adultes qui peut être considérée comme une partie de la sociologie de l'éducation qui traite des programmes éducatifs conçus pour les adultes.

Au risque d'être sclérosé dans ce qu'Emile DURKHEIM appelle « prénotion », ce que la science en général dénomme « préjugé » et ce que le langage courant qualifie d' « affirmation gratuite », il sied d'articuler une construction théorique devant permettre de comprendre et d'expliquer les ressorts de la problématique ainsi posée. « *Le choix théorique ou paradigmatique du chercheur est un assemblage flexible d'hypothèses, de concepts, et propositions logiquement arrangées pour orienter la réflexion et la recherche. Ce choix détermine la conception, la sélection des sujets et l'interprétation des résultats* »[26].

Le principe de la méthodologie de la recherche en sciences sociales énonce que, pour étudier un phénomène social quelconque, deux possibilités s'offrent au chercheur : la première consiste à retenir un cadre théorique existant (développé par d'autres auteurs), adapté à l'objet étudié et dont on a bien saisi les concepts et les idées principales. La seconde possibilité consiste

[26] Bogdan et Biklen In Laouali MALAM MOUSSA, La post-alphabétisation au Niger : Conception du programme et transfert des connaissances, Niamey : NIN, 1999, pp. 53-54.

pour le chercheur à retenir un angle théorique dont il va dégager toutes les variables explicatives et expliquées de manière à élaborer un modèle théorique personnel.

En vue d'une appréciation objective de la présente étude, la perspective théorique personnelle s'inscrivant dans le cadre des théories du changement social développées dans le domaine de la contribution de l'éducation au développement économique et social s'impose. Les différents champs qui se trouvent évoqués subsidiairement relèveront de l'économie (théorie du capital humain, théories des réserves du talent…) et du changement planifié (les modèles évolutionnistes, politiques, …). Dans ce modèle d'analyse se trouve donc l'enchevêtrement des idées puisées aux sources théoriques aussi diverses que la démarche causale durkheimienne, les théories du changement social, du changement planifié et du capital humain.

GUY Rocher définit le changement social comme toute transformation observable dans le temps, qui affecte d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire[27].

Appliquée à cette étude, la notion de changement sera perçue comme un système d'amélioration des conditions de vie économiques et sociales au niveau individuel, communautaire, institutionnel ou du groupe. Ce système consiste en « *une relation dans laquelle un agent de développement entre dans un rôle d'assistance avec un client* (*individuel ou institutionnel*) *et cherche à modifier la performance du client et la maintenir à un nouveau niveau par le biais de moyens divers (dont l'éducation)* »[28].

Ainsi, en veillant au souci de GUY Rocher de prendre en compte dans la description du processus du changement trois éléments à savoir les conditions, les facteurs et les agents du changement, on tentera d'expliciter la relation « alphabétisation – développement » au moyen d'un modèle basé sur la relation « mil – moulin – farine ».

Cette méthode consiste à considérer l'ensemble du schéma comme un système dont les différents éléments, ou sous-systèmes, se situent chacun dans leur environnement qui conditionne l'établissement de la relation dialectique entre les différents éléments. Le premier niveau d'explication est celui du mil où l'environnement est constitué d'un certain nombre de conditions qui freinent ou donnent sens à la suscitation du besoin de changement qui est la transformation du mil en farine. La famille, pour disposer de ce bien de consommation, a dû travailler le champ ou acheter le mil au marché. A cela s'ajoutent d'autres conditions comme le pilage du mil, la disponibilité des frais d'écrasement, l'éloignement de la machine par rapport au

---

[27] Rocher GUY, Introduction à la sociologie générale : le changement social, Tome 3, Paris : HMH, 1968, 318 p.
[28] Houle In Laouali MALAM MOUSSA, Op. Cit. p. 47.

domicile, etc. Le mil en nature (le grain) ne pouvant pas servir directement à la préparation en vue de la consommation, il est destiné à être écrasé au moyen du moulin qui est disposé à recevoir en amont la céréale qu'il transforme en farine afin de l'expulser de l'autre côté. La machine qui peut être considérée comme un facteur de transformation fonctionne en présence d'un « agent » sous le contrôle duquel « l'entrée » (étape du mil) et la « sortie » (étape de la farine) sont effectuées respectivement de par et d'autre du système. Le fonctionnement du moulin exige aussi des conditions : carburant, huile de moteur, échange des pièces amorties, personnel qui consacre son temps et son énergie à faire fonctionner la machine, etc. Quant au troisième et dernier niveau du système, il comprend non seulement la production matérielle des résultats (la farine), mais également tous les changements que l'activité (la consommation ou autres usages) provoque dans l'environnement et dans le bien-être des personnes et groupes participants.

Dans le cas spécifique d'une activité de formation en alphabétisation, cette approche permet de considérer la campagne d'alphabétisation comme une série d'activités organisées dans un contexte social donné et de décrire son déroulement suivant trois étapes : la pré-alphabétisation, l'alphabétisation et la post-alphabétisation.

La pré-alphabétisation consiste en une préparation psychologique, physique et intellectuelle d'une personne ou d'un groupe de personnes afin de l'amener à « *avancer d'une position d'ignorance du concept de la communication écrite à celle d'une compréhension du rapport qui existe entre le sens et l'écriture* »[29]. Cette préparation psychosociale, phase de la préécriture et de la prélecture, vise à initier les apprenants aux exercices d'assouplissement de la main et à développer chez ces derniers la motivation à lire et à écrire. Ces exercices se font en cernant le rapport entre les symboles d'une pertinence culturelle ou les objets réels (tatouage, pilon, bâton, forme de la lune…) et les symboles orthographiques. En prélude à ces résultats, les responsables en charge de l'alphabétisation (l'Etat, les O.N.G., les Projets, les P.T.F…) ont dû faire l'étude du milieu (inventaire des besoins éducatifs ressentis, identification du potentiel et des ressources en présence, sensibilisation des populations sur le danger que constitue l'analphabétisme…), recruter et former les alphabétiseurs, définir et mobiliser les ressources financières et humaines, concevoir, élaborer et produire les programmes et matériels pédagogiques et les acheminer dans les centres d'alphabétisation.

La phase alphabétisation est l'étape de la formation proprement dite. A l'image de la fonction du moulin dépeinte dans le schéma précédent, la formation (l'action d'alphabétisation) peut être considérée comme un système qui, au moyen de la fonction pédagogique qu'il exerce

[29] Olive SHELL et Ursula WIESEMANN, Guide pour l'alphabétisation en langues africaines, Yaoundé : S.I.L., 1987, p. 84.

sur le niveau intellectuel, produit à son tour des Outputs en termes de connaissances, compétences et attitudes des participants.

La post-alphabétisation peut être définie comme le terrain de consolidation et d'application des connaissances apprises au cours de la phase alphabétisation. Liée au concept d' « environnement lettré », la post-alphabétisation est considérée comme le moment et le lieu de tous les usages possibles des acquis de l'alphabétisation. La notion qui y est rattachée est celle de transfert des connaissances qu'OTTOSON définit comme « *la capacité de faire quelque chose différemment à cause de la formation* »[30]. Ainsi, outillés de leurs nouvelles compétences, les participants devraient entreprendre des activités devant conduire à des actions sur l'environnement social, physique, économique censées être le produit de la formation. C'est en fonction des résultats de ces actions sur cet environnement qu'on peut considérer ou non l'alphabétisation comme un facteur de développement.

Cependant, comment peut-on vérifier cette relation entre l'alphabétisation et le développement à partir de ce modèle ? Quelles sont les variables explicatives et à expliquer qui sont en jeu lorsqu'il s'agit de mesurer l'impact des actions d'alphabétisation sur le développement économique et social ?

La quantité et la qualité du changement étant des aspects importants pour l'application du savoir, ce modèle tient compte dans la définition du rapport entre l'alphabétisation et le développement à la fois de la situation du groupe cible à une période antérieure à l'intervention de l'alphabétisation (ce qu'était la variable dépendante avant l'intervention de la variable indépendante) ; du contexte dans lequel la formation a lieu et des cours de formation proprement dits qui constituent le domaine pédagogique (le moment d'intervention de la variable indépendante) ; et de la diversité et du niveau de réalisation des activités de production et d'organisation sociale ou culturelle qui constituent le domaine socioéconomique ou les « débouchés » de la formation (ce qu'est la variable dépendante après l'intervention de la variable indépendante). L'une des idées qui se dégagent de cette démarche est que, pour apprécier clairement les changements intervenus dans la variable dépendante au cours d'une certaine période de temps qui est postérieure à l'intervention de la variable indépendante et évaluer la part de cette dernière (la variable indépendante) dans ces changements en veillant sur l'influence des autres facteurs qui sont susceptibles d'intervenir, il est utile de faire une étude comparative entre deux situations vécues par la même population d'enquête dont l'une appartient au passé.

[30] OTTOSON cité par Laouali MALAM MOUSSA, Op. cit. p. 37.

Cependant, dans une enquête ponctuelle comme la présente étude, il n'est pas facile de réaliser des études longitudinales où l'on recueille des données à des intervalles de temps déterminés pour pouvoir établir les changements. On ne peut pas non plus trouver toujours des données fiables sur la situation antérieure de la population en question. Par exemple, l'étude du milieu menée par les services de l'alphabétisation dans la ville de Niamey en vue de l'intervention de l'alphabétisation pour la campagne 2007-2008 (la présente étude ayant pour cible les personnes alphabétisées de 2008), si elle a recensé les besoins en formation, n'a pas fourni des informations suffisantes sur le niveau de développement socioéconomique en rapport avec toutes les caractéristiques de la population. A cela s'ajoute la possibilité que des événements extérieurs aient exercé une influence sur la variable dépendante pendant seulement l'une des deux périodes et non pendant les deux (ces deux périodes étant le temps avant l'étude du milieu et le temps après l'intervention de l'alphabétisation). On peut envisager, comme le propose Peter EASTON[31], de comparer le changement constaté dans une population alphabétisée avec les changements qui se sont produits au cours de la même période de temps dans une autre population qui n'est pas affectée par l'intervention de l'alphabétisation. Mais là aussi, en plus d'être couteuse et longue, l'étude présente les risques de porter sur deux populations peu comparables du fait qu'elles ne sont pas soumises aux mêmes influences extérieures, auquel cas on ne saurait toujours pas à quels facteurs il faut attribuer les différences constatées.

Pour prévenir toutes ces difficultés, la présente étude utilise une autre formule (ou stratégie) qui consiste à s'adresser à la population alphabétisée à travers des outils d'enquête qui comportent des questions dont la formulation permet d'obtenir des renseignements sur la part de la variable indépendante dans les changements constatés et sur le niveau d'implication des autres facteurs. Par exemple, après avoir demandé à l'enquêté de relater les différents changements constatés depuis l'intervention de l'alphabétisation, on lui demande de préciser si, à son avis, l'alphabétisation est le seul, le plus grand, l'un des facteurs ou n'a pas du tout joué un rôle dans ces changements, puis il lui est demandé de citer les autres éléments qui peuvent en être facteurs. L'autre forme de question est celle qui demande à l'enquêté de citer ou de recenser les changements qui peuvent être à son avis attribués à l'alphabétisation. Des questions comme « Et avant, ce n'était pas comme ça ? » permettent d'obtenir plus de précision.

Ainsi, partant du postulat que la réussite de l'action d'alphabétisation aura comme conséquence d'induire un changement dans le domaine économique et dans le domaine social et que l'intervention d'autres facteurs (variables) susceptibles d'embrouiller l'analyse sera prise en charge par les précautions annoncées ci-haut, l'on retiendra « **l'alphabétisation** » et « **le**

[31] Peter EASTON, L'Éducation des Adultes en Afrique Noire : Manuel d'auto-évaluation assisté. Tome II : Technique, Paris : Karthala, 1984, p 235.

développement économique et social » comme les principaux concepts de cette étude. Ensuite, on dégagera pour chacun d'eux les différentes dimensions et modalités de façon à identifier les variables mises en exergue par les différentes hypothèses. A cet effet, la notion d'alphabétisation sera cernée suivant deux dimensions : en tant qu'acquisition de connaissances, c'est-à-dire une forme d'éducation qui permet d'élever le niveau d'instruction d'un individu ou d'une communauté, l'alphabétisation a une dimension cognitive (ou évaluative). La variable ordonnée liée à cette dimension est « **l'élévation par l'alphabétisation du niveau d'instruction d'un individu ou d'une communauté** ». Au Niger, différents niveaux sont établis pour permettre par test de classer les apprenants. Ainsi, on distingue le niveau débutant, suivi des niveaux échelonnés de 1 à 6[32]. Pour mieux apprécier ces niveaux, les services de l'alphabétisation procèdent par regroupement : niveaux débutant, 1/2, 3/4 et 5/6. L'on considère comme alphabétisé, l'apprenant ayant atteint le niveau 5/6. Du point de vue de son contenu, l'alphabétisation a une dimension formative (ou pédagogique). La variable nominale qui y est rattachée est « **l'importance ou le degré d'utilisation du contenu d'une matière enseignée** » dont les différentes modalités sont l'utilité de la lecture-écriture, l'utilité du calcul, l'utilité du thème éducatif et l'utilité du langage, etc.

Le développement économique et social, quant à lui, sera analysé suivant deux dimensions : une dimension économique et une dimension sociale. La dimension économique prend en compte l'ensemble des activités de production matérielle (biens matériels de consommation) et d'échange (le commerce). Les différents indicateurs sont :

- **l'augmentation de la productivité économique** avec comme modalités l'augmentation du rendement/du revenu, le développement des A.G.R., la possibilité d'obtenir de nouveaux emplois, etc. ;

- **la nature de l'activité exercée** dont les modalités sont les commerçants, les employés, les artisans, les ménagères et autres ;

- **le domaine d'application** avec comme modalités la trésorerie (ou domaine commercial), la rédaction, les discours/discussions (débats au cours des réunions), la sensibilisation – information et autres.

Du point de vue social, l'on s'intéressera à l'ensemble des activités de production sociale (changement social ou rapport sociaux, humains, culturels, politiques, etc.). Les indicateurs sont :

[32] Nous ferons figurer en annexes n°7et n°8 la stratification en niveaux et les modèles de tests de niveau.

- **promotion sociale ou amélioration des capacités de travail** (indices : promotion au grade, accès à un poste de responsabilité, augmentation de salaire/revenu, capacité de gestion, être partisan de la communication écrite…) ;

- **changement de comportement** (indices : connaissance des droits et devoirs, pratique démocratique, pratique des règles sanitaires, nutritionnelles et d'hygiène…).

La fusion des différents indicateurs des dimensions économique et sociale forme la variable « **développement économique et social** ». Ainsi, les variables retenues dans l'hypothèse n°1 sont les suivantes : « **l'élévation par l'alphabétisation du niveau d'instruction d'un individu ou d'une communauté** », variable indépendante, et « **le développement économique et social** », variable dépendante.

Cependant, comme le soulignent Lippit et al., cités par Louali Malam Moussa, « *la capacité (des apprenants) à saisir les nouveaux concepts et acquérir de nouvelles aptitudes ne garantit pas qu'un changement va se produire.* »[33]. Ceci peut supposer que le degré d'application des connaissances acquises en lecture, écriture, calcul, thème éducatif, langage… peut être fonction du domaine d'application ou de la nature de l'activité exercée. De ce fait, on peut postuler que l'utilité pratique du contenu de chaque matière d'enseignement dépend du domaine d'application ou de la nature de l'activité exercée. D'où l'hypothèse spécifique n°2 établissant une relation entre « **le domaine d'application et/ou la nature de l'activité exercée**» (variable explicative) et « **l'importance ou le degré d'application des connaissances d'une matière enseignée**» (variable expliquée).

Telle est, succinctement, la méthode d'analyse que la présente étude se propose d'utiliser pour cerner la relation entre l'alphabétisation et le développement. Sans prétendre lui attribuer toutes les qualités (efficacités) d'un modèle théorique, nous pensons qu'avec cet exemple pris sur le programme d'alphabétisation dont nous essayerons l'application, le schéma de la relation « mil – moulin – farine » peut être appliqué à toute autre activité du changement social.

1.6 Définition des concepts fondamentaux de l'étude

Dans tout travail scientifique, une définition des concepts est indispensable car comme le dit Marcel MAUSS, « *sans définitions, il est impossible de s'entendre entre savants qui discutent sans parler tous du même sujet* »[34].

Fort de cette vérité, il importe de définir les concepts fondamentaux utilisés dans le cadre de la présente étude afin de mieux cerner les réalités de celle-ci et de rendre plus claire sa

---

[33] Lippit et al. cités par Laouali MALAM MOUSSA, La post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances : Niamey : NIN, 1999, p. 38.

[34] Marcel MAUSS, Essai de sociologie, Paris : éd. De minuit, 1971, p. 30.

compréhension. Ainsi, les concepts suivants doivent être définis : alphabétisation, communauté, développement, développement économique et social, incidence, individu, milieu urbain et niveau d'instruction.

- **Alphabétisation** :

Les définitions de l'alphabétisation sont multiples et varient selon les époques, les institutions ou les pays. Les plus célèbres demeurent celles données par l'U.N.E.S.C.O. En 1958, cette institution définit l'alphabète comme « *une personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref des faits en rapport avec sa vie quotidienne* »[35]. Par conséquent, l'alphabétisation doit être admise comme l'ensemble des processus éducatifs qui visent à donner à l'individu la capacité de lire et de comprendre un texte simple, d'écrire un texte intelligible et d'effectuer, par écrit, des calculs de base.

En 1978, l'U.N.E.S.C.O. prend en compte l'aspect fonctionnel de l'alphabétisation et précise qu'« *une personne fonctionnellement alphabète est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté* »[36].

Dans ses récents écrits sur l'alphabétisation, l'U.N.E.S.C.O. revient sur ses définitions de 1958 et de 1978 et redéfinit comme analphabète du 21ème siècle toute personne qui ne serait pas en mesure de manier un ordinateur. Cette définition universelle – puisqu'elle s'adresse au monde entier – pourrait-elle laisser indifférente une bonne frange de la population dite « instruite » ou même « intellectuelle » qui a pourtant franchi les échelons du système formel ?

Pour Laouali MALAM MOUSSA, « d*ans le contexte du Niger, l'alphabétisation signifie l'encodage et le décodage de textes simples en français ou une des langues nationales…* »[37]. Toutefois, les services de l'alphabétisation utilisent un modèle de stratification de niveaux appelé schéma analytique et une grille d'évaluation appelée batterie de test comportant des questions graduellement complexes permettant de déterminer les niveaux des apprenants et de les classer. Ainsi, on distingue le niveau débutant, suivi des niveaux échelonnés de 1 à 6. Il est considéré comme alphabétisé, l'adulte ayant le niveau 5 ou le niveau 6[38].

Au regard de ces définitions, on peut retenir que l'alphabétisation est l'action, l'ensemble des processus éducatifs par lesquels une personne non scolarisée ou déscolarisée acquiert la capacité – à des degrés différents selon les pays en fonction de leurs contextes historiques et

---

[35] U.N.E.S.CO. in Encyclopaedia Universalis : corpus 1, Paris : 1985, p. 963.
[36] U.N.E.S.C.O. (1978) In Daniel WAGNER, Alphabétisation et éducation des adultes, Paris : U.N.E.S.C.O., 2001, p. 11.
[37] Laouali MALAM MOUSSA, op. cit., p. 28.
[38] Nous ferons figurer en annexes n°7et n°8 la stratification en niveaux et les modèles de tests de niveau.

sociolinguistiques – de lire, d'écrire, de calculer, de communiquer ou d'acquérir des compétences de vie courante. (Voir en annexe n°5, la littérature détaillée sur la définition de l'alphabétisation).

- **Communauté** :

Dans le Lexique des Sciences Sociales, 7ème édition, élaboré par Madeleine GRAWITZ, la communauté est définie comme une forme particulière de rapports dans les groupements humains, caractérisée par une solidarité naturelle spontanée et animée par des objectifs communs. C'est le groupement d'individus liés entre eux par des relations d'interdépendance, vécues sur un mode affectif, une solidarité née de l'unanimité de croyance aux mêmes valeurs. En ce sens, elle s'oppose à la société qui, elle, est un « *groupement où prédomine la règle formelle* »[39].

Selon l'Encyclopaedia Universalis, la communauté est une collectivité dont les membres sont liés par un fort sentiment de participation. Cette définition rend compte de tous les genres de communautés possibles : communautés familiales, religieuses, urbaines, rurales, de travail, etc.

Ces définitions, au fond, ne sont guère différentes de la notion courante du terme, donné par le dictionnaire Petit Robert : « *groupe social dont les membres vivent ensemble, ou ont des biens, des intérêts communs* »[40].

- **Développement** :

FOULQUIE Paul, dans son vocabulaire des sciences sociales, définit le développement comme l'action de faire apparaître dans sa totalité une chose dont on a qu'une vue très partielle, ce qui s'obtient en la débarrassant de son enveloppement ou en la dépliant et en l'étalant.

Pour sa part, François PERROUX, dans son ouvrage intitulé Economie du XXe siècle, paru en 1969, définit le développement comme « *le fait que les hommes se nourrissent mieux, se soignent mieux, connaissent mieux* »[41].

Il ressort de ces définitions que le développement implique l'amélioration qualitative et quantitative des conditions de vie individuelle et collective et l'accessibilité de la population à ses besoins fondamentaux : le manger, le boire, le coucher, la santé, l'instruction et la liberté. Le développement peut être ainsi entendu comme le processus qui marque le passage des individus ou des nations d'une situation de départ, jugée « insatisfaisante », à une nouvelle situation, jugée

---

[39] Madeleine GRAWITZ, Lexique des sciences sociales, Pairs : Dalloz, 7ème éd., 1999, p. 74.
[40] Paul ROBERT, Le petit Robert 1, Paris : Le Robert, 1987, p. 1200.
[41] François PERROUX, Economie du XXe siècle, Paris : P.U.F., 1961.

« satisfaisante » ou mieux. Vu à travers ces aspects, le développement est à la fois social, économique, culturel et politique.

- **développement économique et social :**

Le concept de développement économique et social tel que formulé n'existe pas dans la plupart des dictionnaires. C'est celui de développement socio-économique qui y est employé pour exprimer la même idée que celle du développement économique et social qui, lui, est surtout utilisé dans les discours, écrits, travaux de recherche et l'Encyclopaedia Universalis.

Selon FOULQUIE Paul, dans son vocabulaire des sciences sociales, le développement socio-économique est un ensemble constitué par le niveau de vie et le niveau culturel que conditionne, avec les ressources naturelles du sol, la rationalité de l'activité productive conditionnée elle-même par le savoir.

Pour l'Encyclopaedia Universalis, le problème de développement s'est d'abord posé en termes de politique économique, qui s'intéresse beaucoup plus à la croissance économique, à l'aspect quantitatif du développement. Ensuite, il apparut sous d'autres dimensions : essentiellement sociologique (pour prendre en compte l'amélioration qualitative des conditions de vie) et juridique (pour définir l'ensemble des règles juridiques ayant directement pour objet de promouvoir le développement économique, social, culturel des pays sous-développés).

Au regard de ces définitions, le développement économique et social n'est que le reflet du développement défini ci-faut, car il englobe tous les aspects de la vie de l'homme ou de la nation, en un mot tous les changements positifs (économiques, sociaux, culturels, politiques) opérés dans la vie de l'homme en tant qu'être humain vivant en société. C'est pourquoi, Granger R. le définit comme « *un projet global de transformation de la société* »[42].

- **Niveau d'instruction** :

Selon le vocabulaire de l'éducation, publié en 1979 sous la direction de **GASTON Mialaret,** le niveau d'instruction est le classement pédagogique des élèves ou des adultes selon l'accession à l'alphabétisation, puis la hiérarchie des diplômes (généralement par cycle d'enseignement).

Pour notre part, c'est le degré des connaissances acquises par les personnes à la fin de leurs études. L'élévation du niveau d'instruction, c'est donc le fait de faire passer ces connaissances d'un degré inférieur à un degré supérieur par l'étude ou l'enseignement.

[42] Granger R. In Encyclopaedia Universalis : corpus 6 : Paris : 1985, p. 963.

- **incidence** :

Selon le sens courant, incidence signifie influence, répercussion. Dans le cadre de ce travail, elle désigne l'influence qu'exerce le fait d'être alphabétisé sur le niveau de développement économique et social.

- **individu :**

L'individu est une unité de compte interchangeable. Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, « *le terme d'individu … s'applique à « tout être formant une unité distincte » et s'oppose aux notions de genre et d'espèce. C'est une notion quantitative qui désigne la plus petite unité d'un ensemble* »[43]. Dans le lexique des sciences sociales, 7ème édition, Madeleine GRAWITZ donne une définition du point de vue sociologique : l'individu est considéré comme l'unité dont se composent les sociétés.

- **milieu urbain :**

Selon le lexique des sciences sociales, le milieu désigne, du point de vue sociologique, l'ensemble des éléments naturels et humains au centre desquels se trouve placé l'être et qui conditionnent son existence. Ce milieu est dit urbain s'il présente les caractéristiques d'une ville, c'est-à-dire une agglomération importante (à la différence du village, du hameau, de la campagne) dont les habitants exercent en majorité des activités non agricoles (commerce, industrie, administration).

Après avoir défini le cadre théorique, il convient de présenter le cadre pratique de l'étude.

[43] Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris : Nathan, 1994, p. 521.

Chapitre II : Cadre pratique de l'étude

Il s'agit dans ce chapitre d'expliciter l'ensemble des techniques utilisées pour mener l'étude. Y seront développés notamment la recherche documentaire, l'entretien, l'enquête par questionnaire, l'importance de la pré-enquête, la population cible, le déroulement de l'enquête sur terrain, le dépouillement des résultats et les difficultés rencontrées.

2.1 Techniques de recueil de données

Il a été utilisé pour la réalisation de ce travail, trois techniques de recueil de données.

2.1.1. Recherche documentaire

Première étape dans la réalisation d'un travail scientifique, la recherche documentaire consiste pour le chercheur à lire et à dépouiller plus ou moins l'ensemble des documents se rapportant directement ou indirectement à son sujet de recherche. Elle lui permet de réunir le maximum d'informations pour mieux circonscrire son thème, rédiger sa revue de littérature, dégager sa problématique, constituer sa bibliographie et, au besoin, s'en servir tout au long du déroulement des travaux.

Dans le cadre de ce travail, il a été utilisé uniquement la documentation écrite. Pour collecter les informations nécessaires, plusieurs centres de documentation et bibliothèques de Niamey ont constitué les sites de recherche : les bibliothèques de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Abdou Moumouni (FLSH), du C.F.C.A., du C.C.F.N., la salle de navigation sur l'Internet du Campus Numérique Francophone (C.N.F.) et le centre de documentation du Ministère de l'Education Nationale. Les documents consultés sont ceux de la méthodologie, les mémoires, les thèses, les publications, les articles, les revues, etc.

2.1.2. Outils de collecte : guide d'entretien et questionnaire

2.1.2.1. Guide d'entretien

L'entretien est aussi une technique de collecte de données qu'on peut définir, avec Madeleine GRAWITZ, comme « *un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé.* »[44] Au cours de ce processus de communication verbale, l'enquêteur cherche à comprendre le point de vue de l'enquêté, ses attitudes personnelles, ses intentions et ses réactions subjectives à la situation qu'il veut analyser.

La technique d'entretien se déroule au moyen d'un guide. Il a été élaboré et utilisé principalement deux guides d'entretien dans le cadre de cette étude. Le premier s'adresse aux

[44] Madeleine GRAWITZ. Méthodes des sciences sociales. 10e Ed., Paris : Dalloz, 1996, p. 586.

trois inspecteurs de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle de la Communauté Urbaine de Niamey et le second au chef du service savonnerie de la société UNILEVER. Ces entretiens sont semi-directifs et comportent des thèmes variés. L'entretien semi-directif se caractérise « *par des questions nombreuses, non formulées d'avance, dont les thèmes seulement sont précisés, ce qui donne à l'enquêteur un guide souple, mais lui laisse une grande liberté.* »[45]

Outre les entretiens semi-directifs, il y a eu plusieurs entretiens informels tout au long du déroulement des travaux avec des acteurs du domaine qui constituent les personnes ressources de l'étude (les trois inspecteurs de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle de Niamey, les alphabétiseurs, le Directeur des Programmes d'Alphabétisation et de la Formation des Adultes à la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, etc.) pour des questions d'éclaircissement et des compléments d'informations.

2.1.2.2. Questionnaire

L'une des formes d'enquête sociologique les plus répandues est l'enquête par questionnaire. Le choix de la technique à utiliser en sciences sociales pour la collecte des données dépend du type de phénomène observé. Dans le cadre d'une recherche portant sur l'influence de l'alphabétisation (en tant qu'instruction) sur le développement économique et social en milieu urbain, il serait facile d'utiliser une mesure quantitative qui rende compte avec précision et constance de l'influence de la ou des variable(s) indépendante(s) sur la variable dépendante. L'enquête par questionnaire offre donc à l'enquêteur l'occasion de recueillir des données chiffrées (mesurables) pouvant lui permettre d'estimer les grandeurs des indicateurs de chaque variable et de vérifier les hypothèses.

Comme son nom l'indique, l'enquête par questionnaire a pour outil de collecte le questionnaire. Il a été utilisé deux types de questionnaire pour la réalisation de ce travail. Le premier, administré dans la phase pré-enquête, est destiné aux alphabétiseurs. Le second est adressé aux apprenants ayant le niveau alphabétisé et a été administré au cours de l'enquête sur le terrain. L'entête des questionnaires annonce l'origine et l'intention du travail. Elle énonce le thème, le besoin strictement universitaire et la garantie de l'anonymat.

- **Questionnaire adressé aux alphabétiseurs :** il a pour objectif de recueillir des informations relatives aux programmes d'enseignement (conception, contenu, exécution, finalité…), au fonctionnement des centres d'alphabétisation (démarrage des cours, résultats enregistrés…), à l'utilité ou à l'importance de l'alphabétisation, à l'utilisation des acquis, aux difficultés rencontrées, aux suggestions, etc. Certaines informations recueillies par l'administration de ce questionnaire ont beaucoup servi dans la formulation des hypothèses de travail et l'élaboration

[45] Madeleine GRAWITZ, op. cit. p. 589.

du questionnaire adressé aux apprenants. D'autres ont été utilisées dans la rédaction de la deuxième partie du présent travail. D'autres, enfin, précisent et complètent celles fournies par la population d'enquête et soumises à l'analyse et à l'interprétation dans la troisième partie.

- **Questionnaire adressé aux apprenants :** ce questionnaire est adressé à la population cible de l'enquête, c'est-à-dire l'ensemble des personnes alphabétisées des centres urbains d'alphabétisation de Niamey. Il comprend cinq parties. La première partie intitulée **Identification** comporte quatre (4) questions qui révèlent les déterminants sociologiques des individus.

  La deuxième partie traite des informations relatives au fonctionnement des centres et comporte quatre (4) questions.

  La troisième partie, la plus large, met en exergue le rapport entre l'alphabétisation et le développement économique et social. Elle est subdivisée en deux sous-parties. La première sous-partie cherche à cerner l'importance et l'impact de l'alphabétisation sur le plan économique à travers quatre (4) questions ayant trait à l'exercice des activités principales des enquêtés et huit (8) questions en rapport avec l'exercice des activités secondaires (AGR, autres). La deuxième sous-partie soulève les questions relatives à l'importance et à l'impact de l'alphabétisation sur le plan social à travers deux points : le premier point, comportant neufs (9) questions, détermine le rôle de l'alphabétisation dans l'exercice de responsabilités et de compétences par les alphabétisés et le second vérifie ce rôle dans le bien-être des populations alphabétisées avec une (1) question à sept (7) items et sur le plan sanitaire et nutritionnel avec une (1) question à sept (7) items.

  La quatrième partie est relative aux difficultés rencontrées et comporte deux questions dont l'une fait cas des difficultés connues au niveau de la formation et l'autre s'intéresse aux difficultés rencontrées dans l'application des acquis de l'alphabétisation dans la vie socioprofessionnelle.

  La cinquième et dernière partie demande des suggestions en vue d'améliorer les futures interventions de l'alphabétisation. Elle comporte une (1) question.

  L'ensemble du questionnaire totalise trente huit (36) questions avec 105 items.

  Il convient de signaler que ces deux types de questionnaire comportent différentes formes de questions. Du point de vue de leur contenu, ils comportent aussi bien des questions portant sur des faits ou des actions que celles concernant des pensées ou des opinions. Quant à la forme des questions, il est à distinguer les questions ouvertes des questions fermées.

2.2 Importance de la pré-enquête

Cette phase a permis d'avoir un premier contact avec le terrain d'étude. Il y a eu des entretiens avec les inspecteurs de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, ce qui a permis de connaître le nombre de centres urbains ouverts dans le milieu ainsi que le nombre et les différentes catégories socioprofessionnelles des personnes alphabétisées issues de ces centres pour la campagne d'alphabétisation 2007-2008. L'entretien avec le chef du service savonnerie de la société UNILEVER a permis également de recueillir ses avis sur l'impact de l'alphabétisation des ouvriers sur la vie de ladite société. Ensuite, la pré-enquête s'est poursuivie dans les différents centres concernés pour prendre contact avec les alphabétiseurs et les apprenants et leur expliquer l'objet de la recherche. Il a été ainsi administré les questionnaires auprès des alphabétiseurs.

Les informations recueillies au cours de ces enquêtes exploratoires ont permis de fixer le cadre conceptuel, d'orienter les pistes de la recherche, de dégager les indicateurs, d'élaborer le questionnaire adressé aux apprenants, de le tester et de l'amender.

2.3 Population cible

La délimitation sociologique consiste à déterminer la population sur laquelle doit porter l'étude. « *On appelle «population mère » ou « univers » l'ensemble de tous les éléments définis dans l'espace et dans le temps qui sont concernés par un même problème, objet d'une étude.* »[46]

L'univers d'enquête de la présente étude est constitué de l'ensemble des personnes ayant atteint le niveau alphabétisé (niveau 5/6) en 2008 issues des centres d'alphabétisation urbains de Niamey : I.C.A.E.N.F. Niamey I-II, I.C.A.E.N.F. Niamey III-IV et I.C.A.E.N.F Niamey V.

[46] Yannis HARVATOPOULOS et al., L'Art de l'enquête. Guide pratique, Paris : EYROLLES, 1989, p. 15.

Tableau 1 : détermination de la population mère

N° Indent.	Noms des centres	Communes	Inspections	Nbre d'alphabétisés (niveau 5/6)
1	Aéroport 1	Ny IV	ICAENF Ny III-IV	4
2	Aéroport 2	Ny IV	ICAENF Ny III-IV	9
3	Aéroport 3	Ny IV	ICAENF Ny III-IV	3
4	Aéroport 4	Ny IV	ICAENF Ny III-IV	0
5	Aéroport 5	Ny IV	ICAENF Ny III-IV	1
6	Aéroport 6	Ny IV	ICAENF Ny III-IV	0
7	Banguisto baakasinay	Ny V	ICAENF Ny V	5
8	Ecole Diori 1	Ny II	ICENF Ny I-II	21
9	Ecole Diori 2	Ny II	ICENF Ny I-II	21
10	Ecole Diori 3	Ny II	ICENF Ny I-II	11
11	Ecole Hausa	Ny II	ICENF Ny I-II	18
12	Karadjé bas mila ban	Ny V	ICENF Ny V	2
13	Musée National 1	Ny II	ICENF Ny I-II	4
14	Musée National 2	Ny II	ICENF Ny I-II	10
15	Saga 1	Ny IV	ICENF Ny III-IV	3
16	Saga 2	Ny IV	ICENF Ny III-IV	4
17	UNILEVER	Ny IV	ICENF Ny III-IV	5
18	Wadata 1	Ny IV	ICENF Ny III-IV	5
19	Wadata 2	Ny IV	ICENF Ny III-IV	3
20	Zarmagandey Annura	Ny V	ICAENF Ny V	2
21	Zarmagandey Bonfeerey	Ny V	ICAENF Ny V	1
22	Zarmagandey Care	Ny V	ICAENF Ny V	3
23	Zarmagandey Gacaz	Ny V	ICAENF Ny V	1
TOTAL				136

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.

Géographiquement, les centres d'alphabétisation dont sont issus les enquêtés se situent dans les communes II, III, IV et V de Niamey, la commune I, couverte par l'inspection communale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle Niamey I-II, n'ayant pas enregistré de centre urbain en 2008. Ces centres ont enregistré au total 136 inscrits alphabétisés à l'issue du test final de niveau en 2008. Ce nombre représente l'univers de cette enquête. La taille de cet univers n'étant pas très grande, l'on a préféré interroger tous ses membres.

2.4 Enquête sur le terrain

Elle s'est étalée sur deux périodes. La première période a concerné les trois centres de l'école Diori 1 et celui de l'école Hausa qui sont des centres autogérés[47] et qui fonctionnent onze

[47] Ces centres fonctionnent grâce aux cotisations mensuelles des apprenants, assurant les primes des alphabétiseurs. Ils reconduisent chaque année les mêmes apprenants tout en admettant d'autres inscriptions (d'autres personnes peuvent s'y inscrire). Les apprenants concernés par l'enquête ont au moins deux ans d'alphabétisation et exercent leurs activités dans la

(11) mois sur douze (12), le repos intervenant au mois du carême qui a coïncidé en 2008 avec le mois de septembre. Une équipe composée de sept (7) personnes (six amis et moi-même) a mené l'enquête au niveau de ces centres pendant trois jours. Nous (moi seul) y avons effectué la suite de l'opération durant trois jours en nous occupant des cas des absences constatées lors du passage de l'équipe. En somme, l'enquête au niveau de ces centres s'est déroulée du lundi 11 au lundi 18 août 2008, exceptés les deux jours du week-end, soit six jours[48].

La seconde période qui s'est étalée sur trois (3) semaines allant du 10 Novembre au 1er Décembre 2008 a été consacrée à l'enquête au niveau des autres centres qui, eux, ne sont pas autogérés et fonctionnent conformément à l'esprit de la campagne annuelle d'alphabétisation qui s'évalue et prend fin généralement au mois de juillet. Le test final de niveau à l'issue duquel les apprenants concernés par l'enquête au niveau de ces centres ont été déclarés alphabétisés ayant eu lieu à la période de juin-juillet, il a été préféré laisser aux apprenants un temps de pratique ou d'application de leurs connaissances dans leur vie socioprofessionnelle. Concernant les centres de Saga I et II, et Aéroport I et II, qui sont des groupements féminins, nous (un ami et moi) avons mené l'enquête au cours des réunions convoquées à cet effet par les différents alphabétiseurs dans leurs centres respectifs. Pour les centres de l'I.C.A.E.N.F. Niamey V, l'O.N.G. World Vision a mis à notre disposition un superviseur qui nous a conduit sur les lieux de l'enquête qui s'est déroulée dans les mêmes conditions que celle menée à Saga. Pour les autres centres, nous (moi seul) nous sommes rendu sur les lieux[49] de travail des alphabétisés et leur avons administré les questionnaires.

Durant toute l'enquête, la méthode de collecte indirecte ou la collecte par interview a été le seul mode d'administration du questionnaire ; ce qui a permis non seulement d'enregistrer avec précision les réponses obtenues mais aussi d'apporter quelques éclaircissements quand cela était nécessaire.

2.5 Dépouillement des données collectées

Faisant suite immédiatement à la phase de la collecte de données, le dépouillement consiste pour le chercheur à mettre ensemble les résultats de même tendance afin de faciliter l'analyse et l'interprétation des données. C'est une opération qui peut s'effectuer manuellement comme au moyen d'outils informatiques. Dans le cadre de ce travail, le dépouillement des résultats de l'enquête a été effectué grâce au logiciel informatique ACCESS qui est l'un des outils adaptés au traitement des données.

---

journée et fréquentent le centre la nuit.

[48] Les cours ont lieu du lundi au vendredi en raison de deux heures par jour après la prière de Maghrib, soit cinq jours par semaine.

[49] Ces lieux de travail sont : le village artisanal abritant les centres Wadata 1 et 2 ; le musée national abritant les deux centres qui portent son nom ; la société UNILEVER abritant son centre.

Il convient de noter que les résultats obtenus qui serviront pour l'analyse et l'interprétation portent sur 100 % de la population d'enquête. Autrement dit, tous les 136 questionnaires ont été administrés et dûment remplis ; ce qui signifie qu'il n'y a pas eu de non-réponse ou de refus à l'enquête. Il faut dire que ces résultats satisfaisants sont redevables à la longue durée de l'enquête sur le terrain décrite ci-haut.

2.6 Difficultés rencontrées dans le cadre de l'étude

Il n'y a pas de travail de recherche en sciences sociales qui se réalise sans connaître quelques difficultés, aussi minimes soient-elles. Les principales difficultés rencontrées dans la réalisation de cette étude sont les suivantes :

- les moyens matériels et financiers sont limités par rapport aux besoins. Ces besoins sont entre autres : les multiples déplacements liés à l'éloignement entre les centres, aux heures de cours (au maximum deux heures par jour et de surcroît la nuit), aux absences des enquêtés lors de l'enquête qui nécessitent de passer une autre fois ;
- nous avons eu à faire face à des personnes de tempéraments différents au moment des entretiens : l'hostilité de certaines personnes à nous accorder des entretiens les amène à reporter chaque fois le rendez-vous à un autre jour. Cet état de fait ne facilite pas toujours la compréhension mais avec un peu d'humilité qui est une des qualités du chercheur en sciences sociales, nous avons su transcender ces incompréhensions.

Ces situations ont joué de façon négative sur la durée (le temps) de la réalisation de ce travail.

Chapitre III : Présentation sommaire de la C.U.N. et des Inspections d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle

Ce chapitre traite de la présentation sommaire de la communauté urbaine de Niamey et de ses trois inspections de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

3.1 Présentation sommaire de la communauté urbaine de Niamey

Il s'agit ici de faire un bref aperçu sur l'historique de la communauté urbaine de Niamey et de présenter ses caractéristiques physiques et humaines.

De point de vue de l'histoire, il faut dire que l'on n'avait rien à envier à la ville de Niamey avant le 20e siècle. Ce qui n'était encore à la fin du 19e siècle qu'un petit village de pêcheurs sur le bord du fleuve Niger doit l'origine de son évolution et de son organisation urbaine à la création par les colons français d'un poste militaire en son sein le 15 mai 1902 sous l'auspice du capitaine Salaman, Commandant de cercle de mars 1902 à juillet 1903. Ainsi, dès son implantation, la ville de Niamey a fait l'objet d'un plan d'aménagement établi par des géomètres.

A la suite d'un incendie de paillotes à la même période, le village situé sur le bord du fleuve a été déplacé vers le Nord et en conséquence la construction a été faite en banco.

Devenue le siège du gouvernement militaire du Niger à partir de 1903, Niamey va perdre ce privilège au profit de Zinder le 1er janvier 1911 avant de retrouver définitivement son rôle de capitale à partir du 28 décembre 1926. Un an plus tard, vit le jour le premier plan d'urbanisme de la ville de Niamey.

Bien qu'il soit officiellement mentionné que ce sont les conditions hydrologiques qui justifient le transfert de la capitale de Zinder à Niamey, il faut remarquer avec le Professeur SIDIKOU Arouna Hamidou dans sa thèse de Doctorat d'Etat en géographie que Niamey offre des conditions moyennes qui n'ont rien de particulier pour l'implantation d'une ville. Ceci laisse comprendre avec le Professeur SIDIKOU que « *ce sont* [plutôt] *des raisons politiques et économiques évidentes et d'opportunité* (…) *qui ont pesé lourd dans la décision du transfert de la capitale de Zinder à Niamey.* »[50]

Ainsi, investie dans le rôle très envié et très important de centre de décision d'un vaste territoire, Niamey, la cité européenne, devint sur le plan administratif et institutionnel la première commune du Niger en 1954. La capitale du Niger va très vite connaître une évolution politique et un peuplement de 57 000 habitants qui lui permettront d'être érigée en ville en 1967,

[50] Arouna Hamidou SIDIKOU, Niamey, étude de géographie socio-urbaine, ROUEN : Université de Haute, Normandie, 1980, vol. 1, p. 40.

en vertu de la loi n° 65-035 du 14 septembre 1965 qui stipule que « *toute commune urbaine comptant au moins 25 000 habitants peut recevoir la dénomination de ville par décret pris en conseil des Ministres* »[51]. De cette date à nos jours, Niamey a connu plusieurs statuts.

La dernière évolution statutaire de Niamey remonte en 1988 avec le décret n° 88-393/PCMS/MI du 24 novembre 1988 qui l'érige en communauté urbaine. Dirigée par un préfet maire, la Communauté Urbaine de Niamey a été subdivisée en trois (3) communes avec à leur tête chacune un maire. Avec l'installation de la décentralisation, la loi n° 2002-015 du 11 juin 2002 subdivise la communauté urbaine en cinq (5) communes ayant à leur tête chacune un maire élu et place Niamey au rang des régions. Tous les cinq (5) maires sont placés sous la tutelle du président du conseil municipal. La tutelle administrative et technique est assurée par le représentant de l'Etat, le Gouverneur de la région de Niamey.

Sur le plan géographique et démographique, la C.U.N. est située dans la partie Sud-Ouest du pays entre les parallèles 13° 35' Nord et 13° 24' Sud et les méridiens 2° et 2° 15 Est. Elle forme une enclave dans le département de Kollo et s'étend sur une altitude comprise entre 160 m et 250 m du niveau de la mer. Avant 2001, le territoire de la C.U.N. s'étendait sur quatorze (14) km d'Est à l'Ouest et dix (10) km du Nord au Sud. Mais depuis cette date, avec l'installation de la décentralisation, la C.U.N. a vu ses limitent s'étendre à d'autres villages environnants « *sans toutefois que cela ne se traduise en termes de coordonnées géographiques* ».[52]

La ville de Niamey, peuplée actuellement par presque tous les groupes ethniques du Niger et par des étrangers, couvre une superficie de 255 km^2 avec une densité de 2843 habitants au km^2. De 242 973 habitants en 1977, la population de Niamey est passée en 1988 à 397 437 habitants. Elle est estimée à 725030 habitants en 2006[53].

Sur le plan économique, les activités pratiquées par les populations de Niamey sont assez diversifiées et relèvent des secteurs formel et informel. Les principales activités sont : le commerce, l'industrie, l'agriculture, l'élevage, la pêche, l'artisanat, le tourisme et l'hôtellerie.

La présente étude porte sur les centres d'alphabétisation ouverts dans la ville de Niamey, ceux ouverts hors de la ville étant dits ruraux. Ce champ d'étude représente l'ensemble du territoire de la ville de Niamey couvert par les cinq (5) communes que compte la C.U.N.

Il est limité :

- au Nord par les quartiers Banifandou II, Cité Caisse et Lazaret ;
- à l'Ouest par les quartiers Coubia, Koura Kano et Yantala ;

---

[51] Arouna Hamidou SIDIKOU, op. cit., p. 40.

[52] La Communauté Urbaine de Niamey, Plan Urbain de Référence de la Commune V de Niamey, Niamey : C.U.N., janvier 2005, p. 3.

[53] Institut National de la Statistique, Niger-Répertoire National des Communes (RENACOM), Niamey : I.N.S., Août 2006.

- du Sud-ouest au Sud par les limites des quartiers Lamordé, Zarmagandey, Bangabana, Gaweye, Gnalga et Kirkissoy ;
- au Sud-est par le quartier Saga ;
- de l'Est au Nord-est par le quartier Aéroport et la ceinture verte.

3.2 Présentation des inspections de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle

De l'installation de l'alphabétisation au Niger à nos jours, les services déconcentrés de l'alphabétisation, comme ceux au niveau central ou national, ont connu plusieurs dénominations et subdivisions : I.A.F.A., I.D.A.F.A., I.A.A.F.A., I.E.N.F., I.D.E.N.F, I.C.E.N.F., I.A.E.N.F., I.D.A.E.N.F., I.C.A.E.N.F., etc. La dénomination actuelle est : l'Inspection de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (I.A.E.N.F.), avec les qualificatifs départemental (I.D.A.E.N.F.) ou communal (I.C.A.E.N.F) selon son niveau de déconcentration administrative.

Avec l'installation de la décentralisation, la C.U.N. compte depuis 2005 trois inspections en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (contre précédemment une, dénommée I.A.F.A.). La C.U.N. n'étant pas subdivisée en départements, ces inspections sont dites communales (I.C.A.E.N.F.) : l'une s'occupe des communes I et II, la deuxième des communes III et IV et la troisième de la commune V de Niamey.

Du point de vue de l'organisation, les inspections de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle sont des unités administratives et pédagogiques placées sous la tutelle de la direction régionale de l'éducation nationale de Niamey. Elles sont composées chacune de :

- un service de documentation et de post-alphabétisation ;
- un service de suivi-évaluation des activités d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;
- un service des ressources humaines, matérielles et financières ;
- un service de la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle ;
- un service des statistiques et de la carte éducative.

Du point de vue de fonctionnement, l'inspecteur est chargé de :

- assurer la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle au niveau de la sous-région ;
- conseiller les autorités administratives de la sous-région en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;
- superviser l'élaboration des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle spécifiques à la sous-région ;
- assurer le suivi et l'évaluation des activités des opérateurs privés en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;

- assurer le suivi de la qualité des programmes de formation dans la sous-région ;
- veiller à l'application de la législation en matière éducative dans la sous-région ;
- coordonner les interventions des partenaires en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans la sous-région ;
- assurer la gestion des ressources humaines, financières et matérielles mises à la disposition de la sous-région.

En matière de ressources humaines, le personnel de l'inspection Niamey I-II est constitué de six personnes dont un chef de service, quatre agents et une dactylographe ; celui de l'inspection Niamey III-IV est de huit personnes dont un chef de service, cinq agents, une secrétaire et un chauffeur. L'inspection Niamey V compte quant à elle deux personnes dont un chef de service et un agent. Il faut noter que les chefs de service de deux inspections Niamey I-II et III-IV sont des femmes.

Après la présentation des cadres méthodologiques de l'étude, l'on passe à la deuxième partie du travail qui est consacrée à l'analyse de l'évolution du rapport entre l'alphabétisation et le développement au plan mondial et à la présentation de l'alphabétisation au Niger de façon spécifique.

<u>DEUXIEME PARTIE</u> : ANALYSE DE L'EVOLUTION DU RAPPORT ENTRE L'ALPHABETISATION ET LE DEVELOPPEMENT ET PRESENTATION DE L'ALPHABETISATION AU NIGER

Chapitre IV : Genèse et évolution du rapport entre alphabétisation et développement

Depuis des siècles, la lutte contre l'analphabétisme s'est manifestée dans de nombreuses parties du monde. En effet, au sein de toute culture donnée, l'alphabétisation est un phénomène qui présente une spécificité historique et qui suit les progrès de la civilisation de l'écrit. Elle a ainsi revêtu diverses formes au cours de son évolution. Ces formes se distinguent les unes des autres par la spécificité de leur cible et les objectifs assignés aux campagnes d'alphabétisation. Elles sont nées de façon chronologique, chacune venant relever les limites de l'autre par rapport à une cible ou à certains aspects non pris en compte par la précédente. Du point de vue historique, les toutes premières actions de l'alphabétisation en Europe et en Amérique s'adressaient à une catégorie très restreinte de personnes, à savoir les religieux et les nobles. Cette forme d'alphabétisation est dite restreinte. Elle n'a existé qu'au moyen âge et n'a pas fait l'objet de campagne d'alphabétisation. Par la suite, les campagnes d'alphabétisation ont été conçues et réalisées de façon à aboutir à l'élimination générale de l'analphabétisme dans le village, la ville, voire le pays. Pour celles-ci, il s'agit de présenter l'enseignement comme une fin en soi. Ces campagnes reposent sur l'approche générale ou traditionnelle de l'alphabétisation. D'autres, par contre, sont organisées de manière sélective, c'est-à-dire qu'elles visent des groupes de personnes identifiées par rapport à une activité commune ou pour un certain nombre de besoins précis. Ces campagnes véhiculent les valeurs de l'alphabétisation fonctionnelle. D'autres, enfin, véhiculent une certaine idéologie en vue de l'éveil de la conscience politique chez les citoyens. Il s'agit de l'approche conscientisante de l'alphabétisation.

Comment se présentent ces différentes formes d'alphabétisation et quel lien entretiennent-elles avec les actions de développement ?

4.1 Processus du développement de l'alphabétisation : cas de l'Europe et de l'Amérique

Dans les sociétés européennes et américaines, la pratique de l'alphabétisation a commencé depuis le moyen âge, époque où savoir lire et écrire fut le privilège presque exclusif des ecclésiastiques et des princes. En France, en Belgique et en Suisse, par exemple, l'instruction (l'éducation scolaire et l'alphabétisation) au moyen âge devait, d'une part renforcer les caractères nobles des princes et donner des fonctionnaires capables de gérer efficacement l'immense empire et, d'autre part, être nécessaire pour former des cadres ecclésiastiques capables de se faire respecter et d'exercer avec intelligence leur fonction spirituelle. Pour la plus grande partie de la population, il n'était pas utile de savoir lire, car les connaissances se

transmettaient non par des textes, mais par le biais d'objets, de pratiques à imiter et de normes à respecter.

Cette forme d'alphabétisation, basée sur des textes sacrés, est dite **restreinte** et n'a aucune perspective pour le développement.

Mais tout change à partir du moment où tout le monde devait savoir lire et écrire pour exercer son métier, car ce qui était auparavant commerce de luxe dans les mains de petites gens devenait de plus en plus le fait des couches de population plus larges. On comprend dès lors que des mouvements, comme celui des Lumières, auront à cœur de réfléchir très activement à une autre éducation, laïque, « *inculquant les principes nouveaux de liberté – égalité – fraternité* ».[54] Ainsi, dès le début du 17e siècle, « *l'économie de marché généralise l'écrit comme un impératif de la modernité qui impose le passage du religieux au moderne et d'une alphabétisation restreinte à une alphabétisation de masse* ».[55] Cette immense révolution permit d'enregistrer aux 17e et 18e siècles une évolution sensible du taux d'alphabétisation dans de nombreuses parties du monde. En Suisse dans la campagne zurichoise, par exemple, la population masculine était alphabétisée à 30 % - 35 % vers 1650, à 40 % vers 1700 et à 80 % vers 1780[56]. Les disparités régionales et celles dues au sexe en furent de taille.

Si le siècle des Lumières marqua le passage d'une alphabétisation restreinte à une alphabétisation de masse, celui du religieux au moderne ne fut nécessairement acquis qu'au 19e siècle, le développement industriel et le contexte politique démocratisé conférant à l'alphabétisation des motifs davantage économiques et politiques. Le taux d'alphabétisation connut ainsi une ultime hausse à la fin du 19e siècle. A titre de comparaison, on estime qu'en Europe centrale, 25 % de la population savait lire et écrire vers 1800, 40 % vers 1830, 75 % vers1870 et 90 % vers 1900. De même, en Suisse, ce taux passa de 30 % à 90 % entre 1830 et 1890, gagnant 10 % par décennie en effaçant les disparités régionales et celles dues au sexe et à la confession[57].

Il convient toutefois de noter que jusqu'à la fin du 19e siècle, il n'existait pas de structure ni de programme spécifiques à la formation des adultes. Ce sont la généralisation de l'école obligatoire ou universelle et la démocratisation de l'enseignement qui expliquent pour l'essentiel la fréquentation de l'école par les adultes.

---

[54] Laurence DUBOIS et Noëlla ROUSSEAU, « Analphabétisme, alphabétisation et éducation permanente », article consulté le 07 janvier 2008 à partir du site web : http://.hemes.be/esas/mapage/document/histxt.html

[55] Jean-Roger AUGUSTIN, « L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry », page consultée le 14 Novembre 2007 à partir du site web : http://www.histoire-genealogie.com/spip.php?auteur439

[56] Hans-Ulrich GRUNDER, « L'alphabétisation du Moyen Age au début du XXe siècle » In Dictionnaire historique de la Suisse (D.H.S.), Berne, 2007, article consulté le 7 janvier 2008 à partir de http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10394-1-1.php.

[57] ibid.

Il faut cependant attendre le 20e siècle pour assister au lancement officiel d'une campagne d'alphabétisation comme forme distincte de la scolarisation. Le gouvernement de l'Union Soviétique, après la révolution, fut le premier à avoir pris des mesures systématiques pour enrayer l'analphabétisme. A la même époque, la Turquie, sous le régime de Mustapha Kemal, remania son alphabet et lança ainsi une gigantesque campagne d'alphabétisation.

4.2 Alphabétisation et développement en Afrique coloniale

Pendant cette période, les rapports entre l'alphabétisation et le développement sont caractérisés par les courants de pensée suivants : Approches dites « cours d'adulte », « Sous-développement » et « Tiers-monde ».

L'éducation religieuse basée sur la langue, la culture et l'écriture arabes et le Tifinar, bien qu'antérieurs à la scolarisation importée de l'occident, sont ignorés par l'administration coloniale française dans sa définition de l'alphabétisation. L'alphabétisation traditionnelle ou de masse annoncée après la deuxième guerre mondiale sous l'appellation des « cours d'adulte » est officiellement mentionnée comme la première possibilité d'une systématisation de l'instruction en direction des adultes. En Afrique Occidentale Française (A.O.F.), c'est l'arrêté n° 2576-IP du 22 Août 1945, réorganisant le système scolaire, qui introduisit les cours d'adulte dans l'enseignement primaire élémentaire dans la perspective de transmettre des aptitudes à lire, à écrire et à faire le calcul écrit aux jeunes qui avaient dépassé l'âge scolaire et « *d'agir sur les populations africaines en vue de diriger et d'accélérer leur évolution.* »[58] Mais ces enseignements, donnés uniquement en langue française, posent comme condition de leur ouverture l'existence d'une école. Ce qui limite leur portée aux villes et aux agglomérations. Le prestige de ne plus être analphabète devait avoir « *un impact psychologique* [qui] *peut jouer en faveur des cours d'adultes, dans la mesure où l'école en formant les ''lettrés'' a introduit le prestige de la langue française, avec le cortège de privilèges pour ceux qui savent la parler* »[59], si d'autres facteurs ne risquaient pas de freiner le développement de ces cours : « *seuls les instituteurs pouvaient les dispenser, et ce, en plus des cours donnés aux enfants. Ces cours seront des cours du soir, avec tous les problèmes d'éclairage que cela suppose pour l'époque* »[60].

Mais ces cours, bien que dits d'adulte, ne sont initiés en réalité qu'à l'intention des jeunes qui avaient dépassé l'âge scolaire et ne visaient que l'objectif d'un rattrapage scolaire : « *Les*

---

[58] Article 2 de l'arrêté n° 2576-IP du 22 Août 1945 cité par Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, p. 12.

[59] Abdelkader Kadir GALY, op. cit. p. 13.

[60] Article 2 de l'arrêté n° 2576-IP du 22 Août 1945 cité par Abdelkader Kadir GALY, op. cit. p. 12.

cours d'adultes peuvent être ouverts dans tout centre où l'instituteur aura pu pendant un mois réunir comme auditeurs vingt jeunes ayant dépassé l'âge scolaire »[61]. Ces jeunes « *ne peuvent pas être considérés comme adultes dans la notion africaine du terme* »[62]. La méthode d'enseignement est traditionnelle, calquée sur l'école. Le programme, de type scolaire, a peu de rapport avec les préoccupations des adultes. Dans ces conditions, on ne peut parler de l'alphabétisation comme moyen de participation des populations au développement.

Les cours d'adultes n'ont véritablement pas permis à l'Afrique de se frayer un chemin vers le développement : les pays africains sont toujours dits **sous-développés**, avec comme identité économique leur appartenance au **tiers-monde**, terme forgé par Alfred Sauvy en 1952 pour désigner l'ensemble des pays économiquement et technologiquement moins développés, à côté du bloc des pays développés occidentaux et de celui des pays communistes.

Les cours d'adultes connurent ainsi une période de silence, période au cours de laquelle les autorités coloniales, sous l'impulsion de l'U.N.E.S.C.O., trouvèrent une autre initiative : il s'agit de « **l'éducation de base** » qui est une sorte d'animation dans les domaines divers comme l'agriculture, la santé, la lecture dont l'objectif est de « *sensibiliser les populations aux différents problèmes d'ordre économique et social* »[63].

Au Niger, par exemple, des équipes mobiles composées chacune de quatre personnes, venant de Dakar, sont chargées de cette mission. La communication est faite cette fois-ci en langues nationales, sous forme de discussions orales.

Pendant que ces mesures d'éducation en faveur des adultes étaient prises par les autorités coloniales, au niveau des populations africaines, le besoin de l'instruction était exprimé sous la forme de revendications relatives à la multiplication des écoles et des cours pour adultes.

Cette époque correspondait historiquement au moment de l'essor des mouvements afro-asiatiques pour l'indépendance économique et politique dont le principal est la conférence de Bandung (Indonésie) tenue du 18 au 24 avril 1955, réunissant vingt-trois pays d'Afrique et six d'Asie afin de discuter et de délibérer sur des sujets d'intérêt commun, notamment la décolonisation, l'émergence du tiers-monde, etc. « L'internationale des pauvres »[64] pour les uns, « la mort du complexe d'infériorité »[65] pour d'autres, la conférence de Bandung va très vite politiser le terme du tiers-monde par l'affirmation de la volonté de disposer d'une voix indépendante dans les affaires internationales, qui ne soit alignée ni sur les positions américaines

---

61 Article 2 de l'arrêté n° 2576-IP du 22 Août 1945 cité par Abdelkader Kadir GALY, op. cit. p. 12.
62 Abdelkader Kadir GALY, op. cit. p. 13.
63 Abdelkader Kadir GALY, op. cit. p. 17.
64 Expression de Gamal Abdel NASSER, alors président de l'Egypte et participant à la conférence, **in Microsoft ® Encarta ® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.**
65 Expression de Léopold Sédar Senghor, participant à la conférence, in **Microsoft ® Encarta ® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.**

caractérisées par le libéralisme ni sur celles de l'U.R.S.S. dominées par le régime totalitaire : le tiers-monde est désormais le bloc des pays non-alignés.

Qu'en est-il des actions d'alphabétisation et de développement après les indépendances ?

4.3 Actions d'alphabétisation et de développement après les indépendances : décennie 1960

Le lendemain des indépendances a été marqué par le lancement de l'alphabétisation générale et la confrontation des théories endogène et exogène de développement.

Depuis la Conférence des Etats africains sur le Développement de l'Education, tenue à Addis-Abeba (Ethiopie) du 15 au 25 Mai 1961, plusieurs pays africains se sont attelés à organiser des campagnes d'alphabétisation nationales pour soutenir leurs actions de développement. Portant au dos l'étiquette de « sous-développés » parce que les besoins fondamentaux (le manger, le boire, le coucher, la santé, l'instruction…) des populations ne sont pas satisfaits, les pays africains nouvellement indépendants devaient partir des legs coloniaux pour perpétuer leurs actions de développement. Mais certaines anciennes colonies surtout françaises ne pouvaient pas ne pas s'indigner devant la maigreur de leur héritage colonial. Le Niger, par exemple, allait recommencer presque à zéro sur le plan éducatif, car il n'enregistrait en 1960, année de son accession à l'indépendance politique, qu'un taux de scolarisation de 3,6%[66] et celui de l'alphabétisation de l'ordre de 1 %[67].

L'année 1963 marqua au Niger le lancement officiel d'une campagne d'alphabétisation comme forme distincte de la scolarisation.

Tout en restant traditionnelle, cette forme d'alphabétisation est aussi dite générale ou de masse en raison de son ouverture au grand public. En effet, l'approche d'alphabétisation traditionnelle se distingue par sa cible qui est hétérogène, la diversité de ses programmes et le déploiement intensif des ressources par l'administration en place. L'héritage colonial en matière d'éducation étant très bas, les Etats organisaient des campagnes d'alphabétisation pour relever le niveau d'instruction d'un grand nombre de personnes. Les apprenants s'inscrivaient dans les centres d'alphabétisation avec engouement, surtout dans les centres où l'enseignement est donné en français, langue de promotion sociale. La motivation d'apprendre vient donc des populations elles-mêmes et dans chaque écrit concernant l'alphabétisation, le mot développement se retrouve au centre. N'est-ce pas une situation favorable à la réalisation des actions de développement ? Mais le constat est malheureusement amer, car cette forme d'alphabétisation, bien qu'elle soit

---

[66] Laouali MALAM MOUSSA, La post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances : Niamey : NIN, 1999, p. 12.

[67] Ibid.

conçue dans l'optique de mettre sur pied « *des structures solides et adéquates de développement économique et social afin d'élever le niveau de vie de la masse et d'assurer à chacun un minimum de vie décente* »[68], n'arrivait pas à trouver une liaison avec le développement. Le fond du problème se situe au niveau de « *la vision du développement qui était conçu indépendamment des populations, auxquelles l'on proposait des solutions toutes faites et qu'elles se devaient d'accepter* »[69]. En plus, le contenu des programmes d'alphabétisation et des brochures avait peu de rapport avec les préoccupations des adultes. Au fait, l'alphabétisation générale visait uniquement à transmettre des connaissances instrumentales en lecture, en écriture et en calcul-écrit aux apprenants sans se préoccuper des avantages que ces derniers puissent en tirer, notamment en ce qui concerne l'utilisation de ces connaissances.
Dès lors, la question se pose de savoir à quoi bon s'alphabétiser si l'on n'a pas la possibilité d'utiliser cette compétence.

Ces échecs ne font que susciter davantage la colère des théoriciens du développement endogène qui ont d'ailleurs du mal à se consoler devant l'expression aberrante de René DUMONT selon laquelle « *l'Afrique noire est mal partie* »[70]. Contestant le modèle de développement exogène proposé par les Occidentaux, nombre d'intellectuels Africains prônèrent l'idée que le développement d'un pays dépend de son aptitude à croître sans être satellisé ou encore que « *le meilleur développement est le développement clef en tête* »[71]. Au fait, l'Afrique ne devait même pas *partir* sur la voie proposée par les Occidentaux a fortiori être qualifiée de « *mal partie* ». C'est dans ce sens que le Professeur COMOE-KROU Barthélémy a écrit de façon pertinente : « *En effet, nous ne devons pas concevoir le développement comme l'importation pure et simple d'une société étrangère entièrement construite à l'avance avec ses vertus et ses vices et que nous n'aurions plus qu'à déposer sur nos territoires nationaux. Nous devons plutôt concevoir le développement – et c'est ce qu'il est en réalité – comme la transformation historique des sociétés historiquement bâties qui contiennent en leur sein les facteurs de leurs propres transformations historiques* »[72]. Les théoriciens du développement endogène lient les échecs de la plupart des programmes africains, en l'occurrence les programmes d'alphabétisation, au fait que leurs contenus ne reflètent pas les réalités historiques, sociales, culturelles et économiques des populations auxquelles ils (les programmes) sont destinés. Dans l'esprit de la théorie du développement endogène, le proverbe qui dit : « *aide-toi, le ciel t'aidera* » devait être le mot d'ordre de tous les dirigeants Africains. C'est dire que le remède au

---

68 Direction de l'alphabétisation et de la formation permanente au sein du ministère de l'éducation nationale, Brève information sur le service de l'alphabétisation et de la formation permanente, Niamey : D.A.F.P., juin 1981, p. 1.
69 Abdelkader Kadir GALY, op. cit. p. 33.
70 Expression par laquelle René DUMONT intitula l'un de ses ouvrages publié en 1962.
71 Joseph KI-ZERBO, La Natte des autres, 1992.
72 Barthélémy COMOE-KROU, Pourquoi nous sommes sous-développés ? , document inédit, 1990, pp. 76-77.

« mal africain » n'est qu'interne et ne peut donc émaner que des Africains eux-mêmes. Mais le mal, c'est qu' « *en Afrique les responsables techniques et décideurs faillissent à l'obligation de développer des définitions contextualisées et se contentent de suivre ce que les forums internationaux proposent* »[73]. Fass développe le même argument en précisant que « *le débat sur les voies et moyens d'améliorer l'éducation, débat devenu permanent dans toutes les sociétés, a récemment pris de l'ampleur dans les pays sahéliens. Un grand nombre d'individus et d'institutions, en grande partie étrangers à l'Afrique, sont apparus sur la scène avec de longues listes de choses qui vont mal et d'aussi longues listes de remèdes.* »[74] GALY Abdelkader Kadir, prenant à son compte la remarque faite par le Bureau International de Travail (B.I.T.) sur l'attitude des premiers dirigeants du Niger indépendant face à la question d'adoption de méthodes appropriées à la résolution des problèmes posés par le développement du pays, donne un exemple assez révélateur : « *Les dirigeants du pays nouvellement indépendant, n'avaient comme conception du développement, que l'augmentation de la production des cultures d'exportation. Ils s'en remettaient aux conseils de la métropole ou de ses spécialistes. C'est d'ailleurs une mission du Secrétariat d'Etat français, chargée des relations avec les Etats membres de la communauté, qui proposa au gouvernement nigérien l'adoption de méthodes appropriées à la résolution des problèmes particuliers posés par son développement…* »[75].

Face aux difficultés auxquelles sont confrontés les pays africains dans l'amorce d'un développement *purement* endogène, il faudrait trouver, entre les deux positions (développements exogène et endogène), une alternative qui conclurait que « *même mal partie, l'Afrique est tout de même partie* »[76]. Dans cette perspective, on admettra avec COMOE-KROU Barthélémy que « *les éléments venus de l'extérieur et qui du simple fait de notre contact avec l'extérieur, ne peuvent pas ne pas venir, ont à s'insérer dans le mouvement général de l'histoire propre de nos sociétés pour amplifier ce mouvement et non tendre à effacer complètement cette histoire* »[77]. Les signatures des accords bilatéraux et multilatéraux trouvent leur fondement dans cette logique. Dans le domaine de l'éducation des adultes, la matérialisation de cette prise de conscience et de responsabilité incluant un changement de mentalité fut la tenue à Téhéran (Iran) en 1965 du congrès mondial des ministres de l'éducation nationale sur l'élimination de l'analphabétisme, congrès qui marqua l'apparition du concept d'alphabétisation fonctionnelle comme forme de réponse aux limites de l'alphabétisation générale. « *La difficulté de maintenir des aptitudes non*

---

[73] Laouali MALAM MOUSSA, op. cit. p. 29.
[74] FASS in Laouali MALAM MOUSSA, op. cit. p. 29.
[75] Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, p. 23.
[76] Albert MEISTER, L'Afrique peut-elle partir ? Paris : Seuil, 1966, p. 1.
[77] Barthélémy COMOE-KROU, op. cit. , pp. 76-77.

utilisées a conduit certains éducateurs des adultes à n'envisager l'alphabétisation qu'en relation avec les actions de développement dans lesquelles les apprenants sont impliqués »[78] .

4.4 Actions d'alphabétisation et de développement des décennies 1970, 1980 et 1990

Les décennies 1970, 1980 et 1990 ont été marquées non seulement par l'avènement de l'alphabétisation fonctionnelle et l'expansion de la notion de « pays en développement » mais aussi par la mise en œuvre des Programmes d'Ajustement Structurel.

Le Directeur Général de l'U.N.E.S.C.O., M. René MAHEU, annonçait lors du congrès de Téhéran, le concept d'alphabétisation fonctionnelle en ces termes : «*L'analphabétisme étant partie intégrante du sous-développement, l'alphabétisation doit faire partie intégrante du développement, tel est l'axiome essentiel* (….) *qui résume la notion d'alphabétisation fonctionnelle…* »[79]. Ainsi, dans les conclusions générales de ce congrès on peut lire : « *L'alphabétisation doit être liée aux priorités économiques et sociales, ainsi qu'aux besoins présents et futurs de main-d'œuvre. En conséquence, tous les efforts doivent tendre vers une alphabétisation fonctionnelle* (…). *Lecture et écriture doivent déboucher non seulement sur des connaissances générales élémentaires mais aussi sur la préparation au travail, l'augmentation de la productivité, une participation plus grande à la vie civique, une meilleure compréhension du monde environnant, et ultérieurement s'ouvrir sur le fond culturel humain* »[80]. A travers ces expressions, il s'agissait pour les représentants des 189 pays présents d'affirmer que l'alphabétisation n'est pas une fin en soi.

Les programmes d'alphabétisation devant s'intégrer dans les projets de développement, l'alphabétisation fonctionnelle doit introduire dans le milieu, au niveau des individus, des valeurs nouvelles propres à favoriser le développement socioéconomique, culturel, la participation politique, communautaire, etc. Cette perspective s'inscrit dans le cadre de la vision des Nations Unies pour l'alphabétisation. L'alphabétisation revêt ainsi un regain d'intérêt international.

Ainsi, depuis le début des années 1970, avec l'assistance de l'U.N.E.S.C.O. et de quelques agences internationales de développement, le monde en général et les pays africains en particulier ont mené plusieurs campagnes d'alphabétisation fonctionnelle qui ont contribué à faire baisser le taux d'analphabétisme de la population. Contrairement à l'alphabétisation

---

[78] Laouali MALAM MOUSSA, la post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances, Niamey : NIN, janvier 1999, p. 29.

[79] M. René MAHEU, cité par N'Golo COULIBALY, L'Alphabétisation au Mali: concept et évolution, Bamako : Conseil Economique, Social et Culturel de la république du Mali, juin 2003, p. 7.

[80] Rapport final du congrès in Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, p. 64.

générale, l'alphabétisation fonctionnelle ne s'adresse pas directement à la population tout entière, mais à un noyau d'adultes qui pourra par la suite se charger de faire évoluer toute la communauté. Ses programmes sont donc diversifiés et variés selon la profession, les milieux (urbain et rural), le sexe, l'âge, etc. L'exemple du Niger est assez illustrateur. Par exemple, en milieu rural, l'alphabétisation est utilisée dans le cadre des projets de développement. Le service technique de l'alphabétisation est systématiquement intégré dans les projets de développement où il va programmer et coordonner les actions d'alphabétisation. La méthode d'alphabétisation fonctionnelle se veut active et se caractérise par une participation des auditeurs à l'animation et aux cours organisés par un alphabétiseur. Le programme est directement lié à la profession des auditeurs, à leur environnement de travail. « *L'intérêt de cette forme réside en ce qu'elle est directement liée à une action concrète dont les adultes voient, en principe, l'intérêt* »[81].
Le principe est le même en milieu urbain mais, au lieu des projets de développement, ce sont les entreprises et les ambassades qui, dans un désir de formation de leur personnel, font appel au service de l'alphabétisation.

Selon les statistiques de l'U.N.E.S.C.O.[82], la population mondiale adulte (âgée de 15 ans et plus) s'élevait en 1980 à 2 milliards 889 millions d'habitants dont 2 milliards 2 millions d'alphabètes (soit 69,30 %) et 887 millions d'analphabètes (soit 30,70 %). La répartition de la population analphabète (887 millions de personnes) selon le niveau de développement des pays fait ressortir que 3 % vivent dans les pays développés, 15 % dans les pays les moins avancés et, sans trop de surprise, 82 % dans les pays en développement. Les pays africains étant classés dans leur majorité dans le camp des pays en développement, ces données confirment l'idée selon laquelle il y a un degré élevé de corrélation entre le développement de l'alphabétisation et de l'éducation des pays africains, et leur situation socio-économique. C'est dire en termes clairs que, du fait de la croissance démographique galopante, combinée aux limites des politiques éducatives qui ont une faible incidence sur le taux de scolarisation, et surtout du fait du caractère trop sélectif de la méthode fonctionnelle, « *les pays africains n'ont pas encore atteint le niveau d'alphabétisation qui puisse avoir un impact significatif sur leur développement économique* »[83].
C'est pourquoi, pour la plupart des pays africains dont le Niger (si l'on se rappelle, par exemple, les crises économiques de 1973 et de 1984, corollaires des sècheresses qui ont laissé une trace inoubliable dans l'histoire du pays), les décennies 1970 et 1980 étaient des décennies perdues pour le développement.

---

[81] Direction de l'Alphabétisation et de la Formation Permanente au sein du Ministère de l'Education Nationale, Brève information sur le service de l'alphabétisation et de la formation permanente, Niamey : D.A.F.P., juin 1981, p. 7.
[82] U.N.E.S.C.O. (1997) In Daniel WAGNER A., Alphabétisation et éducation des adultes, Paris : U.N.E.S.C.O., 2001, p. 30.
[83] Hassana ALIDOU, Utilisation des langues Africaines et l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus, Libreville : A.D.E.A., 2006, p. 7.

En liaison avec ces constats, l'alphabétisation fonctionnelle a été très critiquée après quelques années de fonctionnement, surtout pour sa dimension trop sélective et son souci évident de rentabiliser la main-d'œuvre du tiers-monde. Certains observateurs considèrent que la libération de la « grande masse » occasionnerait la diminution des avantages de la classe dominante[84]. Pour le cas du Niger, l'allusion est faite à l'incompréhension qui opposait les chefs traditionnels et les commerçants, défenseurs du statu quo, aux paysans alphabétisés auxquels était confiée la gestion des coopératives[85]. D'autres voient en cette méthode une situation qui donnerait aux entreprises l'occasion de réaliser un meilleur rendement qui serait plus profitable aux employeurs qu'aux ouvriers bénéficiaires de cette formation[86]. D'autres, enfin, épousent l'idée selon laquelle un programme destiné seulement à quelques individus pris isolement est d'avance voué à l'échec, car ne prenant pas en compte la totalité de la réalité sociale : « *un programme d'alphabétisation doit avoir la communauté toute entière comme cible et non des membres isolés de celle-ci. En effet, … un apprentissage réussi appelle l'action… qui, elle, a besoin d'un environnement favorable que les individus pris isolement ne peuvent créer* »[87].

En dépit de ces critiques multiples et multiformes à son endroit, la méthode fonctionnelle a beaucoup évolué. Ces critiques n'ont pas donné naissance à une autre forme d'alphabétisation qui pourrait la supplanter. Si l'alphabétisation conscientisante est née, ce n'est certainement pas pour mettre fin à l'alphabétisation fonctionnelle, car elle ne s'est intéressée qu'aux questions politiques.

Puisqu'il est évoqué l'exemple de l'alphabétisation conscientisante, que faut-il retenir d'elle ?

L'alphabétisation conscientisante, concept né de la théorie de la conscientisation de Paulo Freire, a été appliquée dans certains pays comme le Brésil, le Chili, le Mali, etc. au cours des campagnes d'alphabétisation nationales pour promouvoir la participation politique des couches analphabètes opprimées. Il est visé que par l'alphabétisation, elles prendront conscience de leurs conditions d'exploitation. Selon Paulo Freire, il s'agit de « *faire passer l'homme d'une conscience naïve à une conscience critique* »[88]. « *Le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur mais de chercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel il vit* »[89].

---

[84] Laouali MALAM MOUSSA, La post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances, Niamey : NIN, janvier 1999, p. 36.
[85] ibid. p. 31.
[86] Direction de l'Alphabétisation et de la Formation Permanente au sein du Ministère de l'Education Nationale du Niger, op. cit. p. 7.
[87] Laouali MALAM MOUSSA, op. cit. p. 32.
[88] Paulo Freire, L'Education pratique de la liberté, Paris : Editions du Cerf, 1975.
[89] Paulo Freire, L'Education pratique de la liberté, Paris : Editions du Cerf, 1975.

L'alphabétisation conscientisante n'a pas officiellement existé au Niger. C'est l'alphabétisation des élus locaux initiée par le Parti-Etat dans les années 1980 qui a été considérée par certains observateurs comme une alphabétisation conscientisante qui ne dit pas son nom. Au fait, l'objectif visé par ce programme d'alphabétisation des élus locaux était en réalité politique. Cette alphabétisation était adressée spécifiquement aux animateurs du mouvement politique du régime en place, en l'occurrence les conseillers villageois de développement, les chefs de village et les chefs de quartier. Et c'est à Tidjani AMADOU, dans un entretien accordé dans le cadre de ce travail, d'en conclure : « *Ce programme qui ne dit pas exactement son nom à l'époque n'est ni plus ni moins qu'une alphabétisation qui s'approche du genre de Paulo Freire*. »[90]

Mais, très critiquée pour son orientation politique, la méthode conscientisante est abandonnée à la suite de changement de gouvernement. En effet, elle ne peut être réellement appliquée que dans des conditions politiques particulières. C'est pourquoi, en matière de développement, la méthode fonctionnelle est considérée comme la plus prometteuse de l'époque.

Néanmoins, l'Afrique est sur le chemin de l'espoir. En effet, en référence aux statistiques de l'U.N.E.S.C.O. ci-dessus, la répartition de la population alphabète (2 milliards 2 millions de personnes) selon le niveau de développement des pays montre que 41 % vivent dans les pays développés, 4 % dans les pays les moins avancés et 55 % dans les pays en développement[91]. Pour le cas spécifique de la Communauté Urbaine de Niamey, on comptait en 1980-1981 un total de 1076 inscrits, chiffre qui atteint 1972 l'année suivante et rechute à 1699 en 1982-1983[92]. Ces chiffres montrent que l'alphabétisation reste une valeur universelle avec laquelle les pays en développement doivent compter.

Il est considéré aussi comme un des acquis de cette période en matière de développement, le rejet de l'approche dite de « sous-développement » – qui embarrassait les dirigeants Africains et les gouvernements occidentaux accusés d'entretenir des relations néocoloniales prioritairement avantageuses pour ces derniers – au profit de la notion de **« pays en développement »** qui allait désormais occuper le devant de la scène médiatique et s'imposer comme cadre de réflexion.

Dans la même lancée, des Programmes d'Ajustement Structurel (P.A.S.) ont été envisagés dans certains pays pour juguler les crises économiques de l'époque.

Au cours des années 1990, les statistiques mondiales en matière d'alphabétisme n'ont changé que modérément, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays en

---

[90] Tidjani AMADOU, Directeur des Programmes d'Alphabétisation et de la Formation des Adultes.

[91] Dans cette répartition, la population adulte des pays en développement représente 63,28 % de la population adulte mondiale.

[92] Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Paris, Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, p. 113.

développement. La conférence mondiale sur l'éducation pour tous (W.C.E.F.A.), qui s'était tenue en 1990 à Jomtien, en Thaïlande, faisant de l'alphabétisation des adultes l'un de ses six grands objectifs mondiaux, se propose de réduire de moitié le taux d'analphabétisme pour l'an 2000. Mais cet objectif de Jomtien n'a pas été atteint. En effet, selon les statistiques de l'U.N.E.S.C.O., il y avait 962 millions d'analphabètes dans le monde en 1990, 885 millions en 1995 et 887 millions en 2000[93].

La situation alarmante de l'analphabétisme des années 1990, décennie qui marqua, dans la plupart des pays africains, l'avènement du multipartisme considéré comme le principal levier de la démocratie, vient fausser le calcul des pays en développement qui espéraient partir sur des bases solides pour affronter les défis du 21e siècle en matière de développement.

4.5 Troisième millénaire et actions d'alphabétisation et de développement

Les faits marquants ont été l'initiative P.P.T.E., l'alphabétisation fonctionnelle sociétale, le développement durable, les politiques sociales, les O.M.D. et les négociations pour les Accords de Partenariats Economiques entre UE / A.C.P.

C'est une période qui est venue, elle aussi, avec ses exigences. En effet, pendant que les pays africains sont accablés par des problèmes divers qui réclament des solutions urgentes, la machine de la modernisation, actionnée par les progrès technologique et scientifique, défie toute nation qui ne converge pas vers son « grand marché » qu'on appelle « mondialisation ». De ce fait, malgré l'extrême pauvreté dans laquelle ils croupissent, les pays africains sont aussi soumis aux changements économiques et politiques survenant au niveau international. Cet état de fait enlise les pays en développement dans l'endettement, surtout auprès des bailleurs de fonds dont les principaux sont la Banque Mondiale et le F.M.I. C'est là que l'on perçoit la conséquence négative des accords bilatéraux ou multilatéraux, fondés en apparence sur des relations de coopération, mais dont au fond les partenaires « les plus posés » se taillent la part de lion. Nul ne peut certes ignorer que l'aide au développement est une bonne chose, surtout pour les nations bénéficiaires, mais les problèmes de remboursement commencent quand les dettes s'alourdissent.

L'analyse récente de ces situations par les agences internationales de développement a abouti à privilégier la voie des négociations pour l'annulation des dettes ou le réinvestissement de celles-ci dans les secteurs sociaux. C'est ce qui explique l'existence de fonds accordés aux Pays Pauvres Très Endettés (P.P.T.E.). Concomitamment, il est privilégié l'idée de **« développement durable »** à côté de l'expression « en développement », mettant de la sorte

[93] U.N.E.S.C.O. (1997) In Daniel WAGNER A., Alphabétisation et éducation des adultes, Paris : U.N.E.S.C.O., 2001, p. 5.

l'accent sur la nécessité d'entreprendre des actions recherchant la permanence de leurs effets. Selon les protagonistes du développement durable, l'alphabétisation permettrait d'initier à des pratiques rapidement accessibles, « *nécessaires à la mise en œuvre d'actions économiques… produisant des effets à court terme mais s'insérant dans le long terme* »[94]. Cette volonté affirmée de recherche de réalisations durables est concomitante avec la préférence accordée à l'économie de marché. Mais la prise en compte uniquement des questions économiques ne résout pas tous les problèmes en matière de développement. Certains observateurs voient les limites des Programmes d'Ajustement Structurel (P.A.S.) en ce qu'ils (ces programmes) ne s'intéressent uniquement qu'aux questions économiques, les questions sociales étant laissées de côté. Ces remarques ont suscité l'émergence des **politiques sociales** (sectorielles) qui admettent à la fois l'intervention de l'Etat en tant qu'intervenant principal, des partenaires au développement et de la société civile. Avec le développement des politiques sociales qui touchent relativement plusieurs secteurs (la santé, l'éducation, l'emploi, le logement, la sécurité, l'alimentation, l'environnement…), l'alphabétisation doit être envisagée comme une partie du développement social. L'alphabétisation fonctionnelle a été ainsi redéfinie par une recherche plus systématique des besoins réels de formation des auditeurs et un élargissement du concept de fonctionnalité qui s'est enrichi par des dimensions sociales, culturelles et politiques.

Il est ainsi admis que le développement social et le développement économique sont les deux faces d'une même réalité et que, complémentaires et interdépendants, ils doivent être poursuivis simultanément et non pas séquentiellement, afin d'optimiser les synergies. Les Organisations Non Gouvernementales (O.N.G.) et les organismes de développement font sans cesse leur apparition pour soutenir les actions de développement. Des rencontres nationales, régionales et internationales sont constamment tenues pour trouver les voies et moyens en vue de sortir les couches les plus démunies de la situation de la pauvreté. Ainsi, huit (8) grands objectifs du millénaire (dont celui de l'éducation pour tous) ont été définis pour soutenir le développement. L'atteinte de ces objectifs de moitié est prévue pour l'an 2015. Chaque pays doit s'atteler à mettre en œuvre des stratégies en vue de l'atteinte des O.M.D.

Le Niger, ayant souscrit à ces engagements, a développé des stratégies (la Stratégie de Développement Accéléré et de Réduction de la Pauvreté (S.D.R.P.), par exemple) et conçu des programmes dont le Programme Décennal de Développement de l'Education (P.D.D.E.) pour la période 2003-2013. Le P.D.D.E. est conçu pour mettre en application les politiques éducatives définies par la loi n° 98-12 du 1er juin 1998 portant Orientation du Système Education Nigérien (L.O.S.E.N.) en vigueur aujourd'hui. Cette loi considère l'éducation non formelle, comprenant

[94] Francine KANE, « Alphabétisation et développement durable » In Charles BECKER et Philippe TERSIGUEL, Développement durable au Sahel, Dakar / Paris : Sociétés, Espaces, Temps / Karthala, 1997, p. 221.

l'alphabétisation, comme le deuxième sous-secteur du système éducatif nigérien et la définit comme « *une modalité d'acquisition de l'éducation et de la formation professionnelle dans un cadre non scolaire* »[95]. Ainsi, en 2000-2001, sur un total de 19 323 inscrits ayant été soumis au test de fin de campagne, le Niger a enregistré 9 072 alphabétisés (dont 6 098 hommes et 2 974 femmes), soit un taux de réussite de 47 %[96]. En 2005-2006, 23 722 apprenants (dont 9 321 hommes et 14 401 femmes) ont passé avec succès le test de fin de campagne sur un total de 45 816 testés (dont 16 205 hommes et 29 611 femmes), soit un taux de réussite de 51,8 %. A la même période, la Communauté Urbaine de Niamey compte 357 alphabétisés (dont 15 hommes et 342 femmes) sur 792 apprenants ayant effectivement suivi le test final (dont 40 hommes et 752 femmes), soit un taux de réussite de 45,1 %[97].

Nonobstant tous ces efforts, des doutes commencent à être émis sur la faisabilité des Objectifs du Millénaire pour le Développement. En 2002, soit moins de deux ans après l'adoption unanime des O.M.D. par la communauté internationale, la Commission Economique pour l'Afrique (C.E.A.) se prononce de façon catégorique : « *Au rythme actuel, l'Afrique n'atteindra aucun des objectifs du millénaire* »[98]. La Banque Africaine de Développement (B.A.D.) a calculé qu'au rythme actuel l'objectif de réduction de la pauvreté de moitié ne sera pas atteint en 2015, mais plutôt dans cent dix-huit (118) ans[99]. Le P.N.U.D. et l'U.N.I.C.E.F. estimaient en 2002 que si les tendances se maintenaient, l'Afrique n'atteindrait l'objectif d'éducation universelle qu'après l'an 2100 et celui de réduction de la mortalité infanto-juvénile en 2140[100]. NGOKWEY Ndolamb, paraphrasant Vandermoortele, estime que, si les tendances de 2006 perdurent, un seul objectif du millénaire sera atteint : celui de réduire de moitié la proportion des personnes n'ayant pas accès à l'eau potable[101]. Pour Vandermoortele, au rythme de 2002, l'objectif mondial relatif à l'éducation ne pourra être atteint qu'en 2030[102]. L'Oxfam, quant à elle, estime que non seulement les objectifs risquent de ne pas être atteints, mais qu'il y aura un accroissement impressionnant en chiffres absolus des cas dont les objectifs visent la réduction. Par exemple, si les tendances présentes continuent, il y aura 8 500 000 décès d'enfants en 2015, soit le double du nombre qu'il y aurait eu si l'objectif avait été atteint. De même, en

---

95 Loi N° 98-12 du 1er Juin 1998 portant Orientation du Système Educatif Nigérien, p. 4.
96 M.E.N., Statistiques de l'éducation de base : Annuaire 2006-2007, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2007, pp. 31-33.
97 M.E.N. Op. cit. p. 340.
98 C.E.A. citée par Ndolamb NGOKWEY, A propos des femmes, des Noirs et du développement : questions sans réponses et autres essais, Paris : Harmattan, 2006, p. 187.
99 La B.A.D. in Ndolamb NGOKWEY op. cit. p. 187.
100 Le P.N.U.D. et l'U.N.I.C.E.F. in Ndolamb NGOKWEY op. cit. p. 187.
101 Ndolamb NGOKWEY, op. cit., p. 188.
102 Vandermoortele in Ndolamb NGOKWEY, op. cit., p. 188.

éducation, la persistance des tendances actuelles aboutira au nombre impressionnant de 75 millions d'enfants non scolarisés en 2015[103].

Outre ce pessimisme affiché quant à l'atteinte des O.M.D. à la date prévue, les partenaires de l'Afrique soulèvent un autre débat en voulant placer sous d'autres conditions les rapports économiques entre les pays. Par ces nouveaux rapports, plus connus sous le nom des Accords de Partenariat Economique (A.P.E.), il faut entendre l'écoulement et la vente des produits économiques de tous les pays membres dans l'espace A.P.E. Au moment où certains spécialistes de développement mûrissent l'idée que le protectionnisme peut être plus prometteur pour le développement de l'économie nationale, les A.P.E. n'inspirent pas de confiance à la plupart des pays africains qui se sont d'ailleurs résolus à ne pas signer jusque-là ces accords.

Ces différentes observations sur la faisabilité des O.M.D. et l'acceptabilité des A.P.E. rappellent l'avertissement de René DUMONT qui écrit en 2000 un ouvrage intitulé : « **Ouvrez bien les yeux : le XXIe siècle est mal parti** ».

Mais les solutions miracles aux problèmes divers que rencontre le développement économique et social ne proviennent certainement pas du ciel. La communauté internationale s'accorde à dire que les efforts doivent tendre surtout et inlassablement vers la lutte contre l'analphabétisme. La discussion tourne autour des modalités du rapport entre l'alphabétisation et la fonctionnalité. L'approche en termes de fonctionnalité renvoie à l'insertion dans un projet concret du contenu de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, en en réduisant de la sorte le caractère abstrait. Pour prendre en compte les valeurs du développement social, l'alphabétisation doit être enracinée dans la pratique sociale et, de ce fait, devenir multidimensionnelle. Aborder la question de l'alphabétisation dans cette perspective signifie « *non plus considérer l'éducation comme un produit isolé, mais analyser les compétences de base requises dans une société spécifique, et relier l'éducation et l'alphabétisation aux actions sociales dans lesquelles sont impliqués les adultes. Ce n'est que considérée dans cette optique que l'alphabétisation des adultes deviendra une partie intégrante du processus de développement* »[104].

Cette vision de l'alphabétisation, repensée par la communauté internationale en vue de relever les défis du millénaire en tenant compte des péripéties qui ont caractérisé les rapports entre l'alphabétisation et le développement par le passé, est à la fois **fonctionnelle et sociétale**. Cela est d'autant plus vrai que dans un monde caractérisé par le développement de la technologie de l'information et de la communication (l'Internet, la téléphonie mobile, les appareils

[103] Oxfam in Ndolamb NGOKWEY, op. cit., p. 188.
[104] CONFINTEA V, « Alphabétisation, Education et Développement social » In 3C – Développement Social, Hambourg : CONFINTEA, 1997, p. 164.

informatiques, etc. qui sont à la portée de tous, y compris le monde paysan), le développement de la science, de l'industrie, de l'économie de marché (ou du commerce), de la démocratie, de la politique, de la décentralisation, … l'alphabétisation doit faire partie intégrante de la vie des communautés humaines. Le concept qui est rattaché à cette nouvelle vision est celui de l'environnement lettré. Ainsi, pendant que se décuple l'utilisation de la communication écrite, il faut tenir compte de l'interdépendance entre la culture locale, le développement de la société et la consolidation de l'environnement lettré. Telle est la nouvelle formule admise de par le monde en matière d'alphabétisation.

A l'évidence, l'élan est donné. Les gouvernements doivent en profiter pour promouvoir l'alphabétisation et rehausser les niveaux de vie économique et sociale des populations afin d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (O.M.D.) ou au moins de s'en approcher.

Qu'en est-il de la situation de l'alphabétisation au Niger ?

Chapitre V : Présentation de l'Alphabétisation au Niger

5.1 Historique et Evolution de l'Alphabétisation au Niger

Les premières actions de l'alphabétisation au Niger remontent à la période d'avant l'indépendance du pays. C'est précisément en 1945 que l'alphabétisation a été introduite au Niger sous l'appellation des « cours d'adultes » avec un programme de type scolaire et le français comme langue d'enseignement. Compte tenu des limites que présentent les cours dits d'adultes, notamment en rapport avec la langue d'enseignement et le contenu du programme, il fut initié en 1955 « l'éducation de base » sous forme d'animation en langues nationales dans des domaines divers comme l'agriculture, la santé, etc. dont l'objectif est de sensibiliser les populations aux différents problèmes d'ordre économique et social.

Il faut cependant attendre l'année 1963, soit trois ans après l'accession du Niger à l'indépendance politique, pour assister au lancement officiel de l'alphabétisation comme forme distincte de « la scolarisation ».[105] Déjà deux ans auparavant (c'est-à-dire en 1961), le Niger fit appel à l'U.N.E.S.C.O. pour l'envoi d'un expert en alphabétisation et éducation des adultes ayant pour mission l'étude, la planification et la mise en route d'une action d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Il fut alors constitué en 1962 un Bureau d'Alphabétisation et d'Education des Adultes (B.A.E.A.) pour organiser la campagne pilote de Maradi. Au regard des résultats probants de cette action, le gouvernement décida de lancer dès l'année 1963-1964 une campagne d'envergure portant sur cent (100) villages et de transformer le bureau de l'alphabétisation en Service de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (S.A.E.A.) en novembre 1963. Ce service envisageait conduire les actions d'alphabétisation dans une perspective décennale (1964-1974), avec un plan d'extension de cent (100) centres d'alphabétisation par an, ce qui devait aboutir à 1.110 centres en 1974 (les 10 premiers centres étant ouverts depuis la phase pilote).[106] Bien qu'à la date de 1966 le nombre de centres ait atteint 310 comme prévu, le plan s'avérait de plus en plus difficilement réalisable par manque de moyens humains, financiers et logistiques. En plus, l'apparition en 1965 d'un nouveau concept d'alphabétisation – celui de l'alphabétisation fonctionnelle – devait amener le pays à redéfinir les objectifs de l'alphabétisation.

Le service de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes fut érigé en Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (D.A.E.A.) en 1972. Cette direction conduira les

[105] Direction de l'Alphabétisation et de la Formation Permanente au sein du Ministère de l'Education Nationale, Brève information sur le service de l'alphabétisation et de la formation permanente, Niamey : Juin 1981, p. 1.
[106] Ibid. p. 1.

programmes d'alphabétisation fonctionnelle orientés sur la productivité et l'amélioration des rendements.

En janvier 1979, par arrêté du Ministère de l'Education Nationale, la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes (D.A.E.A.) changea d'appellation pour devenir Direction de l'Alphabétisation et de la Formation Permanente (D.A.F.P.).

En somme, les années 1970 ont été marquées par l'avènement de la post-alphabétisation et la participation accrue des projets de développement au financement de l'alphabétisation. Parmi ces projets, on peut citer le projet 3 M (Magaria, Mirriah, Matameye), celui de développement rural de Maradi (Dakoro, Tessaoua, Madarounfa), celui de développement de Tahoua, celui de Niamey (Kollo, Filingué et Say) et celui de Dosso.

Pour soutenir toutes ces actions dont la réalisation souffre du manque de ressources humaines qualifiées et suffisantes, il a été nécessaire de créer en 1977 le Centre de Formation des Cadres de l'Alphabétisation (C.F.C.A.). Le C.F.C.A. a contribué de manière significative à l'amélioration de la qualité des agents de l'alphabétisation et des activités de la D.A.F.P. en fournissant à ces agents une formation spécifique. Cette institution est importante aussi dans la sous région ouest-africaine.

Ainsi, au cours des années 1970 et plus particulièrement durant la période 1974-1979, beaucoup de réalisations ont été constatées dans les différentes localités où les projets cités ci-haut sont intervenus. A titre d'exemples, on peut citer l'utilisation de nouvelles techniques culturales ; l'implantation des Centres de Promotion Rurale (C.P.R.), des Centres de Perfectionnement Technique (C.P.T.), des Centres de Formation de Jeunes Agriculteurs (C.F.J.A.) ; la réalisation des activités de post-alphabétisation dont la création des banques céréalières, des boutiques coopératives, la mise en place des bibliothèques villageoises, des presses villageoises, l'édition des journaux régionaux, etc. Ces différentes réalisations ont permis de reconnaître la nécessité de l'alphabétisation fonctionnelle qui a été introduite au Niger en 1970 dans le cadre de la mise en exécution des recommandations de la conférence de Téhéran. Au cours de cette même décennie, les foyers d'éducation permanente (dénommés centres autogérés) ont vu le jour dans la région de Tahoua.

En 1980, le Ministère de l'Education Nationale, ayant en charge l'alphabétisation, prit un arrêté pour régulariser la création des inspections départementales existantes depuis 1965, créer plusieurs autres au niveau des arrondissements et en nommer leurs responsables. En 1985, la Direction de l'Alphabétisation et de la Formation Permanente (D.A.F.P.) devint Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes (D.A.F.A.).

En termes de réalisations, on peut retenir que plusieurs programmes ont été réalisés durant

la décennie 1980. Parmi ces programmes, on peut citer l'alphabétisation par la télévision (seconde expérience en 1981), l'alphabétisation des femmes (qui a vu le jour en 1986) et l'alphabétisation des élus locaux.

Durant la période 1987-1989, le budget national et les collectivités ont progressivement baissé leur part dans le financement des actions d'alphabétisation du fait de la crise économique de l'époque qui secoua le pays. Les centres d'alphabétisation ont été financés en majorité par l'aide extérieur à savoir le Projet Agro-Sylvo-Pastoral (P.A.S.P.), le Fonds International pour le Développement Agricole (F.I.D.A.), la Ligue des Coopératives des Etats-Unis d'Amérique (C.L.U.S.A.), l'Office National des Aménagements Hydro-Agricoles (O.N.A.H.A.).

Dans les années 1990, avec l'ère de l'avènement de la démocratie, il y a eu l'apparition des O.N.G., des associations et des projets pour financer et organiser les actions d'alphabétisation aux côtés de l'Etat. Ceci a permis une relance des activités d'alphabétisation après une période de difficultés dues à la crise économique.

L'alphabétisation des femmes, initiée déjà dans la décennie 1980, devint une priorité au Niger à partir de 1995 suite aux recommandations de la conférence de Copenhague et grâce à l'appui des Partenaires Techniques et Financiers (P.T.F.) en direction des femmes.

L'un des faits marquants de la décennie 1990 en matière d'éducation en général et d'alphabétisation en particulier est l'apparition du concept d'Education Non Formelle consacré par la loi n° 98-12 du 1er juin 1998 portant Orientation du Système Education Nigérien (L.O.S.E.N.) en vigueur aujourd'hui. Cette loi considère l'éducation non formelle, comprenant l'alphabétisation, comme le deuxième sous-secteur du système éducatif nigérien et la définit comme « *une modalité d'acquisition de l'éducation et de la formation professionnelle dans un cadre non scolaire* »[107].

Le troisième millénaire situe désormais l'éducation, comprenant l'alphabétisation, dans le contexte de mondialisation et de développement durable et aborde la question en termes d'«éducation pour tous ». Au Niger, la L.O.S.E.N. et les recommandations des rencontres internationales (le Forum de Dakar en Avril 2000, la Déclaration sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement en Septembre 2000 à New York, le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique en Octobre 2001…) ont servi de repères pour l'élaboration du Programme Décennal de Développement de l'Education (P.D.D.E. 2003-2012).

Mais la mise en œuvre du P.D.D.E. va nécessiter la restructuration et la réorganisation du Ministère en charge de l'éducation et de ses démembrements. Le Ministère de l'Education Nationale prend alors la dénomination du Ministère de l'Education Base I et de

[107] Loi n° 98-12 du 1er Juin 1998 portant Orientation du Système Educatif Nigérien, p. 4.

l'Alphabétisation (MEB/A) en vertu des décrets 2003-93/PRN/MEB/A du 25 avril 2003 et 2003-125/PRN/MEB/A du 15 mai 2003. De même, la Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes (D.A.F.A.) a été érigée en Direction des Programmes d'Alphabétisation et de la Formation des Adultes (D.P.A.F.A.) en août 2003 et fut créée en même temps une Direction Générale de l'Education Non Formelle (D.G.E.N.F.) avec trois (3) directions centrales en son sein : la Direction des Programmes d'Alphabétisation et de la Formation des Adultes qui existe déjà, la Direction de la Documentation et du Matériel Pédagogique (D.D.M.P.) et la Direction de la Formation, du Suivi et de l'Evaluation (D.F.S.E.).

La D.G.E.N.F. a été chargée de la formation professionnelle qui sera désormais donnée dans les systèmes alternatifs tels que les Centres de Formation en Développement Communautaire (C.F.D.C.), les écoles coraniques en phase d'expérimentation et toutes autres innovations pédagogiques extrascolaires.

Ainsi, dans le domaine de l'Education Non formelle, le P.D.D.E. a opté pour la stratégie du faire-faire dont l'expérimentation a commencé en 2000 dans trois régions du pays avec l'avènement du Projet d'Appui au Développement de l'Education Non Formelle (P.A.D.E.N.F.). Cette stratégie est fondée sur un partenariat entre l'Etat et la société civile dans l'offre des programmes d'E.N.F. dont les rôles et les responsabilités de chaque intervenant sont clairement définis. Avec les résultats probants enregistrés à l'évaluation du P.A.D.E.N.F., le Programme de Développement de l'Education Non Formelle (P.R.O.D.E.N.F.) prend en 2004 la relève du P.A.D.E.N.F. en étendant la stratégie du faire-faire sur l'ensemble du territoire national à l'exception de la Communauté Urbaine de Niamey.

La revue annuelle du P.D.D.E. de 2004 a suggéré de doter le secteur de l'E.N.F. d'une politique nationale spécifique. A cet effet, un comité technique chargé d'élaborer le document de ladite politique a été mis en place en 2005 par le Ministère en charge de l'Education Nationale. Ce document de la politique nationale d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle n'est pas encore validé.

Il est aussi à noter que le Niger, ayant souscrit aux recommandations de la conférence de Téhéran de 1965, commémore chaque année, à l'instar des pays membres de l'U.N.E.S.C.O., la Journée Internationale de l'Alphabétisation (J.I.A.), le 08 septembre.

En cette occasion, la D.G.E.N.F., principale organisatrice de cette journée au niveau national, choisit chaque année une localité où les autorités politiques, administratives, coutumières, les cadres des services techniques et les populations environnantes se réunissent pour dresser le bilan des activités de l'alphabétisation et célébrer la journée à travers un thème d'actualité qui présente les vertus de l'alphabétisation.

Il est aussi à préciser que depuis 2007, le MEB/A a repris sa dénomination du M.E.N. et suite à sa nouvelle structuration de 2008, la D.G.E.N.F. prend la dénomination de la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle (D.G.A.E.N.F.) avec en plus une nouvelle direction centrale : la Direction de l'Education Non Formelle (D.E.N.F.).

5.2 Différents programmes d'alphabétisation

Plusieurs programmes d'alphabétisation ont été élaborés par les services en charge de l'alphabétisation au Niger. Ceux-ci ont été mis en œuvre soit simultanément, soit les uns après les autres. Depuis quelques années, des initiatives privées commencent à émerger (Eglise catholique, Société Internationale de Linguistique, certaines ONG, privés). Les activités privées se déroulent souvent sans une réglementation suffisante.

Dans la réalité, les programmes mis en œuvre se confondent aux méthodes pédagogiques et portent le nom de ces dernières. Parmi les programmes élaborés par les services de l'alphabétisation, on peut citer ceux qui ont été les plus en vue au regard de leurs résultats :

- « *Programme apprendre pour mieux vivre* », élaboré depuis les années 1960, est enseigné en Français et est destiné aux apprenants des centres urbains. Actuellement, les centres de l'école Hausa, du musée national et de Wadata utilisent la méthode apprendre pour mieux vivre ;
- « *Programme d'Alphabétisation par la télévision* » (1re expérience en 1973 et 2nde expérience en 1981) ;
- « *Programme d'Alphabétisation intensive* » enseigné dans les langues nationales et destiné aux apprenants en zone rurale. L'alphabétisation intensive est apparue en 1986 suite aux critiques faites à la méthode *apprendre pour mieux vivre*, notamment en ce qui concerne l'enseignement des thèmes éducatifs qui est considéré comme une perte de temps. Elle se caractérise par l'abandon des thèmes éducatifs et par le réaménagement du calendrier des campagnes d'alphabétisation. Dans cette formule, les cours conçus sont dispensés trois heures par jour pendant trois mois. A l'issu des trois mois de cours, une phase de consolidation est prévue ;
- « *Programme Bureau Alphabétisation des femmes (BAF*) » mis en œuvre en 1986 par le bureau dont il porte le nom pour réduire les abandons qui caractérisaient l'alphabétisation féminine et trouver une solution à la marginalisation excessive des femmes. Il est de type fonctionnel et a pour objectifs d'aider les femmes à améliorer leurs conditions sanitaires et nutritionnelles, d'améliorer leur production économique et leurs revenus, et les initier à la gestion coopérative. Les centres des groupements féminins de Niamey utilisent actuellement la méthode B.A.F. ;

- « *Programme d'alphabétisation des élus locaux* » élaboré en1986 est enseigné en langues nationales et destiné aux conseillers nationaux de développement ;
- *« Programme d'alphabétisation dans les Centres de Perfectionnement Technique (C.P.T.), les Centres de Promotion Rurale (C.P.R.) et les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (C.F.J.A.) ;*
- *« Programme Groupe de Recherche-Action sur l'Alphabétisation dans les Projets (G.R.A.A.P.)* » en 1988 : La méthode G.R.A.A.P. visait à développer une approche fonctionnelle, répondant aux besoins des projets, particulièrement ceux qui fondent leurs objectifs sur les capacités de gestion de leurs partenaires ruraux. Elle est intensive, avec une première formation de 45 jours, suivie d'une autre de trois mois ;
- *« Programme de Renforcement des Services d'Appui à l'Agriculture (P.R.S.A.A.)* » en 1994. Le P.R.S.A.A. s'est inspiré du G.R.A.A.P. pour concevoir une méthode dont les grandes lignes consistent à mettre en place de manière systématique des centres féminins et des centres masculins avec l'objectif de leur donner une formation en agroforesterie, écologie, santé, élevage, etc.
- « *Programme d'Alphabétisation à distance* » lancé en 1997 est enseigné en langues nationales et destiné aux agents de santé communautaire en milieu rural et périurbain ;
- « *Programme d'Alphabétisation MMD/Care International* » enseigné en langues nationales et destiné aux groupements féminins. Ce programme, utilisant la méthode B.A.F., a été enseigné en 2008 dans certains centres des groupements féminins de Niamey qui ont fait l'objet de la présente étude ;
- « *Programme d'Alphabétisation en caractères arabes (Ajami)* ».

5.3 Organisation d'une campagne d'alphabétisation

Les actions d'alphabétisation s'inscrivent dans la politique globale de lutte contre la pauvreté au Niger. C'est pourquoi, le Niger fait de la lutte contre l'analphabétisme son cheval de bataille pour mener les autres actions de développement.

La campagne d'alphabétisation est un ensemble d'activités menées pendant une période bien déterminée. Elle correspond à un moment de l'année où les groupes-cibles sont disposés à prendre part librement et volontairement aux actions initiées par le service de l'alphabétisation, soit à leur demande, soit à l'initiative d'une O.N.G. ou d'un organisme de développement. Elle s'étale de la préparation administrative, matérielle et financière à la post-alphabétisation en passant par : l'étude du milieu, la sensibilisation, le recrutement et la formation des animateurs-alphabétiseurs, l'acheminement des fournitures et matériels didactiques, l'ouverture des centres et le démarrage des cours, les suivis pédagogiques et administratifs et l'évaluation des niveaux et

de la formation. Les séminaires préparatoires de la campagne constituent la première activité du service de l'alphabétisation et consistent à :

- déterminer les actions à mener ;
- définir les stratégies de mise en œuvre des actions ;
- déterminer les moyens nécessaires (humains, matériels, financiers) à l'exécution d'une campagne.

5.3.1 Financement de l'alphabétisation

Il existe de façon générale cinq catégories de sources de financement des actions d'alphabétisation : les Sociétés et Entreprises, les Projets, O.N.G. et Associations, le Budget National, les collectivités et l'autogestion. Dans la ville de Niamey, parmi les centres qui ont fait l'objet de la présente étude, on a : 16 centres financés par des projets et O.N.G. (dont cinq centres de Word Vision, sept centres de CARE International et 4 centres de l'O.N.G. VALPRO), un centre de société (centre UNILEVER) et quatre centres autogérés (centres Diori 1, 2 et 3 et Ecole Hausa de Lazaret). Il faut remarquer que le Budget National et les collectivités n'ont ouvert aucun centre dans la ville de Niamey en 2008.

5.3.2 Etapes d'une campagne d'alphabétisation

Elles sont :

– **L'étude du milieu**

Elle a pour objectif de relever les caractéristiques générales du milieu, d'identifier les problèmes des populations et de rechercher leurs besoins en formation. L'enquête permet de recenser les besoins exprimés directement par les populations à partir des difficultés réelles qu'elles rencontrent. Pour fonder l'action sur des faits concrets, l'étude du milieu doit surtout prendre en compte les aspects socioéconomique, psychosocial et linguistique du milieu. En un mot, l'étude du milieu portera sur tout ce qui aidera à préparer les éléments de la sensibilisation et à réaliser la méthode d'alphabétisation.

– **La sensibilisation**

A partir des résultats de l'étude du milieu, une campagne de sensibilisation est menée en vue de susciter chez les populations une prise de conscience de leurs difficultés ou de leurs problèmes et de les inciter à adhérer volontairement à une action qui vise à solutionner ces problèmes. La sensibilisation est donc une étape déterminante dans la réussite d'une campagne d'alphabétisation. Elle consiste à créer une motivation au sein de la population par rapport à l'action à entreprendre, à discuter avec les apprenants et les communautés sur les avantages que procure l'alphabétisation, sur le rôle de l'alphabétisation dans la construction et le

développement du pays et sur les programmes à mettre en œuvre dans le milieu (le village, le quartier…).

- **Le recrutement des animateurs/alphabétiseurs**

A l'issue de la sensibilisation, les agents de l'alphabétisation recrutent, sur proposition des populations, les animateurs-alphabétiseurs qui seront formés pour tenir les centres. Un certain nombre de critères sont établis pour choisir les animateurs. Il ressort des entretiens aves les inspecteurs d'alphabétisation et d'éducation non formelle que les animateurs doivent être disponibles et avoir le niveau alphabétisé ou au moins le niveau B.E.P.C. Après, ils subissent un test qui confirme qu'ils ont le niveau requis pour prétendre assurer les enseignements-apprentissages dans un centre d'alphabétisation.

- **La formation des animateurs/alphabétiseurs**

Maillons très importants dans la chaine de mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation, les animateurs-alphabétiseurs suivent, après leur recrutement, une formation d'un mois sur les techniques de transcription des langues d'alphabétisation, les démarches pédagogiques des enseignements-apprentissages, la psychologie des adultes et les techniques d'animation des thèmes éducatifs en rapport avec les situations socioéconomiques et culturelles de la population bénéficiaire de l'action d'alphabétisation. La formation des animateurs-alphabétiseurs a pour but d'amener ces derniers à maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul et à être capable d'assurer les enseignements-apprentissages dans le respect des démarches pédagogiques. Il faut noter que la formation est organisée à l'intention des nouveaux animateurs-alphabétiseurs. C'est pourquoi elle est dite initiale. Les anciens animateurs-alphabétiseurs bénéficieront d'un recyclage. A la fin de la formation, les stagiaires sont soumis à une évaluation pour tester leurs capacités d'assimilation de la formation avant d'être affectés à leurs postes respectifs.

- **L'acheminement du matériel**

C'est la mise en place du matériel nécessaire pour le fonctionnement des centres. On distingue deux types de matériel : le matériel individuel (craies, stylos, crayons, gommes, ardoises…) et le matériel collectif (tableau, bancs, affiches, livrets ou tout autre support nécessaire pour la transmission des connaissances).

- **L'ouverture des centres et le déroulement des cours**

L'ouverture des centres intervient immédiatement après la formation et le retour des stagiaires dans leur lieu d'affectation. Après le communiqué de la date d'ouverture des centres, les personnes qui sont intéressées par les cours se rendent au centre pour se faire inscrire. A

Niamey, par exemple, pour les centres ouverts au sein des groupements, des coopératives ou à l'intention des groupes sociaux précis, l'avis est donné aux dirigeants de ces structures d'informer les membres de l'existence du centre et que ceux qui sont intéressés peuvent s'y inscrire. Dès l'ouverture des centres et avant le démarrage des cours, l'alphabétiseur organise un test initial pour déterminer les niveaux des auditeurs. Le calendrier des cours est établi unanimement par les apprenants et l'alphabétiseur en tenant compte de leur disponibilité.

La durée d'exécution des programmes de formation est fonction de la disponibilité des apprenants en termes de temps à consacrer à la formation. Elle varie aussi d'une méthode à une autre et dépend de la disponibilité des ressources (moyens matériels, financiers et humains). La durée officielle des programmes d'alphabétisation est de 240 heures (soit quatre mois)[108]. C'est la formule de l'alphabétisation intensive. A Niamey, les programmes officiels auxquels les services de l'alphabétisation sont associés pour l'élaboration sont de type fonctionnel. Les centres autogérés fonctionnent sur la base des programmes conçus par les animateurs et fonctionnent 11 mois sur 12, le repos intervenant au mois de carême.

Tous les centres s'ouvrent cinq jours sur sept en raison de deux heures par jour. Les cours ont lieu selon les centres de 13 heures à 15 heures, de 14 heures à 16 heures, de 17 heures à 19 heures ou de 19 heures à 21 heures.

Les contenus des programmes sont variés. Les différentes matières enseignées sont la lecture-écriture, le calcul et le thème éducatif dans les centres dont l'enseignement est dispensé en langues nationales. A ces trois matières s'ajoute le langage dans les centres dont le français est la langue d'alphabétisation, à l'exception des centres de l'école Diori, qui sont autogérés et ayant des programmes de type scolaire. Il faut dire que les programmes de ces centres autogérés ne sont pas officiellement reconnus par les services de l'alphabétisation.

Les discussions des thèmes éducatifs portent sur les préoccupations quotidiennes et les différents aspects de la vie socio-économique des groupes cibles. L'objectif principal du thème est de donner aux apprenants l'occasion de réfléchir et de mieux connaître les questions qu'ils se posent ou les situations réelles qu'ils vivent et les amener à agir. En plus de l'élargissement des connaissances, le thème permet une confrontation d'idées et un échange d'opinions. Les leçons des autres matières sont choisies en fonction du thème discuté. Les leçons des différentes matières sont donc liées entre elles dans leur progression. Les supports pédagogiques tels que le guide d'instructeur, le livret auditeur, les fiches techniques et pédagogiques permettent à l'alphabétiseur de mieux développer le thème et présenter ses leçons.

---

[108] Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, Projet de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle, Niamey : D.G.A.E.N.F., janvier 2008, p. 11.

– **Le suivi**

Tout au long du déroulement de la formation, des suivis sont effectués par les services de l'alphabétisation et souvent avec les opérateurs chargés de la mise en œuvre du programme pour constater, mesurer et juger l'évolution des activités afin de proposer des solutions aux lacunes décelées. Il existe deux (2) types de suivis :

– *Le suivi pédagogique*

Il représente un réconfort moral pour les apprenants et un appui pédagogique aux alphabétiseurs. L'inspection envoie temporairement (au moins une fois par mois) des agents sur le terrain pour voir le déroulement des cours. Ils apprécieront, entre autres, la vie du centre, le niveau de participation de l'auditoire, les conditions d'apprentissage, la conduite de l'alphabétiseur vis-à-vis de l'auditoire, les prestations de l'alphabétiseur en rapport avec les normes pédagogiques.

– *Le suivi administratif*

Moins régulier que le suivi pédagogique, le suivi administratif est mené par les services de l'alphabétisation, les partenaires techniques et financiers et les opérateurs (O.N.G.) pour constater de visu le fonctionnement général des centres : l'état du local, la disponibilité et l'utilisation des matériels didactiques et logistiques, les primes des instructeurs, bref les conditions de travail en général.

– **L'évaluation des niveaux et de la formation**

Comme dans tout système d'enseignement, dans le domaine de l'alphabétisation aussi les apprenants sont soumis à des contrôles afin de déterminer leurs niveaux et d'apprécier les résultats pédagogiques. Au Niger, différents niveaux sont établis pour permettre par test de classer les apprenants. Ainsi, on distingue le niveau débutant, suivi des niveaux échelonnés de 1 à 6. Les tests interviennent à trois moments : au début, au milieu et à la fin de la formation. Dans les jargons des services de l'alphabétisation, on parle des tests initial, intermédiaire et final. Les tests se font au moyen d'une grille d'évaluation appelée batterie de tests[109]. Le test final permet de déterminer le niveau final de chaque apprenant et de faire une appréciation finale du programme. La fermeture des centres intervient après le test final de niveau.

– **Les activités de post-alphabétisation**

La post-alphabétisation est conçue à la fois comme le terrain de consolidation et d'approfondissement des acquis de l'alphabétisation pour éviter le retour à l'analphabétisme et

[109] Nous ferons figurer en annexes n°7 n°8 la stratification en niveaux et les modèles de tests de niveau.

comme l'occasion de mettre en pratique les connaissances théoriques apprises en alphabétisation en vue de l'amélioration des conditions de vie des communautés. Partant du premier sens, on peut considérer la post-alphabétisation comme une suite logique et nécessaire de l'alphabétisation[110]. En ce sens, elle se définit comme l'ensemble « *des mesures prises pour permettre aux néo-alphabètes d'exercer les capacités et d'accroître les connaissances acquises dans la phase précédente, de les dépasser, et de s'engager par de nouvelles acquisitions mais surtout en apprenant à apprendre et à prendre des décisions, dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement* »[111].

Les services de l'alphabétisation ont initié depuis 1970 les activités de post-alphabétisation au Niger. Ces activités sont de deux types :

- *les activités éducatives* : la Bibliothèque Villageoise (B.V.), la Presse Villageoise (P.V. : journaux en langues nationales), les Centres Issus de Post-Alphabétisation (C.I.P.A.), etc.
- *les activités socioéconomiques* : la banque céréalière, les petits commerces, le moulin à grain, l'embouche, etc.

Comme il ressort des rapports de fin campagne 2007-2008 des trois inspections d'alphabétisation et d'éducation non formelle de Niamey, ces inspections n'ont mis en œuvre aucune activité éducative en 2008. Les quelques bibliothèques et presses villageoises installées par le passé dans certaines localités ne sont plus opérationnelles, car le matériel placé est détérioré. Les activités de post-alphabétisation suivies par ces inspections sont pour l'essentiel liées à la vie des groupements et sont économiques : la banque céréalière, les moulins à grains, le petit commerce, l'embouche, etc.

Dans un sens plus large, la post-alphabétisation constitue le moment de tous les usages possibles des acquis de l'alphabétisation. C'est donc durant la phase de la post-alphabétisation qu'est vérifiée l'importance de l'alphabétisation dans le développement économique et social.

- **L'évaluation de la campagne**

Outre l'évaluation des niveaux, d'autres évaluations sont appliquées par rapport à tout le programme (ressources humaines, matérielles et financières déployées, niveau et qualité de participation de chaque acteur) afin de confronter les prévisions et les réalisations et d'apprécier les résultats. Les rapports périodiques et ceux de fin de campagne élaborés par les inspections sont mis à la disposition de la D.G.A.E.N.F. qui, à son tour, se chargera de dresser le bilan national de la campagne. L'après-campagne est aussi caractérisée par les célébrations des

---

[110] Ali HAMADACHE et Daniel MARTIN, Théorie et Pratique de l'Alphabétisation : Politiques, Stratégies et Illustrations, Paris/Ottawa : UNESCO/OCED, 1988, p. 52.

[111] B.R.E.D.A. in Anatole NIAMEOGO TAGHDO et al., Analyse de la situation de l'analphabétisme au Niger. Rapport final, Niamey : U.N.I.C.E.F., 1999, p. 37.

journées nationales et internationales de l'alphabétisation et les congrès, les réunions et les séminaires tenus pour la cause de l'éducation non formelle. Le rapport général de la campagne d'alphabétisation et d'éducation non formelle présente toute la situation des actions menées au titre de l'année et rappelle les activités prévues dans le cadre de la célébration des journées nationales et internationales de l'alphabétisation ainsi que les différents congrès, séminaires ou réunions sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Les tableaux suivants présentent l'évolution de l'alphabétisation au Niger de 2000 à 2008.

Tableau n°2 : Evolution des apprenants et du taux de fréquentation de 2000-2001 à 2007-2008

Année	En début de campagne			En fin de campagne			Taux de fréquentation		
	H	F	T	H	F	T	H	F	T
00-01	18845	11208	30053	11705	7618	19323	62 %	68 %	64 %
01-02	18593	14220	32813	12484	11072	23556	67 %	78 %	72 %
02-03	15384	25107	40491	11465	20573	32038	75 %	82 %	79 %
03-04	16823	37429	54252	11496	28562	40058	68 %	76 %	74 %
04-05	16175	26270	42445	11731	18366	30097	73 %	70 %	71 %
05-06	22523	38062	60585	16205	29611	45816	71,9 %	77,8 %	75,6 %
06-07	22865	53503	76368	17005	35026	52031	74,4 %	65,5 %	68,1 %
07-08	15737	38498	54235	11279	28282	39561	71,7 %	73,5 %	72,9 %

Sources :

- D.G.A.E.N.F., Bilan Campagne d'Alphabétisation 2008, Niamey : D.F.S.E. /D.G.A.E.N.F., Août 2009, p. 16-19.
- Direction des Statistiques et de l'Informatique du Ministère de l'Education Nationale, Statistiques de l'éducation de base : Annuaire 2005-2006, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2006, p. 32.
- … Annuaire 2006-2007, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2007, p. 31.
- … Annuaire 2007-2008, Niamey : D.S.I/M.E.N., Juin 2008, p. 33.

La comparaison des effectifs des apprenants en début et en fin de campagne fait ressortir que chaque campagne a enregistré un nombre important d'apprenants qui abandonnent les cours avant qu'ils ne subissent le test final de niveau. Néanmoins, l'on note une augmentation régulière du nombre d'apprenants entre 2000-2001 et 2003-2004. Ce nombre a diminué en 2004-2005[112]. Une reprise de l'augmentation des effectifs est observée depuis la campagne 2005-2006 avant de rechuter en 2007-2008.

[112] Selon l'annuaire 2006-2007, cette diminution est due à la réduction du nombre de centres ayant fonctionné en 2004-2005 par rapport à la campagne 2003-2004 (521 centres présents en 2003-2004 n'ont pas fonctionné en 2004-2005).

<u>Tableau n°3</u> : Evolution des centres, des alphabétisés et du taux de réussite au test final de 2000-2001 à 2007-2008

Année	Nombre de centres par zone			Alphabétisés					
				Nombre			Taux de réussite		
	R	U	T	H	F	Total	H	F	Total
2000-2001	1191	96	1287	6098	2974	9072	52 %	39 %	47 %
2001-2002	1255	123	1378	6787	4130	10917	54 %	37 %	46 %
2002-2003	1392	266	1658	6594	8344	14938	58 %	41 %	47 %
2003-2004	2117	190	2307	6253	13499	19752	54 %	47 %	49 %
2004-2005	1649	137	1786	7021	9739	16760	60 %	53 %	56 %
2005-2006	2054	346	2400	9321	14401	23722	57,5 %	49 %	52 %
2006-2007	2356	515	2871	10656	18916	29572	62,7 %	54 %	57 %
2007-2008	1906	199	2447	6463	12826	19259	57 %	45,4 %	48,7 %

R = Rurale ; **U =** Urbaine ; **H** = Homme ; **F** = Femme ; **T** = Total.

<u>Sources</u> :

- D.G.A.E.N.F., <u>Bilan Campagne d'Alphabétisation 2008</u>, Niamey : D.F.S.E. /D.G.A.E.N.F., Août 2009, p. 36.
- Direction des Statistiques et de l'Informatique du Ministère de l'Education Nationale, <u>Statistiques de l'éducation de base</u> : Annuaire 2005-2006, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2006, p. 34 et p. 36.
- … Annuaire 2006-2007, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2007, p. 33 et p. 35.
- … Annuaire 2007-2008, Niamey : D.S.I/M.E.N., Juin 2008, p. 35 et p. 37.

Ce tableau montre qu'en 2000-2001, sur un total de 19 323 inscrits ayant été soumis au test de fin de campagne (voir tableau n°3), le Niger a enregistré 9 072 alphabétisés (dont 6 098 hommes et 2 974 femmes), soit un taux de réussite de 47 %. En 2006-2007, on dénombre 29 572 apprenants (dont 10 656 hommes et 18 916 femmes) qui ont passé avec succès le test de fin de campagne sur un total de 52 031 testés (dont 17 005 hommes et 35 026 femmes), soit un taux de réussite de 57 %. Il faut dire que le taux de réussite au test d'alphabétisation de fin de campagne a globalement progressé au cours de ces sept campagnes. En effet, après une stagnation autour du taux de 47 % observée jusqu'en 2003, on constate que de 2003-2004 à 2006-2007 plus de la moitié des apprenants testés réussissent au test final, avec un niveau record en 2006-2007 (57 %). Mais en 2007-2008, ce taux a diminué par rapport à l'année précédente.

Tableau n°4 : Evolution des centres, des alphabétisés et du taux de réussite au test final de 2000-2001 à 2007-2008 dans la Communauté Urbaine de Niamey

Année	En début campagne			En fin campagne								
	Nombre d'apprenants inscrits			Nombre d'apprenants testés			Alphabétisés					
							Nombre			Taux de réussite		
	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T
00-01	72	396	468	60	484	544	24	183	207	40 %	37,80 %	38,05 %
01-02	110	714	824	60	459	519	43	153	196	71,66 %	33,33 %	37,76 %
02-03	63	791	854	43	563	606	30	219	249	69,76 %	38,89 %	41,08 %
03-04	56	1139	1195	36	919	955	26	459	485	72,2 %	49,9 %	50,8 %
04-05	29	480	509	29	394	423	16	115	131	55 %	29 %	31 %
05-06	36	853	889	40	751	791	15	342	357	37,5 %	45,5 %	45,1 %
06-07	376	1251	1627	351	1218	1569	36	338	374	10,3 %	27,8 %	23,8 %
07-08	312	929	1241	161	768	932	92	325	417	56,1 %	42,3 %	44,7 %

R = Rurale ; **U =** Urbaine ; **H** = Homme ; **F** = Femme ; **T** = Total.

Sources :

- D.G.A.E.N.F., Bilan Campagne d'Alphabétisation 2008, Niamey : D.F.S.E. /D.G.A.E.N.F., Août 2009.
- Direction Générale de l'Education Non Formelle, Bilan annuel de la campagne d'alphabétisation 2000-2001, Zinder : D.F.S.E/D.G.E.N.F., Février 2002.
- Direction Générale de l'Education Non Formelle, Bilan annuel de la campagne d'alphabétisation 2001-2002, Kollo : D.F.S.E/D.G.E.N.F., Décembre 2002.
- Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle de Niamey, Rapport de fin de campagne 2002-2003, Niamey, Septembre 2003.
- Direction des Etudes et de la Programmation du Ministère de l'Education Nationale, Annuaire Statistique 2000-2001, Niamey : D.E.P/M.E.N., Septembre 2001, 221 p.
- Direction des Etudes et de la Programmation du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation, Statistiques de l'éducation 2003-2004, Niamey : D.E.P/M.E.N., Juillet 2004, 308 p. …
- Direction des Etudes et de la Programmation du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation, Statistiques du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation 2004-2005, Niamey : D.E.P/M.E.N., Septembre 2005, 332 p.
- Direction des Statistiques et de l'Informatique du Ministère de l'Education Nationale, Statistiques de l'éducation de base : Annuaire 2005-2006, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2006, p. 35, p. 37 et p. 344-345.
- … Annuaire 2006-2007, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2007, p. 34, p. 36, p. 339 et p. 340.
- … Annuaire 2007-2008, Niamey : D.S.I/M.E.N., Juin 2008, p. 36, p. 38 et p. 337-339.

5.4 Programmes d'alphabétisation : contraintes et limites

Il s'agit ici de relever les lacunes et contraintes dont souffrent, non pas les programmes d'alphabétisation au niveau national, mais ceux urbains mis en œuvre dans les centres de Niamey, à partir de l'exploitation des données recueillies auprès des alphabétisés, des alphabétiseurs et des personnes ressources. Certains problèmes sont communs à tous les centres, d'autres sont liés à la nature des centres (par exemple il y a des problèmes spécifiques aux centres autogérés, d'autres liés aux programmes des centres financés par des privés).

Parmi les différents constats, on peut noter :

- **la durée insuffisante des programmes de formation** : A l'exception des centres autogérés qui fonctionnent 11 mois sur 12 et cela de façon continue, la durée de la formation dans les autres centres varie de 4 à 6 mois. Si pour les apprenants une formation de courte durée n'est qu'un avant-goût pour se préparer à suivre, avec motivation, des cours d'alphabétisation de façon continue et graduelle comme s'ils étaient des écoliers, plus grande est leur déception de constater

que la fermeture des centres pour la campagne écoulée ne s'accompagne que des mots de remerciement et d'au revoir de la part des partenaires. L'ouverture des centres pour l'année suivante dépend de la chance à trouver d'autres financements. Mais même en cas de financement, l'on n'assiste qu'à la réouverture ou la reconduction des centres avec le même programme, au même contenu, et les mêmes apprenants. Cette sorte de routine finit par décourager les apprenants ;

- **le contenu des programmes :** souffrant de manque de réglementation, les programmes enseignés dans les centres autogérés de l'école Diori sont inspirés des manuels d'enseignement scolaire. En effet, jusqu'à la date[113] d'administration des questionnaires, ces centres autogérés n'ont pas de lien du point de vue administratif avec les inspections. De ce fait, ces dernières n'exercent aucun contrôle sur la vie de ces centres. Ces centres ont certes l'avantage d'être permanents et de conduire certains apprenants au C.F.E.P.D.[114], mais les enseignements ne sont pas spécifiques aux adultes : les différentes matières qui y sont enseignées sont la lecture-écriture, le calcul ou les mathématiques, le langage, l'histoire-géographie, la science naturelle et la grammaire-orthographe-conjugaison. Dans ce fourre-tout élaboré par l'alphabétiseur, tout est enseigné à tout le monde, au rythme d'enseignement et aux fréquences des leçons convenant au grès de l'alphabétiseur. Or, les apprenants, chacun en fonction de leurs occupations quotidiennes et professionnelles, ont des préférences par rapport aux matières et à leurs contenus : « *certaines matières moins intéressantes sont enseignées régulièrement alors que celles qui nous intéressent ne sont enseignées que rarement.* »[115]

Les programmes officiels enseignés dans les autres centres aussi ne sont pas exempts des critiques. Les inspecteurs ont relevé que les cours sur la mesure de longueur, de poids et de capacité ne sont pas enseignés en calcul dans certains programmes. Dans d'autres programmes, ils ne sont abordés que superficiellement. En outre, les enquêtés et certaines personnes ressources relèvent que dans ce monde caractérisé par le développement sans cesse des moyens d'information et de communication (internet, manipulation de l'ordinateur, utilisation des téléphones portables), les programmes souffrent de ne pas enseigner des notions – ne serait-ce que de base – sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication ;

---

[113] Il convient de rappeler que cette année (c'est-à-dire en 2009), l'I.C.A.E.N.F., dans le cadre du faire-faire, a trouvé un financement auprès des P.T.F. pour prendre en charge le fonctionnement d'un centre parmi les trois de l'école Diori et une O.N.G. a été recrutée à cet effet pour l'exécution du nouveau programme.

[114] Le centre n°1 de l'école Diori est tenu par son actuel animateur depuis 1985. Depuis longtemps, ce centre présentait des candidats au C.F.E.P.D., avec souvent des réussites. En session de juin 2008, par exemple, un apprenant de ce centre est admis au C.F.E.P.D.

[115] Un enquêté parmi les alphabétisés des centres autogérés.

– **l'évaluation des niveaux ne portant pas sur les acquisitions en langage et en thème éducatif :** bien que le langage et le thème éducatif soient enseignés en tant que disciplines dans les centres d'alphabétisation, ils ne font pas l'objet d'évaluation. Les responsables des services de l'alphabétisation estiment qu'à partir des épreuves de lecture-écriture et du calcul qui ont de rapport avec les contenus du thème éducatif et du langage, les niveaux des apprenants en thème éducatif et en langage peuvent être appréciés. Dans tous les cas, cette appréciation ne peut être que verbale et sans reconnaissance officielle puisqu'il n'y a pas d'écrit en la matière.

– **l'emploi de temps des cours coïncidant avec les heures de travail :** faire les affaires souvent sur rendez-vous fixé par les clients, recevoir des clients au moment où on s'apprête à aller au cours, les surcharges de travail… sont des circonstances qui freinent le déroulement des cours et l'exécution du programme. Dans le centre d'UNILEVER, par exemple, la participation partielle des apprenants aux cours est en partie liée à la surcharge de ces derniers et à l'élaboration d'un calendrier de travail au niveau de l'usine qui ne prend pas en compte les cours d'alphabétisation ;

- **l'irrégularité des suivis des centres :** il ressort des avis des inspecteurs que les suivis des centres ne sont pas menés régulièrement, faute de moyen logistique et du chauffeur. Pour preuve, l'inspection d'alphabétisation et d'éducation non formelle Niamey V n'a mené aucun suivi administratif en 2008 et les autres inspections ne l'ont fait que rarement. Ceci a pour conséquence de ne pas s'assurer des conditions du déroulement des cours et de la vie normale des centres. Dans les conditions normales, les missions du suivi pédagogique devraient s'effectuer au moins une fois par mois (sinon tous les 15 jours) et celles du suivi administratif au moins une fois par trimestre ;

- **la mobilité des apprenants :** les multiples voyages (dans le cadre du travail ou des affaires), les déménagements, les affectations des chefs de ménage… constituent des contraintes auxquelles est confrontée l'exécution des programmes ;

- **les fausses promesses comme stratégies pour obtenir l'adhésion de la communauté aux actions d'alphabétisation :** certaines O.N.G. promettent à la population des gratifications ou d'autres réalisations si elle accepte de suivre la formation. Mais une fois la formation finie, les promesses ne sont plus tenues. Ces remarques ont été mentionnées tant par les alphabétiseurs que par les inspecteurs et les alphabétisés eux-mêmes. A titre d'exemple, l'exploitation des questionnaires administrés aux alphabétisés des centres financés par l'O.N.G. World Vision a ressorti les réactions suivantes : « *il faut que l'O.N.G. World Vision tienne sa promesse de gratification qu'elle nous a faite* » ; « *nous attendons impatiemment la promesse de l'O.N.G. World Vision par rapport à la gratification* » ; « *l'O.N.G. World vision nous a promis des gratifications mais sa promesse n'est pas jusque-là tenue, alors que les cours sont finis et que le*

centre est fermé ». Ce genre de situation suscite une réticence et un climat de méfiance chez les populations vis-à-vis des partenaires pour les futures actions d'alphabétisation, car comme le dit l'adage, « *un homme averti en vaut deux* » ;

- **l'absence de certification des apprentissages et de délivrance des attestations aux alphabétiseurs :** cette insuffisance est imputable à toutes les politiques d'alphabétisation mise en œuvre au Niger depuis le début de l'alphabétisation. Le tes final de niveaux n'est jamais sanctionné par des certificats ou diplômes de réussite pour motiver les apprenants, améliorer la fréquentation dans les centres et valoriser les apprentissages. Les alphabétiseurs, eux non plus, ne bénéficient des attestations ;
- **la quasi-absence de la post-alphabétisation** : les seules activités considérées comme faisant partie de la post-alphabétisation sont des activités génératrices de revenus menées en majorité à titre individuel par les membres des groupements. Il n'a été exécuté aucune activité éducative (bibliothèque et presse villageoises, C.I.P.A., mise à la disposition des alphabétisés des documents de lecture, …) en 2008 dans les centres urbains de Niamey en vue de la consolidation et de la pérennisation des acquis des néo-alphabètes.

Ces différentes insuffisances relevées sur les programmes et ces contraintes liées à leur mise en œuvre favorisent chez les apprenants la démotivation, l'absentéisme, le retard et l'abandon des cours. Elles jouent de façon négative sur les résultats pédagogiques des centres.

Par rapport à l'augmentation de la durée des apprentissages et à la certification des formations, une lueur d'espoir s'affiche à l'horizon. En effet, le projet de politique nationale d'alphabétisation et d'éducation non formelle qui est en instance de validation, conformément aux engagements internationaux auxquels le Niger a souscrit, prévoit d'augmenter la durée des apprentissages de 240 heures sur quatre mois actuellement, à au minimum 600 heures étalées sur deux ans. Concernant la certification des formations, on peut lire dans le projet de politique : « *l'octroi de titres sanctionnant le cursus permettra de stimuler l'émulation des apprenants, d'améliorer la fréquentation dans les centres et de valoriser les apprentissages. Les diplômes délivrés au terme du cycle d'alphabétisation permettront d'accéder à certains emplois. Pour ce faire, des textes régissant la certification des apprentissages doivent être élaborés.* »[116]

En définitive, cette deuxième partie a été l'occasion de faire dans un premier temps un aperçu sur l'origine et l'évolution du rapport entre l'alphabétisation et le développement au plan mondial et de mettre en exergue les différentes péripéties en termes de problèmes et de défis qui

[116] Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, Projet de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle , Niamey : D.G.A.E.N.F., janvier 2008, p. 12.

ont caractérisé cette évolution qui, elle-même, ne fait que s'adapter aux exigences de l'évolution générale du temps. Dans un deuxième temps, elle a présenté l'alphabétisation au Niger, notamment son historique, ses structures institutionnelles et administratives, ses différents programmes et son rapport avec le développement.

La troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats de l'enquête.

<u>TROISIEME PARTIE</u> : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS D'ENQUÊTE

Chapitre VI : Présentation et Analyse des données relatives à l'identification

6.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

L'âge, la situation matrimoniale, le sexe et la catégorie socioprofessionnelle sont des variables dont la combinaison définit l'identité des individus.

6.1.1. Âge et situation matrimoniale

Le tableau suivant présente la répartition des enquêtés selon l'âge et la situation matrimoniale.

Tableau n°5 : Structure par âge et par situation matrimoniale des enquêtés

S.M. / Ages	C	M	D	V	Effectif = Ni	% = Pi	Pi↗	Centre de classes = Ci	Ci x Pi	Ci x Ni
[15 - 25[	13	3	0	0	16	11,80	11,80	20	236	320
[25 - 35[	7	39	2	0	48	35,30	47,10	30	1059	1440
[35 - 45[	0	41	0	0	41	30,10	77,20	40	1204	1640
[45 - 55[	0	25	0	0	25	18,40	95,60	50	920	1250
[55 - 65[	0	3	1	0	4	2,90	98,50	60	174	240
[65 - 75[	0	2	0	0	2	1,50	100	70	105	140
Effectif = Ni	20	113	3	0	136	100		270	3698	5030
% = Pi	14,70	83,08	2,20	0	100					

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.
S.M. = Situation matrimoniale ; **C** = Célibataire ; M = Marié ; D = Divorcé ; V = Veuf ; **Pi↗** : Pourcentage cumulé croissant
Ci = (ai + bi)/2 ; avec **ai** = borne inférieure de la classe et **bi** = borne supérieure de la classe.

L'observation de ce tableau fait ressortir que des personnes de différents groupes d'âges et de différents statuts matrimoniaux ont été interrogées.

La distribution marginale des âges fait remarquer que la tranche d'âges [25-35 ans[est la classe qui a le plus grand effectif (48 personnes), avec un pourcentage de 35,30 %. C'est la classe modale. Suivant la méthode statistique, l'âge modal de cette population peut s'obtenir de la façon suivante : 25 + [(35,30 – 11,80) x (35 – 25)/ (35,30 – 11,80) + (35,30 – 30,10)] = 33,18 ans ≈ 33 ans. Toutefois, si on présente l'âge comme un caractère quantitatif discret (avec ses valeurs isolées), on obtiendra 32 ans comme âge modal, avec un effectif de 12 personnes. Inversement, deux (2) personnes seulement s'identifient à la classe des plus âgés, à savoir [65 - 75 ans[, avec un pourcentage de 1,50 %.

En se référant aux deux dernières colonnes, l'âge moyen qui traduit sa proximité (son rapprochement) à tous les âges est de 37 ans. Il est obtenu de la façon suivante : âge moyen = (∑ Ci x Pi)/100 = 3698/100 = 36,98 ans ≈ 37 ans. Ou encore, âge moyen = (∑Ci x Ni)/N = 5030/136 = 37,02 ans = 37 ans.

Si on essaie de catégoriser le tableau en deux tranches, la proportion des personnes âgées de 15 à 44 ans révolus est de 77,20 %, avec un effectif de 105 personnes, contre un effectif de 31 personnes âgées de 45 ans et plus représentant 22,80 % de l'effectif total. En observant la colonne des pourcentages cumulés croissants (Pi↗), la ligne à partir de laquelle le Pi↗ a atteint 50 % est celle de la classe d'âges [35 - 45 ans [. Cette classe dont le Pi↗ correspondant est 77,20 % est la classe médiane. Ainsi, la méthode par interpolation linéaire permet d'obtenir l'âge médian, noté ***Me*** (âge qui divise l'effectif total en deux parties égales, c'est-à-dire qu'on observe 50 % de l'effectif de par et d'autre de cet âge) : [(Me – 35) / (45 – 35)] = [(50 % – 47,10 %) / (77,20 % – 47,10 %)] → Me = 35 + 0,96 → Me = 35,96 = 36 ans. On obtiendra exactement un âge médian de 36 ans en présentant les valeurs de la variable âge de façon isolée.

La lecture des positions modale (33 ans), moyenne (37 ans) et médiane (36 ans) des âges de ce tableau montre que la population alphabétisée est majoritairement jeune à Niamey. Elle entérine aussi les résultats du R.G.P/H. 2001 et du Questionnaire des Indicateurs de Base du Bien-être (QUIBB_2005) selon lesquels la population nigérienne potentiellement active, c'est-à-dire celle en âge de travailler (personnes dont l'âge varie entre 15 et 64 ans[117]) est majoritairement jeune.

Quant à la distribution marginale de la situation matrimoniale, elle présente un résultat largement dominé par les mariés (ils sont au nombre de 113 et représentent 83,08 % de l'effectif total), suivis des célibataires qui sont au nombre de 20, soit 14,70 % de l'effectif. Il est enregistré 3 divorcés (avec une proportion de 2,20 %) et aucun veuf. La distribution conditionnelle des âges sachant que les personnes sont des célibataires montre que 13 personnes, soit 65 % des célibataires (=13x100 : 20) ont un âge compris entre 15 et 24 ans révolus contre sept (7) célibataires (soit 35 % des célibataires) qui ont un âge compris entre 25 et 34 ans révolus. En un mot, tous les célibataires sont âgés de moins de 35 ans. L'âge relativement jeune des célibataires et la dominance de cette population par une forte proportion des mariés peuvent signifier que le mariage est un facteur d'intégration sociale. Parmi les 116 personnes mariées, il n'y a eu que trois (3) divorcées. Avec l'hypothèse que ces personnes sont toujours à leur premier mariage, ces chiffres montrent que le mariage renforce la cohésion et le lien parental au sein du foyer. Avec

[117] Institut National de la Statistique, Questionnaire des Indicateurs de Base du Bien-être (QUIBB_2005) : Rapport sur les indicateurs sociaux, Niamey : I.N.S., Juillet 2006, p. 29.

l'hypothèse que les mariés sont toujours avec leurs premiers (ères) conjoints (es), l'absence de veuf parmi les enquêtés peut traduire l'importance de la longévité en milieu urbain.

6.1.2. Sexe et catégorie socioprofessionnelle

Le croisement de la catégorie socioprofessionnelle avec le sexe permet d'accéder à l'explication sociologique des données.

Tableau n°6 : Structure par sexe et par catégorie socioprofessionnelle des enquêtés

C.S.P. / Sexe	Artisan	Commerçant	Employé	Ménagère	Autres	Effectif = Ni	% = Pi
Féminin	0	4	2	34	0	40	29,41
Masculin	28	61	6	0	1	96	70,59
Effectif	28	65	8	34	1	136	100
% = Pi	20,59	47,79	5,88	25	0,74	100	

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.
C.S.P. = Catégorie socioprofessionnelle.

Il ressort de ce tableau que les personnes de deux sexes sont représentées et que leur composition socioprofessionnelle est très variée.

Si l'on s'intéresse à la répartition des alphabétisés par sexe, la remarque est que la présence masculine domine fortement l'effectif à hauteur de 70,59 %, les femmes restent avec une proportion de 29,41 %.

La répartition des alphabétisés en fonction de leurs activités principales montre que la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée est constituée par des commerçants qui sont au nombre 65, soit 47,79 %. Les ménagères sont au nombre de 34 et représentent 25 %. Les artisans sont au nombre de 28, soit 20,59 % (cette catégorie regroupe 14 bijoutiers, quatre (4) couturiers, six (6) maroquiniers, un (1) menuisier, un (1) sculpteur, un (1) teinturier et un (1) garagiste). La catégorie des employés représente 5,88 %, avec un effectif de huit (8) personnes (dont cinq (5) ouvriers, un (1) chauffeur d'un projet, une (1) fille de salle et une trésorière ou caissière d'un service public). Enfin, un tradipraticien enregistré dans l'item ''autres'' complète l'effectif à 136.

Il résulte du croisement de la C.S.P. avec le sexe que les activités pratiquées sont inégalement réparties entre les sexes. En effet, tous les 28 artisans sont des hommes. Parmi les commerçants, on dénombre 61 hommes contre seulement 4 femmes. La catégorie des employés est composée de 6 hommes et de 2 femmes. Le seul tradipraticien est homme. Un autre constat qui attire l'attention est que sur les 40 femmes, 34 sont des ménagères et les six autres se répartissent entre les commerçantes (4 femmes) et les employées (2 femmes).

Ceci peut s'expliquer d'une part par le fait que la division sociale du travail relègue la femme à son rôle de femme de foyer et d'autre part par la faible fréquentation par les femmes des centres d'alphabétisation mixtes ou autogérés où, pour le cas précis de Niamey, l'enseignement est dispensé en français. Ceci est d'autant plus vrai que toutes les 34 ménagères, les deux employées et une commerçante (soit 37 femmes sur 40) ont fréquenté les centres d'alphabétisation féminins où l'enseignement est donné en langues nationales, le hausa ou le zarma.

En référence aux critères définis par les services de l'emploi en matière d'évaluation du niveau de participation de la population à l'activité économique, on peut dire que l'écrasante majorité des enquêtés a un travail. Selon les services de l'emploi, les personnes âgées de 65 ans et plus et les ménagères, appelées aussi femmes au foyer, font partie de la population inactive[118]. Mais dans le cadre du présent travail, ce critère n'est pas valable dans la mesure où chaque individu exerce d'une manière ou d'une autre une activité économique quelconque. Chez les ménagères, par exemple, l'exercice des activités génératrices de revenus au sein des groupements ou de façon individuelle constitue une source de revenus non négligeable. On peut dire aussi que pour une bonne partie des alphabétisés, à savoir les commerçants, les artisans, les employés et le tradipraticien, leur travail nécessite un minimum de connaissance dans le domaine de l'écrit pour pouvoir tenir une comptabilité ou pouvoir mesurer un objet.

6.2 Mobiles de l'inscription au centre

L'homme étant un être conscient animé de sentiments et d'intentions qui peuvent à leur tour guider ses actions, il sied, avant de rechercher les relations de causalité entre l'alphabétisation et le développement économique et social, de connaître chez les enquêtés les raisons qui justifient leur inscription aux cours d'alphabétisation. Les enquêtés ont tous affirmé qu'ils se sont inscrits aux centres par une décision personnelle, bien que la plupart des centres d'alphabétisation (les centres des groupements, ceux d'UNILEVER, du Musée National et de Wadata) aient été créés à l'initiative des O.N.G., projets et services employeurs.

Le tableau suivant présente les avis des enquêtés par rapport aux raisons de leur inscription aux cours d'alphabétisation.

[118] Institut National de la Statistique du Niger, Questionnaire des Indicateurs de Base du Bien-être (QUIBB 2005) : Rapport sur les indicateurs sociaux, Niamey : I.N.S., Juillet 2006, p. 65.

Tableau n°7 : Répartition des avis des enquêtés sur les raisons d'inscription au centre

Raisons		Catégories socioprofessionnelles						
		A	C	E	M	Au	Effectif	**% = Pi**
Pour accéder à un statut social, m'identifier à ceux qui savent lire, écrire et calculer par écrit	Oui	20	46	8	29	1	104	**76,47**
	Non	8	19	0	5	0	32	**23,53**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Pour apprendre le français	Oui	28	63	6	0	1	98	**72,06**
	Non	0	2	2	34	0	38	**27,94**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Pour accroître ma performance au travail	Oui	27	45	8	10	1	91	**66,91**
	Non	1	20	0	24	0	45	**33,09**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Pour accroître mes rendements/ma productivité/mon capital financier	Oui	27	45	8	10	1	91	**66,91**
	Non	1	20	0	24	0	45	**33,09**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Pour me garantir une pratique démocratique	Oui	8	12	4	8	0	32	**23,53**
	Non	20	53	4	26	1	104	**76,47**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Parce que l'alphabétisation offre la possibilité d'emploi	Oui	6	6	3	6	0	21	**15,44**
	Non	22	59	5	28	1	115	**88,56**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Parce que mes amis ou parents y sont inscrits	Oui	2	1	1	0	0	4	**2,94**
	Non	26	64	7	34	1	132	**97,06**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.
A = Artisan ; C = Commerçant ; E = Employé ; M = Ménagère ; Au. = Autre

Ce tableau montre que les raisons pour lesquelles les enquêtés se sont inscrits au centre d'alphabétisation sont multiples. La question « Pourquoi êtes-vous inscrit au centre ? » donne l'opportunité aux enquêtés de choisir parmi les réponses possibles, celles qui correspondent aux leurs et de donner d'autres qui n'y sont pas proposées. Une personne peut donc choisir de s'inscrire aux cours d'alphabétisation pour plusieurs raisons.

La réponse « accéder à un statut social/m'identifier à ceux qui savent lire, écrire et calculer par écrit » est une raison valable pour 104 personnes, soit 76,47 %. La deuxième raison, à savoir « apprendre le français » est la volonté de 98 personnes, soit 72,06 % de l'effectif. « Accroître ma performance au travail » a recueilli l'avis de 91 personnes, soit 66,91 % contre 45 personnes qui ne l'ont pas avancée comme raison, soit 33,09 %. « Accroître mes rendements/ma productivité économique/mon capital financier » a recueilli les mêmes avis que la précédente ; 32 personnes pensent qu'à travers l'alphabétisation, elles peuvent mener une vie démocratique ;

21 personnes représentant 15,44 % de l'effectif affirment que « l'alphabétisation offre la possibilité d'emploi » fait partie de leurs raisons ; l'inscription des amis ou des parents au centre a influencé seulement quatre personnes à s'y inscrire ;

L'analyse de ces données aboutit aux conclusions suivantes : la majorité des ménagères ne s'est pas inscrite aux cours pour accroître la performance au travail ou accroître les rendements/la productivité économique/le capital financier. En faisant le lien entre ces raisons et le niveau de participation de la population à l'activité économique, on peut postuler, avec l'I.N.S., que les avis des ménagères ne sont pas en majorité favorables à ces raisons parce que, de par leur statut, elles (les ménagères) n'exercent pas un travail proprement dit qui fait d'elles une population active. La forte proportion des personnes qui veulent changer de statut social et s'identifier à ceux qui savent lire, écrire et calculer par écrit (76,47 %) montre que l'analphabétisme est un phénomène social à combattre. Les 98 personnes qui veulent apprendre le français représentent l'effectif des enquêtés qui sont inscrits dans les centres dont l'enseignement est donné en langue française. L'existence de ces centres est basée sur la volonté d'adultes d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à parler le français afin de pouvoir utiliser ces connaissances dans leur vie quotidienne car, comme le dit GALY Kadir, « *la vie en ville nécessite un minimum de connaissances en lecture et écriture basées sur la langue officielle qui est le français* »[119]. Ces 98 personnes sont constituées de toutes les catégories socioprofessionnelles soumises à l'enquête, à l'exception des ménagères. On peut dire que pour la majorité des enquêtés, à l'exception des ménagères, leur travail les met en contact avec une clientèle qui, dans le contexte de la ville, s'exprime largement en français. C'est chez 32 personnes seulement que la vie démocratique constitue une préoccupation à surmonter grâce à l'alphabétisation. On peut avancer à ce niveau que la conscience politique chez une personne analphabète n'est pas aussi développée pour qu'elle (la personne analphabète) se rende compte que l'éducation, en l'occurrence l'alphabétisation, est un levier de la démocratie. Parmi ces 32 personnes, on dénombre huit (8) femmes. Au regard du nombre de femmes (34 femmes) dans l'effectif total, on peut dire que les politiques et sensibilisations menées jusqu'ici en faveur de l'émancipation de la femme par l'alphabétisation, malgré quelques succès, n'ont pas suffisamment gagné le terrain.

Les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés étant présentées et analysées, le chapitre qui suit traitera de la relation entre l'alphabétisation et le développement.

---

[119] Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Université de Paris V René Descarte, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, p. 112.

Chapitre VII : Impact de l'alphabétisation sur le développement économique et social

7.1 Apport de l'alphabétisation sur le plan économique

7.1.1. De l'exercice de l'activité économique principale

Il s'agit ici de voir, en ce qui concerne l'exercice de l'activité principale, les différents changements constatés depuis que les enquêtés sont alphabétisés.

Tableau n°8 : Répartition des avis par rapport aux changements économiques observés dans l'exercice des activités principales

Catégories socioprofessionnelles / Changements		A	C	E	M	Au	Effectif	% = Pi
Amélioration de la qualité de mon travail (ou de mes prestations de service)	Oui	28	65	8	34	1	136	**100**
	Non	0	0	0	0	0	0	**0**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Manipulation des machines ou des outils de travail	Oui	24	50	5	13	1	93	**68,38**
	Non	4	15	3	21	0	43	**31,62**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Economie de temps et/ou rapidité d'exécution	Oui	22	33	5	17	1	78	**57,35**
	Non	6	32	3	17	0	58	**42,65**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Accroissement de mes rendements/de ma productivité/de mon capital financier	Oui	18	48	8	0	1	75	**55,15**
	Non	10	17	0	0	0	27	**19,85**
	NC	0	0	0	34	0	34	**25**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Augmentation de revenus/de salaire/de bénéfices	Oui	9	35	2	0	1	47	**34,56**
	Non	0	0	6	0	0	06	**4,41**
	NSP	19	30	0	0	0	49	**36,03**
	NC	0	0	0	34	0	34	**25**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.
A = Artisan ; C = Commerçant ; E = Employé ; M = Ménagère ; Au. = Autre
T = Total ; NSP = Ne sait pas ; NC = Non concerné

Ce tableau montre que beaucoup de changements sont fortement notifiés dans l'exercice de l'activité principale. Tous les enquêtés pensent qu'il y a eu de l'amélioration dans leur travail. Quatre-vingt-treize (93) personnes représentant 68,38 % de l'effectif ont appris à manipuler les machines ou les outils de travail. Pour 78 personnes représentant 57,35 % des enquêtés, leur rythme d'exécution de travail a augmenté, ce qui leur permet de gagner de temps. L'accroissement des rendements, de la productivité ou du capital financier est une réalité chez 55,15 % de l'effectif, contre 19,85 % qui ne pensent pas avoir constaté ce changement et 25 %

qui affirment ne pas en être concernés. Quant à l'augmentation de salaire, de revenus ou de bénéfices, elle est confirmée chez 47 personnes (soit 34,56 % de l'effectif total), désapprouvée chez six personnes (soit 4,41 %) et inavouée chez 49 personnes qui représentent 36,03 % de l'effectif total tandis que 34 personnes (soit 25 %) affirment ne pas en être concernées.

De ces changements, les trois premiers traduisent la performance au travail. Autant les catégories socioprofessionnelles sont diverses, autant les indices de ces changements sont variés. Les artisans parlent de la mesure des dimensions de l'objet à concevoir, de savoir faire le dosage des produits (par exemple chez les teinturiers), de noter les rendez-vous ou les engagements pris, de la délivrance des reçus, de la conversation en français, etc. Chez les commerçants, la comptabilisation des opérations d'achats, de ventes et de dépenses, l'utilisation de la calculatrice, les commandes des marchandises consignées à l'écrit, la délivrance des reçus, les techniques de marchandage en sont les principaux indices. Le respect des signaux et des mesures de sécurité, la commande des fonctions numériques des machines, la manipulation des matériels de sécurité, le respect des indications de dosage, la communication en français avec le supérieur hiérarchique ou au sein de l'équipe de travail, l'esprit d'équipe, la distribution des produits sur la base d'une liste établie des bénéficiaires, la lecture et la compréhension de la table de bord de la voiture, le calcul du kilométrage… sont couramment cités par les employés pour justifier ces changements. Les mêmes avis ressortent également chez le chef du service Savonnerie de l'entreprise UNILEVER. Par rapport à la distribution des produits, un ouvrier s'explique ainsi : « *Grâce à mes connaissances en lecture, en écriture et en calcul, je distribue les produits aux bénéficiaires dont j'ai écrit les noms sur une liste* ». Les ménagères, elles dont l'identification est liée aux travaux ménagers (domestiques), choisissent les types d'aliments ou de nourritures pour assurer l'équilibre alimentaire, établissent la liste des achats de condiments à faire de façon à gérer rationnellement le budget familial, assurent la salubrité et de façon générale veillent sur la propreté de la concession. Le tradipraticien, lui, écrit les noms et les prix des produits, en établit la liste, note les rendez-vous ou les consultations, calcule le dosage des produits, etc.

La répartition par catégorie socioprofessionnelle des avis relatifs à l'accroissement des rendements et à l'augmentation des revenus ne va pas sans susciter des commentaires. D'abord, elle montre que les rendements (la productivité) et les revenus (salaire ou bénéfices) n'ont pas connu le même degré de changement. Lorsqu'on demande aux enquêtés de justifier leurs réponses par rapport à l'accroissement des rendements, ils laissent entendre qu'ils sont devenus plus productifs, que leur capacité de production et/ou de gestion a augmenté, qu'ils confectionnent plus d'articles qu'avant, que le nombre d'articles à vendre à augmenté, etc. Par contre, en ce qui concerne les revenus (salaires ou bénéfices), la forte proportion (36,03 %) est

celle des personnes qui ne savent pas s'il y en a eu changement ou pas. Ces 49 personnes sont composées de 30 commerçants et de 19 artisans. Elles affirment que certes après l'intervention de l'alphabétisation les entrées et les sorties sont comptabilisées, les dépenses rationnellement effectuées et qu'en conséquence les bénéfices sont clairement connus, mais la différence en termes d'augmentation ou de diminution de bénéfices entre les deux moments (avant et après l'alphabétisation) n'est peut être établie puisqu'elles ne maîtrisent pas la situation de gain, de perte et de dépense avant l'alphabétisation, faute de comptabilité. Quant aux employés, bien que tous aient connu une amélioration en termes d'accroissement des rendements, ils n'ont pas vu en majorité leur situation de salaire connaître un changement. Sur les huit employés que compte l'effectif total, deux ont eu une promotion au grade, passant du statut de manœuvre à celui de l'ouvrier, ce qui leur a permis d'avoir un avancement dans la grille salariale.

Ensuite, l'attention se focalise sur les lignes des non-concernés qui ne comportent que des avis des ménagères mais de toutes les ménagères. L'accroissement des rendements (de la productivité ou du capital financier) suppose qu'on exerce effectivement une activité économique et l'augmentation de revenus ou de bénéfices concerne le travailleur rémunéré en salaire ou en nature ou qui s'occupe de sa propre affaire dont il gagne les retombées. Or, les ménagères exercent comme activité principale les travaux de foyer pour lesquels elles ne reçoivent aucun paiement (en salaire ou en nature). Les travaux de foyer ne font pas partie des activités de production matérielle ou d'échange. C'est pourquoi, les ménagères sont considérées comme une population inactive par les services de l'emploi lorsqu'il s'agit d'apprécier le niveau de participation de la population à l'activité économique.

En tenant compte uniquement de l'exercice d'une activité économique de production matérielle ou d'échange, la répartition des avis sur l'accroissement des rendements et l'augmentation des revenus (ou de bénéfices) donne les résultats suivants :

Tableau n°9 : Répartition des avis par rapport à l'accroissement des rendements et à l'augmentation de revenus

Catégories socioprofessionnelles / Changements		A	C	E	Au	Effectif	% = Pi
Accroissement de mes rendements/de ma productivité/de mon capital financier	Oui	18	48	8	1	75	**73,53**
	Non	10	17	0	0	27	**26,47**
	T	**28**	**65**	**8**	**1**	**102**	**100**
Augmentation de revenus/de salaire/de bénéfices	Oui	9	35	2	1	47	**46,08**
	Non	0	0	6	0	06	**5,88**
	NSP	19	30	0	0	49	**48,04**
	T	**28**	**65**	**8**	**1**	**102**	**100**

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.
A = Artisan ; C = Commerçant ; E = Employé ; Au. = Autre ; T = Total ; NSP = Ne sait pas

Comparativement au tableau précédent, celui-ci présente des pourcentages revus à la hausse sans que l'ordre d'importance des avis ne soit modifié. Ainsi, le pourcentage des opinions favorables à l'accroissement des rendements est passé de 55,15 % dans le tableau précédent à 73,53 % dans ce tableau et celui des opinions non favorables est passé de 19,85 % à 26,47 %. Concernant l'augmentation de revenus, le pourcentage des opinions favorables est passé de 34,56 % dans le tableau précédent à 46,08 % dans ce tableau ; celui des opinions non favorables est passé de 4,41 % à 5,88 % et le pourcentage de ceux qui ne savent pas s'il y a eu changement ou pas est passé de 36,03 % à 48,04 %.

Cependant, le fait que ces différents changements constatés dans l'exercice de l'activité principale soient produits après l'intervention de l'alphabétisation, ne signifie pas forcement qu'ils sont attribuables à l'alphabétisation. Il reste alors à déterminer la part de l'alphabétisation dans ces changements et à vérifier l'influence d'autres facteurs. Conformément aux dispositions du modèle théorique d'analyse dépeintes à la page 23, la question pour déterminer le degré d'influence de l'alphabétisation dans ces changements a été posée dans le questionnaire de la façon suivante :

Pensez-vous que l'alphabétisation :

- est le seul facteur de ces changements ?
- est le plus grand facteur de ces changements ?
- est l'un des facteurs de ces changements ?
- n'a pas joué un rôle dans ces changements ?

(Aux trois derniers cas, précisez les autres facteurs).

Les réponses à cette question sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau n°10 : Répartition des avis sur la part de l'alphabétisation dans le développement des activités principales.

L'alphabétisation est	Effectif	% = Pi	Ni↗	Pi↗	Ni↘	Pi↘
le seul facteur de ces changements	82	60,29	82	60,29	136	100
le plus grand facteur de ces changements	35	25,74	117	86,03	54	39,71
l'un des facteurs de ces changements	19	13,97	136	100	19	13,97
Total général	136	100				

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.
Ni↗ = Effectifs cumulés croissants ; Ni↘ = Effectifs cumulés décroissants ; Pi↗= Pourcentages cumulés croissants ; Pi↘ = Pourcentages cumulés décroissants.

Il ressort de ce tableau qu'il n'y a pas de changement dans lequel l'alphabétisation n'a pas joué un rôle. Elle en est le seul facteur pour 82 personnes (60,29 % de l'effectif) ; le plus grand facteur pour 35 personnes, soit 25,74 % ; 19 personnes (soit 13,97 %) pensent que

l'alphabétisation est l'un des facteurs de ces changements mais dont elles n'ont pas déterminé le rang par rapport aux autres facteurs. En observant les colonnes des effectifs et des pourcentages cumulés croissants (Ni↗ et Pi↗), on remarque que pour 117 personnes (86,03 % de l'effectif), l'alphabétisation est au moins le plus grand facteur des changements observés (c'est-à-dire qu'elle est soit le seul, soit le plus grand facteur de ces changements), contre 19 personnes (13,97 %) qui en font un des facteurs, encore qu'il n'est pas exclu qu'elle en soit le plus grand. Suivant les colonnes des effectifs et des pourcentages cumulés décroissants (Ni↘ et Pi↘), les cas de changements qui admettent, en plus de l'alphabétisation, l'intervention d'autres facteurs, ont été observés au niveau de 54 personnes qui représentent 39,71 %. Il en résulte que le nombre d'avis favorables à l'intervention d'autres facteurs est strictement inférieur au nombre d'avis pour lesquels l'alphabétisation est le seul facteur des changements observés.

Cependant, quels sont ces autres facteurs ?

Quel est le degré d'implication de chacun d'eux ?

Dans la mesure où une personne peut citer plusieurs facteurs et qu'un facteur peut ne pas être cité par certaines personnes, le nombre total d'observations de tous les facteurs peut ne pas correspondre au nombre de personnes concernées. C'est pourquoi, l'importance d'un facteur doit plutôt être déterminée en fonction du nombre de fois qu'il a été cité comparativement à l'ensemble des observations recueillies par tous les facteurs.

Le tableau suivant donne la répartition des différents facteurs qui sont intervenus dans les changements observés dans l'exercice de l'activité principale.

Tableau n°11 : Différents facteurs intervenus dans le développement des activités principales

Facteurs	**Concernant 54 personnes**		**Concernant 136 personnes**	
	Effectif	% = Pi	Effectif	% = Pi
L'alphabétisation	54	48,65	136	70,47
La chance	20	18,02	20	10,36
Dieu	4	3,60	4	2,07
Le courage	8	7,21	8	4,15
La volonté	6	5,41	6	3,11
L'effort personnel	4	3,60	4	2,07
La participation aux foires	8	7,21	8	4,15
Les relations	4	3,60	4	2,07
L'appui extérieur	3	2,70	3	1,55
Total	111	100	193	100

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête réalisée en 2008.

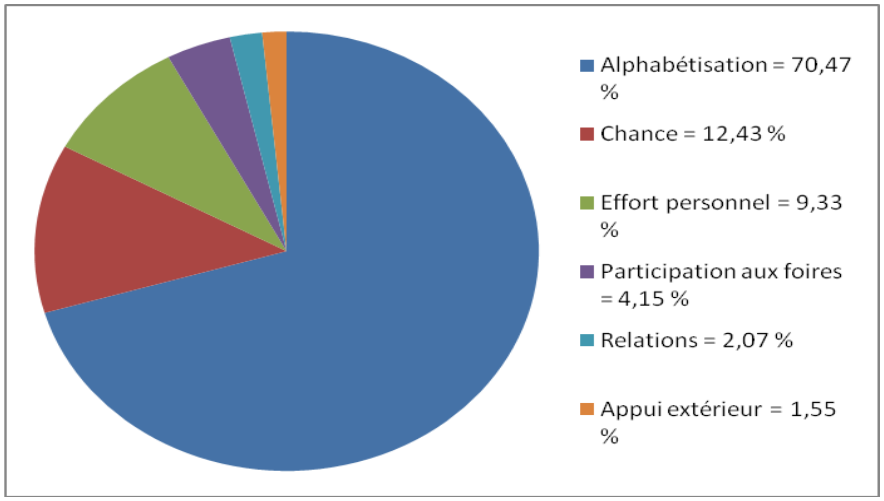
L'interférence d'autres facteurs dans les changements constatés dans l'exercice de l'activité principale au niveau de 54 personnes n'est pas insignifiante. En effet, ces facteurs totalisent 57

observations avec une proportion de 51,35 % tandis que l'alphabétisation compte 54 voix représentant 48, 65 %. Mais du point de vue de la participation individuelle, aucun facteur autre que l'alphabétisation n'a été cité par plus de 20 personnes. La différence entre l'alphabétisation et la chance qui est le deuxième facteur en termes d'importance est très grande : 48,65 % –18,02 % = 30,63 %. Toutefois, on peut procéder à un regroupement de ces facteurs par similitude pour permettre une interprétation cohérente des données. Les personnes qui ont cité Dieu comme facteur ont, par exemple, fait référence dans leur explication à la fois à l'exaucement d'une prière ou d'une invocation et à la chance. Tout comme les personnes qui parlent de la chance ne peuvent se passer de Dieu, comme il ressort des propos des deux d'entre elles : « *Oui, l'alphabétisation a vraiment joué un rôle dans ces changements, car avant la formation, j'étais avec mon patron mais maintenant je travaille pour mon propre compte grâce aux connaissances écrites que j'ai acquises. Mais il y a aussi la chance que j'ai eue par la grâce de Dieu ; ce qui m'a permis d'avoir des moyens pour créer mon propre atelier de couture. Maintenant, Dieu merci ! Je reçois des clients et ils sont satisfaits de mes prestations* » ; « *Vous savez, il y a des jours où je reçois beaucoup de clients et il y en a où la clientèle diminue ; ça dépend de la chance du jour et c'est Dieu qui donne la chance* ». La chance et Dieu peuvent donc être groupés puisqu'ils constituent tous deux pour la personne une force extérieure qui peut se traduire par l'émanation de Dieu lui-même. Ainsi, les deux réunis au sein d'un même facteur qu'on peut encore appeler par commodité ***la chance*** obtiennent une valeur absolue de 24 observations et une valeur relative de 21,62 %. Le courage, la volonté et l'effort personnel expriment, quant à eux, l'engagement de la personne à s'investir (physiquement, matériellement, financièrement…) pour avoir un résultat meilleur. Ils constituent aussi ***l'effort personnel***. 18 personnes l'ont approuvé, soit 16,22 %. ***La participation aux foires*** est aussi un facteur qui a influencé les changements chez huit personnes, soit une valeur relative de 7,21 %. Elle est défendue par les artisans. Selon ces derniers, la participation aux foires nationales ou internationales offre beaucoup d'opportunités : occasion de découvrir d'autres modèles et talents dont il faut s'inspirer pour améliorer les siens ; lieu et moment de pouvoir facilement et à bon prix vendre ses produits ou articles ; occasion de tisser des relations et d'avoir des clients potentiels qui peuvent désormais se rendre à l'atelier grâce à la carte de visite ; etc. Quatre personnes – ce sont des commerçants – pensent que ***les relations*** qu'elles ont entretenues avec des connaissances de plus en plus nombreuses ont permis d'accroître la visibilité de leurs actions (marchandises) et par voie de conséquence le développement de leur commerce. Le fait de donner à tout client nouveau une carte de visite, accompagnée d'un cadeau, permet de tisser des relations et d'attirer une clientèle importante. Le poids du facteur ***relations*** est de 3,60 %. L'influence de ***l'appui extérieur*** est de 2,70 %. Ces trois artisans font référence ici aux projets

et O.N.G. qui interviennent dans le développement du village artisanal de Wadata à travers la prise en charge des actions d'alphabétisation et des formations à l'intention des coopératives, la dotation du village artisanal en moyens matériels et financiers de fonctionnement, etc.

L'élargissement de l'analyse à l'ensemble de la population d'enquête (136 personnes) permet d'avoir une vue globale de l'apport de chaque facteur dans les différents changements observés dans l'exercice de l'activité principale. Ainsi, l'alphabétisation bat le record avec un pourcentage de 70,47 % ; la chance vient en deuxième position (12, 43 %), suivie de l'effort personnel (9,33 %), de la participation aux foires (4,15 %), des relations (2,07 %) et de l'appui extérieur (1,55 %).

Graphique 1 : Degré de participation des différents facteurs aux changements constatés dans l'exercice de l'activité principale



Au regard de ce qui précède, il est indéniable que l'alphabétisation a joué un rôle important dans le développement des activités principales des enquêtés. Cependant, tout ce qui est dit jusqu'ici ne donne qu'une appréciation générale de l'alphabétisation. Or, l'alphabétisation en tant que formation est un mode d'acquisition de diverses connaissances, tant il y est enseigné plusieurs matières. Il est donc nécessaire de vérifier l'apport spécifique de chaque matière dans les différents changements observés chez les différentes catégories socioprofessionnelles.

7.1.2. Degré d'utilisation des contenus des matières au niveau de l'activité principale

Le tableau ci-dessous présente le niveau d'utilisation du contenu de chaque matière d'enseignement dans l'exercice de l'activité économique principale.

Tableau n°12 : Degré d'utilisation des connaissances chez les alphabétisés

C.S.P. / Utilités des matières		Artisan		Commerçant		Employé		Ménagère		Autres		Total	
		Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%	Ni	%
Calcul	R.U.	13	46,43	62	95,38	7	87,50	28	82,35	0	0	**110**	**80,88**
	U.S.	14	50	3	4,62	1	12,50	6	17,65	1	100	**25**	**18,38**
	U.Ra.	1	3,57	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**	**0,74**
	T.	**28**	**100**	**65**	**100**	**8**	**100**	**34**	**100**	**1**	**100**	**136**	**100**
Lecture-écriture	R.U.	21	74,07	39	60	8	100	21	61,76	1	100	**90**	**66,18**
	U.S.	7	25,93	26	40	0	0	13	38,24	0	0	**46**	**33,82**
	T.	**28**	**100**	**65**	**100**	**8**	**100**	**34**	**100**	**1**	**100**	**136**	**100**
Langage	R.U.	24	85,19	14	22,22	6	100	0	0	1	100	**45**	**45,92**
	U.S.	4	14,81	34	53,97	0	0	0	0	0	0	**38**	**38,77**
	U.Ra.	0	0	15	23,81	0	0	0	0	0	0	**15**	**15,31**
	T.	**28**	**100**	**63**	**100**	**6**	**100**	**0**	**0**	**1**	**100**	**98**	**100**
Langage corrigé	R.U.	33	84,62	19	21,84	8	100	0	0	2	100	**62**	**45,59**
	U.S.	6	15,38	47	54,02	0	0	0	0	0	0	**53**	**38,97**
	U.Ra.	0	0	21	24,14	0	0	0	0	0	0	**21**	**15,44**
	T.	**39**	**100**	**87**	**100**	**8**	**100**	**0**	**0**	**2**	**100**	**136**	**100**
Thème éducatif	R.U.	8	25,92	16	24,61	5	62,50	29	85,29	0	0	**58**	**42,65**
	U.S.	18	66,67	25	38,46	3	37,50	4	11,77	0	0	**50**	**36,76**
	U.Ra.	2	7,41	21	32,31	0	0	1	2,94	1	100	**25**	**18,38**
	J.U.	0	0	3	4,62	0	0	0	0	0	0	**3**	**2,21**
	T.	**28**	**100**	**65**	**100**	**8**	**100**	**34**	**100**	**1**	**100**	**136**	**100**

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête sur le terrain réalisée en 2008.
R.U. = Régulièrement Utilisé ; **U.S.** = Utilisé Souvent ; **U.Ra.** = Utilisé Rarement ; **J.U.** = Jamais Utilisé ;
Ni* = effectif corrigé

Une personne peut attribuer une même valeur à deux ou plusieurs matières si elle juge qu'elles remplissent la même condition, c'est-à-dire qu'elles ont connu le même niveau d'utilisation. Il convient de noter que le langage n'est pas enseigné dans 12 centres dont 11

féminins et un masculin, issus tous des groupements. Ces centres ont enregistré 38 alphabétisés. Pour veiller à l'une des propriétés des règles de Yules qui stipule que les indicateurs (la moyenne, la médiane, le mode…) sont peu sensibles aux fluctuations d'échantillons, les effectifs des différents niveaux d'utilisation du langage ont été rapportés à un effectif total de 98 personnes qui ont effectivement suivi les leçons du langage. Ceci permettra d'obtenir des données (pourcentages, indicateurs, …) sur l'appréciation du niveau d'utilisation du langage comparables[120] à celles obtenues sur l'appréciation du niveau d'utilisation des autres matières.

Aussi, faut-il préciser que les programmes d'enseignement dans les trois centres de l'école Diori 1 sont semblables à ceux de l'enseignement primaire. Les instructeurs élaborent eux-mêmes leurs programmes en se basant sur le modèle scolaire. Les différentes matières qui y sont enseignées sont la lecture-écriture, le calcul, le langage, l'histoire-géographie, la science naturelle et la grammaire-orthographe-conjugaison. Par commodité et pour le besoin de comptabilisation, la grammaire-orthographe-conjugaison a été insérée dans la lecture-écriture ; l'histoire-géographie et la science naturelle ont été classées dans le thème éducatif du fait de leurs contenus thématiques qui touchent à des aspects de la vie.

Ainsi, le tableau ci-dessus révèle que la majorité des artisans utilise régulièrement le langage et la lecture-écriture et souvent le calcul et le thème éducatif. La matière la plus régulièrement utilisée chez les artisans est le langage (24 personnes sur 28), ensuite vient la lecture-écriture (21 personnes sur 28), puis le calcul (recueillant l'avis de 13 personnes sur 28) et enfin le thème éducatif qui n'est utilisé régulièrement que par huit personnes. Il en résulte que les artisans utilisent au moins souvent le langage et la lecture-écriture.

Mais la réalité n'est pas la même chez les commerçants qui classent en première position le calcul (utilisé régulièrement à hauteur de 95,38 %) et en deuxième position la lecture-écriture (par 60 % des commerçants). Le thème éducatif occupe la troisième place avec une proportion de 24,61 %, laissant le dernier rang au langage qui est utilisé régulièrement par 22,22 %. L'on constate aussi que chez les commerçants, le langage et le thème éducatif sont plus utilisés souvent (respectivement 53,97 % et 38,46 %) et rarement (respectivement 23,81 % et 32,31 %) que régulièrement (respectivement 22,22 % et 24,61 %).

Quant aux employés, ils utilisent tous régulièrement le langage et la lecture-écriture. Sept (7) personnes utilisent régulièrement le calcul contre une qui l'utilise souvent. Le thème éducatif est utilisé régulièrement par cinq (5) personnes et souvent par trois (3). Toutes les matières sont importantes chez les employés, car chaque matière est utilisée régulièrement par au moins cinq

[120] On peut utiliser une autre méthode pour vérifier ces résultats : si dans N = 98 personnes on a Ni qui utilisent régulièrement le langage, combien de Ni aurait-on obtenus si N était 136 personnes ? Réponse : $Ni^* = (Ni \times 136)/98$. Exemple : $N1^* = (45 \times 136)/98 = 62{,}44 = 62$ personnes. Ainsi, $P1^* = (62{,}44 \times 100)/136 = 45{,}918\ \% = 45{,}92\ \%$. Ce pourcentage correspond effectivement à celui présenté dans le tableau, obtenu en rapportant 45 à 98 et en multipliant le résultat par 100.

(5) personnes sur huit (8). Le nombre d'employés dans l'effectif total étant très faible (8 personnes), l'on ne peut utiliser les pourcentages pour apprécier l'importance des matières. Mais numériquement, on peut dire que le langage et la lecture-écriture ont la même importance et sont les matières les plus utilisées chez les employés, vient ensuite le calcul avec une grande proportion (7 personnes sur 8), laissant le dernier rang au thème éducatif.

Chez les ménagères, c'est le thème éducatif qui occupe le premier rang (29 personnes, soit 85,29 %), suivi du calcul utilisé régulièrement par 28 personnes (soit 82,35 %) et de la lecture-écriture à hauteur de 61,76 % (21 personnes). Il faut noter qu'aucune ménagère n'a suivi les cours de langage. Dans toutes les matières, la proportion de l'utilisation régulière remporte sur les autres.

Le tradipraticien, compris dans l'item « autres », utilise régulièrement la lecture-écriture et le langage, souvent le calcul et rarement le thème éducatif.

En règle générale, toutes les matières sont utilisées régulièrement à des proportions importantes par toutes les catégories socioprofessionnelles. La matière la plus utilisée chez les alphabétisés, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, est le calcul. Cette matière est régulièrement utilisée chez 110 personnes qui représentent 80,88 % de l'effectif. Après vient la lecture-écriture qui est utilisée régulièrement par 90 personnes, soit 66,18 %, suivie du langage apprécié par 45,92 % et le thème éducatif vient en dernière position, en recueillant 42,65 %. Mais cette utilisation régulière change de proportion d'une matière à une autre et d'un type d'activité à un autre. Par catégorie socioprofessionnelle, on constate que la matière la plus utilisée est le langage chez les artisans, le calcul chez les commerçants, la lecture-écriture et le langage chez les employés et le thème éducatif chez les ménagères.

Presque tout ce qu'on a dit jusqu'ici à propos des effets de l'alphabétisation n'a concerné que l'exercice d'une activité principale, c'est-à-dire celle à laquelle s'identifie la catégorie socioprofessionnelle. Pourtant, le milieu urbain se caractérise aussi par la cherté de la vie qui somme les citadins à exercer plusieurs activités pour, comme le dit le langage courant, « *joindre les deux bouts* ». Dans le monde des intellectuels, la formule est plus connue sous le nom des « à-côtés » où le fonctionnaire, en plus de son emploi pour lequel il reçoit un salaire, met ses connaissances au service d'autres employeurs pour un travail occasionnel (cours privés, de vacation, de maison…). Les travailleurs du secteur informel aussi ne sont pas en reste de cette débrouillardise. Ils s'adonnent à des activités secondaires aussi diverses que l'agriculture, l'élevage ou l'embouche, le petit commerce… qui constituent des activités génératrices de revenus non négligeables. Il est donc nécessaire de s'y pencher pour appréhender le rôle de l'alphabétisation dans le développement de ces activités.

7.1.3. De l'exercice d'une ou des activités secondaires

Tableau n°13 : Répartition des avis des enquêtés selon qu'ils exercent ou non des activités secondaires

C.S.P. / A.S.	Artisan	Commerçant	Employé	Ménagère	Autres	Total
Oui	19	19	6	34	1	79
Non	9	46	2	0	0	57
Total	28	65	8	34	1	136

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête sur le terrain réalisée en 2008.
C.S.P. = Catégorie socioprofessionnelle ; A.S. = Activité secondaire

Le tableau ci-dessus montre que 79 personnes exercent, en plus de leurs activités principales, d'autres activités pour « joindre les deux bouts ». Par catégorie socioprofessionnelle, il ressort que les artisans exercent dans leur majorité (19 personnes sur 28) une ou des activités secondaires. C'est la tendance inverse qui prévaut chez les commerçants, car 19 personnes seulement mènent une deuxième activité contre 46 personnes qui ne font que le commerce. Six employés sur huit s'adonnent aussi à des activités secondaires. Le tradipraticien aussi a une deuxième activité. Si dans la partie consacrée à l'apport économique de l'alphabétisation dans l'exercice d'une activité principale les ménagères s'étaient déclarées non concernées du fait de leur statut professionnel qui ne s'identifie pas à une activité de production ou d'échange, elles ont le mérite d'imposer leur nombre dans l'effectif des personnes qui exercent une activité secondaire. En effet, toutes les ménagères exercent des activités secondaires, précisément les activités génératrices de revenus.

Il convient de préciser qu'une personne peut s'adonner à plusieurs activités secondaires et la prise en compte de chacune d'elles est nécessaire dans l'analyse du rapport qu'elles entretiennent avec l'alphabétisation. C'est pourquoi, le nombre total d'observations ne peut correspondre au nombre de personnes (79 personnes) qui ont affirmé exercer une ou des activités secondaires. Le poids d'une activité doit donc être déterminé en fonction du nombre de fois qu'elle a été citée dans l'ensemble des observations recueillies.

Le tableau suivant donne la répartition par catégories socioprofessionnelles des avis relatifs aux activités secondaires exercées.

Tableau n°14 : Répartition des différentes activités secondaires exercées par catégorie socioprofessionnelle.

C.S.P. / Type d'A.S.	Artisan	Commerçant	Employé	Ménagère	Autre	Effectif	% = Pi
Petit commerce	2	0	1	26	0	29	28,15
Agriculture	1	16	4	1	1	23	22,33
Banque céréalière	0	0	0	12	0	12	11,65
Embouche, élevage	0	7	0	4	0	11	10,68
Les coopératives	7	0	0	0	0	7	6,80
Teinture	0	0	0	7	0	7	6,80
Clos d'enfants	0	0	0	6	0	6	5,83
Tontine	0	3	0	0	0	3	2,91
Location des chaises	0	0	0	2	0	2	1,94
Peinture	1	0	0	0	0	1	0,97
Plomberie	0	1	0	0	0	1	0,97
Moulin	0	1	0	0	0	1	0,97
Total	11	28	5	58	1	103	100
% = Pi	10,68	27,19	4,85	56,31	0,97	100	

Source *:* Elaboré à partir des données de l'enquête sur le terrain réalisée en 2008.
C.S.P. = Catégorie Socioprofessionnelle ; **A.S.** = Activité Secondaire

L'activité secondaire la plus pratiquée par les enquêtés est le petit commerce. Il est pratiqué par 29 personnes dont 26 ménagères, deux artisans et une employée. Le menu du petit commerce est très varié : vente de bijoux, de condiments, de henné, de poisson, de bois de chauffe, de plat ou de nourriture, de galette, du parfum, etc. L'agriculture, pratiquée par 23 personnes, est la deuxième activité importante. Les principales cultures agricoles identifiées sont celles du mil, du haricot, du riz et de contre-saison (jardin). L'élevage est pratiqué sous forme d'embouche (ovine et bovine) par 11 personnes dont 7 commerçants et 4 ménagères. La banque céréalière, le clos d'enfants et la location des chaises sont des activités collectives initiées par certains groupements féminins dont la gestion est confiée aux membres du bureau. Les coopératives du village artisanal de Wadata et du musée national sont mises en place par les artisans pour faire la promotion des activités des membres, par le biais du bureau. La teinture est aussi une activité individuelle menée par les membres du groupement féminin appelé « Kunda », localisé à Saga. Les autres activités identifiées sont la peinture (exercée par un artisan), la plomberie (par un commerçant), la tontine (par trois commerçants) et le moulin (par un commerçant).

Il faut aussi remarquer que 56,31 % des activités secondaires sont menées par des ménagères. En dehors de l'agriculture, toutes les activités menées par les ménagères et le petit commerce mené par une employée sont des activités génératrices de revenus initiées à partir d'un fonds de roulement octroyé aux différents groupements par l'U.N.I.C.E.F. Ce fonds sert pour le démarrage des activités collectives (banques céréalières, clos d'enfants, location des chaises…). Mais les activités collectives ne sont initiées que par quelques groupements seulement (Banguisto baakasinay, Karadjé bas mila ban, Zarmagandey Annura, Zarmagandey Care). Le fonds est surtout distribué sous forme de microcrédits aux personnes désireuses d'entreprendre des activités individuelles, selon les critères suivants :

- être membre du groupement ;
- présenter l'acte d'agrément ;
- être bon payeur (pour espérer un autre crédit) ;
- être régulier aux cours d'alphabétisation.

L'éventail des activités secondaires menées par les enquêtés étant dressé, la question se pose de savoir si l'alphabétisation a servi à accroître ces activités et dans le cas échéant, de justifier les changements qu'elle a engendrés.

Si tous les enquêtés exerçant des activités secondaires ont affirmé qu'ils les exerçaient déjà avant l'alphabétisation, ils ont tous aussi affirmé que l'alphabétisation a servi dans l'exercice de ces activités. D'ailleurs, la création des centres d'alphabétisation au sein des groupements se justifie en grande partie par la nécessité pour les membres d'acquérir des connaissances pour mieux exercer les activités génératrices de revenus. Les changements à mettre à l'actif de l'alphabétisation sont énormes selon les enquêtés. La lecture de certaines indications sur la qualité, l'utilisation, le choix, le dosage… des produits et intrants agricoles (notamment les engrais chimiques et les variétés des céréales) a permis d'améliorer les rendements agricoles. La comptabilisation des dépenses effectuées dans le cadre de l'entretien des animaux (nourriture, engraissement, abreuvage, suivi de la santé de l'animal…) permet de calculer les bénéfices ou les pertes après la vente. Mais la rentabilité de la pratique de l'embouche n'est pas souvent perceptible du fait de son caractère saisonnier (le prix de l'animal augmente généralement à l'approche des fêtes comme la tabaski) et de son implication en termes de dépenses à faire dans l'entretien de l'animal. Les enquêtés, en particulier les membres des groupements ou des coopératives, affirment que leur capacité de gestion s'est améliorée : comptabilisation des opérations d'achat, de vente et de dépense qui permet de calculer les pertes et les bénéfices ; commande des marchandises ou des achats par le biais de l'écrit ; remboursement des crédits, contrôle de la trésorerie et gestion des ressources financières dans le respect des textes régissant le

groupement ou la coopérative ; bonne tenue des documents de gestion, etc. De façon générale, l'utilisation de l'écriture a été de mise dans toutes les activités.

Les revenus tirés de ces différentes activités permettent de satisfaire beaucoup de besoins : augmentation du budget familial, aide financière au conjoint (ou à la conjointe), contribution à la prise en charge des frais de petit déjeuner et de récréation pour les enfants scolaires, etc. A partir de ces revenus, certaines personnes arrivent même à entreprendre d'autres activités, comme laisse entendre une enquêtée, membre du groupement « M.M.D. » de Saga : « *Grâce à la teinture et à la vente de henné, j'ai acheté trois chèvres, un bouc et une brebis. Le groupement "M.M.D." me vient en aide dans la prise en charge médicale de ces animaux.* » La pratique de ces activités entraîne d'importants changements sociaux chez les femmes ménagères : elles deviennent financièrement moins dépendantes vis-à-vis de leurs époux dans la satisfaction de leurs besoins. Ces besoins sont, entre autres, la participation aux cérémonies sociales, les achats des vêtements, des chaussures et des produits cosmétiques pour l'entretien corporel, la participation à la prise de décision au sein de la famille, etc. C'est ce qui fait dire à HASSANE Fati que « *cette situation de fait se manifeste par le passage d'un statut professionnel d'inactif à* [celui d'] *actif pour les femmes sans emploi* »[121].

Après cet exposé sur l'importance de l'alphabétisation dans l'exercice des activités secondaires, il convient de voir les domaines dans lesquels les différentes matières marquent le plus leur utilité.

7.1.4. Domaines d'utilisation des connaissances

Quelle que soit la nature de l'activité économique exercée, la circulation des richesses ou des biens produits et la prestation des services s'opèrent pour l'essentiel dans un cadre d'échange (lieu ou atelier de travail, marché…) par l'intermédiaire de la monnaie. Dans tous les cas de figure, le travailleur est tenté d'évaluer et de comparer les coûts et la quantité de la production, les chiffres d'affaires avant et après la production ; de vendre ses produits sur le marché pour satisfaire ses multiples besoins, etc. Ce contexte d'échange impliquant la comptabilisation en valeurs monétaires des biens et services peut être considéré comme ***le domaine commercial*** de l'activité exercée. Aussi, ces transactions commerciales se déroulent-elles dans un lieu de rencontre (marché, réunion…) où les offres des vendeurs et les demandes des acheteurs s'ajustent et se régulent à un certain prix, après confrontation. Cette confrontation implique que les acteurs conversent, discutent, expriment leurs pensées, chacun employant des mots et/ou des phrases susceptibles de convaincre l'autre. On peut considérer ces moments et lieux d'expression et de confrontation d'idées comme ***le domaine des discours/discussions***. Par ailleurs, les transactions

[121] Fati HASSANE, Impact des activités génératrices de revenus sur le statut socioéconomique de la femme. Cas du groupement féminin ''Sourantey'' de la commune Niamey V, Mémoire de maîtrise en sociologie, Niamey : F.L.S.H/U.A.M., 2007, p. 44.

commerciales, l'organisation et le déroulement des réunions y afférentes, les sentences issues des discussions… sont autant de circonstances qui font le plus souvent l'objet de l'écrit, car comme le dit l'adage, « *la parole s'envole mais l'écrit reste* ». C'est le domaine de ***la rédaction des documents***. En outre, les circonstances sus-évoquées sont aussi des moments où se rencontrent des hommes aux esprits et aux tempéraments différents ; où le besoin de s'informer, d'informer, de donner des conseils et de sensibiliser la population se fait sentir en vue d'éviter ou de maîtriser les problèmes, les conflits et les tensions qui naissent de la vie en société. C'est ***le domaine de la sensibilisation-information par rapport un problème***.

D'autre part, les différentes matières enseignées en alphabétisation ont chacune leurs contenus spécifiques. Leurs pertinences dépendent de l'utilisation pratique qu'on fait des connaissances tirées de chacune d'elles. C'est pourquoi, l'on se propose de vérifier par rapport à l'exercice de l'activité secondaire, le domaine dans lequel les enquêtés perçoivent le plus l'utilité de chaque matière enseignée.

La question relative aux domaines d'utilisation des connaissances a été formulée dans le questionnaire de la manière suivante : « **Par rapport aux activités secondaires, indiquez-nous le domaine dans lequel vous percevez le plus l'utilité de chaque matière enseignée** ». Comme la formulation de cette question laisse entrevoir, les connaissances d'une matière peuvent être utilisées dans plusieurs domaines mais c'est seulement le domaine qui leur est le plus favorable qui est recherché. Ceci n'exclut pas aussi que plusieurs matières aient plus d'utilité dans un même domaine.

Le tableau suivant donne la répartition des avis des enquêtés par rapport aux domaines d'utilisation des connaissances dans l'exercice des activités secondaires.

Tableau n°15 : Répartition des avis des enquêtés par rapport au domaine dans lequel ils perçoivent le plus l'utilité de chaque matière enseignée dans l'exercice de leurs activités secondaires

Domaines d'utilisation des connaissances / Matière la plus utilisée		Domaine commercial	Rédaction des documents	Discours/ discussions	Sensibilisation-information par rapport à un problème	Total
Lecture-écriture	**Ni**	1	77	1	0	79
	%	1,265	97,47	1,265	0	100
Calcul	**Ni**	78	1	0	0	79
	%	98,73	1,27	0	0	100
Langage	**Ni**	0	1	38	2	41
	%	0	2,44	92,68	4,88	100
Langage corrigé	**Ni**	0	2	73	4	79
	%	0	2,53	92,41	5,06	100
Thème éducatif	**Ni**	0	0	2	77	79
	%	0	0	2,53	97,47	100

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête sur le terrain réalisée en 2008.

Ce tableau présente des résultats assez parlants. L'utilité de la lecture-écriture est plus perçue dans le domaine de la rédaction des documents pour 77 personnes, dans le domaine commercial pour une personne et dans le domaine des discours-discussions aussi pour une personne. Toutes les 79 personnes pensent que l'utilité de la lecture-écriture est moins perçue dans le domaine de la sensibilisation-information par rapport aux autres domaines. Sans trop de surprise, le domaine commercial bat le record en ce qui concerne l'utilité du calcul avec un effectif de 78 personnes contre une personne qui propose le domaine de la rédaction. Les discours-discussions et la sensibilisation-information ne sont pas aussi importants que les deux premiers domaines par rapport à l'utilisation du calcul. Quant au langage, son domaine le plus favori est celui des discours-discussions (avec un effectif de 38 personnes sur 41 qui ont suivi les cours du langage parmi celles qui exercent des activités secondaires), suivi de la sensibilisation-information (pour deux personnes) et de la rédaction (pour une personne). Le domaine commercial ne pas aussi important que les autres par rapport à l'utilisation du langage. Elargis aux 79 personnes, les avis sur l'utilité du langage s'élèvent à 73 pour les discours-discussions, à quatre pour la sensibilisation-information et à deux pour la rédaction. Enfin, c'est le domaine de la sensibilisation-information qui a enregistré le plus l'utilité du thème éducatif (77 personnes sur 79 l'ont approuvé), suivi de celui des discours-discussions qui a recueilli les avis de deux personnes.

Fondamentalement, le domaine le plus favorable à l'utilisation de la lecture-écriture est celui de la rédaction. Le domaine commercial brille par l'utilisation du calcul. Celui des discours-discussions occupe le premier rang dans l'utilisation des acquis du langage. La sensibilisation-information, elle, marque son importance dans l'utilisation des acquis du thème éducatif.

Mais tout ceci se passe aussi dans un contexte social précis, tant l'économique lui-même est social. Les faits économiques ou ceux considérés comme tels sont fondamentalement des faits sociaux en ce qu'ils naissent dans un milieu ou contexte social précis ; font intervenir des acteurs sociaux précis, jouant des rôles déterminés et cela suivant un mode d'organisation donné. Cette organisation définit les relations politiques et sociales entre les hommes en fonction des rapports qu'ils entretiennent avec leurs environnements physiques (rapports au travail, position occupée dans la réalisation de la production, etc.).

Outre l'aspect social du fait économique, la vie sociale revêt plusieurs dimensions concourant à la quête de l'épanouissement de l'homme : l'instruction, l'éducation, la santé, l'hygiène, le comportement, le prestige, la liberté, l'autonomie, le pouvoir, etc. Le terme de développement social désigne ici la capacité des personnes et des communautés à assumer elles-mêmes la direction de leur propre développement.

C'est le rapport de ces aspects sociaux du développement avec l'alphabétisation qui sera développé dans les pages qui suivent.

7.2 Importance et Impact de l'alphabétisation sur le plan social

7.2.1. De l'exercice de responsabilités et de compétences

Il s'agit ici de voir si le fait d'être alphabétisé permet d'accéder à un poste de responsabilité, d'avoir une promotion au grade ou d'exercer au mieux les compétences liées à un poste de responsabilité. Il faut cependant relativiser les sphères d'exercice de responsabilités et de compétences au statut socioprofessionnel de l'individu (par exemple : employé ou travailleur indépendant ; travail officiel ou informel ; salarié, rémunéré, chômeur ou inactif ; etc.). La promotion au grade et la nature de la responsabilité à assumer ou à laquelle il faut prétendre, dépendent du mode d'organisation (ou de la nature de l'administration) qui assure le fonctionnement du service et qui détermine les relations (de travail ou de hiérarchie) entre les travailleurs. En ce qui concerne la population cible de cette étude, seuls les employés ont la possibilité, en plus du syndicalisme, de prétendre à une promotion au grade dans leur carrière, du fait qu'ils travaillent dans un service formel (qui est une entreprise avec son administration). Ainsi, deux ouvriers de l'entreprise UNILEVER ont eu une promotion au grade, passant du

statut de manœuvre à celui de l'ouvrier ; ce qui leur a permis d'avoir un avancement dans la grille salariale. Quant à l'accès à un poste de responsabilité, deux ouvriers affirment être nommés contrôleurs de qualité au sein de l'administration d'UNILEVER. Ces changements positifs sont à mettre à l'actif de l'alphabétisation, car les concernés affirment qu'ils ont été retenus suite à des tests écrits de niveau organisés à cet effet. Le chauffeur, lui, a bénéficié d'un certificat de témoignage pour sa bonne prestation due à l'alphabétisation.

Mais pour l'essentiel, les groupements, les syndicats, les coopératives et les associations sont les différentes formes d'organisations au sein desquelles les populations cibles de la présente étude peuvent exercer leurs responsabilités et compétences. Sur les 136 personnes enquêtées, il a été dénombré 90 personnes qui sont membres des groupements, des syndicats, des coopératives ou des associations des vendeurs. Parmi ces 90 personnes, 40 sont membres du bureau. Toutes les 90 personnes affirment qu'elles étaient déjà membres de ces structures et d'autres membres du bureau avant même qu'elles ne s'inscrivent aux cours d'alphabétisation. Les différents postes occupés par les enquêtés au sein de leurs bureaux respectifs sont : président(e), secrétaire général, trésorier, délégué du personnel, délégué de sécurité, délégué d'hygiène et commissaires aux comptes. Les enquêtés affirment toutefois qu'en dehors du poste du président, tous les autres, en particulier le secrétariat général et la trésorerie, nécessitent à ce que les personnes aient un minimum de connaissances en communication écrite. C'est pourquoi, il était privilégié pour la nomination à ces postes les candidatures des personnes ayant fréquenté l'école primaire (parmi les enquêtés membres des structures, il y en a qui avaient les niveaux C.P., C.E.1, C.E.2, C.M.1, C.M.2). Mais à défaut ou en plus de l'instruction, d'autres critères sont retenus dans le choix des membres du bureau. Il s'agit de l'ancienneté, de l'expérience, de la sagesse, de l'honnêteté et de la confiance. Mais comme l'affirment les 90 personnes qui sont membres des structures, nombreux sont les membres du bureau qui se sont par la suite inscrits dans les centres d'alphabétisation et qui ont acquis le niveau alphabétisé. Ainsi, pour 51 personnes, la majorité des membres du bureau a suivi les cours d'alphabétisation ; 15 personnes affirment que tous les membres du bureau ont suivi les cours d'alphabétisation, contre 24 personnes pour lesquelles c'est une minorité des membres de leur bureau qui a suivi les cours d'alphabétisation.

Quant aux 40 membres du bureau, ils affirment que leur manière de gérer, d'assumer les responsabilités et d'exercer les compétences liées à leurs postes s'est nettement améliorée depuis qu'ils sont alphabétisés. Entre autres changements, on peut noter : la bonne tenue des documents de gestion, l'élaboration des procès verbaux, la rédaction des correspondances et des discours, la gestion et le contrôle de la trésorerie, la participation à la prise des décisions, l'esprit d'équipe, la

perspicacité (notamment expression en français) dans la revendication ou la défense des intérêts matériels et moraux des membres.

Fort de tous ces constats, le bureau du syndicat des travailleurs de l'entreprise UNILEVER, à son renouvellement, a exigé le niveau d'instruction, en l'occurrence le critère « alphabétisé », pour occuper certains postes. Un membre du bureau dudit syndicat donne ses impressions par rapport à l'importance de l'instruction : « *je crois que prochainement, pour être vigile ou garde, il faut être instruit* ». Les membres des autres structures (groupements, coopératives, associations) soutiennent qu'au prochain renouvellement du bureau, le premier critère pour être élu membre du bureau sera d'avoir au moins un niveau alphabétisé.

Les questions relatives à l'exercice de responsabilités et de compétences étant présentées et traitées, il convient de voir les autres changements sociaux que l'alphabétisation a apportés dans le bien-être des enquêtés.

7.2.2. Alphabétisation et bien-être social : l'alphabétisation et la vie en mieux !

Il est question ici d'une part de cerner de façon générale les changements sociaux que l'alphabétisation a apportés dans la vie individuelle ou collective et, d'autre part, de vérifier l'impact de l'alphabétisation sur le plan nutritionnel, sanitaire et d'hygiène.

7.2.2.1. Changements dans la vie individuelle et collective

Les différents changements intervenus dans la vie individuelle et collective des alphabétisés ont trait au statut social, à la communication écrite, à l'appui à l'alphabétisation et à la scolarisation des enfants, aux droits et devoirs d'une personne, à la recherche de solution aux problèmes des populations, à l'expression orale en français, à la démocratie et la création d'emploi.

Les données relatives à ces changements sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau n°16 : répartition des avis des enquêtés par rapport aux changements sociaux que l'alphabétisation a apportés dans leur vie individuelle ou collective

Changements		Catégories socioprofessionnelles						
		A	C	E	M	Au	Total	%
Changement de statut social/ acquisition de prestige (identification à ceux qui savent lire, écrire, calculer par écrit et/ou s'exprimer en français, être respecté)	Oui	28	62	8	34	1	133	**97,79**
	Non	0	3	0	0	0	3	**2,21**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Partisan de la communication écrite (lire et comprendre les messages, les affiches, les panneaux, lire et écouter les informations audiovisuelles, transmettre et profiter du secret de la correspondance)	Oui	28	63	8	33	1	133	**97,79**
	Non	0	2	0	1	0	3	**2,21**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
L'appui à l'alphabétisation	Oui	28	47	8	34	1	118	**86,76**
	Non	0	18	0	0	0	18	**13,24**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
L'appui à la scolarisation des enfants	Oui	27	46	8	34	1	116	**85,29**
	Non	1	19	0	0	0	20	**14,71**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Savoir mieux me défendre dans la société en connaissant les droits et devoirs de la personne	Oui	25	48	8	32	1	114	**83,83**
	Non	3	17	0	2	0	22	**16,17**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
La recherche des solutions aux problèmes des populations/La sensibilisation des populations face à un problème ou à une innovation	Oui	26	45	7	29	1	**108**	**79,41**
	Non	2	20	1	5	0	**28**	**20,59**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
L'expression orale en français	Oui	28	63	6	0	1	98	**72,06**
	Non	0	2	2	34	0	38	**27,94**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
La garantie d'une pratique démocratique (s'expliquer publiquement en réunion, mener une vie politique, postuler sa candidature)	Oui	24	32	8	30	1	95	**69,85**
	Non	4	33	0	4	0	41	**30,15**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
La création d'emploi	Oui	15	13	8	18	1	81	**59,56**
	Non	13	52	0	16	0	55	**40,44**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête sur le terrain réalisée en 2008.
A = Artisan ; C = Commerçant ; E = Employé ; Au. = Autre ; T = Total

Au regard de ce tableau, il n'y a pas de changement qui soit réalisé à moins de 50 %. Le changement de statut social a été constaté chez 133 personnes (soit 97,79 %), contre trois personnes (soit 2,21 %) qui ne l'ont pas constaté. Le terme de statut social ne renvoie pas ici à la catégorisation sociale avec des castes et des nobles, des riches et des pauvres, mais désigne aussi bien tout le bonheur, toutes les joies, tout le prestige… qui animent l'esprit de la personne alphabétisée que tout le respect que lui doit la société du fait qu'elle soit désormais identifiée à ceux qui savent lire, écrire, calculer par écrit et/ou s'exprimer en français. Que les personnes qui

n'ont pas notifié un changement de statut social soient toutes des commerçants par hasard ou non, il est difficile de donner une explication tendant à lier le changement de statut social par l'alphabétisation au statut socioprofessionnel, d'autant plus que leur nombre est trop restreint (trois personnes, représentant 2,21 % de l'effectif). Il faut aussi dire que ce changement est à la hauteur de l'attente car, s'il constitue un motif d'inscription aux centres d'alphabétisation pour 76,47 % des enquêtés (voir page 81), il est devenu une réalité même chez ceux qui ne s'y sont pas attendus (97,79 % – 76,47 % = 21,32 %).

Grâce à l'alphabétisation, 133 enquêtés (soit 97,79 %) ont désormais franchi le stade d'information et de communication uniquement par voie orale. Dans leurs langues d'alphabétisation, ils arrivent à lire et à comprendre les messages, les affiches, les panneaux ; à lire et à écouter les informations audiovisuelles ; à transmettre et à profiter du secret de la correspondance. En un mot, ils sont devenus des partisans de la communication écrite.

Les questions de la scolarisation et de l'alphabétisation sont plus que préoccupantes chez les alphabétisés. En effet, 116 personnes (soit 85,29 %) ont affirmé que grâce à l'alphabétisation, elles ont compris ou davantage compris l'importance de la scolarisation et de ce fait ont apporté leur appui à sa promotion, notamment en participant à la prise en charge de la scolarité de leurs enfants, en sensibilisant les parents à inscrire leurs enfants et particulièrement leurs filles à l'école, etc. Quant à l'appui à l'alphabétisation, il constitue un changement chez 118 alphabétisés (soit 86,76 %). Les 20 et les 18 personnes qui n'ont pas signalé comme changements respectivement l'appui à la scolarisation et à l'alphabétisation justifient leurs réponses en affirmant qu'elles connaissaient déjà l'importance de la scolarisation et de l'alphabétisation et y apportaient leur soutien bien avant qu'elles ne fréquent les centres d'alphabétisation.

Savoir mieux se défendre dans la société en connaissant ses droits et devoirs et mener une vie démocratique sont des changements qui incarnent la liberté et la démocratie. Ils se sont réalisés respectivement chez 114 (83,83 %) et 95 enquêtés (69,85 %). Même si la cause d'une pratique démocratique n'a impulsé la demande d'alphabétisation que chez 23 % des enquêtés (voir page 81), l'alphabétisation a permis à 69,85 % des enquêtés de mener une vie démocratique (s'expliquer publiquement en réunion, mener une vie politique, postuler sa candidature).

La recherche des solutions aux problèmes des populations et la sensibilisation des populations face à un problème ou à une innovation ont été observées chez 108 personnes, soit 79,41 % de l'effectif total. Plusieurs exemples sont donnés par les enquêtés pour justifier ces changements : conseil en vue de la mobilisation pour la salubrité publique ; information sur la nécessité de venir en aide aux malades ; information-sensibilisation sur les maladies comme les IST/VIH-SIDA, le paludisme, la méningite, la tuberculose, la malnutrition, la rougeole ; mesures

ou précautions à prendre pour prévenir les petits vols dans le quartier ; liberté d'opinion au cours des réunions des groupements ou des coopératives ; intervention pour régler les conflits conjugaux ; intervention pour prôner la réconciliation en cas de bagarre ; sensibilisation ayant abouti à la cotisation mensuelle de 1000 F CFA par personne pour contribuer à la résolution du problème de manque d'électricité au niveau du village artisanal du musée national ; sensibilisation sur l'importance de l'alphabétisation et de la scolarisation afin d'impulser une forte demande d'alphabétisation et de scolarisation ; contribution à l'abandon des tabous, notamment alimentaires (tabous liés au haricot, aux œufs…), etc.

En ce qui concerne l'expression orale en français, elle est devenue une réalité chez 98 personnes représentant 72,06 % des enquêtés. Les mêmes personnes qui ont avancé que l'apprentissage du français fait partie de leurs raisons d'inscription aux cours d'alphabétisation ont donc vu leur souhait réalisé. Si l'on tient compte de la population qui a suivi les cours en français, on peut dire que l'expression orale en français s'est réalisée à 100 %, car ces 98 personnes représentent l'effectif des enquêtés inscrits dans les centres dont l'enseignement est donné en français. En outre, comme il ressort de l'expression de l'un des enquêtés, l'apprentissage du français a aussi un prestige : « *Les gens étaient étonnés quand ils nous ont vus parler en français* ». Ces résultats entérinent les remarques faites par GALY KADER Abdelkader selon lesquelles « *l'école en formant les ''lettrés'' a introduit le prestige de la langue française, avec le cortège de privilèges pour ceux qui savent la parler* »[122].

L'importance de l'alphabétisation est aussi de mise dans le domaine de la recherche d'emploi. En effet, 81 enquêtés (soit 59,56 %) ont affirmé, avec des exemples à l'appui, que l'alphabétisation offre l'opportunité de trouver un emploi. En dehors de deux contrôleurs de qualité et d'un chauffeur qui ont eu ces emplois grâce à l'alphabétisation, les autres enquêtés ont soit fait référence aux travaux occasionnels qu'ils ont eu à mener, soit cité les cas des personnes alphabétisées qu'ils connaissent qui ont eu des emplois ou des travaux occasionnels par le biais de l'alphabétisation. Les emplois cités sont divers et variés : animateurs/alphabétiseurs, matrones, filles de salle, enquêteurs (travail occasionnel), gérants des boutiques villageoises ou des banques céréalières, chauffeurs, conseillers municipaux, animateurs des radios communautaires, journalistes, interprètes (occasionnellement), distributeurs des cartes d'électeurs (travail occasionnel), recrutement des alphabétisés comme ouvriers dans les chantiers de construction, administrateurs, etc. Quelques témoignages des enquêtés peuvent venir à la rescousse de l'explication et de la compréhension : « *J'ai gagné 8 500 F CFA au village à*

[122] Abdelkader Kadir GALY, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problème de l'alphabétisation, Th. 3e c. : Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, p. 13.

l'occasion de la distribution des cartes d'électeurs » ; « *Je connais un alphabétisé qui a servi en qualité d'animateur et de journaliste de langue successivement à la Radio Ténéré, à la radio Tambara et à l'ORTN* » ; « *Un alphabétisé, agent de l'ENITEX, a été une fois nommé ministre* » ; « *Je connais un alphabétisé qui a été nommé chef de la Nouvelle Imprimerie du Niger* ».

Qu'en est-il des changements sur le plan nutritionnel, sanitaire et d'hygiène ?

7.2.2.2. Changements sur le plan nutritionnel, sanitaire et d'hygiène

Tableau n°17 : Répartition des avis des enquêtés sur l'apport de l'alphabétisation sur le plan nutritionnel, sanitaire et d'hygiène

Changements		Catégories socioprofessionnelles						
		A	**C**	**E**	**M**	**Au**	**Effectif**	**%**
Connaissance de certaines maladies et/ou de leurs remèdes	Oui	26	62	7	34	1	130	**95,59**
	Non	2	3	1	0	0	6	**4,41**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Pratique des règles d'hygiène	Oui	26	58	7	34	1	126	**92,65**
	Non	2	7	1	0	0	10	**7,35**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Connaissance et consommation des aliments nutritifs (riches en vitamines)	Oui	25	54	6	34	1	120	**88,24**
	Non	3	11	2	0	0	16	**11,76**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Amener les enfants ou les parents en consultation médicale	Oui	21	46	7	34	1	109	**80,15**
	Non	7	19	1	0	0	27	**19,85**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Respect des prescriptions médicales	Oui	23	47	7	33	1	111	**81,62**
	Non	5	18	1	1	0	25	**18,38**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**
Lecture et compréhension des notices des médicaments	Oui	24	53	8	22	1	108	**79,41**
	Non	4	12	0	12	0	28	**20,59**
	T	**28**	**65**	**8**	**34**	**1**	**136**	**100**

Source : Elaboré à partir des données de l'enquête sur le terrain réalisée en 2008.
A = Artisan ; C = Commerçant ; E = Employé ; Au. = Autre ; T = Total

Beaucoup de changements sociaux attribués à l'alphabétisation sont fortement notifiés sur le plan nutritionnel et sanitaire. Sur les 136 enquêtés, 130 (soit 95,59 %) pensent que les enseignements des thèmes éducatifs leur ont permis de connaître certaines maladies et/ou leurs remèdes. Ces maladies sont diverses et l'importance de chacune d'elles est déterminée par sa fréquence, c'est-à-dire par le nombre de fois qu'elle a été citée. On peut ainsi les citer par ordre d'importance : le paludisme (cité par 69 personnes), le SIDA (40 fois), les maladies liées à la malnutrition (20 fois), la tuberculose (10 fois), l'estomac ou l'ulcère (9 fois), le diabète (9 fois),

la rougeole (8 fois), le rhume (7 fois), les maux de tête (7 fois), la diarrhée (6 fois), le choléra (5 fois), la méningite (4 fois), la tension (3 fois), la fièvre typhoïde (3 fois), la gonococcie (2 fois), la dysenterie (2 fois), la poliomyélite (1 fois), la grippe aviaire (1 fois), le cancer (1 fois), l'hématie (1 fois), le ver de Guinée (1 fois) et la coqueluche (1 fois).

La pratique des règles d'hygiène, elle, est observée chez 126 enquêtés (soit 92,65 %), contre 10 personnes (soit 7,35 %) qui pensent ne pas connaître de changement dans ce domaine, car connaissant et pratiquant les mêmes règles avant et après l'alphabétisation. Il s'agit des propretés :

- corporelles (se laver et laver régulièrement les enfants au savon, laver les mains avec le savon avant et après tout usage…) ;
- alimentaires (manger des aliments propres, lavés au savon, utiliser l'eau de javel pour désinfecter les aliments crus avant de les manger…) ;
- vestimentaires (porter et faire porter aux enfants des habits propres, faire la lessive…) ;
- environnementales (balayage de la concession, nettoyage des toilettes, participation aux opérations de salubrité, d'hygiène et d'assainissement dans le quartier…).

La connaissance et la consommation des aliments nutritifs (riches en vitamines) constituent un changement chez 120 personnes qui représentent 88,24 % de l'effectif total, contre 16 personnes (soit 11,76 %) pour lesquelles il n'y a pas eu d'évolution dans ce domaine. Les différents aliments cités par les enquêtés sont : le haricot, le poisson, le lait, les œufs, le foie, la viande, le beurre, les fruits et les légumes (la banane, la mangue, l'orange, la pomme de terre, la salade, les petits pois, la tomate, la carotte), l'hors-d'œuvre, le mil, le riz, le maïs, la mayonnaise et le manioc.

Un autre changement non négligeable, attribué à l'alphabétisation, est le fait de veiller sur la santé des enfants ou des parents. En effet, 109 enquêtés (soit 80,15 %) affirment qu'ils amènent les enfants ou les parents en consultation médicale à l'hôpital ou dans toutes autres formations sanitaires. Quant aux 27 personnes (19,85 %) qui n'ont pas notifié ce changement, elles justifient leurs réponses en affirmant qu'elles amènent leurs enfants ou parents en consultation médicale bien avant même qu'elles ne soient alphabétisées.

Le respect des prescriptions médicales est devenu une réalité chez 111 personnes (soit (81,62 %) grâce à l'alphabétisation alors qu'il l'était déjà chez 25 personnes (soit 18,38 %) avant l'alphabétisation.

L'alphabétisation a permis à 108 personnes (soit 79,41 %) de pouvoir lire et comprendre les notices des médicaments (les indications sur le dosage, l'utilisation, les effets, les dates de fabrication et de péremption... des produits pharmaceutiques ou de tout autre médicament).

La lecture de ce tableau ne va pas sans susciter des commentaires. D'abord, il est à remarquer que les changements sociaux sur le plan nutritionnel et sanitaire sont observés chacun chez plus de 79 % des alphabétisés. Ceci dénote que les enseignements relatifs au domaine de la santé et de l'alimentation ont fortement porté des fruits. Ensuite, Les quatre premiers changements, qui sont du ressort de l'enseignement des thèmes éducatifs, sont fortement marqués chez les ménagères, comparativement au dernier changement qui n'a affecté que la vie de 22 ménagères sur 34. Ceci vient confirmer les résultats présentés à la page 90 selon lesquels le thème éducatif est la matière la plus utile chez ménagères.

Au terme de ce chapitre, l'on note des résultats assez parlants qui consacrent l'apport économique et social de l'alphabétisation au développement. En effet, les alphabétisés ont su, d'une manière ou d'une autre, mettre en application dans leur vie économique et sociale les connaissances rudimentaires qu'ils ont acquises en lecture, en écriture, en calcul, en langage et en thème éducatif. Partant de ces résultats, on peut convenir avec Marc MONTOUSSE et Gilles RENOUARD que « *L'augmentation du niveau moyen des connaissances d'une population participe à l'amélioration de la vie économique et sociale. Ceux qui sont exclus de ce phénomène d'amélioration de la formation subissent une exclusion sociale plus large.* »[123]

[123] Marc MONTOUSSE et Gilles RENOUARD, 100 fiches pour comprendre la sociologie, Rosny : BREAL, [doc. non daté], p. 195.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il ressort que les compétences de base des alphabétisés ont trouvé, d'une manière ou d'une autre, des terrains d'application. Ces terrains d'application qui constituent le cadre de la post-alphabétisation se déclinent en un environnement lettré dans lequel les alphabétisés utilisent leurs compétences en lecture, en écriture, en calcul, en langage et en thème éducatif dans l'exercice de leurs activités économiques et sociales.

Sur le plan économique, l'alphabétisation a joué un rôle important dans le développement des activités principales. Elle est le facteur le plus important (70,47 %)[124] des changements intervenus dans l'exercice de ces activités. Ces changements ont trait, entre autres, à l'amélioration de la qualité de travail, à la rapidité d'exécution ou à l'économie de temps, à la manipulation des machines ou des outils de travail, à l'accroissement des rendements, de la productivité ou du capital financier, à l'augmentation de revenus, de salaires ou de bénéfices. Il convient toutefois de notifier que l'accroissement de la productivité et l'augmentation de revenus sont des changements à relativiser, car la catégorie des ménagères, représentant 25 % de l'effectif total, s'est déclarée non concernée. En plus, concernant spécifiquement l'augmentation de revenus, le plus grand taux (36,03 %) correspond aux réponses données par 49 personnes qui ne savent pas s'il y en a eu changement ou pas. Ces 49 personnes sont composées de 30 commerçants et de 19 artisans. Elles affirment que certes, après l'intervention de l'alphabétisation, les entrées et les sorties sont comptabilisées, les dépenses rationnellement effectuées et qu'en conséquence les bénéfices sont clairement connus, mais la différence en termes d'augmentation ou de diminution de bénéfices entre les deux moments (avant et après l'alphabétisation) ne peut être établie puisqu'elles ne maîtrisent pas la situation de gain, de perte et de dépense avant l'alphabétisation, faute de comptabilité. Le taux qui exprime favorablement ce changement atteint 34,56 % correspondant aux avis de 47 personnes. Cependant 34 ménagères représentant 25 % de l'effectif total ont répondu qu'elles n'en sont pas concernées, car leur activité principale demeure les travaux au foyer qui ne constituent pas des activités de production ou d'échange à but lucratif. Seules six personnes soit 4,41 % ont affirmé qu'elles n'ont pas constaté une évolution de leur revenu.

Ensuite, l'alphabétisation a contribué significativement au développement des activités secondaires (AGR, autres activités)[125]. Les femmes ont le mérite d'imposer leur nombre dans l'effectif des personnes qui exercent une activité secondaire. En effet, toutes les ménagères

[124] Pour plus de détails, notamment pour ce qui concerne les autres facteurs, voir pp. 86-89.
[125] Pour des renseignements sur la nature de ces activités et sur les changements qui y sont intervenus, voir pp. 93-96.

exercent des activités secondaires, précisément les activités génératrices de revenus. Il faut aussi remarquer que 56,31 % des activités secondaires sont menées par des ménagères.

Sur le plan social, l'alphabétisation a entraîné beaucoup de changements dans la vie des enquêtés. Elle a conféré aux alphabétisés la capacité d'assumer eux-mêmes la direction de leur propre développement. Elle leur a permis d'exercer des responsabilités et des compétences, d'améliorer les capacités de travail, de mener une vie démocratique, d'acquérir le prestige de savoir lire, écrire, calculer et s'exprimer en français, de jouer un rôle dans la société à travers la recherche des solutions aux problèmes des populations et la sensibilisation des populations face à un problème ou à une innovation, de connaître beaucoup de changements positifs sur le plan nutritionnel, sanitaire et d'hygiène. En un mot, l'alphabétisation a contribué à la promotion sociale, à l'amélioration des conditions de vie et des capacités de travail et à un changement de comportement. Quelques-uns de ces changements ressortent dans les témoignages suivants, livrés par deux enquêtés :

- « *J'étais très fier d'être alphabétisé le jour où j'ai vite signalé la facture forfaitaire de la NIGELEC et en ai réclamé et obtenu la rectification. J'ai à ce moment-là compris que l'alphabétisation est très importante dans la vie quotidienne* ».
- « *J'arrive maintenant à calculer mes bénéfices et à aller vers les clients, notamment les services administratifs. On nous a enseigné des leçons sur les comportements et les propos à tenir devant autrui ou dans un groupe* ».

Ces exemples démontrent que l'écrit peut avoir un effet considérable, l'écriture fait toute la différence et que l'alphabétisation implique des changements de comportements et l'autonomisation de celles et ceux qui veulent communiquer. La responsabilité et le fonctionnement efficace d'un Etat de droit dépendent du degré d'alphabétisation de la société.

Au regard de ces résultats, la première hypothèse selon laquelle « *l'élévation par l'alphabétisation du niveau d'instruction d'un individu ou d'une communauté en milieu urbain* peut avoir une incidence significative sur *son niveau de développement économique et social*. » est confirmée. Mais, il faut signaler que dans un pays où même les diplômés (du système formel) sont confrontés au problème de sous-emploi et de chômage, il s'avère indéniable que les possibilités qu'offre l'alphabétisation en matière d'emploi sont minimes.

De par son contenu, l'alphabétisation dans le milieu urbain de Niamey revêt en général la forme fonctionnelle. Bien que les programmes enseignés dans certains centres d'alphabétisation, notamment les centres autogérés, ne soient pas de type fonctionnel, les faits semblent présenter en général les valeurs d'une alphabétisation fonctionnelle, la fonctionnalité renvoyant à l'utilisation dans un domaine ou dans une activité concrète du contenu de l'apprentissage de la

lecture, de l'écriture, du calcul, du langage et du thème éducatif, en en réduisant de la sorte le caractère abstrait. Ainsi, comme l'affirme M. Tidjani AMADOU, Directeur de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes, « *il n'est pas d'alphabétisation qui ne soit, d'une manière ou d'une autre, pas fonctionnelle* »[126].

L'alphabétisation à Niamey a aussi l'avantage d'être multidimensionnelle. En effet, grâce aux contenus variés des différentes disciplines enseignées, à savoir la lecture-écriture, le calcul, le langage et le thème éducatif, l'alphabétisation couvre plusieurs domaines de compétences : domaines commercial, de la rédaction des documents, des discours/ discussions et celui de la sensibilisation- information par rapport à un problème. Il ressort des résultats de cette étude qu'à chacune de ces disciplines correspond un domaine favori d'application des connaissances. Ainsi, le domaine le plus favorable à l'utilisation de la lecture-écriture est celui de la rédaction. Le domaine commercial est plus favorable à l'utilisation du calcul. Celui des discours-discussions occupe le premier rang dans l'utilisation des acquis du langage. La sensibilisation-information, elle, marque son importance dans l'utilisation des acquis du thème éducatif. Il faut dire aussi que toutes les matières sont utilisées régulièrement à des proportions importantes par toutes les catégories socioprofessionnelles. La matière la plus utilisée chez les alphabétisés, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, est le calcul. Cette matière est régulièrement utilisée chez 110 personnes qui représentent 80,88 % de l'effectif. Ceci s'explique par le fait que toutes les catégories socioprofessionnelles font recours à un minimum de compétences en gestion et en comptabilité. Après vient la lecture-écriture qui est utilisée régulièrement par 90 personnes, soit 66,18 %, suivie du langage apprécié par 45,92 % et le thème éducatif vient en dernière position, en recueillant 42,65 %. Mais le degré d'utilisation de chaque matière change de proportion d'un secteur d'activité (ou catégorie socioprofessionnelle) à un autre. En conséquence, chaque matière a un secteur d'activité pour lequel elle est la plus utilisée. Ainsi, par catégorie socioprofessionnelle, on constate que la matière la plus utilisée est le langage chez les artisans, le calcul chez les commerçants, la lecture-écriture et le langage chez les employés et le thème éducatif chez les ménagères. Au regard de ces résultats, la seconde hypothèse intitulée : « L*'importance ou le degré d'application des connaissances d'une matière enseignée* varie en fonction du *domaine d'application* et/ou de *la nature de l'activité exercée* » se trouve confirmée.

Pourvu que l'alphabétisation soit ancrée dans les pratiques sociales de cette communauté et que ses acquis soient utilisés de façon permanente, les résultats issus de cette enquête semblent illustrer l'existence d'une alphabétisation sociétale dont les valeurs sont largement défendues lors de la cinquième Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA), tenue à

[126] Entretien accordé par M. Tidjani AMADOU dans le cadre de la présente étude, le 20 Mai 2008.

Hambourg en 1997. Le rapport de cette conférence présente les valeurs de l'alphabétisation sociétale à travers deux exemples :

« *Un fonctionnaire municipal s'était approprié le terrain d'un autre pour l'activité de sa femme. Une protestation écrite fut adressée à une institution juridique. L'action arbitraire du fonctionnaire fut condamnée et il fut frappé d'une amende.*

Une personne avait reçu un paiement en avance et signé un reçu, mais ne fournissait pas la marchandise. Une lettre fut adressée à une autorité juridique, qui ordonna à la personne de rembourser le montant dû. »[127]

Cependant, les résultats de l'enquête ont révélé aussi que la situation de l'alphabétisation urbaine à Niamey n'est pas exempte de critiques. Celles-ci ont trait aux insuffisances relevées sur les programmes et à certaines contraintes ou certains facteurs qui favorisent chez les apprenants la démotivation, l'absentéisme, le retard et l'abandon des cours. Les insuffisances des programmes et les contraintes liées à leur mise en œuvre sont présentées aux pages 71-74.

Pour améliorer les contenus des programmes d'alphabétisation, les adapter davantage aux préoccupations des bénéficiaires et susciter chez ces derniers l'engouement à suivre les cours et à en tirer profit, il conviendrait à l'Etat et aux partenaires de :

- augmenter la durée des apprentissages, évaluer les niveaux par rapport à toutes les matières enseignées et les sanctionner par des certifications ;
- réglementer le fonctionnement de tous les centres, y compris les centres autogérés, et les doter des programmes officiels élaborés à partir des besoins réels en formation des populations ;
- conformer l'emploi de temps ou le calendrier de cours à la disponibilité des apprenants ;
- régulariser les suivis pédagogiques et administratifs ;
- régulariser et intensifier les activités économiques et éducatives de la post-alphabétisation pour permettre la consolidation et la pérennisation et l'utilisation des acquis des néo-alphabètes ;
- tenir compte de la disponibilité des technologies de l'information et de la communication (téléphone, ordinateurs…) chez les populations, et du fait qu'elles en font déjà usage. Dans les zones urbaines, l'on assiste surtout à une prolifération des services ou des activités nécessitant l'utilisation de ces technologies. De ce fait, l'intégration des T.I.C. dans le programme d'alphabétisation ne pourrait-elle pas être un facteur motivant pour le recrutement des apprenants ?

[127] CONFINTEA V, « Alphabétisation, Education et Développement social » In 3C – Développement Social, Hambourg : 1997, p. 164.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages méthodologiques :

- BLALOCK Hubert, Introduction à la recherche sociale, Gembloux : Duculot, 1973, 156 p.
- DURKHEIM Emile, Les règles de la méthode sociologique, Paris : PUF, 11e Ed., 2002, 144 p.
- EASTON Peter, L'Éducation des Adultes en Afrique Noire. Manuel d'auto-évaluation assisté. Tome 1 : théorie, Paris : Karthala, 1984, 276 p.
- EASTON Peter, L'Éducation des Adultes en Afrique Noire. Manuel d'auto-évaluation assisté. Tome 2 : technique, Paris : Karthala, 1984, 294 p.
- HARVATOPOULOS Yannis et al., L'Art de l'enquête. Guide pratique, Paris : Eyrolles, 1989, 137 p.
- MAUSS Marcel, Essai de sociologie, Paris : éd. De minuit, 1971, 252 p.
- ROUVEYRAN Jean-Caude, Mémoires et Thèses : L'art et les méthodes, Paris : Maisonneuve et Larose, 1989, 197 p.

2. Ouvrages généraux :

- BOUBOU Hama, Les Grands problèmes de l'Afrique des Indépendances. Tome 7, Paris : (Collection Poésie/Prose africaine), Pierre Jean OSWALD, 1974, 127 p.
- BOUBOU Hama, Les Problèmes brûlants de l'Afrique. Tome 2 : Changer l'Afrique, Paris : (Collection Poésie/Prose africaine), Pierre Jean OSWALD, 1973, 137 p.
- COMOE-KROU Barthélémy, Pourquoi nous sommes sous-développés ? , [document inédit], 1990.
- DUMONT René, L'Afrique Noire est mal partie, Paris : Seuil, 1962, 254 p. (Collection Ponts Politique).
- DUMONT René, Ouvrez les yeux ! Le XXIe siècle est mal parti, Paris : Arléa, 2000, 61 p.
- GUY Rocher, Introduction à la sociologie générale : le changement social, Paris : Tome 3 : HMH, 1968, 318 p.
- HAMADACHE Ali et MARTIN Daniel, Théorie et Pratique de l'alphabétisation : Politiques, Stratégies et Illustrations, Paris /Ottawa : UNESCO /OCED, 1988, 231 p.
- MEISTER Albert, L'Afrique peut-elle partir ? Paris : Seuil, 1966, 450 p.
- MONTOUSSE Marc et RENOUARD Gilles, 100 fiches pour comprendre la sociologie, Rosny : BREAL, [doc. non daté], 234 p.

- NGOKWEY Ndolamb, A propos des femmes, des Noirs et du développement : questions sans réponses et autres essais, Paris : Harmattan, 2006, nombre de p.
- PAULO Freire, L'Education pratique de la liberté, Paris : Editions du Cerf, 1975.
- PERROUX François, Economie du XXe siècle, Paris : PUF, 1961, 598 p.

3. Ouvrages spécifiques :

- Direction Générale de l'Education Non Formelle, Bilan annuel de la campagne d'alphabétisation 2001-2002, Kollo : D.F.S.E/D.G.E.N.F., Décembre 2002, 25 p.
- Direction Générale de l'Education Non Formelle, Bilan annuel de la campagne d'alphabétisation 2000-2001, Zinder : D.F.S.E/D.G.E.N.F., Février 2002, 20 p.
- Direction des Etudes et de la Programmation du Ministère de l'Education Nationale, Annuaire Statistique 2000-2001, Niamey : D.E.P/M.E.N., Septembre 2001, 221 p.
- Direction des Etudes et de la Programmation du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation, Statistiques de l'éducation 2003-2004, Niamey : D.E.P/M.E.N., Juillet 2004, 308 p.
- Direction des Etudes et de la Programmation du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation, Statistiques du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation 2004-2005, Niamey : D.E.P/M.E.N., Septembre 2005, 332 p.
- Direction des Statistiques et de l'Informatique du Ministère de l'Education Nationale, Statistiques de l'éducation de base : Annuaire 2005-2006, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2006, 348 p.
- Direction des Statistiques et de l'Informatique du Ministère de l'Education Nationale, Statistiques de l'éducation de base : Annuaire 2006-2007, Niamey : D.S.I/M.E.N., Août 2007, 348 p.
- Direction des Statistiques et de l'Informatique du Ministère de l'Education Nationale, Statistiques de l'éducation de base : Annuaire 2007-2008, Niamey : D.S.I/M.E.N., Juin 2008, 345 p.
- MALAM MOUSSA Laouali, La post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances : Niamey : N.I.N., 1999, 180 p.
- Ministère de l'Education Nationale, Programme Décennal de Développement de l'Education du Niger. 2ème Phase : 2008-2010. Composante : Accès, Niamey : M.E.N., Août 2007, 65 p.

- Ministère de l'Education Nationale, Programme Décennal de Développement de l'Education du Niger. 2ème Phase : 2008-2010. Composante : Développement institutionnel, Niamey : M.E.N., Août 2007, 38 p.
- Ministère de l'Education Nationale, Programme Décennal de Développement de l'Education du Niger. 2ème Phase : 2008-2010. Composante : Qualité, Niamey : M.E.N., Août 2007, 160 p.
- La Loi N° 98-12 du 1er Juin 1998 portant Orientation du Système Educatif Nigérien.
- SHELL Olive et WIESEMANN Ursula, Guide pour l'alphabétisation en langues africaines, Yaoundé : S.I.L., 1987, 253 p. (Col. PROPELCA N° 34).

4. Mémoires et thèses :

- DISSA Bakary, Impact socio-économique de l'alphabétisation fonctionnelle dans G.A.V. de la région C.M.D.T. de Fana, Niamey, Faculté de pédagogie, 1985, 46 p.
- GALY AbdelKader Kadir, Alphabétisation des adultes et développement économique et social au Niger : contribution à l'identification des problèmes de l'alphabétisation, Thèse de 3e cycle : Université de Paris V René Descartes, Sciences humaines-Sorbonne, 1984, 384 p.
- GRÉMAH SANI Massahoudou, Impact de l'alphabétisation sur la gestion des banques céréalières: cas du P.C.L.C.P. Zinder, C.F.C.A. de Niamey, 2002, 60 p.
- HANDANE Boubacar, Intégration des néo-alphabètes dans le processus du développement à Madarounfa, mémoire de fin de cycle moyen, C.F.C.A. de Niamey, 1982, 25 p.
- HASSANE Fati, Impact des activités génératrices de revenus sur le statut socioéconomique de la femme. Cas du groupement féminin ''Sourantey'' de la commune Niamey V, Mémoire de maîtrise en sociologie, Niamey : F.L.S.H/U.A.M., 2007, 62 p.
- ILLIASSOU Aminatou, Contribution des femmes au processus de développement social et économique: quelle stratégie pour la femme alphabétisée, C.F.C.A. de Niamey, 2002, 52 p.
- MAY KONDO Moudi, L'Impact de l'alphabétisation sur la vie socio-professionnelle des adultes alphabétisés sortis du C.P.T. de Vandou, mémoire de fin d'études de cycle moyen, C.F.C.A. de Niamey, 1983, 20 p.
- MAZAOUAGÉ Fatima, Impact de l'alphabétisation dans l'arrondissement de Dosso: cas de Tounga, mémoire de fin d'études de cycle moyen, C.F.C.A. de Niamey, 1983, 30 p.
- SANI Abdourahamane, Alphabétisation et changements sociaux : cas des groupements féminins de Tahoua, C.F.C.A. de Niamey, 2004, 51 p.

- SIDIKOU Arouna Hamidou, Niamey, étude de géographie socio-urbaine, Thèse d'Etat, ROUEN : Université de Haute, Normandie, 1980, 4 tomes, 448 p. et 308 p. d'annexes.

5. Communications, Études, Rapports et Revues :

- AKOHA Joseph et Alii, 25 ans d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin : quelles leçons pour l'avenir ? Dakar, 2000, 23 p.
- ALIDOU Hassana, Utilisation des langues Africaines et l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus, Libreville, ADEA, 2006, 42 p.
- Communauté Urbaine de Niamey, Plan Urbain de Référence de la Commune V de Niamey, Niamey : C.U.N., janvier 2005.
- CONFINTEA V, « Alphabétisation, Education et Développement social » In 3C – Développement Social, Hambourg : CONFINTEA, 1997, p. 161-171.
- COULIBALY N'Golo, L'Alphabétisation au Mali : concept et évolution, Conseil Economique, Social et Culturel de la république du Mali, Bamako : juin 2003, 26 p.
- KANE Francine, « Alphabétisation et développement durable » In Charles BECKER et Philippe TERSIGUEL, Développement durable au Sahel, Dakar / Paris : Sociétés, Espaces, Temps / Karthala, 1997, p. 209-218.
- Ministère de l'Education de Base de la République de Mali, De la politique d'utilisation des langues nationales et de l'éducation des adultes au Mali : réalités et perspectives, Bamako : M.E.B., [doc. Non daté], 23 p.
- NIAMEOGO TAGHDO Anatole et al., Analyse de la situation de l'analphabétisme au Niger. Rapport final, Niamey : U.N.I.C.E.F., 1999, 63 p.
- Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes, Schéma analytique des tests de niveaux en lecture-écriture, Niamey : D.A.F.A., 1991, 2 f.
- Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes, Schéma analytique des tests de niveaux en calcul, Niamey : D.A.F.A., 1991, 2 f.
- Direction de l'Alphabétisation et la Formation des Adultes, Étude sur le secteur de l'Education Non Formelle au Niger, DAFA, Niamey, Mai 2000, 64 p.
- Direction de l'alphabétisation et de la formation permanente au sein du ministère de l'éducation nationale, Brève information sur le service de l'alphabétisation et de la formation permanente, Niamey : D.A.F.P., juin 1981, 11 p.
- Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, Bilan Campagne d'Alphabétisation 2008, Niamey : DFSE /DGAENF, Août 2009, 59 p.

- Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, Projet de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle, Niamey : D.G.A.E.N.F., janvier 2008, 15 p.
- Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle de Niamey, Rapport de fin de campagne 2002-2003, Niamey, Septembre 2003, 12 p.
- Institut National de la Statistique, Niger-Répertoire National des Communes (RENACOM), Niamey : I.N.S., août 2006, 526 p.
- Institut National de la Statistique, Questionnaire des Indicateurs de Base du Bien-être (QUIBB_2005) : Rapport sur les indicateurs sociaux, Niamey : I.N.S., Juillet 2006, 77 p.
- Programme Uniterra du CECI et de l'UEMC, Compte-rendu du Forum international sur l'éducation non formelle, Niamey : Uniterra, janvier 2007, 32 p.
- WAGNER Daniel A., Alphabétisation et éducation des adultes, Paris : U.N.E.S.C.O., 2001, 37 p.

6. Webographies :

- AUGUSTIN Jean-Roger, « L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry », page consultée le 14 Novembre 2007 à partir du site web : http://www.histoire-genealogie.com/spip.php?auteur439
- DUBOIS Laurence et ROUSSEAU Noëlla, « Analphabétisme, alphabétisation et Education Permanente : quelques éléments d'histoire », page consultée le 7 janvier 2008 à partir de http://www.hemes.be/esas/mapage/document/histxt.html.
- GRUNDER Hans-Ulrich, « L'alphabétisation du Moyen Age au début du XXe siècle » In Dictionnaire historique de la Suisse (D.H.S.), Berne, 2007, article consulté le 7 janvier 2008 à partir de http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10394-1-1.php.
- KOFI Annan, « Alphabétisation, condition essentielle de l'élimination de la pauvreté et point de départ de la mise en valeur des ressources humaines», message à l'occasion de la journée mondiale de l'alphabétisation, le 8 septembre, In Organisations transnationales et psychisme, mis en ligne le samedi 2 septembre 2006, URL: http://www.psy-desir.com/leg/spip.php?rubrique196, consulté le 13 juin 2007.
- KOÏCHIRO Matsuura in http://www.ealpha.ma/ , site consulté le 10 juin 2007.

7. Dictionnaires :

- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris : Nathan, 1994, 1097 p.
- Encyclopaedia Universalis : corpus I : Paris : 1985, 1223 p.
  … corpus 5 : Paris : 1985, 1197 p.
  … corpus 6 : Paris : 1985, 1245 p.
- FOULQUIE Paul, Vocabulaire des sciences sociales, Paris : PUF, 378 p.
- GASTON Mialaret (sous la direction de), Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation, Paris : PUF, 457 p.
- GRAWITZ Madeleine, Lexique des sciences sociales : Pairs : Dalloz, 7ème éd., 1999, 424 p.
- Microsoft ® Encarta ® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.
- ROBERT Paul, Le petit Robert 1 : Paris : Le Robert, 1987, 2171 p.

ANNEXES

ANNEXE 1

Questionnaire adressé aux apprenants :

Veuillez répondre aux questions qui vous sont soumises en toute indépendance d'esprit. L'administration de ce questionnaire dont l'anonymat est garanti entre dans le cadre d'un travail de recherche strictement universitaire sur le thème : « *Alphabétisation et développement économique et social en milieu urbain : étude des cas des centres d'alphabétisation de la ville de Niamey* ».

I. Identification

1. Sexe : 01. Masculin ☐ 02. Féminin ☐

2. Age (en années révolues): ☐☐

3. Situation matrimoniale :

01. Célibataire : ☐ 02. Marié (e) : ☐

03. Veuf (ve) : ☐ 04. Divorcé (e) : ☐

4. Profession :

01. Commerçant ☐
02. Artisan[128] ☐
03. Employé[129] ☐
04. Ménagère ☐
05. Agriculteur ☐
06. Eleveur ☐
07. Autres ☐

(A préciser) ……

5. Centre d'alphabétisation : ……..

II. Informations relatives au fonctionnement du centre

6. Depuis quand êtes-vous inscrit dans ce centre ?

……

7. Comment êtes-vous recruté au centre ?

01. Sur proposition de mon chef de service (ou du projet, de l'ONG…) ; ☐
02. sur proposition du service d'alphabétisation ; ☐
03. Décision personnelle ; ☐
04. Autres ☐

(A préciser) ……

8. Pourquoi êtes-vous inscrit au centre ? Pourquoi votre service vous a-t-il inscrit au centre ?

01. Pour accroître ma performance de travail. ☐
02. Pour accroître mes rendements/ma productivité/mon capital financier ☐
03. Pour accéder à un statut social, m'identifier à ceux qui savent lire et écrire. ☐
04. L'alphabétisation offre la possibilité d'emploi. ☐
05. Parce que mes amis ou parents y sont inscrits. ☐

---

[128] Sont considérés comme artisans les cordonniers, les couturiers, les bijoutiers, les maroquiniers, les menuisiers, les garagistes, les sculpteurs, les teinturiers, les forgerons, les peintres (bâtiment), les maçons, etc.

[129] Sont considérés comme tels les manœuvres, les plantons, les gardiens, les chauffeurs, les ouvriers, etc.

06. Pour me garantir une pratique démocratique. ☐

07. Autres ☐

(A préciser) ……..……

9. Etes-vous satisfait du contenu de la formation ?

01. Oui ☐

02. Non ☐

Justifiez votre réponse.

……

III. <u>Alphabétisation et domaine socioéconomique :</u>

III.1 Questions relatives à l'importance et l'impact de l'alphabétisation sur le plan économique

III.1.1 Exercice de profession/métier ou activité principale

10. Les acquis de l'alphabétisation vous ont-ils servi dans votre travail (profession, métier, activité principale) ?

01. Oui ☐

02. Non ☐

Justifiez votre réponse. …….....

11. Quels sont les changements (économiques) que vous avez observés dans l'exercice de votre profession (métier ou activité principale) depuis votre formation ?

01. Amélioration de la qualité de mon travail (ou de mes prestations de service). (Expliquez) ☐

……..

02. Economie de temps et/ou rapidité d'exécution. ☐

03. Manipulation des machines ou des outils de travail. ☐

04. L'accroissement de mes rendements/de la productivité/de mon capital financier. ☐

(Expliquez) ……

05. Augmentation de revenus/de bénéfices/de salaire. ☐

Dans ce cas, dites votre revenu/gain moyen :

a. Avant la formation : a.1. quotidien…… a.2. Mensuel……...

b. Actuel : b.1. quotidien…… b.2. Mensuel…….

06. Autres changements sur le plan économique ☐

(A préciser) ……..……

12. Pensez-vous que l'alphabétisation :

01. est le seul facteur de ces changements ? ☐

02. Le plus grand facteur de ces changements ? ☐

03. l'un des facteurs de ces changements ? ☐

04. n'a pas joué un rôle dans ces changements ? ☐

(Aux trois derniers cas, précisez les autres facteurs).

……

13. Quelles sont les matières dont vous utilisez les connaissances dans l'exercice de votre profession (métier, activité principale) ? (Donnez vos réponses en cochant dans la case correspondante).

Matières	Lecture-Ecriture	Calcul	Langage	Thème éducatif	Autres (à préciser)
Plus utilisées					
Utilisées souvent					
Utilisées rarement					
Jamais utilisées					

III.1.2 Autres activités (activités secondaires)

14. Exercez-vous d'autres activités ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

15. Si oui, Lesquelles ?

01. Activités Génératrices de Revenus (gestion des banques céréalières, boutiques, moulin, activités des groupements, tontines…) ☐

A préciser ……

02. Autres (commerce, agriculture, élevage…) ☐

A préciser ……

16. Depuis quand exercez-vous les activités secondaires ?

01. Avant la formation ☐
02. Pendant ou après la formation ☐

17. Si pendant ou après, est- ce que c'est la formation qui vous a offert la possibilité de pratiquer les activités secondaires (A.G.R. ou autres) ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

18. Les acquis de l'alphabétisation servent-ils dans la pratique de vos activités secondaires ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

Si oui, expliquez. ……

19. Quels sont les changements que l'alphabétisation a apportés dans l'exercice de vos activités secondaires ?

……

20. Quelles sont les charges que vous supportez grâce à la pratique des activités secondaires (AGR, autres ?

……

21. Par rapport aux activités secondaires (A.G.R., autres), indiquez-nous le domaine dans lequel vous percevez le plus l'utilité de chaque matière enseignée.

Domaines	Matière la plus utile
0.1 Domaine commercial (trésorerie)	
0.2 Rédaction des documents	
0.3 Discours/discussions (débats) au cours des réunions, rencontres, visites, entretiens	
0.4 Sensibilisation – information par rapport à un problème ; débat sur un thème…	
0.5 Autres domaines A préciser……..... ……	

III.2 Questions relatives à l'importance et l'impact de l'alphabétisation sur le plan social

III.2.1 Exercice de responsabilités et de compétences

22. Depuis votre formation, avez-vous connu une promotion dans votre vie professionnelle ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

23. Si oui, quel genre de promotion ?

01. Promotion au grade ☐
02. Augmentation de salaire ☐
03. Accès à un poste de responsabilité ☐
04. Autres ☐

(A préciser) ……

24. Le critère « alphabétisé » est-il pris en compte dans cette promotion ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

25. Etes-vous membre d'une coopérative ou d'un groupement ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

26. Si oui, comment a vu le jour le groupement ?

……..

27. Quelle est la composition du bureau ?

……

28. Comment sont désignés les membres du bureau ?

……..

29. Le critère « alphabétisé » est-il pris en compte dans la nomination des membres du bureau ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

30. Etes-vous membre du bureau ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

31. Les membres du groupement ont-ils tous suivi les cours d'alphabétisation ?

01. Tous ☐
02. La majorité ☐
03. La minorité ☐
04. Aucun ☐

III.2.2 L'alphabétisation et le bien-être (l'alphabétisation et la vie en mieux)

32. Quels sont les changements que l'alphabétisation a apportés dans votre vie individuelle ou collective ?

01. Changement de statut social/acquisition de prestige (identification à ceux qui savent lire et écrire, être respecté, …) ☐
02. savoir mieux vous défendre dans la société en connaissant les droits et devoirs de la personne. ☐
03. La garantie d'une pratique démocratique (s'exprimer publiquement en réunion, mener une vie politique, postuler sa candidature, …) ☐
04. Partisan de la communication écrite (lire et comprendre les messages, les affiches, les panneaux, lire et écouter les informations audiovisuelles, profiter du secret de la correspondance, …) ☐
05. L'expression orale en français ☐
06. La recherche des solutions aux problèmes des populations/La sensibilisation des populations face à un problème ou à une innovation ☐
    Donnez un exemple ……..
07. L'appui à la scolarisation des enfants ☐
08. L'appui à l'alphabétisation. ☐
09. La création d'emploi ☐
    Donnez un exemple ……
10. Autres ☐
    A préciser ……

33. Quels changements l'alphabétisation a-t-elle apportés sur le plan nutritionnel et sanitaire ?

01. Connaissance de certaines maladies et/ou de leurs remèdes. ☐
    Lesquelles ? ……
02. Pratique des règles d'hygiène. ☐
    Expliquez. ……
03. Lecture et compréhension des notices des médicaments. ☐
04. Connaissance et consommation des aliments nutritifs (riches en vitamine). ☐
    Lesquels ? ……
05. Amener les enfants ou les parents en consultation. ☐
06. Respect des prescriptions médicales. ☐
07. Autres ☐
    A préciser …….

IV. Difficultés rencontrées

34. Quelles sont les difficultés que vous avez connues au cours votre formation ?
……
……

35. Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confronté dans l'application des acquis de l'alphabétisation dans votre vie socioprofessionnelle ?

……

……

V. Suggestions

36. Que proposeriez-vous pour améliorer les futures interventions de l'alphabétisation ?

……

……

ANNEXE 2

Questionnaire adressé aux alphabétiseurs/animateurs :

Veuillez répondre aux questions qui vous sont soumises en toute indépendance d'esprit. L'administration de ce questionnaire dont l'anonymat est garanti entre dans le cadre d'un travail de recherche strictement universitaire sur le thème : « *Alphabétisation et développement économique et social en milieu urbain : étude des cas des centres d'alphabétisation de la ville de Niamey* ».

I. Identification

1. Nom et prénom : ……..

2. Sexe :

01. Masculin ☐
02. Féminin ☐

3. Age (en années révolues) : ☐☐

4. Niveau d'instruction :

01. Primaire ☐
02. Secondaire 1er cycle ☐
03. Secondaire 2nd cycle ☐
04. Supérieur ☐
05. Alphabétisé ☐
06. Autre ☐

(A préciser) ……

5. Centre …….

6. profession (en dehors de la qualité d'alphabétiseur)

……..

7. Nombre d'années d'enseignement de l'alphabétisation

……

8. Nombre d'années d'enseignement dans ce centre

……...

9. Formation ou recyclage juste avant cette campagne

01. Formé ☐
02. Recyclé ☐

10. statut lié au revenu (en qualité d'alphabétiseur)

01. Salarié mensuel ☐
02. cotisation par les apprenants ☐
03. Autre forme de rémunération ☐

(A préciser) ……

II. Questions relatives à l'exécution du programme et au fonctionnement du centre

11. Qui conçoit le programme ?

01. Le service de l'alphabétisation (l'Etat) ☐
02. Les projets, ONG, PTF ☐

03. L'animateur ☐
04. Le service ayant initié l'alphabétisation au profit de ses employés ☐
05. Tous ces acteurs en collaboration ☐
06. Certains de ces acteurs en collaboration ☐

Citez-les. .....

07. Autre(s) ☐

(A préciser) .....

12. Avez-vous participé à son élaboration ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

Justifiez votre réponse …….

13. Quelles sont les matières enseignées au centre ?

01. Lecture – écriture ☐
02. Calcul ☐
03. Thème éducatif ☐
04. Langage ☐
05. Autres ☐

(A préciser) ……

14. Quelle est la langue d'enseignement ?

……

15. Le contenu du programme répond-il aux besoins en formation des auditeurs ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

Justifiez votre réponse

……

……

16. Quelle est la matière qui intéresse le plus chaque catégorie socioprofessionnelle ?

Catégories socioprofessionnelles	Matière la plus intéressante
1. Les commerçants :	
2. Les artisans :	
3. Les employés :	
4. Les mécaniciens:	
5. Les ménagères :	
6. Autres (A préciser).....	

17. Quel est le nombre d'inscrits cette année ?

……..

18. Quel est le nombre de testés cette année ?

…….

19. Quel est le nombre d'alphabétisés cette année ?

.....

20. Quel est le nombre d'abandons ?

.....

21. Faites-vous des actions (théoriques ou pratiques) pendant la phase d'apprentissage mettant en exergue les réalités socioéconomiques des apprenants (la gestion, la sensibilisation, ...) ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

Justifiez votre réponse

……

22. Que pensez-vous des résultats des centres ?

……..

III. Alphabétisation et domaine socioéconomique

23. A votre avis, est-ce que les néo-alphabètes utilisent leurs compétences dans leur vie socioprofessionnelle ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

Justifiez votre réponse

……

24. Avez-vous connaissance de l'existence d'une ou des structures de développement communautaire (association, syndicat, groupement…) ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

25. Si oui, qui sont les membres de ces structures ?

01. Alphabètes/néo-alphabètes ☐
02. Scolarisés ☐
03. Déscolarisés ☐
04. Analphabètes ☐

26. Les néo-alphabètes sont-ils membres de l'organe de direction de ces structures ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

27. Quel (s) poste (s) occupent-ils ?

01. Président ☐
02. Secrétaire Général ☐
03. Trésorier Général ☐
04. Autres ☐

(A préciser) ……

28. Le critère « alphabétisé » est-il pris en compte dans la désignation des membres du bureau ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

29. Quelle est, à votre avis, l'utilité/l'importance de l'alphabétisation pour/dans la société ou la vie professionnelle ?

.....

.....

30. Avez-vous pris un dispositif ou mis en œuvre des stratégies pour pérenniser les acquis et assurer l'autonomisation des apprenants ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

Justifiez votre réponse

……

IV. Difficultés rencontrées

31. Avez-vous rencontré des difficultés dans l'accomplissement de votre tâche au cours de cette campagne ?

01. Oui ☐
02. Non ☐

Si oui, lesquelles ?

……

……

V. Suggestions

32. Que proposeriez-vous pour améliorer les futures actions de l'alphabétisation ?

……

……

ANNEXE 3

Guide d'entretien destiné aux inspecteurs de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle

Thème 1. La création du service ou de l'inspection de l'alphabétisation.

……
……
……

Thème 2. La conception et l'élaboration du ou des programme (s) d'alphabétisation.

……
……
……

Thème 3. Les objectifs assignés aux programmes d'alphabétisation.

……
……
……

Thème 4. L'exécution du ou des programme (s).

……
……
……

Thème 5. La durée du programme et/ou de la campagne.

……
……
……

Thème 6. Les critères de recrutement des instructeurs.

……
……
……

Thème 7. La prise en charge des instructeurs.

……
……
……

Thème 8. Le nombre de centres ouverts dans l'inspection cette année.

……
……
……

Thème 9. Les suivis pédagogiques.

……
……
……

Thème 10. Les suivis administratifs.

……
……
……

Thème 11. Votre satisfaction par rapport aux contenus des matières enseignées dans les centres.

……
……
……

Thème 12. Les résultats des centres.

……
……
……

Thème 13. L'appréciation des niveaux des auditeurs.

……
……

Thème 14. Les défaillances relevées sur le(s) programme(s).

……
……
……

Thème 15. Les activités de post-alphabétisation.

Sous-thème 1. Les activités éducatives.

……
……
……

Sous-thème 2. Les activités socioéconomiques (les acteurs, l'implication des néo-alphabètes et application de leurs connaissances, rôles et responsabilités liés aux postes…).

……
……
……

Sous-thème 3. La prise en charge des activités de post-alphabétisation.

……
……
……

Thème 16. L'existence de communication écrite entre les néo-alphabètes et le service de l'alphabétisation.

……
……
……

Thème 17. L'importance de l'alphabétisation pour le développement social et économique en milieu urbain.

……
……
……

Thème 18. Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du (des) programme(s).

……
……
……

Thème 19. Suggestions.

Sous-thème 1. Par rapport à la conception et/ou au contenu du programme.

……
……
……

Sous-thème 2. Par rapport à l'exécution du programme.

……
……
……

Sous-thème 3. Par rapport à l'utilisation et à la pérennisation des acquis de l'alphabétisation.

……
……
……

Sous-thème 4. Autres suggestions.

……
……
……

ANNEXE 4

Guide d'entretien destiné au chef du service Savonnerie de la société UNILEVER.

Thème 1. Les raisons de la mise en place d'un centre d'alphabétisation au sein du service ou de l'entreprise.

……
……
……

Thème 2. Les objectifs assignés aux programmes d'alphabétisation.

……
……
……

Thème 3. Le nombre de centres ouverts.

……
……
……

Thème 4. La cible de la formation : Les catégories socioprofessionnelles concernées.

……
……
……

Thème 5. Appréciation des résultats des centres par rapport aux objectifs assignés aux programmes.

……
……
……

Thème 6. L'impact de l'alphabétisation sur la vie de l'entreprise :

Sous-thème 1. Sur le plan économique.

……
……
……

Sous-thème 2. Sur le plan social.

……
……
……

Thème 7. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du programme.

……
……
……

Thème 8. Suggestions en vue d'améliorer les futures interventions de l'alphabétisation.

……
……
……

ANNEXE 5

Littérature sur la définition de l'alphabétisation

Bien que la pratique de l'alphabétisation remonte à une époque très ancienne – depuis le début du moyen âge –, sa définition n'a pas jusque-là conquis droit de cité dans les dictionnaires universels et même dans certains dictionnaires et vocabulaires spécialisés en éducation. Selon le vocabulaire de l'éducation, publié en 1979 sous la direction de **GASTON Mialaret,** l'alphabétisation est l'action d'alphabétiser, l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des populations analphabètes ; alphabétiser c'est apprendre à lire et à écrire. Cette définition très élémentaire et limitative ne peut véhiculer les valeurs de l'alphabétisation en tant que discipline qui étend sans cesse ses jalons au grès de l'évolution du monde. La problématique de la définition de l'alphabétisation a plus fait l'objet d'intérêt dans les rapports, écrits et discours des instituions des Nations-Unies et d'autres auteurs et experts que dans les dictionnaires, vocabulaires et lexiques des mots. Si l'Encyclopaedia Universalis et le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, parus respectivement en 1985 et 1994, ont le mérite de recueillir et de diffuser plusieurs définitions de l'alphabétisation données par des sources diverses, ils n'ont pas pu donner une seule en leur nom.

C'est à l'U.N.E.S.C.O. que l'on doit le mérite d'avoir esquissé les bases d'une définition opérationnelle de l'alphabétisation. En effet, en 1958, dans le cadre de la normalisation internationale des statistiques de l'éducation, cette institution a défini l'alphabète comme « *une personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref des faits en rapport avec sa vie quotidienne* »[130]. Par conséquent, l'alphabétisation doit être admise comme l'ensemble des processus éducatifs qui visent à donner à l'individu la capacité de lire et de comprendre un texte simple, d'écrire un texte intelligible et d'effectuer, par écrit, des calculs de base. « *En conséquence, une personne capable seulement de lire et écrire des chiffres et son nom doit être considérée comme analphabète, de même qu'une personne qui ne peut lire et écrire qu'une expression rituelle apprise par cœur* »[131].

En 1978, prenant en compte les conclusions et recommandations des rencontres internationales sur l'éducation et l'alphabétisation, notamment la conférence des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme tenue en 1965 à Téhéran (Iran), l'U.N.E.S.C.O. précise qu'« *une personne fonctionnellement alphabète est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté* »[132].

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, paru en 1994 dans la collection « réf. », retient la définition donnée par Lalande A. : « *conduire un ou des adultes à avoir*

---

[130] U.N.E.S.CO. citée par Charles BALANDIER et al., Encyclopaedia Universalis : corpus 1, Paris : 1985, p. 963.

[131] Bureau des Statistiques de l'UNESCO cité par Laouali Malam Moussa, la post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances, Niamey : NIN, janvier 1999, p. 28.

[132] U.N.E.S.C.O. (1978) In WAGNER Daniel A., Alphabétisation et éducation des adultes, Paris : U.N.E.S.C.O., 2001, p. 11.

accès à la forme écrite d'une langue, tel est l'objet de l'alphabétisation, acte ou programme éducatif. Pour les individus concernés il s'agit d'un processus au terme duquel ils peuvent non seulement identifier les signes alphabétiques de cette langue, mais aussi comprendre et produire des messages écrits. Mais si être analphabète peut être défini dans l'absolu, être alphabétisé peut n'impliquer qu'une compétence minimale, de l'ordre du déchiffrage. »

Quant à l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques du Canada, elle donne la définition suivante : une personne alphabète est celle capable « [d'] *utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel* »[133].

Dans ses récents écrits sur l'alphabétisation, l'U.N.E.S.C.O. revient sur ses définitions de 1958 et de 1978 et redéfinit comme analphabète du 21ème siècle toute personne qui ne serait pas en mesure de manier un ordinateur. Cette définition universelle – puisqu'elle s'adresse au monde entier – ne rendrait-elle pas sensible une bonne frange de la population dite « instruite » ou même « intellectuelle » qui a pourtant franchi les échelons du système formel ?

Cependant, comme le soulignent Hunter et Harman, cités par Laouali Malam Moussa[134], la définition de l'alphabétisation varie avec la société et ses besoins de compétence en lecture, écriture et calcul. Cette position transparaît également chez Ali Hamadache et Daniel Martin qui précisent que les conclusions des rencontres et autres résolutions de l'U.N.E.S.C.O. ne doivent en aucun cas empêcher aux responsables de chaque pays d'élaborer la définition qui s'applique à leur situation spécifique. L'évolution du concept même de l'alphabétisation reflète le lien de cette dernière avec l'évolution sociale. En Amérique, par exemple, les critères pour être alphabétisé sont passés de la simple aptitude à signer son nom en 1800, à la lecture, à l'écriture, au calcul, au parler, à l'utilisation des ordinateurs et au raisonnement à la fin du 20ème siècle. Certains spécialistes y ajoutent la lecture des images et l'interprétation des informations[135]. C'est pourquoi pour Laouali Malam Moussa, « *non seulement chaque pays doit concevoir sa définition de l'alphabétisation, mais également que cette définition doit être régulièrement mise à jour en fonction des besoins de la société* »[136].

Dans le contexte du Niger, le cadre de référence en matière d'éducation qui est la L.O.S.E.N. aborde la question d'éducation en termes de formelle et de non formelle. La L.O.S.E.N. définit ainsi l'éducation non formelle, comprenant l'alphabétisation, comme « *un mode d'acquisition de l'éducation et de la formation dans un cadre non scolaire* »[137]. Dans l'esprit de cette loi, l'éducation non formelle s'adresse à la fois aux jeunes adolescents et aux adultes déscolarisés ou non scolarisés. Elle prend en compte les écoles coraniques, les centres d'alphabétisation et les Centres de Formation en Développement Communautaire (C.F.D.C.).

---

[133] O.C.D.E./Statistique Canada In WAGNER Daniel A., Alphabétisation et éducation des adultes, U.N.E.S.C.O., Paris, 2001, p. 11.

[134] Hunter et Harman cités par LAOUALI Malam Moussa, la post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances, Niamey : NIN, 1999, p. 28.

[135] LAOUALI Malam Moussa, op. cit., p. 28.

[136] Ibid.

[137] LOSEN Source à fournir

Cependant, pour rendre plus visibles les activités éducatives menées à l'endroit des jeunes, le gouvernement a catégorisé depuis 2008 le sous-secteur du non formel en deux types de formation : l'éducation non formelle pour les jeunes adolescents de 9 à 14 ans et l'alphabétisation pour les personnes âgées de 15 ans et plus. Mais ces deux types de formation font toujours partie du secteur de l'éducation non formelle qui est le deuxième sous-secteur du système éducatif nigérien. Ainsi, la nouvelle Politique d'Alphabétisation et d'Education Non formelle élaborée en 2008 précise que l'éducation non formelle au Niger (l'éducation non formelle des jeunes et l'alphabétisation) a pour finalité « *de former les citoyens non scolarisés ou déscolarisés pour l'acquisition des apprentissages instrumentaux de base : lecture, écriture, mathématiques et des compétences de vie courante* »[138].

Si le concept d'éducation non formelle est récent, l'expérience de l'alphabétisation a commencé au Niger depuis l'époque coloniale. Pour Laouali Malam Moussa, « d*ans le contexte du Niger, l'alphabétisation signifie l'encodage et le décodage de textes simples en français ou une des langues nationales…* »[139]. Toutefois, les services de l'alphabétisation utilisent un modèle de stratification de niveaux appelé schéma analytique et une grille d'évaluation appelée batterie de test comportant des questions graduellement complexes permettant de déterminer les niveaux des apprenants et de les classer. Ainsi, on distingue le niveau débutant, suivi des niveaux échelonnés de 1 à 6[140]. Il est considéré comme alphabétisé, l'adulte ayant le niveau 5 ou le niveau 6. Pour avoir le niveau 5 en lecture-écriture, « *l'auditeur doit être capable d'écrire sous dictée un texte de deux (2) paragraphes de trois (3) phrases chacun et répondre à deux questions de compréhension de texte. (Les phrases doivent comporter 10 à 15 mots ; les questions de compréhension à la fin de texte.)* »[141]. Le niveau 6 en lecture-écriture est celui où « *l'auditeur doit être capable :*

- *d'écrire sous dictée un texte de 150 à 250 mots et pouvoir répondre à quatre questions de compréhension de texte.*
- *de lire un texte de 150 à 250 mots divisés en plusieurs paragraphes écrits en caractères de l'ordre de grandeur du journal régional. Il doit pouvoir répondre à des questions de compréhension de texte pour le résumer oralement.* »[142].

Au regard de ces différentes définitions de l'alphabétisation, les constats suivants peuvent être dégagés : les termes comme analphabète, incapable, processus éducatifs, capacité, alphabétisé, alphabète sont utilisés ou même définis chaque fois qu'il s'agir de définir l'alphabétisation. La conséquence de ces définitions est la tendance à confondre alphabétisation et alphabétisme.

L'alphabétisation est l'action, l'ensemble des processus éducatifs par lesquels une personne non scolarisée ou déscolarisée acquiert la capacité – à des degrés différents selon les pays en fonction de

---

138 NIGER. Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, Projet de Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle, Niamey : D.G.A.E.N.F., janvier 2008, p. 7.

139 LAOUALI Malam Moussa, op. cit., p. 28.

140 Nous ferons figurer en annexe la stratification en niveaux et les modèles de tests de niveau.

141 NIGER. Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes, Schéma analytique des tests de niveaux en lecture-écriture, Niamey : D.A.F.A., 1991, f. 2.

142 ibid.

leurs contextes historiques et sociolinguistiques – de lire, d'écrire, de calculer, de communiquer ou d'acquérir des compétences de vie courante. L'alphabétisme, lui, est le résultat de cette action, l'état dans lequel se trouve une personne alphabétisée. Au sens large, l'alphabétisme est le résultat d'un processus qui commence dès la petite enfance et se modifie tout au long de la vie, au contact de situations de lecture, d'écriture et de calcul écrit rencontrées à l'école, au centre d'alphabétisation, au travail, dans les loisirs, avec la famille, avec les amis ou dans tout autre lieu d'acquisition de connaissances. Les capacités de lecture, d'écriture et de calcul écrit ne sont pas acquises à tout jamais par l'individu. Au besoin, ce dernier pourra recourir à des pratiques d'alphabétisation ou de formation de base. Une personne dotée de cette capacité au moyen d'alphabétisation, de la scolarisation ou de toute autre formation est dite alphabète. En conséquence, l'analphabétisme est la situation dans laquelle se trouve un analphabète, c'est-à-dire une personne exclue de la communication écrite. On parle de l'analphabétisme de retour lorsqu'une personne qui a subi une alphabétisation finit par tout oublier, par faute de moyen lui permettant de maintenir et de consolider ses acquis. La même situation adaptée au monde scolaire est appelée illettrisme. L'illettrisme est utilisé aussi pour qualifier des personnes scolarisées mais qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle.

Tableau n°18 : Evolution de l'Alphabétisation des Adultes au Niger de 1963 à 1997

Années	Nombre de Centres	Inscrits	Testés	Alphabétisés	Décisions/Actions majeures
1963	10	800	N.D.	N.D.	Campagne pilote: Janvier-Avril
1964	95	N.D.	N.D.	N.D.	Extension du programme à quatre régions : Dosso, Niamey, Tahoua et Zinder
1965	197	11219	N.D.	6007	Lancement presse rurale. Autogestion discutée
1967	315	11800	5718	2831 + sémi-alphabétisés	UNCC élabore projet Alpha. fonctionnelle ; Journal national (Le Sahel) produit en 3 langues
1968	336	9598	5020	N.D.	Définition critères pour l'autogestion
1969	361	8071	N.D.	N.D.	Lancement projet Alpha. fonctionnelle et éducation coopérative à Maradi
1970	356	9414	4886	N.D.	Le terme post-alphabétisation fait son apparition.
1972	359	9247	N.D.	1746	Définition critères de sélection des centres de post-alpha ; Démarrage Projet 3M ; SAEA devient DAEA.
1973	410	9176	3634	723	Expérience d'alpha. par la télévision ; Effets de la sécheresse sur le pays.
1974	443	11024	5723	1260	Démarrage du Projet Dév. Rural Maradi ; Séminaire sur la post-alpha.
1975	428	11024	5418	1199	Option pour Alpha. de masse alors que les services de développement commencent à demander Alpha. fonctionnelle.
1977	622	11716	5815	784	Création du C.F.C.A. ; Séminaire régionale sur la presse rurale à Tillabéri.
1978	786	18686	ND	5833	Lancement Projet Productivité Niamey.
1979	838	20703	12188	1449	D.A.E.A. devient D.A.F.P. ; Modèle F.E.P. présenté ; Séminaire de Matamèye sur Alpha. et Société de Développement.
1980	986	20892	10932	1744	Expérimentation F.E.P.
1981	824	19925	9192	1593	Création Bureau Suivi-Evaluation ; Seconde expérience d'alpha télé.
1982	906	16179	9134	1397	Séminaire de Zinder sur les stratégies d'intervention en milieu rural ; Clôture du Projet 3M.
1984	817	18230	9985	5385	Dissolution Service Animation au Dév. ; UNCC devient UCC (désengagement de l'Etat) ; Amorce Clôture Projet Maradi.
1985	575	15662	ND	2068	Fermeture C.P.T/C.P.R. ; D.A.F.P. devient D.A.F.A. ; Audit pour savoir s'il faut suspendre le programme.
1986	731	14623	7606	5329	Redéfinition objectifs post-alpha. ; Création B.A.F. ; Expérimentation Alpha. intensive ; Lancement Alpha. des élus.
1987	715	13540	7822	4932	Mise en place Groupe Réflexion Alpha-Projets ; Séminaire Mirriah sur Priorités aux centres fonctionnels.
1988	1030	18840	10872	7224	Recherche sur post-alpha comme préalable à l'action d'alpha. (Groupe de Recherche, Action en Post-Alpha.).
1990	1443	25407	15345	9754	Le financement des projets prend le dessus sur celui de l'Etat (Début programmes ONG).
1992	716	15782	8606	4979	Adoption Principes Directeurs du Dév. Rural ; Sévères restrictions budgétaires affectent centres post-alpha. : 29 centres auto-gérés ont fonctionné
1993	654	13178	8489	4555	PPODR et BIT-Zinder adoptent nouvelles méthodes d'alphabétisation (adaptation méthode GRAAP).
1994	1033	21238	15087	3508	Réunion de Tahoua sur les Stratégies ; Lancement Volet Alpha du P.R.S.A.A. ; 78 animateurs post-alpha. formés par les projets
1996	906	10789	13936	6505	
1997	864	19629	13147	6927	Lancement Formation à distance.

N.B. : A partir de 1986, le nombre des alphabétisés comprend les niveaux 5/6 et 3/4.
N.D. : Non Disponible
Source : Tableau présenté dans Anatole NIAMEOGO TAGHDO et al., Analyse de la situation de l'analphabétisme au Niger. Rapport final, Niamey : U.N.I.C.E.F., 1999, p 10.

ANNEXE 7

Schéma analytique des tests de niveau en lecture-écriture

1990-1991

Définition de la grille d'évaluation

Niveau débutant : L'auditeur doit être capable :

- d'écrire sous la dictée deux (2) syllabes étudiées dans la progression syllabique ;
- de lire deux (2) autres syllabes de la même progression écrites en lettres minuscules et en caractères scripts (hauteur 10 à 15 mm, voir modèle).

Niveau 1 : L'auditeur doit être capable :

- d'écrire sous dictée cinq (5) syllabes choisies parmi celles étudiées dans la progression syllabique ;
- de lire cinq (5) autres syllabes de la même progression écrites en lettres minuscules, caractères scripts (hauteur 10 à 15 mm, voir modèle).

Niveau 2 : L'auditeur doit être capable :

- d'écrire sous dictée trois (3) mots de deux (2) syllabes chacun et comportant principalement des syllabes étudiées dans la progression syllabique ;
- de lire trois (3) mots usuels de la progression syllabique, ces mots doivent être écrits en lettres minuscules et en caractères scripts (hauteur 5 à 10 mm, voir modèle).

Niveau 3 : L'auditeur doit être capable :

- d'écrire sous dictée deux (2) phrases de 4 à 5 mots usuels de trois syllabes au plus et dont au moins deux composés de trois syllabes. Les mots ne doivent comprendre que des syllabes étudiées dans la progression syllabique ;
- de lire de façon expressive un texte ayant les mêmes caractéristiques que celui de la dictée.

  Les mots doivent inclure des syllabes étudiées dans la progression syllabique. Les phrases seront écrites en lettres minuscules et en caractères scripts (5 à 10 mm de hauteur, voir modèle).

  Eviter de reprendre les mots étudiés dans le syllabaire.

<u>Niveau 4</u> : L'auditeur doit être capable :

- d'écrire sous dictée un petit paragraphe de deux (2) phrases chacune composée de 8 à 12 mots usuels. Les mots peuvent comporter jusqu'à 4 syllabes et au moins un mot par phrase doit avoir 4 syllabes ;
- de lire un paragraphe présentant les mêmes caractéristiques que celui de la dictée.

  Le texte doit être rédigé en caractère script avec des lettres minuscules et majuscules (de 6 à 10 mm de hauteur, voir modèle).

  Eviter de reprendre le texte étudié dans le syllabaire.

<u>Niveau 5</u> : L'auditeur doit être capable :

- d'écrire sous dictée un texte de deux (2) paragraphes de trois (3) phrases chacun et répondre à deux questions de compréhension de texte. (Les phrases doivent comporter 10 à 15 mots ; les questions de compréhension à la fin de texte).

<u>Niveau 6</u> : L'auditeur doit être capable :

- d'écrire sous dictée un texte de 150 à 250 mots et pouvoir répondre à quatre questions de compréhension de texte ;
- de lire un texte de 150 à 250 mots divisés en plusieurs paragraphes écrits en caractères de l'ordre de grandeur du journal régional.

  Il doit pouvoir répondre à des questions de compréhension de texte pour le résumer oralement.

<u>N.B.</u> : - Eviter si possible d'employer une machine avec petits caractères « élite ».

- Les modèles d'écriture auxquels il est souvent fait allusion sont ceux dont les agents s'inspirent depuis le lancement de la méthode d'alphabétisation intensive.

ANNEXE 8

Schéma analytique d'un test de niveau en calcul

Définition technique de la compétence requise

Niveau débutant : L'auditeur doit être capable de lire et d'écrire les chiffres de 0 à 9. Les chiffres seront écrits à la main (hauteur environ 15 mm).

Niveau 1 : L'auditeur doit être capable de lire et d'écrire des nombres de trois chiffres jusqu'à 999. Les chiffres seront écrits à la main (hauteur environ 12 mm).

Niveau 2 : L'auditeur doit être capable de faire des additions sans retenues de deux nombres comportant trois chiffres. Les opérations seront écrites à la main (hauteur environ 6 mm).

Niveau 3 : L'auditeur doit être capable de faire des soustractions avec retenues de deux nombres comportant 4 chiffres. Chaque opération doit comporter au moins 2 retenues. Les opérations seront écrites à la main (hauteur environ 6 mm).

Exemple :

5 693	7 437
- 3 724	- 2 581
_____	_____

Niveau 4 : L'auditeur doit être capable de faire des multiplications avec retenues comportant 4 chiffres au multiplicande et 2 chiffres au multiplicateur. Chaque opération doit comporter au 3 retenues. Les opérations seront écrites à la main (hauteur environ 6 mm).

Niveau 5 : L'auditeur doit être capable de faire des divisions avec reste comportant 4 chiffres au dividende et 2 chiffres au diviseur. Les opérations seront écrites à la main (hauteur environ 6 mm).

Niveau 6 : L'auditeur doit être capable de résoudre un problème pratique posé sous forme d'énoncé comportant 3 types d'opérations : une multiplication, une division et soit une addition, soit une soustraction. Les opérations doivent être du même degré de difficulté qu'aux 3 niveaux précédents (addition avec retenues de deux nombres comportant quatre chiffres). On peut lire l'énoncé du problème à l'auditeur si nécessaire. L'énoncé sera dactylographié ou écrit à la main.

N.B. : L'instructeur peut dicter les opérations de contrôle ou les poser sur le cahier de l'auditeur. Aussi, la fiche de contrôle de l'instructeur peut-elle être dactylographiée entièrement.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE…… i

DEDICACES……..... ii

REMERCIEMENTS…… iii

SIGLES ET ABREVIATIONS iv

TABLEAUX ET GRAPHIQUE vi

INTRODUCTION…… 1

PREMIERE PARTIE : CADRES METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE 5

Chapitre I : Cadre théorique de l'étude 6

1.1 Justification du choix du sujet 6

1.2 Revue de la littérature 7

1.3 Problématique 15

1.4 Objectifs de l'étude 19

1.4.1 Objectif général 19

1.4.2 Objectifs spécifiques 19

1.5 Modèle théorique d'analyse 19

1.6 Définition des concepts fondamentaux de l'étude 25

Chapitre II : Cadre pratique de l'étude 30

2.1 Techniques de recueil de données 30

2.1.1. Recherche documentaire 30

2.1.2. Outils de collecte : guide d'entretien et questionnaire 30

2.1.2.1. Guide d'entretien 30

2.1.2.2. Questionnaire 31

2.2 Importance de la pré-enquête 33

2.3 Population cible 33

2.4 Enquête sur le terrain 34

2.5 Dépouillement des données collectées 35

2.6 Difficultés rencontrées dans le cadre de l'étude 36

Chapitre III : Présentation sommaire de la C.U.N. et des Inspections d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle 37

3.1 Présentation sommaire de la communauté urbaine de Niamey 37

3.2 Présentation des inspections de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle 39

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DE L'EVOLUTION DU RAPPORT ENTRE L'ALPHABETISATION ET LE DEVELOPPEMENT ET PRESENTATION DE L'ALPHABETISATION AU NIGER 41

Chapitre IV : Genèse et évolution du rapport entre alphabétisation et développement 42

4.1 Processus du développement de l'alphabétisation : cas de l'Europe et de l'Amérique 42

4.2 Alphabétisation et développement en Afrique coloniale 44

4.3 Actions d'alphabétisation et de développement après les indépendances : décennie 1960 46

4.4 Actions d'alphabétisation et de développement des décennies 1970, 1980 et 1990 49

4.5 Troisième millénaire et actions d'alphabétisation et de développement 53

Chapitre V : Présentation de l'Alphabétisation au Niger 58

5.1 Historique et Evolution de l'Alphabétisation au Niger 58

5.2 Différents programmes d'alphabétisation 62

5.3 Organisation d'une campagne d'alphabétisation 63

5.3.1 Financement de l'alphabétisation 64

5.3.2 Etapes d'une campagne d'alphabétisation 64

5.4 Programmes d'alphabétisation : contraintes et limites 71

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS D'ENQUÊTE 76

Chapitre VI : Présentation et Analyse des données relatives à l'identification 77

6.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés 77

6.1.1. Âge et situation matrimoniale 77

6.1.2. Sexe et catégorie socioprofessionnelle 79

6.2 Mobiles de l'inscription au centre 80

Chapitre VII : Impact de l'alphabétisation sur le développement économique et social 83

7.1 Apport de l'alphabétisation sur le plan économique 83

7.1.1. De l'exercice de l'activité économique principale 83

7.1.2. Degré d'utilisation des contenus des matières au niveau de l'activité principale 90

7.1.3. De l'exercice d'une ou des activités secondaires 93

7.1.4. Domaines d'utilisation des connaissances 96

7.2 Importance et Impact de l'alphabétisation sur le plan social 99

7.2.1. De l'exercice de responsabilités et de compétences 99

7.2.2. Alphabétisation et bien-être social : l'alphabétisation et la vie en mieux ! 101

7.2.2.1. Changements dans la vie individuelle et collective.....101

7.2.2.2. Changements sur le plan nutritionnel, sanitaire et d'hygiène.....105

CONCLUSION…….. 108

BIBLIOGRAPHIE……. 112

ANNEXES…… I

TABLE DES MATIERES……..... XXII